

Martin SCHWARZ & Günter BECKER

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

Die Vielfalt der Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifik

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe48/schwarz_becker-1_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

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die Vielfalt der Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifik

Abstract

Der Beitrag knüpft an die Diskussionen um das betriebliche Bildungspersonal in der Berufsbildungsforschung an und rückt dabei das bisher kaum erforschte betriebliche Weiterbildungspersonal in den Vordergrund. Bisher liegen zwar einige theoretische Differenzierungen von Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals vor, aber es fehlen empirische Untersuchungen hierzu. Ergebnisse einer empirischen Analyse der Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals werden dargestellt, wobei die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung der zentrale theoretische Bezugspunkt ist. Die Ergebnisse zeigen, dass deren Aufgaben vielfältig und komplex, teilweise auch organisationsspezifisch, sind. Sie zeigen zudem, dass sich deren Aufgaben von den Aufgaben des Bildungspersonals in anderen pädagogischen Handlungsfeldern unterscheiden, d. h. eine Aufgabenspezifik vorliegt. Die vorgestellte Forschung kann also mit Daten zur betrieblichen Weiterbildung dazu beitragen, die eher allgemeinpädagogische Frage zu klären, inwieweit pädagogische Aufgaben und Handlungsformen handlungsfeldspezifisch sind oder handlungsfeldübergreifend gelten.

The diversity of tasks of enterprise based continuing vocational education staff. An empirical analysis of task specificity

The article ties in with the discussions about company training staff in vocational, education training research and focuses on the in-company continuing vocational education staff, which has so far been hardly researched. Although some theoretical differentiations of the tasks and forms of action of in-company continuing vocational education staff exist to date, empirical studies are lacking. The results of an empirical analysis of the tasks of in-company continuing vocational education staff are presented, with comparative research on pedagogical occupational groups serving as the central theoretical reference point. The results demonstrate that the tasks are diverse and complex, and in some cases even organization-specific. They demonstrate that the tasks differ from the tasks of training staff in other pedagogical fields of activity, i.e., that a task-specific nature exists. The research presented can also contribute, with data on enterprise based continuing vocational education, to clarify the more general pedagogical question of the extent to which pedagogical tasks and forms of action are field-specific or cross-field.

Schlüsselwörter: *Aufgabenspezifik; Mehrebenenmodell; berufliche/betriebliche Weiterbildungsformen; institutioneller Kontext Betrieb*

bwp@-Format: ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung und Problemexposition

Im institutionellen Kontext Betrieb erfolgt sowohl Ausbildung als auch Weiterbildung. Die *betriebliche Ausbildung* ist neben etwa der Ausbildung an beruflichen Schulen und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten Teil des (dualen) beruflichen Bildungswesens (vgl. Schanz, 2015, S. 13–20). Das (duale) berufliche Bildungswesen ist durch korporatistisch-föderalistische Strukturen geprägt, wobei der Staat den zuständigen Stellen Legitimation für die Überwachung der betrieblichen Ausbildung, die Abnahme von Prüfungen sowie die Berichterstattung an die amtliche Statistik überträgt (vgl. Schrader et al., 2024, S. 7). Die Gestaltung und Steuerung der Berufsbildung wird durch übergeordnete berufsausbildungsbezogene und berufsspezifische Ordnungsmittel wie Ausbildungsordnungen, Ausbildungsberufsbildnern, Rahmenlehrplänen und Zwischen- und Abschlussprüfungen strukturiert und unterliegt kontinuierlicher Qualitätsentwicklung (vgl. Windelband, 2024). Für die Ausbildung im Betrieb ist, wie für die Ausbildung an beruflichen Schulen, das Konstrukt der Beruflichkeit bedeutsam, mit dem eine spezifische Form der Erwerbsarbeit und darauf bezogene Bildungsprozesse bezeichnet werden (vgl. Seifried et al., 2019). Diese Bildungsprozesse haben die Entwicklung und den Erhalt beruflicher Handlungskompetenz sowie einer erwerbsbiographischen Gestaltungskompetenz zum Ziel. Beruflichkeit umfasst die Elemente fachliches Wissen und Können, überfachliche Kompetenzen, Allgemeinbildung, berufliche Identität und Berufsethos (vgl. Kraus, 2022, S. 1).

