

Martin SCHWARZ & Günter BECKER

(Karlsruher Institut für Technologie & Technische Universität Kaiserslautern-Landau)

**Theorien der betrieblichen Weiterbildung: Heterogene
Gegenstandsbestimmungen und interdisziplinäre Diskurse**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe48/schwarz_becker-2_bwpat48.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **48** | Juni 2025

Berufliche/betriebliche Weiterbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Ina Krause & Lars Windelband**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Theorien der betrieblichen Weiterbildung: Heterogene Gegenstandsbestimmungen und interdisziplinäre Diskurse

Abstract

Der Beitrag greift die Problematik auf, dass der Gegenstand ‚betriebliche Weiterbildung‘ durch eine Vielzahl von Theorien aus unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen (nämlich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Betriebspädagogik, Organisationspädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik) sowie auch aus nicht-pädagogischen Disziplinen (z. B. Betriebswirtschaftslehre, Industrie- und Arbeitssoziologie) bestimmt wird und sich dadurch die Gegenstandsbestimmungen teilweise stark unterscheiden. Die vorliegenden Theorieangebote werden rekonstruiert, systematisiert und im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung kritisch beurteilt. Bisher fehlt eine Systematisierung, welche sowohl die in der Pädagogik als auch die in nicht-pädagogischen Disziplinen entwickelten Theorien der betrieblichen Weiterbildung berücksichtigt. Die Theoriesystematisierung erfolgt zum einen auf der Grundlage verschiedener, aus der wissenschaftlichen Literatur zu Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gewonnener Ordnungsdimensionen, und zwar außerdisziplinär/ innerdisziplinär, Beobachtungsperspektive/ Handlungsperspektive und Makroebene/Mesoebene/ Mikroebene. Zum anderen werden für die betriebliche Weiterbildung spezifische Ordnungsdimensionen herangezogen, nämlich Verständnis des institutionellen Kontexts Betrieb, erkenntnisleitende Fragestellung und Verständnis der Aufgaben des pädagogischen Personals; diese Ordnungsdimensionen haben bisherige Systematisierungen von Theorien der betrieblichen Weiterbildung nicht genutzt. Eine Bestimmung der Stärken und Schwächen der einzelnen Theorien bzw. Theorierichtungen, d.h. eine Theoriebeurteilung, kann hier nur in ersten Ansätzen erfolgen. Für deren Beurteilung – so wird argumentiert – ist eine metatheoretische Position sinnvoll, welche die heterogenen Ansätze mit ihren jeweiligen Erklärungsansprüchen zu berücksichtigen und zu würdigen erlaubt. Durch eine solche „meta-reflexive“ Position bietet sich auch die Möglichkeit, bestehende Spannungsverhältnisse (etwa von pädagogischer und betrieblicher Logik) theoretisch bearbeitbar zu halten, statt in unversöhnlichen Kontroversen zu verharren oder – in Form von Versuchen der Theorieintegration – Konvergenz vorauszusetzen. Metatheoretische Bezugspunkte sind vor allem die meta-reflexiven Perspektiven von Cramer im Kontext der Lehrerbildung sowie von Schimank und Anicker im Rahmen der Soziologie. Ein Ziel des Beitrags ist es auch, die bisher nur unzureichend in Gang gekommene Diskussion von Theorien der betrieblichen Weiterbildung anzuregen.

Theories of enterprise based continuing vocational education: Heterogeneous definitions and interdisciplinary discourses

This article addresses the problem that the subject of „enterprise based continuing vocational education“ is determined by a multitude of theories from different pedagogical sub-disciplines (namely adult education/further education, corporate education, organizational education and vocational and business education) as well as from non-pedagogical disciplines (e.g. business administration, industrial and labor

sociology) and that the subject definitions therefore sometimes differ greatly. The available theories are reconstructed, systematized, and critically evaluated with regard to their usefulness for defining the subject matter. To date, a systematization that considers theories of enterprise based continuing vocational education in both pedagogy and non-pedagogical disciplines is lacking. The theoretical systematization is based on various ordering dimensions derived from the academic literature on theories of adult education/continuing education: extra-disciplinary/intra-disciplinary, observational/actional perspective, and macro-level/meso-level/micro-level. Secondly, specific dimensions of order for enterprise based continuing vocational education are used, namely, understanding the institutional context of the company, the epistemological questions, and understanding the tasks of the teaching staff. These dimensions have not been utilized in previous systematizations of theories of enterprise based continuing vocational education. A determination of the strengths and weaknesses of the individual theories or theoretical directions, i.e., a theory assessment, can only be undertaken in a preliminary manner here. For such an assessment, it is argued, a metatheoretical position is useful, which allows for the consideration and appreciation of the heterogeneous approaches and their respective explanatory claims. Such a "meta-reflexive" position also offers the possibility of keeping existing tensions (for example, between pedagogical and organizational logic) theoretically manageable, rather than remaining mired in irreconcilable controversies or – in the form of attempts at theory integration – assuming convergence. Metatheoretical reference points are primarily the meta-reflexive perspectives of Cramer in the context of teacher education and of Schimank and Anicker in the context of sociology. One aim of this article is also to stimulate the discussion of theories of enterprise based continuing vocational education, which has so far been insufficiently developed.

Schlüsselwörter: *Systematisierung und Relationierung von Theorieperspektiven, Dimensionen der Theoriebildung, Rekonstruktion von interdisziplinären Diskursen, metareflexive Perspektive*

bwp@-Format: ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung und Problemexposition

Weiterbildung¹ ist in vielfältiger Weise mit der Gesellschaft verbunden. Sie tritt in Form von allgemeiner und politischer Weiterbildung sowie beruflicher Fortbildung und *betrieblicher*

¹ Die Begriffe ‚Weiterbildung‘ und ‚Erwachsenenbildung‘ werden in der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur parallel (vgl. bspw. Tippelt & Hippel, 2018) und auch synonym (vgl. bspw. Arnold, 1997, S. 157) gebraucht (vgl. differenzierend Weinberg 2000; Wittpoth, 2013; Rosenberg, 2015). Um Etikettierungsproblematiken von vornherein zu vermeiden, sprechen einige Vertreter etwa vom *institutionalisierten Lernen Erwachsener* (vgl. Kade et al., 2007, S. 5). In der wissenschaftlichen Literatur gibt es zudem unterschiedliche Differenzierungen der Felder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Verbreitet ist die Unterscheidung zwischen *allgemeiner, politischer* und *beruflicher* Bildung, es findet sich beispielsweise aber auch die Unterscheidung zwischen *allgemeiner, politischer, kultureller, wissenschaftlicher* und *beruflicher* Bildung (vgl. Weinberg, 2000, S. 39). Während dem Begriff ‚Weiterbildung‘ mehr ein funktionaler Akzent innewohnt, der den Fokus auf *arbeits- und berufsfeldbezogene* und *qualifikatorische* Aspekte richtet, liegt traditionell und historisch bedingt dem Begriff ‚Erwachsenenbildung‘ mehr ein substanzieller Akzent zugrunde, der insbesondere *gesellschaftspolitische, kultur-bildende* und *sozial-integrative* Aspekte beinhaltet (vgl. Weinberg 2000, S. 15; Tippelt & Hippel, 2018, S. 12). Kade, Nittel und Seitter (2007, S. 11) weisen darauf hin, dass mit dem Begriff ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ nicht nur die *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für

Weiterbildung in Erscheinung – als Angebot und Zumutung heterogener Organisationen und Träger mit ihren je eigenen institutionellen Kontextbedingungen (vgl. Kuper & Schemmann 2023). Die betriebliche Weiterbildung wird neben der individuell-berufsbezogenen Weiterbildung und der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung als ein zentrales Segment im Kontext der Weiterbildungsberichterstattung thematisiert, wie etwa im Adult Education Survey, in der sie kontinuierlich das mit Abstand größte Weiterbildungssegment darstellt (vgl. Habertzeth & Käßplinger 2024).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit betrieblicher Weiterbildung ist – wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den anderen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – vor allem befasst mit Prozessen des Lehrens und des Lernens, deren gesellschaftlichen, politisch-administrativen, organisationsbezogenen und personalen Rahmenbedingungen sowie den psychischen Wirkungen dieser pädagogischen Prozesse und Rahmenbedingungen bei den Adressaten. Im Unterschied zur Schulpädagogik und zur Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogik, die ihren Bedeutungszuwachs der Akademisierung der Lehrer:innen-ausbildung verdanken (vgl. Krüger, 2002, S. 311), ist der Institutionalisierungsschub der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin im Verlauf der 1970er Jahre vor allem auf die Einführung des Diplomstudienganges zurückzuführen (vgl. Kade et al., 2007, S. 191–198). Von einer „erziehungswissenschaftlichen Entdeckung“ (Büchter, 2002, S. 336), das spezifische Feld Betrieb betreffend, ist seit den 1980er Jahren auszugehen (vgl. auch Baethge et al., 1990) und so „rückte die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung mehr und mehr in den Mittelpunkt des berufsbildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Interesses“ (Büchter, 1999, S. 32).² Diese Bedeutungsaufwertung des Betriebs als pädagogisches Handlungsfeld hängt damit zusammen, dass die aufmerksamkeitssteuernde Leitreferenz für die sich auf das Wirtschaftssystem beziehende Pädagogik nicht mehr der *Beruf*, sondern der *Betrieb* markiert (vgl. Harney, 2002, S. 187; Kade et al., 2007, S. 156; Arnold & Pätzold, 2009, S. 653).³

Der Gegenstand der betrieblichen Weiterbildung wird – wie auch die *Theoriebildung* zu anderen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – durch Theorien aus unterschiedlichen Disziplinen bestimmt. Bedeutsam sind insbesondere pädagogische Zugänge (vgl. Käßplinger, 2016, S. 35; 2018, S. 680; Schwarz, 2024, S. 12). Gegenwärtig bestehen innerhalb

Weiterbildner:innen liegt, sondern auch die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener sowie das entsprechende *universitäre Studium* bezeichnet werden. D. h., es sind insgesamt drei Ebenen der Uneinheitlichkeit zu differenzieren: unterschiedliche Begriffe für den Gesamtbereich, für die Teilbereiche sowie für die Ebenen Praxisfeld, Wissenschaft und Lehre. In dem Beitrag wird der Terminus ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ für den Gesamtbereich verwendet.

² Betriebliche Weiterbildung wurde von der etablierten Erwachsenenbildungswissenschaft lange Zeit stiefmütterlich behandelt (vgl. Arnold, 1991, S. 17) und es wurde ihr distanziert bis ablehnend begegnet, was darin begründet liegt, dass in klassischen erwachsenenpädagogischen Sichtweisen bzw. in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine deutliche Trennung zwischen beruflichem Lernen und allgemeiner Bildung bestand (vgl. Meueler, 1993, S. 163). In Folge wurde eine Verzwecklichung des Lernens für ökonomische und betriebliche Interessen befürchtet (vgl. auch Gonon & Stolz, 2004).

³ In Folge wird in erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen die Verknüpfung zwischen *Pädagogik* und *Betrieb* prominent mit einer „Pädagogisierung des Betriebs“ (vgl. hierzu kritisch Kuper, 2000, S. 11), 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 et al., 2004, S. 223) aufgegriffen.