Bei der *betrieblichen Weiterbildung* handelt es sich um ein Feld der pädagogischen Praxis *in* und *von* Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft, welches sich zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Wirtschaftssystem aufspannt und dabei *pädagogische*, aber auch *ökonomische*, *organisationale* und *personalpolitische* Aspekte umfasst. Im Verlauf eines kontinuierlichen sozialhistorischen Prozesses hat sich der Betrieb als Weiterbildungsort mehr und mehr durchgesetzt (vgl. Büchter, 2002, S. 351). Die betriebliche Weiterbildung befindet sich im Zugriff interdisziplinärer Diskurse, welche von der Erwachsenen-/Weiterbildung über die Berufs-/Wirtschaftspädagogik bis hin zur Personalwirtschaftslehre reichen und divergente Begründungszusammenhänge beinhalten (vgl. Schwarz, 2024). Betriebliche Weiterbildung ist weitgehend von betrieblicher Handlungslogik und innerbetrieblichen Zielen bestimmt. Dabei geht sie über eine fachlich-inhaltliche Qualifizierung und die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz hinaus (vgl. Molzberger, 2007, S. 17; Peters & Steckel, 2017, S. 351; Dehnbostel, 2022, S. 106–107) und reicht bis zur Beschaffung von Legitimation und Erzeugung von Konformität mit der Organisation bzw. mit ausgewiesenen Zielen der Organisation (vgl. Dewe & Schwarz, 2017, S. 14–15).

Der Begriff ‚betriebliches Bildungspersonal‘ lässt sich in einem weiten Verständnis als Sammelbezeichnung für jene Gruppe von Akteuren verstehen, „[...] die mit Prozessen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung sowie mit der Kompetenzentwicklung von Beschäftigten in Unternehmen betraut sind bzw. dazu einen organisatorischen Beitrag leisten“ (Meyer, 2011, S. 1). Was die Bezeichnung des betrieblichen Bildungspersonals anbelangt, sind Unterschiede je nach *Ausbildung* oder *Weiterbildung* festzustellen (vgl. Grollmann & Ulmer, 2020, S. 535). Bezüglich der Ausbildung lassen sich etwa betriebliche Ausbilder:innen, Betriebsinhaber:innen, mit Ausbildung betraute, aber nicht pädagogisch qualifizierte Facharbeiter:innen sowie Mitarbeiter:innen in überbetrieblichen Ausbildungsstätten (ÜBS) anführen (vgl. Nicklich

et al., 2022; Kiepe, 2021). Hinsichtlich der Weiterbildung sind Bezeichnungen wie Weiterbilder:innen, Personalentwickler:innen, Trainer:innen, Dozent:innen, Coach:in, Bildungsmanager:innen bis hin zu Anglizismen wie Learning Professional, People and Culture Developer und Human Ressource Developer vorfindbar (vgl. Schwarz, 2024, S. 293; auch Fuchs, 2011, S. 39–40; Kraft, 2006, S. 26). Die Berufsgruppe des betrieblichen Bildungspersonals ist durch eine hohe Heterogenität bzgl. Qualifikation, Beschäftigungsverhältnis und Rollenverständnis charakterisiert (vgl. Grollmann & Ulmer, 2020, S. 535; Kohl et al., 2021, S. 17–18). Der überwiegende Anteil (ca. 90 %) der Akteure in der Ausbildung nimmt die Ausbildungsaufgabe, neben den Aufgaben als Fachkraft, nur nebenberuflich wahr (vgl. Bahl et al., 2012).

Das betriebliche Weiterbildungspersonal rückte ähnlich wie das betriebliche Ausbildungspersonal in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Berufsbildungsforschung, in deren Kontext Auseinandersetzungen etwa zum beruflichen Selbstverständnis, den Arbeitsbedingungen bis hin zu Qualifizierungs- und Professionalisierungsfragen im Kontext von neuen Herausforderungen und stattfindenden Wandlungsprozessen im Fokus stehen (vgl. etwa Bohlinger et al., 2024; Kaufhold & Weyland, 2024; Nicklich et al., 2022; Kohl et al., 2021; Rebmann, 2021; Sloane et al., 2018). Allerdings: Im Vergleich zum schulischen Bildungspersonal¹, „... dessen Beitrag zum Gelingen von Unterricht und Schule unbestritten ist, wird die Bedeutung betrieblichen Bildungspersonals sowohl in der öffentlichen Debatte als auch im wissenschaftlichen Diskurs bisher eher selten thematisiert oder auch empirisch untersucht“ (Kohl et al., 2021, S. 17–18; vgl. auch Bonnes et al., 2022, S. 26–29).