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) drei Sektionen, welche sich mit dem Gegenstand ‚betriebliche Weiterbildung‘ aus je unterschiedlichen Blickwinkeln befassen: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Sektion 7), *Erwachsenenbildung* (Sektion 9) und die noch jüngere *Organisationspädagogik* (Sektion 14); hinzu kommen die den Begriff ‚Betriebspädagogik‘ nutzenden Ansätze (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024, S. 10 und S. 35–40). Als nicht-pädagogische Disziplinen ist vor allem die *Betriebswirtschaftslehre* bzw. *Personalwirtschaftslehre* bedeutsam, deren Objektbereich der Betrieb mit dem Produktionsfaktor Personal als menschliche Arbeit darstellt. Als weitere wichtige Bezugswissenschaften sind die Arbeitswissenschaft, die Industrie- und Arbeitssoziologie sowie die Betriebs- und Organisationspsychologie zu nennen (vgl. Becker, 2002, S. 43; Sausele-Bayer, 2011, S. 12; Käßlinger, 2016, S. 35). Was die theoretische Bestimmung des Gegenstands ‚betriebliche Weiterbildung‘ anbelangt, ist demzufolge von konkurrierenden Deutungs- und Erklärungsweisen auszugehen.

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – und auch speziell die betriebliche Weiterbildung – wurde in den letzten beiden Dekaden durch verschiedene bildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen insgesamt gestärkt. Große Bedeutung kommt dabei aktuell der Nationalen Weiterbildungsstrategie zu (vgl. BMAS & BMBF, 2019; 2021), mit der das Ziel verfolgt wird, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblichen Organisationen, vor allem die digitale Transformation sowie die Chancengerechtigkeit in der Arbeitswelt, zu fördern (vgl. BMAS & BMBF, 2019, S. 2 und 2021). Nicht zuletzt aufgrund der Stärkung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wie auch der Entdeckung des Betriebs als praktisches Handlungsfeld ausgebildeter Pädagog:innen im Zuge moderner Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Faulstich, 2003, S. 9–11; Dewe & Schwarz, 2017, S. 21), ist eine Zunahme an Forschung und eine sich ausweitende Weiterbildungsberichterstattung festzustellen (vgl. z. B. Adult Education Survey, DIE Trendanalysen, Zusatzerhebungen zu den CVTS-Unternehmensbefragungen). Speziell auch hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung gab es verstärkte Forschungsaktivitäten, was sich etwa an empirischen Analysen zu Weiterbildungsentscheidungen von Betrieben, zugeschriebenen und interessengeleiteten Funktionen und Bedarfsbestimmungen, der Programmplanung als komplexe Prozesse der Aushandlung und Aufgabenspezifikationen des betrieblichen Weiterbildungspersonals erkennen lässt (vgl. Heuer, 2010; Hippel & Röbel, 2016; Käßlinger, 2016; Dörner, 2017; Müller, 2024; Schwarz, 2024).

Hingegen gibt es derzeit nur wenig Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nicht zuletzt auch im Bereich der betrieblichen Weiterbildung. Diese Vernachlässigung ist angesichts der aktuell großen Bedeutung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen von Praxis und empirischer Forschung überraschend. Der Theoriediskussion kommt insgesamt eine wichtige Rolle zu: Eine wissenschaftliche Theorie stellt ein System von intersubjektiv überprüfbaren, wahrheitsfähigen Aussagen dar, das insbesondere zur *Beschreibung* und *Erklärung* eines spezifischen Ausschnitts von Wirklichkeit dient. Theorien leiten die empirische Forschung, aber auch das Denken und Handeln im Alltag. Das grundlegende Verständnis des Theoriebegriffs ist dabei abhängig von wissenschaftstheoretischen Positionen (z. B. kritisch-rationale, geisteswissenschaftlich-hermeneutische und emanzipatorische Perspektive) (vgl. Minnameier & Horlebein, 2019). Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weist als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin einen ihr eigenen

Objektbereich aus und legitimiert und bearbeitet diesen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorien, wissenschaftstheoretischer Positionen, erkenntnisleitender Fragestellungen und auch eines normativen Fundaments.

Selbst führende Fachvertreter beurteilen den gegenwärtigen Stand der Theoriebildung zur betrieblichen Weiterbildung als problematisch. Beispielsweise stellen Meyer und Elsholz (als Vertreter der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*) fest, dass „... eine Vielzahl von Veröffentlichungen kaum geeignete Theorien liefern und dass trotz zahlreicher Forschungsaktivitäten im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht vom Vorhandensein einer betrieblichen Weiterbildungstheorie gesprochen werden kann“ (Meyer & Elsholz, 2009, S. 11). Behringer, Kampmann und Käßlinger (letzterer ein Vertreter aus der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*) kommen zu dem Befund: „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). Pawlowsky und Bäumer, Oechsler sowie Becker (alles Vertreter der *Betriebs- und Personalwirtschaftslehre*) kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass spezifische Theorien der Personalentwicklung vielfach auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien und psychologische Theoreme rekurren, welche jedoch in ihrer Vielfalt bisweilen unverbunden nebeneinander stehengelassen werden (vgl. Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 11; Oechsler, 2000, S. 552; Becker, 2002, S. 43).

Die Bestimmung des Gegenstands ‚betriebliche Weiterbildung‘ ist also stark von den jeweiligen Perspektiven der Theoriebildung abhängig; dies betrifft sowohl innerdisziplinäre (d. h., pädagogische) als auch außerdisziplinäre Perspektiven mit ihren jeweiligen Zugriffsweisen. Mit dem vorliegenden Beitrag wird vor allem das Ziel verfolgt, eine Theoriesystematisierung vorzunehmen. Zunächst wird auf vorliegende Systematisierungen von Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und von Theorien der betrieblichen Weiterbildung eingegangen; dabei werden vor allem auch mögliche Dimensionen des Theorievergleichs herausgearbeitet. Anschließend wird das methodische Vorgehen skizziert. Es folgt die Darstellung der eigenen Systematisierung von Theorien der betrieblichen Weiterbildung und eine kurze Beurteilung der unterschiedlichen Theorieperspektiven. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion inkl. der Bestimmung von Grenzen der eigenen metatheoretischen Analyse.

2 Vorliegende Systematisierungen von Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der betrieblichen Weiterbildung

Systematisierungen von Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung finden sich vor allem bei Siebert (1977; 2006 und 2009), Dewe, Frank und Huge (1988), Kade, Nittel und Seitter (1999; 2007), Wittpoth (2003; 2007), Faulstich und Zeuner (2008), Nolda (2012) sowie Tippelt und Hippel (2018). Im Folgenden kann nicht auf alle diese Systematisierungsversuche eingegangen werden, vielmehr werden hauptsächlich diejenigen Systematisierungen beleuchtet, die sich als anschlussfähig für den Untersuchungsgegenstand der *betrieblichen Weiterbildung* erweisen und die Gewinnung von Ordnungsdimensionen erlauben.

Eine frühe und vielfach rezipierte Systematisierung stammt von Siebert. Siebert differenziert hier zwischen den folgenden Theorieansätzen (Konzeptionen):

- *personalistische* bzw. *idealistisch-anthropologische* Konzeption,
- *pragmatisch-marktorientierte* Konzeption,
- *sozialliberale-reformerische* Konzeption,
- *polit-ökonomische* Konzeption

und

- *neomarxistische* Konzeption (vgl. Siebert, 1977, S. 19 auch Siebert, 2009, S. 15–16).

In einer späteren Systematisierung differenziert der Autor zwischen *technologischem*, *identitätstheoretischem*, *integrativem*, *sozialökologischem*, *genderspezifischem* und *konstruktivistischem* Theorieansatz (vgl. Siebert, 2006, S. 106; 2009, S. 17). In dieser späteren Systematisierung unterscheidet Siebert zwischen außerdisziplinären und innerdisziplinären Zugängen (vgl. Siebert, 2009, S. 13) und er bestimmt die aufgeführten sechs Theorieansätze jeweils im Hinblick auf sechs Ordnungsdimensionen (Theorieebenen), nämlich Wissenschafts-/Erkenntnistheorie, Gesellschaftstheorie, Anthropologie, Bildungs-/Lerntheorie, Makrodidaktik und Mikrodidaktik/Methodik. Dabei weist er darauf hin, dass sich einige Ansätze als eher auf einer Beobachtungsebene liegend, andere Ansätze hingegen als eher auf einer Handlungsebene liegend charakterisiert lassen.

Dewe, Frank und Hüge (1988) unterscheiden zunächst drei grundlegende zeitkulturelle Sichtweisen, welche sich auf den Theoriebildungsprozess der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedingend und orientierend auswirken. Diese von ihnen benannten ‚erkenntnisleitenden Orientierungen‘ sind

- die *personale* Sichtweise,
- die *markt- und institutionsbezogene* Sichtweise

und

- die *lebensweltbezogene* Sichtweise.

Diese Sichtweisen 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, S. 52) und 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). In einem zweiten Schritt klassifizieren die Autoren vorliegende Theorien im Hinblick auf die folgenden Theorieperspektiven: *system- und wirtschaftswissenschaftliche* Theorieperspektiven (umfassen bildungsökonomische, polit-ökonomische und systemtheoretische Ansätze), *lern- und verhaltenstheoretische* Theorieperspektiven (umfassen behavioristische und feldtheoretische Ansätze), *geisteswissenschaftlich-hermeneutische* Theorieperspektiven, *sozialisierungstheoretische* Theorieperspektiven (umfassen rollentheoretische, symbolisch-interaktionistische und strukturalistische Ansätze) und *sozialwissenschaftlich-kulturtheoreti-*

sche Theorieperspektiven (umfassen wissenstheoretische, deutungsmustertheoretische und habitustheoretische Ansätze) (vgl. Dewe et al., 1988, S. 60–216; vgl. ähnlich auch Nolda, 2012, S. 34–67). Leitend ist dabei die Differenzierung zwischen außerdisziplinärer Theorieperspektive (system- und wirtschaftswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich-kulturtheoretisch, lern- und verhaltenstheoretisch und sozialisationstheoretisch) und innerdisziplinärer Theorieperspektive (geisteswissenschaftlich-hermeneutisch). Leitend ist zudem die Differenzierung zwischen Makroebene, d.h. gesellschaftlich-ökonomischen Aspekten, und Mikroebene, d.h. Prozesse des Lehrens und Lernens.

Eine ebenfalls prominente Systematisierung geht auf Kade, Nittel und Seitter (1999; 2007, S. 65–97) zurück, die nicht von theoretischen Konzeptionen, Theorieansätzen oder Theorieperspektiven sprechen, sondern von theoretischen Zugängen, als erkenntnisleitende Orientierungen und Ordnungsebenen der Theoriebildung. Theoretische Zugänge werden unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Institution und Subjekt markiert als

- *institutions- und professionszentrierter Zugang*
- *bildungszentrierter Zugang*
- *lebenslauforientierter Zugang*
- *subjektorientierter Zugang*.

Der institutionen- und professionszentrierte Zugang nimmt Erwachsenenbildungseinrichtungen als Ausgangspunkt und diesen leitet die Vorstellung einer Einheit, eines „harmonischen Entsprechungsverhältnisses“ von Erwachsenenbildungseinrichtungen und subjektiven Bildungsprozessen. Der bildungszentrierte Zugang geht hingegen von subjektiven Bildungsprozessen aus und betont die Differenzen zu institutionellen Angeboten. Beim lebenslauforientierten Zugang kommen, neben den durch den institutionen- und professionszentrierten Zugang betonten, institutionalisierten Formen des Lernens auch selbstverantwortete Formen des Lernens in den Blick, dieser Zugang steht dennoch dem institutionen- und professionszentrierten Zugang recht nahe. Für den subjekttheoretischen Zugang ist charakteristisch, dass er das Subjekt in Relation zu institutionalisierten Formen des Lernens betrachtet und dabei Bildungsprozesse als Formen der Aneignung institutioneller Aspekte beleuchtet. Da bei der Theoriesystematisierung von Kade, Nittel und Seitter der zentrale Ausgangspunkt das Verhältnis von Institution und Subjekt darstellt, liegt dieser vor allem die Differenzierung von Mesoebene (Erwachsenenbildungseinrichtung) und Mikroebene (Prozesse des Lehrens und Lernens) zugrunde (vgl. Kade et al., 2007, S. 66 und 23).

Wittpoth (2003; 2007) ordnet die unterschiedlichen Theorien und Theorieperspektiven im Hinblick auf Makro-, Meso- und Mikroebene. Im Unterschied zu den bisher dargestellten Systematisierungsversuchen werden in dem von Tippelt und Hippel herausgegebenen ‚Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ (Tippelt & Hippel 2018) Theorien und Theorierichtungen nicht im Hinblick auf Dimensionen geordnet bzw. miteinander verglichen: Hier zeigt sich die Vielfalt der aktuell bedeutsamen Perspektiven: Insgesamt werden zwölf Theorierichtungen dargestellt, nämlich *anthropologische, sozialisationstheoretische, biographietheoretische, milieu-theoretische, sozialökologische, systemtheoretische, konstruktivistische, bildungstheoretische, lehr-/lerntheoretische, wissenstheoretische, organisationstheoretische* und *zeittheoretische*

Theorierichtung. Bemerkenswert ist, dass dort *wirtschaftswissenschaftliche* Perspektiven fehlen.

Über alle Betrachtungen und theoretischen Systematisierungsversuche hinweg changiert der Gegenstand ‚Erwachsenenbildung/Weiterbildung‘ seit jeher zwischen *Anpassung* (inkl. Kompensation von Defiziten) und *Veränderung* (inkl. Antizipation von Zukunft) (vgl. Nolda, 2012, S. 27; Hippel & Tippel, 2018, S. 18), 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 Faulstich & Zeuner, 2008, S. 9)⁴.

Als Ergebnis der vorgenommenen skizzenartigen Bestandsaufnahme von Versuchen einer Systematisierung von Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung lassen sich somit vor allem die Ordnungsdimensionen *Außerdisziplinär/Innerdisziplinär*, *Beobachtungsperspektive/Handlungsperspektive*, und *Makroebene/Mesoebene/Mikroebene* ableiten. Die Systematisierungen differenzieren aber nicht nach Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; es bleibt offen, inwieweit die unterschiedenen Theorien bzw. Theorierichtungen abhängig von diesen Bereichen sind, inwieweit etwa die einzelnen Theorierichtungen für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung relevant sind. Auch stehen bei den Systematisierungen von Kade, Nittel und Seitter sowie Tippelt und Hippel nicht-pädagogische Ansätze eher im Hintergrund.

Systematisierungen speziell von Theorien der *betrieblichen Weiterbildung* nahmen Martin und Behrens (1999) und insbesondere Käßpinger (2016; 2018) vor. Martin und Behrens gliedern Theorien und ihre jeweils zentralen Erklärungen für betriebliche Weiterbildung nach den folgenden fünf Gruppen (vgl. Martin & Behrens, 1999, S. 43–44):

- *Ökonomische Ansätze* (Humankapitaltheorie, Tauschtheorie)
- *Politische Ansätze* (Politische Ökonomie, Koalitionstheorie)
- *Institutionstheoretische Ansätze* (kulturorientierte Ansätze, strukturorientierte Ansätze)
- *Funktionalistische Ansätze* (Kontingenzansatz, Populationsansatz)
- *Verhaltenswissenschaftliche Ansätze* (Social Relations-Ansatz, Problemhandhabungsansatz)

⁴ Für den Gegenstand der *Berufsbildung* wird ebenfalls eine Mehrperspektivität und -dimensionalität festgestellt (vgl. Harney, 2020, S. 639–650): Eine besondere Bedeutung kommt Theorien zu, die sich mit dem Verhältnis zwischen fachsystematischem und handlungssystematischem Kompetenzaufbau im Kontext der ausbildungsberuflichen Institutionen auseinandersetzen, dabei das Verhältnis zwischen den Wissenschaften und den Didaktiken und berufsbildungstheoretischen und berufswissenschaftlichen Perspektiven thematisieren (vgl. Becker et al., 2017). Während Fachdidaktiken sich vornehmlich an ihren jeweiligen korrespondierenden Fachwissenschaften orientieren, versuchen berufswissenschaftliche Perspektive, „die für einen Beruf charakteristischen Aufgaben und die in diesen inkorporierten Qualifikationsanforderungen zu identifizieren und zu untersuchen, welchen didaktischen Stellenwert diese Aufgaben für die Kompetenzentwicklung haben“ (Becker & Spöttl, 2008, S. 27).

Käpplinger greift zum einen die Systematisierung von Martin und Behrens (1999), die nur *ökonomische, politologische und soziologische* Zugänge berücksichtigen, auf und erweitert diese um *erziehungswissenschaftliche* Zugänge (2016, S. 35–62). In einem anderen Zugang gruppiert er die Theorien im Hinblick auf Makro-, Meso- und Mikroebene: Der Makroebene ordnet er etwa Humankapitaltheorie, neoinstitutioneller Ansatz, Ideologiekritiken, funktionalistische Theorien und Systemtheorien zu. Auf einer Mesoebene werden etwa der betriebs- und personalwirtschaftliche Ansatz, Bildungsmanagement sowie Theorien der Programmplanung und des Programmplanungshandeln angesiedelt und auf einer Mikroebene etwa Konstruktivismus, Subjekttheorien, Biographietheorien sowie Theorien zu formellen und informellen Lernprozessen (vgl. Käpplinger, 2018, S. 684–691). Er setzt dabei an den Weiterbildungsentscheidungen⁵ von Betrieben/Unternehmen an und verbindet diese mit erziehungswissenschaftlichen Fragen: Auf einer Makroebene stellt sich die grundlegende Frage, warum Betriebe/Unternehmen Weiterbildung inkorporieren (oder auch nicht); auf einer Mesoebene ergeben sich die Fragen, welche das Planungs-, Entscheidungs- und Managementverhalten aufgreifen und welche Akteurskonstellationen derartige Aufgaben und Handlungsformen (professionell) begleiten; auf einer Mikroebene stehen Fragen im Raum, welche das gesamte Spektrum von Formen des Lehrens und Lernens sowie von Angebots- und Nutzungsformen (bis hin ggf. zu Wirkweisen und Erträgen) betreffen (vgl. Käpplinger, 2018, S. 684–691). Für Käpplinger ist klar, dass mit dem Gegenstand betriebliche Weiterbildung viele Erkenntnisinteressen verbunden sind, die nicht immer eindeutig einer Wissenschaftsdisziplin zugeordnet werden können und in „disziplinären Schnittfeldern“ (vgl. Käpplinger, 2018, S. 684) liegen:

Zum einen ein ökonomisches Interesse, im Sinne dessen von Weiterbildung primär Beiträge zur Unternehmens- oder Wirtschaftsentwicklung erwartet werden. Zum anderen gibt es ein politologisches oder soziologisches Interesse, bei dem es eher um Macht, Herrschaft und Sozialbeziehungen geht. Eine erziehungswissenschaftliche Sicht fehlt – durchaus typischerweise – bei diesen Ansätzen, wenngleich diese z. T. von Erziehungswissenschaftler/innen rezipiert werden (Käpplinger, 2018, S. 683).

Kritisch ist zu bemerken, dass bei den Systematisierungen von Martin und Behrens sowie von Käpplinger offen bleibt, inwieweit es sich bei den einzelnen Theorien um Beobachtungsperspektiven und Handlungsperspektiven handelt und welches Verständnis von Betrieb als spezifischer institutioneller Kontext den Theorien und Theorieperspektiven zugrunde liegt, welche Bezugspunkte als Fragestellungen bei den Theorien und Theorieperspektiven erkenntnisleitend sind und inwiefern eine Spezifik der Aufgaben und damit korrespondierende Kernaktivitäten begründet werden. Auch nimmt Käpplinger erziehungswissenschaftliche Theorien nicht differenziert in den Blick.

Was die Systematisierungen von Theorien der betrieblichen Weiterbildung angeht, lässt sich bilanzierend konstatieren: Die problemhaltige Ausgangslage macht es notwendig, dass hin-

⁵ Von Büchter (vgl. Büchter, 2010) wurde spezifisch die Weiterbildungsbeteiligung an der *beruflichen Weiterbildung* aus der Perspektive von theoretischen Zugängen in den Blick genommen. Büchter arbeitet einerseits die Reichweite der theoretischen Zugänge kritisch heraus und attestiert diesen eine begrenzte Reichweite, die sich fortwährend zeigende Reproduktion von Beteiligungsstrukturen und Chancenungleichheiten erklären zu können und plädiert andererseits für eine (ergänzende) historiographische Betrachtung der Prozesse der Ausdifferenzierung von beruflicher Weiterbildung.

sichtlich eines Literaturreviews der Blick auf unterschiedliche Bereiche gerichtet werden muss, um einen systematischen Überblick vornehmen zu können: Es sind hierbei Beiträge aus *außerdisziplinären* Kontexten zu berücksichtigen, die etwa 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 *Organisationspädagogik* oder kommen von wissenschaftlichen Fachvertretern, die explizit mit der Terminologie *Betriebspädagogik* operieren. Auch muss zwischen Theorien, die auf Beschreibung und Erklärung zielen, und Theorien, die für Fragen der Gestaltung von Praxis Handlungsstrategien benennen, unterschieden werden. Zudem sollte die Theoriegruppierung im Hinblick auf Makro-, Meso- und Mikroebene erfolgen.

Die zentrale Aufgabe besteht darin, die theoretischen Perspektiven zum Gegenstand betriebliche Weiterbildung systematisierend zu rekonstruieren und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung 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 Gegenstandsbestimmung von den jeweiligen theoretischen Perspektiven erweist. Es würde nach Ansicht der Autoren auch nicht ausreichen, den Untersuchungsgegenstand nur im Lichte einer Theorie zu thematisieren, wie etwa im Zugriff einer diskursanalytischen oder phänomenologischen Studie (vgl. Ostendorf, 2004).

Erforderlich ist vielmehr eine *metatheoretische Position*, die unterschiedliche Ansätze und Disziplinen zu integrieren erlaubt. Hierbei erweisen sich die metatheoretischen Positionen von Cramer aus dem Kontext der Lehrerbildung sowie von Schimank und Anicker aus der Soziologie als bedeutsam. Die Ansätze zielen darauf ab, unterschiedliche Theorien und Theorieperspektiven einer Verhältnisbestimmung durch *Relationierung* zuzuführen, um höhere Einsichten zu generieren. Cramer verwendet den Begriff „Meta-Reflexivität“ (Cramer, 2020, S. 271), um unterschiedliche Ansätze der Lehrerbildung zu systematisieren und vergleichend zu diskutieren (multiperspektivische Lehrerbildung). Anicker (2017) und Schimank (2015) geben am Beispiel von Theorievergleichsdiskussionen in der Soziologie Orientierungen für einen angemessenen Umgang mit Theorievielfalt vor und begründen hierzu einen methodologischen Standard der theoretischen Soziologie. Das Vorgehen ist dabei selbst vergleichend, d. h., die verschiedenen theoretischen Ansätze werden über einen hermeneutischen Theorievergleich (in Differenz zu einem falsifikationistischen Theorienvergleich mit Empiriebezug) systematisiert und auf jeweilige Zielvorstellungen interpretativ überprüft. Dabei werden Theorien nach Problemklassen geordnet und auf Ebenen von Sozial- und Gesellschaftstheorien sowie Theorien mittlerer Reichweite bezogen.