Insbesondere die Vernachlässigung des betrieblichen Weiterbildungspersonals durch die Forschung ist angesichts der aktuell großen Bedeutung des Handlungsfelds der betrieblichen Weiterbildung überraschend:² Nach dem Statistischen Bundesamt haben in 2020 77 % der Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung ihrer Beschäftigten angeboten. Bei Betrieben mit 1000 und mehr Beschäftigten lag der Anteil sogar bei 95 % (vgl. Destatis; BMBF, 2024, S. 34). Im Adult Education Survey (AES) 2022 zeigt sich, dass dem Segment *betriebliche Weiterbildung* mit Abstand der größte Anteil (77 %) unter den Weiterbildungsaktivitäten insgesamt zufällt. Die *individuelle-berufsbezogene Weiterbildung* ist rückläufig und kommt nur noch auf 7 % (vgl. BMBF, 2024, S. 21).³ Nach Erhebungen des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) investierten Betriebe im Jahr 2022 46,4 Mrd. Euro in betriebliche Weiterbildung; im Jahr 2019 waren es noch 41,3 Mrd. Euro (vgl. Seyda et al., 2024). Dabei ist betriebliche Weiterbildung eher bei größeren Unternehmen festzustellen (vgl. Käßpflinger, 2016;

¹ Für das Bildungspersonal sowohl an allgemeinbildenden als auch an berufsbildenden Schulen werden durch die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung vier Aufgaben festgeschrieben (vgl. KMK 2014, S. 3): Lehrkräfte sind ‚Fachleute für das Lehren und Lernen‘ (‚*Unterrichten*‘), vermitteln Werte und Normen (‚*Erziehen*‘), nehmen die Beratungs- und Beurteilungsaufgaben wahr (‚*Beurteilen/Beraten*‘), entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und beteiligen sich an Prozessen der Schulentwicklung, d. h. an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur (‚*Innovieren*‘).

² Während im Jahr 2020 19,7 % der Betriebe in Deutschland eine Ausbildungsbeteiligung erkennen ließen, zeigten 87,9 % eine Weiterbildungsbeteiligung. Bemerkenswert ist, dass der Aspekt ‚Ausbildung‘ deutlich abfällt und zudem noch rückläufig ist – im Jahr 2023 sind es noch 19,1 %, wohingegen ‚Weiterbildung‘ Konjunktur erfährt (vgl. BMBF 2020, S. 27; 2024, S. 34).

³ Im europäischen Raum werden unter *Vocational Education and Training* (VET) nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationsseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (tituliert etwa als betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung etc.) thematisiert.

Käpplinger et al., 2024, S. 181). Schrader und Martin gehen von etwa 700.000 erwerbstätigen Personen im Kontext der betrieblichen Weiterbildung aus (vgl. Schrader & Martin, 2016, S. 50; auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 251). Das Handlungsfeld der betrieblichen Weiterbildung bzw. das betriebliche Weiterbildungspersonal gerieten nicht zuletzt durch bildungspolitische Postulate wie der Nationalen Weiterbildungsstrategie (vgl. BMAS & BMBF, 2019, S. 2) in den Blick, in der das Ziel verfolgt wird, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation mehr als bisher zu stärken und die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands sowie die digitale Transformation wie auch die Chancengerechtigkeit in der Arbeitswelt zu fördern.