Die Theorieanalyse im vorliegenden Beitrag leiten vor allem die folgenden beiden Fragestellungen:

- Welche Bestimmung des Gegenstands „betrieblicher Weiterbildung“ nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?
- Wie lassen sich die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven diskutieren und kritisch würdigen?

3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen umfasst eine Literaturstudie im Umfang von über 500 Quellen, welche mit Hilfe des Literaturmanagementtools Citavi verwaltet wird und im Zeitraum von 2018 bis 2021 erfolgte. Als Orientierungshilfe für die Recherche, Auswahl und Bewertung dienen Leitfäden zur Erstellung systematischer Reviews, etwa AMSTAR- und PRISMA-Checklisten⁶. Dabei wurde den Leitfäden nicht in einer apodiktischen Weise gefolgt, vielmehr wurde darauf im Sinne einer Strukturierungshilfe Bezug genommen. Die Analyse bezog sich auf die folgenden Aspekte: Erstens wurden *Titel* identifiziert, welche die Untersuchungsgegenstände ‚Weiterbildung‘ und ‚Betrieb‘ beinhalten. Zweitens wurden *strukturierte Zusammenfassungen* betrachtet, welche Stichworte, theoretische Implikationen, Gegenstandsbestimmungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen erkennen lassen. Und drittens wurden *Einleitungen* geprüft, welche über Hintergründe, Ziele und forschungsleitende Interessen Aufschluss geben. Die Analyse war insofern offen gestaltet, als kein Ausschluss von zugrunde gelegten *Methoden*, zu Tage getretener *Ergebnisse* und etwaiger einschränkender und schlussfolgernder *Diskussionen* erfolgte.

Einbezogen wurden Beiträge aus einschlägigen wissenschaftlichen Zeitschriften (etwa Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Education Permanente, Magazin erwachsenenbildung.at, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/ZBW, Berufs- und Wirtschaftspädagogik/bwp@), Zeitschrift Personalarbeit, Zeitschrift German Journal of Human Resource Management/GHRM, vormalis: Zeitschrift für Personalforschung/ZfP) sowie insbesondere Monographien, Artikel in Sammelbänden und Tagungspublikationen. Zeitlich reichen die Literaturfunde hinsichtlich der Erstveröffentlichung zurück bis Ende der fünfziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts.

Die folgenden Aufgaben waren zu bewältigen: 1) Theorien betrieblicher Weiterbildung identifizieren; 2) Theorien betrieblicher Weiterbildung als einzelne rekonstruieren; 3) Vielfalt der Theorien betrieblicher Weiterbildung gruppieren bzw. miteinander vergleichen (d. h. grundlegende Theorieperspektiven bilden und dabei auch Sichtung von vorliegenden Theoriesystematisierungen in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und betrieblicher Weiterbildung); 4) Theorieperspektiven auf der Grundlage von Dimensionen ordnen; 5) methodologischen Standort klären (z. B. meta-reflexive Professionalität, multiparadigmatischer Ansatz); 6) Theorieperspektiven bzw. Theorien beurteilen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024).

Die Vergleichbarkeit von Theorieansätzen zur betrieblichen Weiterbildung erfordert die Bestimmung einer den Theorieansätzen vorausliegenden Referenzperspektive (vgl. Harney, 2020, S. 640). D. h., ein Vergleich kann nicht an dem einen unabhängigen, archimedischen Punkt ansetzen, es bedarf anzulegender *Referenzpunkte* (etwa das zugrundeliegende Menschenbild).

⁶ 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. 18–19).

4 Ergebnisdarstellung: Systematisierung und Relationierung von Theorieperspektiven

Ein Theorievergleich kann dazu dienen, Relationen zwischen den einzelnen Theorien bzw. grundlegenden Theorieperspektiven aufzuzeigen, also etwa festzustellen, ob sich die Theorien bzw. Perspektiven komplementär oder konkurrierend zueinander verhalten. Aufgrund der festzustellenden Multiperspektivität ist es ein sinnvoller Weg, eine theoretisch nicht entscheidbare Pluralität von Konstruktionsweisen anzuerkennen. Zunächst wird deshalb aufgezeigt, welche Gemeinsamkeiten und Differenzen die unterschiedlichen Perspektiven bzw. Theorien aufweisen, um diese dann, in einem Prozess der Relationierung, aufeinander zu beziehen.

Im Rahmen der Analyse der Literatur wurden zunächst Theorien betrieblicher Weiterbildung identifiziert und rekonstruiert, wobei sich ein breites Spektrum von Theorien zeigte. Die Theorien wurden dann im Hinblick auf ihre Ähnlichkeit gruppiert, d. h., Theorierichtungen/Perspektiven der Theoriebildung gewonnen. Dann erfolgten eine Kennzeichnung und Systematisierung der Theorieperspektiven auf der Grundlage von Ordnungsdimensionen. Im Anschluss vor allem an die Diskussion über Theorien und Theorieperspektiven in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. **Kap. 2**) wurden dabei drei Ordnungsdimensionen berücksichtigt:

1. *Außerdisziplinär/Innerdisziplinär*: Die außerdisziplinären Konstruktionsweisen entstammen der Ökonomie und dort speziell der Mikroökonomie und der Subdisziplinen der Personalwirtschaftslehre als Teil der Betriebswirtschaftslehre. Die innerdisziplinären Perspektiven entstammen erziehungswissenschaftlichen Kontexten, und zwar den Feldern *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, *Organisationspädagogik*, *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* sowie *Betriebspädagogik*. Die Zuordnung zu außerdisziplinär/innerdisziplinär orientierte sich an der disziplinären Herkunft der Autoren und nicht an der disziplinären Herkunft der Bezugstheorien (beispielsweise werden systemtheoretische Perspektiven auf betriebliche Weiterbildung als innerdisziplinär eingeordnet, obwohl die Systemtheorie ihren Ursprung in der Soziologie hat).
2. *Beobachtungsperspektive/Handlungsperspektive*: Beobachtungsperspektiven sind durch ein distanziert-analytisches Forschungsinteresse gekennzeichnet, wohingegen Handlungsperspektiven ein engagiert-gestaltendes Forschungsinteresse zugrunde liegt. Diese Differenzierung knüpft teilweise an die Unterscheidung zwischen geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und kritisch-rationaler Wissenschaftstheorie an.
3. *Makroebene/Mesoebene/Mikroebene*: Die Makroebene umfasst insbesondere Aspekte der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, die Mesoebene die institutionelle Umwelt und vor allem organisationsbezogene Rahmenbedingungen sowie die Mikroebene Aspekte des Lehrens und Lernens.

Bei der Bestimmung des Gegenstandes der betrieblichen Weiterbildung – aus den sondierten Theorien und Theorieperspektiven – wurde sich an *Referenzpunkten* orientiert. Diese, speziell für das Feld der betrieblichen Weiterbildung charakteristische Ordnungsdimensionen sind

- das *Verständnis des institutionellen Kontextes* Betrieb,
- der erkenntnisleitende Bezugspunkt und die charakteristischen *Fragestellungen* bezüglich betrieblicher Weiterbildung
- die Vorstellungen darüber, welche *Aufgaben* das pädagogische Personal hat (Aufgabenspezifik) bzw. welche Kernaktivitäten ausgewiesen werden.

Insgesamt wurden sieben Theorieperspektiven unterschieden, nämlich *systemtheoretische*, *strukturtheoretische* und *organisationstheoretische* Rekonstruktionen sowie *erziehungs-*, *bildungs-*, *lehr-lerntheoretische* und *managementtheoretische* Legitimationen. Die ersten sechs Perspektiven stellen innerdisziplinäre Perspektiven dar, die letztere Perspektive ist außerdisziplinär. Während die ersten drei Perspektiven ein distanziert-analytisches Forschungsinteresse beinhalten, sind die letzten vier Perspektiven durch ein engagiert-gestaltendes Forschungsinteresse gekennzeichnet. Einige Perspektiven umfassen mehr als eine Ebene, nämlich organisationstheoretische, bildungstheoretische und managementtheoretische Perspektive.

Die tabellarische Darstellung (vgl. **Abb. 1**) dient dem orientierenden Überblick über die vorgenommene Theoriesystematisierung. Dabei werden auch einflussreiche Repräsentanten dieser Theorierichtungen benannt – sie werden als ‘Protagonisten’ bezeichnet, wenn sie Impulsgeber waren und eine Theorieperspektive begründet haben und als ‘immanente Vertreter’ charakterisiert, wenn sie eine entstandene Theorieperspektive weiterzuentwickeln versuchten. Die annäherungsweise Zuordnung von Repräsentanten der jeweiligen Theorieströmungen ist jedoch nicht als abschließend bzw. allgemeine Gültigkeit beanspruchend zu betrachten – dies auch deshalb, weil damit nur eine grobe Orientierung und keine eindeutige Zuordnung intendiert ist und die Repräsentanten lediglich hinsichtlich ihrer Arbeiten zum Untersuchungsgegenstand “betriebliche Weiterbildung” eingeordnet werden. Auch werden in dem Beitrag lediglich reduziert Publikationen von einzelnen Repräsentanten berücksichtigt (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024).

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb									
	Innerdisziplinäre Perspektiven			Handlungsperspektiven			Außerdisziplinäre Perspektiven		
	Beobachtungsperspektiven								
	Makroebene	Mesoebene	Mikroebene						
Zugang und Ansatz	Systemtheoretische Rekonstruktionen	Strukturtheoretische Rekonstruktionen	Organisationstheoretische Rekonstruktionen	Erziehungstheoretische Legitimationen	Bildungstheoretische Legitimationen	Lehr-/Lerntheoretische Legitimationen	Managementtheoretische Legitimationen		
Bestimmung des Gegenstandes über die Teilaspekte Verständnis des institutionellen Kontextes – Aufgaben-spezifik	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	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		
	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 Sozialverdingung strukturiert? - keine konkrete Aufgabenbenennung -	Institutionalisierungsprozesse: Wie lässt sich das institutionalisierte Lernen in und von Organisationen (u. a. Betriebe/Unternehmen) gestalten und rekonstruieren?	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)		
	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)	Erziehen unter Berücksichtigung funktionaler Erziehungsaspekte	Bilden unter Berücksichtigung von Bildungsidealen	Lehr-/Lernprozesse gestalten und pädagogisch ermöglichen (pädagogische Kontextsteuerung arrangieren; eher individualpädagogisch)	Wirtschaftlichkeit des Unterstützungsprozesses managen und bewerten		
Protagonisten und immanente Vertreter	Harney, Kuper, Kade, Kurtz, Jütte, Schrader, Wittpoth	Schmitz, Amacher, Barthge, Dewe, Dobischat, Faulstich, Ostendorf, Wittwer	Göllich, Dörner, Dollhausen, Gieseke, Hippel, Käßpinger, Robak, Röbel	Abraham, Aft, Dörschel, Krasensky, Müller, Preyer, Riedel	Geißler, Brater, Petersen	Arnold, Dehnboost, Dür, Elsholz, Münch, Schaffner, Schurrer	Alewel, Eigler, G. S. Becker, M. Becker, Götz, Oechsler, Seufert		

Abbildung 1: Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb (vgl. Schwarz, 2024, S. 242, 243)

4.1 Systemtheoretische Rekonstruktionen

Diese Theorievarianten sind stark von der soziologischen Systemtheorie inspiriert. Systemtheoretische Zugriffsweisen betrachten den Untersuchungsgegenstand grundsätzlich vor dem Hintergrund funktionaler Differenzierung und Reproduktion, wobei auch Prozesse der ‚Autopoiesis‘ (d. h., der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems) und der ‚strukturellen Kopplung‘ (hier der Verbindung von Pädagogik/Weiterbildung und Wirtschaft) eine zentrale Rolle spielen. 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, d. h. nach eigenen Maßstäben hinsichtlich Zwecken und Nutzen. Bei der Bestimmung des Gegenstands stehen die beiden Fragen im Zentrum, wie betriebliche Weiterbildung entsteht und nach welchen Prinzipien Weiterbildung im Betrieb hinsichtlich ihrer Funktionalität und Rationalität im Kontext des Wirtschaftssystems operiert. Maßgeblich ist hierbei die institutionelle Umwelt des Betriebs bzw. des Unternehmens als Wirtschaftsbereich, der eigenen Codierungen (etwa Investitionen in Weiterbildung sind rentabel vs. nicht rentabel) unterliegt; hierin liegt – den systemtheoretischen Rekonstruktionen nach – die Spezifik von betrieblicher Weiterbildung (vgl. Harney, 1997; 1998, S. 8). Nach Kuper wird Weiterbildung im Betrieb also nicht im Sinne der pädagogischen Kategorie der Bildung eingesetzt, bei der individuelle Identitätsfindung und personale Vervollkommenheit zentral sind (vgl. Kuper, 2000, S. 254), sondern zur organisationalen Reproduktion (durch Veränderung von Personal) und zur Bearbeitung der wechselnden Wandlungs- und Transformationsanforderungen einer Organisation – oder auch nicht. Systemtheoretische Rekonstruktionen sind eher distanziert-analytisch angelegt und beziehen sich auf Aspekte der Makro- und Mesoebene. Die Kategorien „Individuum“ bzw. „Subjekt“ finden in der systemtheoretischen Betrachtung keine Berücksichtigung, vielmehr wird die Person als Umwelt von Organisationen begriffen. Annahmen über Kernaktivitäten des pädagogischen Personals werden hier nicht formuliert. Protagonisten *systemtheoretischer* Rekonstruktionen sind Harney und Kuper, immanenten Vertreter sind Kade (1997), Kurtz (2017), Jütte (2002), Schrader (2011) und Wittpoth (2007). Harney und Kuper sowie Kade, Jütte, Schrader und Wittpoth lassen sich dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen. Kurtz ist der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zurechenbar.

4.2 Strukturtheoretische Rekonstruktionen

Diese Theorievarianten sind stark von der Industrie- und Arbeitssoziologie und von der politischen Ökonomie inspiriert. Sie sind heterogener als die systemtheoretischen Positionen und beinhalten vielfach auch Kritik an den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Der institutionelle Kontext Betrieb wird als Ort der Strukturierung von sozialen Prozessen (etwa durch Werte und Normen) und auch als Ort der Strukturierung von Organisationsmitgliedern (etwa durch Prozesse der Verinnerlichung/Internalisierung von Werten und Normen und der Persönlichkeitsformung) begriffen. Maßgeblich ist hierbei, dass nicht nur fachlich-inhaltliche Aspekte im Sinne von Qualifikationen thematisiert werden, sondern auch organisationale Aspekte (z. B. Deutungen, soziale und kulturelle Praktiken). Betriebliche Weiterbildung gilt als Strukturierungsinstanz (im Sinne von Sozialisation) mit Anteilen einer Qualifikationsfunktion (vgl. Schmitz, 1978; auch Axmacher, 1974; Dewe, 2017). Hinsichtlich der betrieblichen Wei-

terbildung wird zu klären versucht, wie die Strukturierung sozialer Prozesse und die Belegschaftsstrukturierung erfolgt; dabei gilt diese als „Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungshoheit“ (Dobischat & Schäfer, 2022, S. 857). Schmitz, der den komplexen Zusammenhang von betrieblicher Organisationsstruktur und betrieblicher Weiterbildung beleuchtet, stellt 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 Aspekte bei den Beschäftigten zu erzeugen (vgl. Schmitz, 1978, S. 11). Wittwer attestiert der betrieblichen Weiterbildung eine Orientierung auf das Nützliche und schreibt ihr eine instrumentelle Funktion zur autonomen Gestaltung betrieblicher Strukturen zu (vgl. Wittwer, 1982, S. 138–141, auch Dobischat & Schäfer (2022, S. 857). 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 betrieblicher Weiterbildung zu untersuchen. Die strukturtheoretischen Rekonstruktionen nehmen eine Beobachtungsperspektiven ein und stellen vor allem auf die Mesoebene ab, wobei allerdings beispielsweise die Arbeiten von Baethge (1970) auch auf die Makroebene bezogen sind. Hinsichtlich der Aufgabenspezifik und korrespondierender Kernaktivitäten formulieren strukturtheoretische Rekonstruktionen keine Annahmen. Vielmehr lässt sich zur Aufgabenspezifik sagen, dass sich betriebliche Weiterbildung auf organisationaler Ebene funktional zur Strukturierung der Belegschaft zu erweisen hat. Anders als die systemtheoretischen Betrachtungen, in denen Individuum und Subjekt keine Relevanz besitzen, werden diese Kategorie dezidiert zum Gegenstand, zumal die Thematisierung der Strukturierung von Organisationsmitgliedern über betriebliche Weiterbildung sich als zentral erweist. Wesentliche Protagonisten sind der soziologisch inspirierte Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Schmitz sowie der Bildungssoziologe und Erwachsenenbildner Axmacher (1974, 1977), der mit Hilfe der politischen Ökonomie in kritischer Weise Bildung in einer Wirtschaftssphäre und konkret betriebliche Erwachsenenbildung analysiert. Immanente Vertreter sind die Erziehungswissenschaftler Dewe (2017), Wittwer (1980) und Faulstich (1998), die Bildungssoziologen Baethge und Dobischat (2005; Dobischat & Schäfer, 2022) sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogin Ostendorf (2004), die diskursanalytisch den Untersuchungsgegenstand mehr aus Sicht beruflicher Ausbildung beleuchtet. Diese Repräsentanten lassen sich also überwiegend dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen und bei Baethge, Axmacher und Dobischat und Schäfer der soziologischen Weiterbildungsforschung.

4.3 Organisationstheoretische Rekonstruktionen

In diesen Theorievarianten finden sich vielfältige und teils heterogene Bezüge, die auf die soziologische Systemtheorie, sozialwissenschaftliche Organisationstheorien, den Neo-Institutionalismus sowie konfigurationstheoretische und netzwerktheoretische Ansätze rekurrieren 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 lernernder Akteur betrachtet. Die Bestimmung des Gegenstands erfolgt über Fragen zu Institutionalisierungsprozessen als Bezugspunkt 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). Es steht also die Frage im Zentrum, wie sich das institutionalisierte Lernen in und von Organisationen verstehen lässt. Maßgeblich ist hierbei, dass betriebliche Weiterbildung vor dem Hintergrund der im institutionellen Kontext Betrieb bestehenden Aushandlungsbandbreite von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen (vgl. Dollhausen, 2008) thematisiert wird. Die Bestimmung des Gegenstands wird auf der Basis von Institutionalisierungsformen und Konfigurationen innerhalb dieses institutionellen Kontextes vorgenommen (etwa kontinuierlich Weiterbildung betreibende Betriebe, diskontinuierlich Weiterbildung betreibende Betriebe und weiterbildungsresistente Betrieb), welche nach Käßpflinger erst durch das Zutun und Zusammenwirken vieler Akteure innerhalb und außerhalb von Betrieben entstehen und hierbei die jeweiligen expliziten und impliziten Interessen der beteiligten Akteure sich als konstitutiv erweisen (vgl. Käßpflinger, 2016, S. 232). Pädagogik ist Organisationen nicht genuin zu eigen, Organisationen müssen sich vielmehr entscheiden, inwiefern sie Weiterbildung im Betrieb zu einem Bestandteil ihrer Organisation werden lassen (vgl. Dörner, 2017). Bei organisationstheoretischen Rekonstruktionen wird also eine individualpädagogische Perspektive (d. h., der Blick auf das Organisationsmitglied) um eine organisationspädagogische Perspektive erweitert, um die Eigenständigkeit der Systemdynamik auf der institutionellen Ebene mit in den Blick zu nehmen. Dies zählt mit zur Gründungsidee der Organisationspädagogik – von ihrer Gründung 2006 bis zur Ausgliederung aus der Sektion Erwachsenenbildung und Etablierung als eigene Sektion innerhalb der DGfE. 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). Die organisationstheoretischen Rekonstruktionen beziehen sich auf die Mesebene, wobei sie diese jedoch als rückgebunden in einem Mehrebenen-Setting begreifen. Sie operieren eher in distanziert-analytischer Weise, stellen aber auch auf eine Gestaltbarkeit des organisationalen Lernens ab; der Aspekt der Gestaltung findet sich explizit in den inhaltlich-programmatischen Forschungsleitlinien der Sektion Organisationspädagogik und verweist also auf eine Handlungsperspektive. Hierin unterscheidet sich der organisationstheoretische Zugang mithin von den systemtheoretischen und strukturtheoretischen Rekonstruktionen. Insgesamt ist aber zu konstatieren, dass der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem Aspekt der Rekonstruktion liegt und demnach eine Beobachtungsperspektive überwiegt. Hinsichtlich der Aufgabenspezifität und korrespondierender Kernaktivitäten sind die Bestimmungen der organisationstheoretischen Rekonstruktionen eher implizit: Weiterbildung im Betrieb wird vor allem als das Rekonstruieren und Gestalten von organisationalem Lernen beschrieben, wobei eingeräumt wird, dass hinsichtlich der Gestaltungsprozesse noch kaum belastbare empirische Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Sausele-Bayer, 2011). Wesentlicher Protagonist ist der Erziehungswissenschaftler Göhlich, der als Impulsgeber der Organisationspädagogik angesehen wird. Als maßgebliche immanente Vertreter sind insbesondere die Erziehungswissenschaftler und Weiterbildungsforscher Dörner, Käßpflinger sowie die Erziehungswissenschaftlerinnen Dollhausen, Gieseke (2008), Hippel (2017), Röbel (2017) und Robak (2010) zu nennen. Diese Repräsentanten organisationspädagogischer Perspektiven las-

sen sich also vorwiegend dem Feld der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung (Organisationspädagogik) wie auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuordnen.