Dem betrieblichen Weiterbildungspersonal kommt somit im Kontext des „pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernens“ (Nittel et al., 2014, S. 20)⁴ heute eine Schlüsselrolle für die gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Entwicklung zu (vgl. Dewe & Schwarz, 2017, S. 14–15; Kaufhold & Weyland, 2024, S. 51; Bohlinger et al., 2024, S. 11). Bei der Erforschung dieser Berufsgruppe muss analytisch differenziert werden zwischen den von außen herangetragenen und mit Legitimation und Ressourcen ausgestatteten Aufgaben und dem konkreten Handlungsvollzug durch die Akteur:innen (den Handlungsformen) – die Handlungsformen verweisen dabei auf die Art und Weise, wie Aufgaben umgesetzt werden. Es könnte untersucht werden, wie Akteur:innen (betriebliches Weiterbildungspersonal) hierbei ihre Aufgaben benennen, begründen und legitimieren. In derartigen beruflichen Selbstbeschreibungen werden subjektive (Re-)Konstruktionen, Bedeutungszuschreibungen, Handlungsbegründungen und Zusammenhänge zwischen einerseits dem *Auftrag* inkl. organisationaler Handlungsanforderungen und andererseits dem unmittelbaren, konkreten *Handlungsvollzug* einer Analyse zugänglich gemacht. Derartige Repräsentationen liegen mittelbar in Erzählungen, Begründungen, Rechtfertigungen, Geschichten und Metaphern vor und werden in Form von narrativen Konstruktionen erkennbar.

Es stellt sich in einem ersten Schritt somit die Frage, welche *Aufgaben* und *Handlungsformen* das betriebliche Weiterbildungspersonal aufweist. Anders als zur betrieblichen Ausbildung, in der standardisierte (Mindest-)Qualifikationen hinsichtlich pädagogischer Eignung gemäß Ausbildereignungsverordnung (AEVO) bestehen, auch wenn diesen mehr ein Berechtigungs- und weniger ein Befähigungscharakter attestiert wird (vgl. Kiepe & Krause, 2024, S. 16), sind verpflichtende Qualifikationen zur Ausübung von betrieblicher Weiterbildung und damit korrespondierende Handlungsformen und Aufgaben nicht vorhanden (vgl. Meyer, 2011, S. 2; Müller, 2024, S. 61). Diesbezüglich besteht auch ein Unterschied zu beruflichen und allgemeinbildenden Schulen, denn für das Bildungspersonal an beiden Schularten werden durch die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014) ja vier Aufgaben bzw. Kompetenzbereiche festgeschrieben (vgl. Fussnote 1).

Bisher liegen verschiedene theoretische Differenzierungen von Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals vor, aber es fehlen empirische Analysen dieser

⁴ „Pädagogisch organisiertes System des Lebenslangen Lernens“ meint die Heuristik einer „stetigen Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphase andererseits“ (Nittel et al. 2014, S. 21).

Aufgaben und Handlungsformen. Gestützt auf empirische Daten behandelt der Beitrag die beiden Fragen, welche Aufgaben das betriebliche Weiterbildungspersonal besitzt und inwieweit sich die Aufgaben von den Aufgaben in anderen pädagogischen Handlungsfeldern unterscheiden, also spezifisch für diese Berufsgruppe sind. Mit dem Terminus ‚Aufgabenspezifik‘ wird thematisiert, was eine berufliche Tätigkeit von anderen beruflichen Tätigkeiten unterscheidet. Mögliche Kriterien bilden hier Anlässe, Absichten und Wirkungen, institutioneller Kontext, Mandat als formeller Auftrag und Lizenz als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts sowie spezifische Methodik bei Handlungsplanung und konkretem Handlungsvollzug. Erst auf der Grundlage einer Analyse von zu bewältigenden Aufgaben können Fragen der Professionalität und der Professionalisierung geklärt werden.

Der Beitrag skizziert den Stand der empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals, zeigt den theoretischen Bezugsrahmen sowie das methodische Vorgehen der eigenen Studie auf, stellt deren Ergebnisse komprimiert dar und schließt mit einer Diskussion ab.

2 Stand der Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Der Weiterbildungsforschung generell fehlt eine solide Datengrundlage (vgl. Schrader & Martin, 2021).⁵ Trotz der großen Bedeutung des betrieblichen Weiterbildungspersonals ist insbesondere eine empirische Forschung zu den Aufgaben, den Formen des Handelns bis hin auch zum Wissen dieser Berufsgruppe nur rudimentär vorhanden (vgl. Kraft, 2006; Fuchs, 2011; Käßplinger, 2016; Hippel, v. & Röbel, 2016; Grollmann & Ulmer, 2020; Haberzeth & Käßplinger, 2024; Kaufhold & Weyland, 2024; Müller, 2024; Schwarz, 2024).