4.4 Erziehungstheoretische Legitimationen

Mit dem Erziehungsbegriff werden vor allem Formen der Vermittlung von Werten, Normen und Tugenden bezeichnet, wobei man zwischen intentionaler Erziehung (d. h. beabsichtigter Erziehung) und funktionaler Erziehung (d. h. unbeabsichtigter Erziehung) unterscheiden kann. Die erziehungstheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand betriebliche Weiterbildung vor dem Hintergrund intentionaler und funktionaler Erziehung. Die Theorievarianten stellen die ersten Ausdeutungen von Weiterbildung im Betrieb dar. Zudem fällt in ihren zeitgeschichtlichen Kontext die Entstehung 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 sind, 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. Was die Bestimmung des Gegenstands angeht, wird vor allem 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 (vgl. Arlt, 1958). Als ein zentraler Aspekt der Gegenstandsbestimmung von Weiterbildung 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. 21–22; Dörschel, 1975, S. 97–103; Preyer, 1978, S. 93). Den erziehungstheoretischen Legitimationen liegt eine Handlungsperspektive zugrunde, denn sie beinhalten Überlegungen zu Erziehungszielen und Erziehungsmitteln. Hinsichtlich der Aufgabenspezifik und korrespondierender Kernaktivitäten stellen die erziehungstheoretischen Legitimationen erzieherische Handlungen, auch unter Berücksichtigung funktionaler Erziehungsaspekte, heraus. Wesentlicher Protagonist ist insb. der deutsche Wirtschaftspädagoge Abraham mit der Herausstellung des Betriebs als ‚Erziehungsfaktor‘ (1957). Immanente Vertreter sind der österreichische Wirtschaftspädagoge Krasensky (1952) und die Berufs- und Wirtschaftspädagogen Dörschel, Müller und Preyer sowie Arlt (1971) und Riedel (1967). Diese Repräsen-

tanten lassen sich also dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie auch der Betriebspädagogik zuordnen.

4.5 Bildungstheoretische Legitimationen

Mit dem Bildungsbegriff verbinden sich die im Menschen angelegte prinzipielle Vernunftbegabtheit und das Vermögen, dieses durch Einsicht zu entwickeln. Die bildungstheoretischen Legitimationen beleuchten betriebliche Weiterbildung auf der Grundlage des Begriffs der Bildung. Indirekt sind die bildungstheoretischen Legitimationen durch den Berufspädagogen Kerschensteiner mitgeprägt: Ausgehend von der Annahme, dass die Idee der Menschenbildung nicht nur durch Schulen verwirklicht 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 Vorstellung, legitimiert sich über berufliche und betriebliche Arbeit und die betrieblichen Strukturen begründen als Medium ein pädagogisches Prinzip. Den institutionellen Kontext Betrieb fasst der Betriebspädagoge Geißler als eine „ökonomisch begründete pädagogische Institution“ (Geißler, 1990, S. 16) auf. Während Bildung üblicherweise als Individualbildung verstanden wird, nimmt Geißler an, dass auch Gemeinschaften und Organisationen als (Quasi-)Subjekte wahrgenommen werden müssen und der Bildungsbegriff auch auf diese angewandt werden sollte (Geißler, 1990, S. 240). Bildung fungiert bei diesem Autor als konzeptioneller Mittelpunkt einer zukunftsweisenden Betriebspädagogik (vgl. Geißler, 1999, S. 24). Dabei stellen Geißler (1996; 1999; 2000) und auch Petersen (1995; 1997) in Bildungsprozessen ab auf Selbständigkeit und Mündigkeit, welche nach Ansicht der Autoren etwaigen Lernprozessen bisweilen verschlossen bleiben. Leitend ist hier die Frage, inwiefern sich der Begriff ‚Bildung‘ auf Nicht-Subjekte übertragen lässt und inwiefern Bildungsprozesse des „Kollektivsubjekts Wirtschaftsorganisation“ (Petersen, 1997, S. 16) begründet werden können. Der Betrieb wird als bildungsfähiges Subjekt gefasst und mittels der traditionellen Leitkategorie der Bildung interpretiert, wodurch es nach Geißler der Pädagogik möglich ist, (wieder) als Gestalterin des gesellschaftlichen Fortschritts agieren und zur Entwicklung der Organisation beitragen zu können (vgl. Geißler, 2000, S. 8–9). Die bildungstheoretischen Legitimationen operieren mehr in engagiert-gestaltender Weise, jedoch mit eher ideeller Legitimationsweise und stellen auf eine Mikroebene wie auf eine Mesoebene ab. Die zentrale Kernaktivität ist hier das Anregen von Bildungsprozessen – unter Berücksichtigung von Bildungsidealien. Wesentlicher Protagonist ist 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, die eine bildungstheoretisch grundierte Systematisierung vorgelegt haben. Diese Repräsentanten lassen sich also vorwiegend dem Feld der Betriebspädagogik, wie auch dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. bei Geißler auch der Organisationspädagogik zuordnen.

4.6 Lehr-/lerntheoretische Legitimationen

Die lehr-/lerntheoretischen Legitimationen stützen sich vor allem auf den Lernbegriff, wie er vorwiegend in der Psychologie verankert ist. Sie betrachten den Untersuchungsgegenstand betriebliche Weiterbildung unter der Maßgabe der zu gestaltenden Lehr-/Lernprozesse als didak-

tische Konstellationen. Der institutionelle Kontext Betrieb wird als quasi-pädagogische Institution und als Ort für zielgerichtete individuelle Weiterbildung (vgl. Arnold, 1997) begründet und es werden Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit (vgl. Elsholz, 2012; 2013; Elsholz & Gilen, 2012; Arnold, 2021) thematisiert. Zentral sind Fragestellungen, welche sich mit Lehren und Lernen als Vermittlungs- bzw. Aneignungsdimensionen von Pädagogik und didaktischen Konstellationen und Praktiken im Kontext Betrieb und im Prozess der Arbeit auseinandersetzen und Lehr-/Lernprozesse, formelle und informelle Lernformen und eine Pädagogisierung des Betriebs durch eine pädagogische Mitgestaltung des Betriebs (vgl. Arnold, 1997, S. 30) zum Gegenstand haben. Im Vordergrund steht die Frage, inwiefern sich Lehrprozesse (Vermittlungsseite/Angebot) sowie Lern- und Entwicklungsprozesse im Kontext Betrieb und im Prozess der Arbeit (Aneignungsseite/Nutzung) gestalten bzw. ermöglichen lassen. Maßgeblich ist hierbei, dass der Betrieb als pädagogisch induzierter Lernort und pädagogisch mitzugestaltender Ort gefasst wird und über die pädagogische Kontextsteuerung (im Sinne von Gestalten, Einrichten und Ermöglichen von Lerngelegenheiten) 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 (Elsholz, 2013; Dehnbostel, 2022; Arnold, 2021) und Fragen zur lernförderlichen Gestaltung von Arbeit selbst zum Gegenstandsbereich gezählt. Für die lehr-/lerntheoretischen Perspektiven ist einerseits charakteristisch, dass sie eher weit gefasst Lerngelegenheiten im Prozess der Arbeit und im Kontext Betrieb zum Gegenstand didaktischer Konstellationen machen, dabei moderne und digitale Lernformen im Rahmen veränderter Organisationsformen aufgreifen. Andererseits schließen sie auch Ansätze der Personalentwicklung mit ein, die managementtheoretischen Legitimationen folgen und primär Wirtschaftlichkeitsaspekte betonen. Bemerkenswert ist hierbei, dass diese eher gestaltend auf die zu didaktisierenden Konstellationen ausgerichtet sind (Angebotsdimension) und die Subjektseite des erwachsenen Lerner und dessen Spezifika (Nutzungsdimension) vernachlässigen (Ausnahmen sind Ludwig, 2000 und Molzberger, 2008). Die lehr-/lerntheoretischen Perspektiven operieren eher in engagiert-gestaltender Weise als Handlungsperspektiven und stellen auf eine Mikroebene und hinsichtlich der pädagogischen Kontextsteuerung auch auf eine Mesoebene ab. Als Kernaktivität gilt, Lehr-Lernverhältnisse konkret zu arrangieren und zu ermöglichen; einen wesentlichen Aspekt bildet hierbei die pädagogische Kontextsteuerung bis hin zur lernförderlichen Gestaltung der Arbeitsinfrastruktur. Wesentlicher Protagonist ist der Erziehungswissenschaftler und Erwachsenenbildner Arnold (1991; 1997), der den Begriff ‚Betriebspädagogik‘ explizit verwendet und auch ein Mitbegründer der Konstruktivistischen Pädagogik (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2007; Arnold & Pätzold, 2008) ist. Immanente Vertreter sind der Erziehungswissenschaftler Münch (1995), die Berufs- und Wirtschaftspädagogen Dürr (1991), Schurrer (2008), wie auch der Erwachsenenbildner Schöffner (1991) sowie die Berufspädagogen Elsholz und Dehnbostel. Diese Repräsentanten lassen sich demgemäß vorwiegend dem Feld der Erwachsenenbildung, wie auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuordnen.

4.7 Managementtheoretische Legitimationen

Die managementtheoretischen Legitimationen betrachten den Untersuchungsgegenstand betriebliche Weiterbildung unter der Maßgabe von ökonomischen Begründungen. 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). Bei der Bestimmung des Gegenstands wird vor allem die Frage zu klären versucht, inwiefern sich betriebliche Weiterbildung als wirtschaftlich effizient unter Leistungserstellungsaspekten erweist. Maßgeblich ist hierbei, dass Weiterbildung unter dem ökonomischen Rationalitätsprinzip als disponibler Unterstützungsprozess unter der Frage von Rentabilität und Humankapital als Investitionsfrage (Humankapitalinvestitionen) auf der Ebene der Organisation behandelt wird. 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 auf der Ebene des Betriebs (hier: Mesoebene; bei Käßpflinger jedoch der Makroebene zugeordnet) und hinsichtlich konkreter individuumsbezogener Weiterbildungsentscheidungen auch auf der Mikroebene. Hinsichtlich der Aufgabenspezifik und korrespondierender Kernaktivitäten liegt den managementtheoretischen Legitimationen die Annahme zugrunde, dass es um das Managen von Weiterbildung im Betrieb unter dem ökonomischen Rationalitätsprinzip geht und wirtschaftlich tragfähige Entscheidungen unter einer Kosten-Nutzen-Abwägung vorbereitet und durchgeführt werden (Weiterbildungsmanagement und -controlling). Protagonisten sind die Ökonomin und Personalwirtschaftlerin Alewell (Alewell, 1997; Alewell & Koller, 2002) wie auch der Ökonom Eigler (1997). Der Ökonom Oechsler wie auch der Personalwirtschaftler M. Becker (2002) sind immanente Vertreter. Zudem stellen die Arbeiten des US-amerikanischen Ökonomen Gary S. Becker (1982; 1993) einen zentralen Bezugspunkt dar, der die Humankapitaltheorie maßgeblich begründet hat. Immanente Vertreter sind auch der Erziehungswissenschaftler Götz (2000), der betriebliche Weiterbildung als Human Resource Development aus der Perspektive betrieblicher Managemententwicklung und vor dem Hintergrund des Human Resource Management-

Ansatzes begründet, sowie die Wirtschaftspädagogin Seufert (2013), die einen ökonomisch geprägten Bildungsmanagement-Ansatz entwickelt hat. Repräsentanten dieser Perspektive lassen sich somit dem Feld der Personalwirtschaftslehre, wie auch dem eher quer liegenden und über die disziplinären Grenzen hinweg aufgegriffenen Ansatz des Human Resource Management zuordnen.

Es kann insgesamt konstatiert werden, dass es keine zu präferierende Theorie zum Untersuchungsgegenstand ‚betriebliche Weiterbildung‘ gibt, sondern bloß perspektivische Annahmen. Die außerdisziplinären Zugänge aus der Betriebswirtschaftslehre bzw. der Personalwirtschaftslehre erweisen sich als orientierungsrelevant und wirkmächtig – und dies nicht nur im unmittelbaren Kontext Betrieb und im gesellschaftlichen Teilsystem der Wirtschaft, sondern auch dafür, um betriebliche Weiterbildung aus der Sicht betrieblicher Managemententwicklung zu legitimieren und zu begründen (vgl. bspw. Götz, 2000; Seufert, 2013). 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 – und des Transaktionskostenansatzes sowie explizit des Human Resource Management-Ansatzes (vgl. Götz, 2000) als in Anspruch genommene ökonomische Theoriereferenzen festzustellen. Im Unterschied zu innerdisziplinären Perspektiven machen sie auf die Bedeutung ökonomischer Imperative für die betriebliche Weiterbildung differenziert aufmerksam. Aber vieles, was unter den Labels Kompetenzentwicklung, lernende Organisation sowie Qualitäts-, Change-, Wissens- und Bildungsmanagement thematisiert wird, ist vielfach eindimensional managementtheoretisch begründet (vgl. bspw. Seufert, 2013). Diese Eindimensionalität 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 et al., 2007, S. 183). Dies wird aber pädagogischen Handlungsgesichtspunkten nicht gerecht (vgl. Schwarz et al., 2014).

Theorieangebote, die Aussagen zu betrieblicher Weiterbildung beinhalten, sind immer mit einer Diskrepanz von *Beobachtungsperspektiven* (Erkenntnisinteresse und Deskription) und von *Handlungsperspektiven* (Gestaltungsinteresse und Normativität) versehen. Es bedarf nicht nur der distanzierten Reflexion, wie es die Theorien mit einer Beobachtungsperspektive in eher dissoziierter Weise verkörpern, sondern ebenso des (kritischen) Diskutierens der Geltung von Werten und Normen sowie Anregungen zur Gestaltung pädagogischen Handelns, wie es die Theorien mit einer Handlungsperspektive verkörpern. Beobachtungsperspektiven erweisen sich für die betriebliche Weiterbildung als unverzichtbar, mehr noch als beispielsweise für die Subdisziplin Schulpädagogik, weil sich betriebliche Weiterbildung gerade in einem nicht primär pädagogischen institutionellen Kontext bewegt. Was aufgrund der Praxisungebundenheit vordergründig als Schwäche der Beobachtungsperspektiven ausgelegt werden kann, erweist sich bei näherer Betrachtung als gewinnbringend, zumal fehlende Praxisungebundenheit nicht mit fehlender Praxisrückgebundenheit gleichgesetzt werden darf.

Wie dargelegt, beziehen sich die Theorieperspektiven auf die *Makro-, Meso- oder Mikroebene*. Perspektiven, deren Fokus auf die gesellschaftliche Ebene (Makro) gerichtet ist, klammern Aspekte der Organisationsebene inkl. ihrer institutionellen Umwelt (Meso) und konkrete Auf-

gaben und Kernaktivitäten der handelnden Akteure (Mikro) weitgehend aus. Umgekehrt gilt das Gleiche. Es zeigt sich, dass ein Zugriff auf betriebliche Weiterbildung nur über verschiedene Ebenen möglich ist und der Gegenstand somit auf der Grundlage eines *Mehrebenenkonstrukts* zu betrachten ist (vgl. Schwarz, 2024).

5 Diskussion: Ertrag und Grenzen der Literaturanalyse

Die durchgeführte metatheoretische Analyse zeigt als *Ertrag*, dass sich die vorliegenden, auf den Gesamtbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezogenen Systematisierungen nur eingeschränkt für die Systematisierung von Theorien und Theorieperspektiven der betrieblichen Weiterbildung eignen; insbesondere der Stellenwert *wirtschaftswissenschaftlicher* Ansätze wird dort nicht hinreichend berücksichtigt. Theorien und Theorieperspektiven sind insgesamt wohl vor allem abhängig von den spezifischen Teilbereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (etwa konfessionsgebundene Erwachsenenbildung in katholischer oder evangelischer Trägerschaft oder politische Erwachsenenbildung in Trägerschaft von parteinahen Stiftungen) und dortiger Aufgaben (etwa von *kulturell-bildenden* über *sozial-integrative* bis zu *qualifizierenden* bzw. arbeits- und berufsfeldbezogenen Aufgaben bei Tippelt & Hippel, 2018, S. 18–19). Im Unterschied zu den allein auf die betriebliche Weiterbildung gerichteten Systematisierungen von Martin und Behrens sowie von Käßpflinger werden auch genuin erziehungswissenschaftliche Ansätze zur betrieblichen Weiterbildung, nämlich *erziehungstheoretische* und *bildungstheoretische* Positionen, differenziert aufgearbeitet.

Zu klären wäre, inwieweit sich die vorgenommene Systematisierung auch für Theorien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eignet. Hier ist die Unterscheidung zwischen kritisch-rationalem, geisteswissenschaftlich-hermeneutischem und emanzipatorischem Paradigma verbreitet (vgl. etwa Beck, 2006; Minnameier & Horlebein, 2019). Dabei bestimmt das kritisch-rationale Paradigma die Diskussion in dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, was teilweise auf heftige Kritik stößt (vgl. Sloane, 2024).

Im Beitrag wird ein relationierender Zugang gewählt, d. h., das wechselseitige in Beziehung setzen von Theorien (auch aus unterschiedlichen Disziplinen) ist zentral. Dieser Zugang stellt nicht eine bestimmte Theorie und deren Gegenstandsbestimmung in den Mittelpunkt, sondern heterogene Theorien gelten als Mittel zur Herstellung einer differenzierten Gegenstandsbestimmung. Ein wichtiger *Ertrag* dieses Zugangs besteht darin, dass er es erlaubt, das gesamte Spektrum der Theorien in wissenschaftliche *Diskussionen* und in der *Lehre* im Sinne eines *common ground* zu berücksichtigen und zu würdigen: Einerseits eröffnet die Perspektive eine Ergänzung und Vervollständigung und bietet andererseits Freiraum, um die Valenz unterschiedlicher Theorievariationen angemessen zu thematisieren. 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. Hinsichtlich der betrieblichen Weiterbildung ermöglicht es eine solche metatheoretische Perspektive auch, ein konstitutiv bestehendes Spannungsverhältnis (etwa von pädagogischen und betrieblichen Logiken) bearbeitbar zu halten, statt entweder in Divergenz zu verbleiben oder Konvergenz (in

Formen von Versuchen der Theorieintegration) anzunehmen: Ein Beharren auf Divergenz führt in eine Unauflöslichkeit von Antinomien und die Annahme der Konvergenz führt letztendlich zu einer Beendigung der Theoriediskussion, weil ein wechselseitiges in Beziehung setzen dann nicht mehr möglich ist, da der Bezugspunkt aufgelöst wird. Die Autoren erheben insgesamt also nicht den Anspruch ‚etwas Neues‘, oder gar eine ‚eigene Theorie der betrieblichen Weiterbildung‘ vorzulegen, sondern vielmehr einen relationalen Zugang zu ermöglichen.

Eine Grenze der eigenen Analyse besteht darin, dass einige Autoren (etwa Arnold, Schrader) sich nur schwer einer bestimmten Theorieperspektive zuordnen lassen bzw. ihre theoretische Position weiterentwickelt haben. Was die Vergleichsdimensionen angeht, hätten neben sechs Vergleichsdimensionen weitere Vergleichsdimensionen berücksichtigt werden können, zum Beispiel die zugrundeliegende wissenschaftstheoretische, gesellschaftstheoretische und anthropologische Position (siehe etwa die Systematisierung von Theorien der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Siebert (2009)). Des Weiteren hätten mehr als sieben Theoriegruppen gebildet werden können, wie etwa bei Käßpflinger. Beispielsweise wird unter *strukturtheoretischer* Theorieperspektive die Strukturierung sozialer Prozesse und die Strukturierung von Organisationsmitgliedern als Belegschaftsstrukturierung zusammengefasst; ähnliches gilt für die *organisationstheoretische* und die *managementtheoretische* Perspektive. Zudem sind im Rahmen empirischer Forschungen integrative Theorieangebote, wie etwa das Angebots-Nutzungs-Modell von Schrader (2019), wohl sinnvoller als metareflexive Perspektiven, die in erster Linie zur Diskussion anregen.

Literatur

Abraham, K. (1957). *Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb*. Lambertus.

Alewell, D. (1997). *Die Finanzierung betrieblicher Weiterbildungsinvestitionen. Ökonomische und juristische Aspekte* (Univ. Hamburg, Habil.-Schrift (1996)). Gabler.

Alewell, D. & Koller, P. (2002). Die Sicherung von Humankapitalinvestitionen über Rückzahlungsklauseln. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 35.

http://doku.iab.de/mittab/2002/2002_1_MittAB_Alewell_Koller.pdf

Anicker, F. (2017). Theorienvergleich als methodologischer Standard der soziologischen Theorie. *Zeitschrift für Soziologie* 46(2), 71–88.

Arlt, F. (1958). Die Erwachsenenbildung in der Wirtschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 223–227.

Arlt, F. (1971). Erwachsenenbildung der Wirtschaft. In J. Münch (Hrsg.), *Berufsbildung Erwachsener* (S. 37–49). Georg Westermann.

Arnold, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Klinkhardt.

Arnold, R. (Hrsg.) (1995). *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung. Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung* (Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). GAFB.

Arnold, R. (1997). *Betriebspädagogik* (2. Aufl.). Erich Schmidt.

Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. ZIEL.

Arnold, R. & Pätzold, H. (2009). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl., S. 653–664). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arnold, T. (2021). *Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens. Durch den Einbezug des Lernens mit digitalen Medien*. wbv Media.

Axmacher, D. (1974). *Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD*. Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Axmacher, D. (1977). Qualifikation und imaginäre Bildungsform. Betriebliche Weiterbildung in Unternehmerhand für Arbeiter und Führungskräfte. In K. Bergmann, & G. Frank (Hrsg.), *Handbuch für selbstbestimmtes Lernen* (S. 86–117). Rowohlt Taschenbuchverlag.

Baethge, M. (1970). *Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik* (3. Aufl.). Europäische Verlagsanstalt.

Baethge, M., Dobischat, R., Husemann, R., Lipsmeier, A., Schiersmann, Ch. & Wedding, D. (1990). *Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betriebliche Weiterbildung – aus Sicht von Arbeitnehmern* (Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft). Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-Universität Göttingen (SOFI).

Beck, K. (2006). Theorieansätze. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (2. Aufl., S. 577–585). Leske + Budrich.

Becker, G. S. (1982). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Mohr.

Becker, G. S. (Hrsg.) (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.

Becker, M. (2002). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (3. Aufl.). Schäffer-Poeschel.

Becker, M., Dittmann, Ch., Gillen, J., Hiestand, S. & Meyer, R. (2017) (Hrsg.). *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften*. Lit Verlag.

Becker, M. & Spöttl, G. (2008). *Berufswissenschaftliche Forschung. Ein Arbeitsbuch für Studium und Praxis*. Peter Lang.

Behringer, F., Kampmann, J. & Käßpflinger, B. (2009). Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. Betriebliche Weiterbildung – der Continuing Vocatio-

nal Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 22), 35–52. Steiner.

Brater, M. (1980). Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung – Zur Konzeption einer "subjekt-orientierten" Weiterbildung. In A. Weymann (Hrsg.), *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung*, S. 66–101. Luchterhand.

Büchter, K. (1999). Geschichte betrieblicher Weiterbildung – ein Annäherungsversuch. In W. Hendrich & K. Büchter (Hrsg.), *Politikfeld betriebliche Weiterbildung. Trends, Erfahrungen und Widersprüche in Theorie und Praxis* (S. 32–51). Hampp.