Was Weiterbildung in Betrieben angeht, finden sich theoretische und empirisch-rekonstruktive Zugriffe: Was theoretische Zugriffe betrifft, konnten einige Autoren zeigen, dass Betriebe Weiterbildung zur organisationalen Reproduktion durch Veränderung von Personal und zur Bearbeitung von wechselnden Transformationsanforderungen nutzen (vgl. Harney, 1998, S. 180; Kuper, 2000, S. 254; Kurtz, 2017, S. 118): Hier wird Weiterbildung konzeptioniert als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke, 2019, S. 60), welche ohne festgeschriebene curriculare Strukturen den Hauptzweck der Organisation unterstützend, verwertungsbezogen und mit „privatwirtschaftlicher Gestaltungshoheit“ (Dobischat & Schäfer 2022, S. 857) eingerichtet wird. Nach Schrader (2011) wird Weiterbildung qua Entscheidung „einverleibt“ und nach Interessen von Betrieben/Unternehmen in Beauftragung – an das betriebliche Weiterbildungspersonal – überführt. Hierbei benötigen Organisationen *Ressourcen* – hauptsächlich in Form von finanziellen Mitteln – und *Legitimation* – im Allgemeinen im Sinne sozialer Akzeptanz, im Speziellen auch im Sinne der Rechtsgültigkeit von Entscheidungen (vgl. Kuper & Schemmann, 2023, S. 30). Schrader konnte zeigen, dass Betriebe einen eigenen Reproduktionskontext von Weiterbildung

⁵ Das seit dem Jahre 2020 laufende Projekt TAEPS (Teachers in Adult Education a Panel Study) stellt darauf ab, eine nachhaltige Datengrundlage zu den Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen und Kompetenzen des Personals im Gesamtbereich der Weiterbildung in Deutschland zu liefern (www.taeps.de). Die Studie wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) durchgeführt. Finanziert wird die Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

darstellen, ohne dass er im Feld pädagogischer Praxis die Aushandlung von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen empirisch genauer erhellt hat. Die Programmforschung konnte hingegen empirisch herausarbeiten, dass das Programmplanungs Handeln als das Ergebnis komplexer Prozesse der Aushandlung und Bedeutungszuschreibung innerhalb des jeweiligen institutionellen Kontextes und einer bestimmten Zeit gesehen werden kann (vgl. Fleige et al., 2019; Hippel & Röbel, 2016; Heuer, 2010). Käßplinger wies speziell für den Kontext Betrieb nach, dass deutungsmächtige Akteure (bspw. Geschäftsführung, Werkleitung, Betriebsrat) Aushandlungs- und Bedeutungszuschreibungsprozesse maßgeblich bestimmen und Betriebe/Unternehmen keine expliziten Weiterbildungseinrichtungen darstellen (vgl. Käßplinger, 2016, S. 155). Vielmehr werden sie zu impliziten Weiterbildungseinrichtungen qua organisationseigener Entscheidung und Zuweisung eines *organisationalen Mandats* als Aufgabe und einer *organisationalen Lizenz* als (Dienst-)Erlaubnis (vgl. Kipper, 2014; Schwarz, 2024). Damit geht einher, dass betriebliche Weiterbildung als kontingent betrachtet wird, da erst organisationseigene Entscheidungen (für oder gegen Weiterbildung) im jeweiligen institutionellen Kontext Betrieb etwaige Realisierungschancen bieten (vgl. Käßplinger, 2016, S. 120). Die verschiedenen theoretischen und empirischen Analysen eröffnen Einblicke in den Stellenwert betrieblicher Weiterbildung, liefern aber noch keine hinreichende Differenzierung zu den Aufgaben und den Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals.

Festzustellen ist, dass bisher vor allem empirische Analysen der Aufgaben und Handlungsformen des betrieblichen Weiterbildungspersonals fehlen. Hinsichtlich der Erwachsenenbildung unterscheidet Martin (2016) – gestützt unter anderem auf die theoretischen Differenzierungen von Kraft (2006, S. 27–28; auch 2018, S. 1109–1110)⁶ und auf explorative Fallstudien bei vierzehn öffentlich zugänglichen Weiterbildungsanbietern – zwischen zehn Tätigkeitsfeldern, nämlich *Durchführung von Seminaren, Teilnehmerbetreuung, Weiterbildungsberatung, Konzeptentwicklung, Programm-, Seminar- und Lehrgangsplanung, Management und Controlling, Verwaltung und Administration, Marketing, Projektakquise, Personalentwicklung/Recruiting* und *Sonstiges*. Dabei zeigt sich, dass die Durchführung von Seminaren bei allen Beschäftigungsformen (unbefristet, befristet, Honorarkräfte, Ehrenamt) den größten Anteil aufweist (vgl. Martin, 2016, S. 99). Martin differenziert aber nicht zwischen unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Die empirisch-rekonstruktive Studie von Kaufhold und Weyland im Projekt HumanTec bezieht sich auf das betriebliche Bildungspersonal und weist vier Aufgabenbereiche für dieses pädagogische Personal auf (vgl. Kaufhold & Weyland, 2024, S. 55), wobei Ausbildung *und* Weiterbildung aufgrund der Anlage der Studien nicht getrennt voneinander betrachtet werden:

- *Arbeit mit Adressat:innen betrieblicher Bildung*: Diesem Aufgabenbereich ordnen die Autor:innen beispielsweise das Unterweisen, Anleiten, Befähigen, Beraten, Betreuen sowie das Begleiten von Personen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu. Aber auch

⁶ Hinsichtlich öffentlicher, konfessioneller oder politischer Erwachsenenbildung lassen sich nach Kraft die Aufgaben *Programmplanung, Leitung und Management, Lehre, Öffentlichkeitsarbeit, Beratung* und *Verwaltung* unterscheiden (vgl. Kraft 2006, S. 27–28; auch Fuchs 2011, S. 47). Eine frühere, ähnliche Charakterisierung von Aufgaben findet sich bei Koring nämlich die Unterscheidung zwischen „Zielreflexion, Analyse von Lernvoraussetzungen, Bedarfserkundungen und Umsetzung in Angebote, Programmvorbereitung sowie Durchführung des Programms, Wirkungskontrolle, Dozentenfortbildung und Lehrtätigkeit“ (Koring, 1992, S. 172).

die Rekrutierung und Integration von neuen Auszubildenden oder Mitarbeitenden verorten sie hier.

- *Gestaltung betrieblicher Bildungsprozesse*: Dieser Aufgabenbereich umfasst sämtliche Prozesse rund um die Gestaltung betrieblicher Bildungsarbeit und reicht damit von der konzeptionellen Arbeit bis zur Planung und Organisation von Weiterbildung.
- *Innovieren und Verändern betrieblicher Bildungsarbeit*: Hierunter werden vor allem Aufgaben gefasst, die die Weiterentwicklung der betrieblichen Bildungsarbeit vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in den Blick nehmen und dabei neuere Studien- und Untersuchungsergebnisse sowie die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns berücksichtigen.
- *Steuerung komplexer (Unternehmens-)Prozesse*: Dieser Aufgabenbereich zielt auf strategische Aufgaben innerhalb der jeweiligen Organisation ab und umfasst beispielsweise das betriebliche Kompetenz- und Qualitätsmanagement.

Die vier Aufgabenbereiche verweisen auf ein komplexes Handlungsfeld mit vielfältigen Aufgaben, das mit polyvalenten Anforderungen verbunden ist: Während die ersten beiden Aufgabenbereiche einen starken personenbezogenen Anteil mit operativen Aspekten aufweisen, besitzen die beiden letzten Aufgabenbereiche einen starken organisationsbezogenen Anteil mit strategischen Elementen. Kaufhold und Weyland nehmen angesichts der Breite der Aufgabenbereiche an, dass die Aufgaben nicht von allen Akteur:innen der Berufsgruppe des betrieblichen Bildungspersonals gleichermaßen bearbeitet werden (vgl. Kaufhold & Weyland, 2024, S. 56): So sind nach den Autor:innen der Studie Unterschiede zu vermuten, welche in erster Linie spezifisch die Ausbildung vs. spezifisch die Weiterbildung betreffen. Aber auch hinsichtlich des Umfangs der Arbeit als haupt-, neben- oder ehrenamtliches Personal, die Art der Qualifikation (mit bzw. teilweise oder ohne pädagogische Ausbildung), den Zuschnitt der Funktionsebene als mehr planend und konzeptionierend bis organisierend und durchführend lassen sich Unterschiede annehmen. Da Ausbildung und Weiterbildung nicht getrennt voneinander betrachtet werden, ist die Aussagekraft der Studie von Kaufhold und Weyland bezüglich des betrieblichen Weiterbildungspersonals beschränkt.