Büchter, K. (2002). Betriebliche Weiterbildung – historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 336–355.

Büchter, K. (2010). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 19, 1–20.
http://www.bwpat.de/ausgabe19/buechter_bwpat19.pdf

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS)*.
https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS). Umsetzungsbericht Juni 2021*. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a805-umsetzungsbericht-nationale-weiterbildungsstrategie.html>

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Klinkhardt.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(3), 401–423.

Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 485–501). VS Springer.

Dehnbostel, P. (2022). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Dewe, B. (2017). Betriebliche Weiterbildung zwischen Legitimationsproduktion und Hilfe zur Eigenkoordination der Mitarbeiter – zur Bedeutung kontrollrelevanten Erfahrungs- und Deutungswissen im Kontext partizipatorischer Managementstrategien. In B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (2. Aufl., S. 149–164). Klinkhardt.

Dewe, B., Frank, G. & Hüge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch*. Hueber.

Dewe, B. & Schwarz, M. (Hrsg.) (2017). *Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (2. Aufl.). Klinkhardt.

Dobischat, R. & Schäfer, A. (2022). Weiterbildung im Betrieb – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungshoheit. In U. Huber, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 857–877). VS Springer.

Dörner, O. (2017). Zur konstituierenden Vereinbarkeit von Weiterbildung in Organisationen. Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Bedeutungen. In B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (2. Aufl., S. 165–177). Klinkhardt.

Dörschel, A. (1975). *Betriebspädagogik*. Schmidt.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bertelsmann.

Dollhausen, K., Feld, T. C. & Seitter, W. (2010). Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens, S. 13–18). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dürr, W. (1991). Die Betriebspädagogik – eine wissenschaftliche oder praktische Disziplin?. In R. Arnold (Hrsg.), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit* (S. 29–42). Schneider Verlag Hohengehren.

Eigler, J. (1997). Transaktionskosten und Personalwirtschaft. Ein Beitrag zur Verringerung der Ökonomiearmut in der Personalwirtschaftslehre. *Zeitschrift für Personalwirtschaft (ZfP)* (1/97). http://hampp-verlag.com/Archiv/1_97_Eigler.pdf

Elsholz, U. (2012). Betriebliche Weiterbildung als interdisziplinäres Forschungsfeld – Annäherung an eine berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung* (S. 25–34). Barbara Budrich.

Elsholz, U. (2013). *Betriebliches Lernen in Aus- und Weiterbildung: Konzepte, Analysen und theoretische Fundierung* (Habilitation). Technische Universität Hamburg-Harburg.

Elsholz, U. & Gillen, J. (2012). Perspektivwechsel für Bildungsdienstleister: Ein arbeitsbasierter Blick auf betriebliches Lernen. *Hessische Blätter für Volksbildung* (Nr. 3), 215–223.

Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. Verlag Franz Vahlen.

Faulstich, P. (2003). Studiengänge Weiterbildung in Deutschland (Sonderbeilage zum REPORT). *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE)*. Bertelsmann (REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2003). www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_03.pdf

Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Beltz Juventa.

Faulstich, P. & Zeuner, Ch. (2010). *Erwachsenenbildung* (. Beltz.

Geißler, H. (Hrsg.) (1990). *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Peter Lang.

Geißler, H. (1996). Die Organisation als lernendes Subjekt – Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation. In H. Geißler (Hrsg.), *Arbeit, Lernen und Organisation. Ein Handbuch* (S. 253–281). Dt. Studien-Verlag.

Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. Vahlen.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.

Göhlich, M. (2017). Organisationspädagogik als Wissenschaft und Praxis. In B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (2 Aufl., S. 247–259). Klinkhardt.

Göhlich, M. & Tippelt, R. (2008). Pädagogische Organisationsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(5), 633–636.

Göhlich, M., Weber, S. M. & Schröer, A. (2014). *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik*. Kommission Organisationspädagogik. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.).

http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/KOP/Forschungsmemorandum_Organisationsp%C3%A4dagogik_2014.pdf

Götz, K. (2000). *Human Resource Development. Band 1: Theorie – Qualität – Transfer – Innovation*. Hampp.

Gonon, P. & Stolz, S. (Hrsg.) (2004). *Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen*. H. E. P.

Haberzeth, E. & Käßlinger, B (2024). Licht und Schatten – Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse aus dem Adult Education Survey. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 53(3), 54–56.

Harney, K. (1997). Sinn der Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 94–114). Suhrkamp.

Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Hirzel.

Harney, K. (2002). Betrieb. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl., S. 187–194). Leske + Budrich.

Harney, K. (2020). Theorieansätze der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.). *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 639–650). Leske + Budrich.

Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling* (Fallstudienbericht, Heft-Nr. 115). Bundesinstitut für Berufsbildung.

<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6221>

Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 40, 199–209.

Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39(1), 61–81.

Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bertelsmann.

Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30–70). Suhrkamp.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Kohlhammer.

Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bertelsmann.

Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 679–695).

Kerschensteiner, G. (1967). Berufserziehung im Jugendalter. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (2. Aufl., S. 61–78). Akademische Verlagsgesellschaft.

Krasensky, H. (1952). *Betriebspädagogik. Die erzieherische Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Betriebe*. Manz.

Krüger, H.-H. (2002). Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl., S. 303–318). Leske + Budrich.

Krüger, H.-H. & Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Beltz Juventa.

Kuper, H. (2000). *Weiterbildung im sozialen System Betrieb*. (Diss., Freie Univ. Berlin (1999). Peter Lang.

Kuper, H. & Schemmann, M. (2023). *Institutionen der Weiterbildung*. wbv Publikation.

Kurtz, Th. (2017). Organisationstheoretische Überlegungen zum Verhältnis von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. In B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (S. 114–126). Klinkhardt.

- Ludwig, J. (2000). *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten*. Bertelsmann.
- Lüders, Ch., Kade, J. & Hornstein, W. (2004). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (6. Aufl., S. 207–216). Barbara Budrich.
- Martin, A. & Behrends, Th. (1999). Die empirische Erforschung des Weiterbildungsverhaltens von Unternehmen. *Schriften aus dem Institut für Mittelstandsforschung* (Heft 11), <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60446/1/344149021.pdf>
- Mehrholz, J. (2012). AMSTAR und PRISMA – Reviews bewerten. *physiopraxis* (10(06)), 18–19. Georg Thieme. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1321694>
- Meueller, E. (1993). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*. Klett-Cotta.
- Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–15. http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf
- Minnameier, G. & Horlebein, M. (2019). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens*. Springer Fachmedien.
- Müller, K. R. (1973). *Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. Die Erforschung von Erziehungsproblemen in Betrieben*. Reinhardt.
- Müller, Ch. (2024). Das betriebliche Weiterbildungspersonal inkognito – Identifikation, Handlungsfelder und Weiterbildungsbedarfe in Klein- und Kleinstunternehmen. In S. Bohlinger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse & M. Niethammer (Hrsg.). *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung* (S. 61–72). wbv Media.
- Münch, J. (1995). *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung. Ein Kompendium für Einsteiger und Profis*. Bertelsmann.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oechsler, W. (2000). *Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen* (7. Aufl.). Oldenbourg.
- Ostendorf, A. (2004). *Betriebliche Bildung im Wissensdiskurs. Eine betriebspädagogische Diskursanalyse zu Wissensmanagement und organisationalem Lernen* (Habilitationsschrift). LMU München.
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. Beck.

Petersen, J. (1995). Organisationslernen als politisches Lernen in der Organisation und der Organisation. In H. Geißler (Hrsg.), *Organisationslernen und Weiterbildung: Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft* (S. 385–412). Luchterhand.

Petersen, J. (1997). *Die gebildete Unternehmung*. Peter Lang.

Preyer, K. (1978). *Berufs- und Betriebspädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.

Riedel, J. (1967). Was heißt „Arbeitspädagogik im Betrieb“?. In H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* 2. Aufl., S. 299–309). Akademische Verlagsgesellschaft.

Robak, S. (2010). Interkulturelle Bildungsangebote. Formen ‚Beigeordnete Bildung‘ im Unternehmenskontext. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 219–235). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift*, 40, 25–39. <https://www.die-bonn.de/zfw/12017/roebel.pdf>

Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion* (Goethe-Univ. Frankfurt, Diss., Rosenberg, H., *Auf der Suche nach den Wissensstrukturen der Erwachsenenbildungswissenschaft – eine diskursanalytische Rekonstruktion* (2014)). transcript (Pädagogik).

Sausele-Bayer, I. (2011). *Personalentwicklung als pädagogische Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäffner, L. (1991). Der Bildungsgedanke der Erwachsenenbildung und die Realität der betrieblichen Weiterbildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Taschenbuch der betrieblichen Bildungsarbeit* (S. 52–62). Schneider Verlag Hohengehren.

Schimank, U. (2015). Grundriss einer integrativen Theorie der modernen Gesellschaft. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 4(2), 236–268.

Schmitz, E. (1978). *Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen* (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung). Klett.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bertelsmann.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv. Bielefeld.

Schurrer, B. (2008). *Das pädagogische Prinzip im ökonomischen System Betrieb. Betrachtungen und Fakten zu einem Verhältnis zwischen Wunsch und Realität, Selbstverständlichkeit und Verknennung. Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.

http://www.bwpat.de/ATspezial/schurrer_atspezial.shtml

Schwarz, M. (2024). *Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Theoretische und empirische Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgabenspezifik*. Klinkhardt.

Schwarz, M., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (Hrsg.) (2014). *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Klinkhardt.

Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Schaeffer-Poeschel.

Siebert, H. (1977). *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Westermann .

Siebert, H. (2006). *Theorien für die Praxis*. W. Bertelsmann.

Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. Theorie und Forschung Facettenreich, traditionsbewusst und innovativ. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. *Magazin Erwachsenenbildung.at Wien* (7/8).

Sloane, P. F. E. (2024). Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? Wege aus der Homogenitätsfalle. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 120(2), 169–190.

Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weinberg, J. (2000). *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.

Weiß, R. (2009). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl., S. 367–384). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wittpoth, J. (2007). Theorie (in) der Weiterbildung. *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift* 30(2), 44–51.

Wittwer, W. (1980). *Die Legitimation von Zielen in der betrieblichen Weiterbildung*. (Diss.). Ludwig-Maximilian-Univ. München.

Wittwer, W. (1982). *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. Urban & Schwarzenberger.

Zeuner, Ch. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Beltz.

Zitieren des Beitrags (24.06.2025)

Schwarz, M. & Becker, G. (2025). Theorien der betrieblichen Weiterbildung: Heterogene Gegenstandsbestimmungen und interdisziplinäre Diskurse. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 48, 1–33. https://www.bwpat.de/ausgabe48/schwarz_becker-2_bwpat48.pdf

Die Autoren



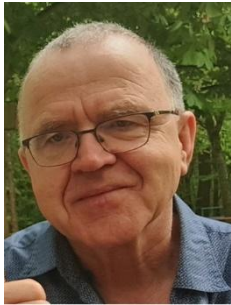
Dr. habil. MARTIN SCHWARZ, Akad. Oberrat

Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Hertzstr. 16, 76187 Karlsruhe

martin.schwarz@kit.edu

<https://www.ibap.kit.edu/berufspaedagogik/index.php>



Dr. GÜNTER BECKER

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU), Institut für Betriebspädagogik und Personalentwicklung

Bürgerstr. 23, 76829 Landau/Pfalz

becker.g@rptu.de

<https://ezw.rptu.de/institute/bppe>