Bisher ist nicht nur die Frage empirisch ungeklärt, welche Aufgaben das betriebliche Weiterbildungspersonal besitzt, sondern auch die Frage, inwieweit sich dessen Aufgaben von den Aufgaben anderer pädagogischer Berufsgruppen unterscheiden. Früheren theoretischen Analysen pädagogischer Aufgaben und Handlungsformen einzelner Berufsgruppen lag die Annahme zugrunde, dass die gleichen Aufgaben bzw. Handlungsformen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder zu finden sind. Beispielsweise unterscheidet Giesecke theoretisch-systematisierend fünf handlungsfeldübergreifende Grundformen pädagogischen Handelns, nämlich *Unterrichten*, *Beraten*, *Informieren*, *Animieren* und *Arrangieren*, in denen es jeweils um das Ermöglichen von Lernen geht (vgl. Giesecke, 2015; auch Prange & Strobel-Eisele, 2006).

Nittel et al. (2014) weisen in der empirisch-rekonstruktiven PAELL-Studie („Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens“) als handlungsfeldübergreifende Kernaktivitäten *Unterrichten*, *Sanktionieren*, *Beraten*, *Begleiten* und *Organisieren* aus. Diese Studie bezieht sich auf ein breites Spektrum von Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens bzw. von entsprechenden Berufskulturen: Erzieher:innen/Primärbereich, Lehrkräfte/Sekundärbereich I & II, Hochschuldozent:innen/Tertiär-bereich sowie Dozent:innen/ außerschulische

Jugendbildung und Erwachsenenbildung. Gegenwärtig gehen hingegen manche Autor:innen von einer Verschiedenheit der einzelnen Berufskulturen aufgrund kontextbezogener Besonderheiten aus, d. h. sie operieren mit einer „Differenzformel“. Göddeke et al. (2017, S. 211–235) differenzieren in einer Studie zum Tätigkeitsprofil von Erzieher:innen und Kindheitspädagog:innen zwischen *direkten adressatenbezogenen Tätigkeiten* (z. B. Unterrichten/Lehren/Ausbilden, Erziehen, Helfen/Betreuen, Beraten), *indirekten adressatenbezogenen Tätigkeiten* (z. B. Diagnostizieren, Entwickeln/Konzipieren/Projektieren), *direkten organisationsbezogenen Tätigkeiten* (Personal führen/Leiten, Verhandeln) und *indirekten organisationsbezogenen Tätigkeiten* (z. B. Werben/Präsentieren/Öffentlichkeitsarbeit betreiben, Planen). Sie stützen sich dabei auf eine 22 Items umfassende Tätigkeitsskala des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB). In der Studie zeigte sich vor allem, dass die beiden Berufsgruppen in erster Linie mit direkten adressatenbezogenen Tätigkeiten beschäftigt sind.

Während in der PAELL-Studie lediglich genuine, originäre Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens vergleichend in den Blick genommen wurden, wird in der hier vorgestellten Analyse spezifisch auf den wenig erforschten institutionellen Kontext Betrieb und die dortige betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld geblickt. Im Unterschied zu den Studien von Kaufhold und Weyland (2024) sowie Martin (2016) werden die Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals differenziert in den Blick genommen. Den zugrundeliegenden theoretischen Rahmen einer Berufsforschung (vgl. Pahl & Herkner, 2013) bildet die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung (vgl. Nittel et al., 2014, S. 15; Nittel & Dellori, 2014, S. 457; Schütz, 2018, S. 93). Dieser Ansatz wurde maßgeblich durch Nittel et al. (2014) entwickelt und in dem von der DFG geförderten Projekt PAELL systematisiert, in dessen Mittelpunkt berufliche Selbstbeschreibungen stehen. Neben handlungsfeldübergreifenden pädagogischen Kernaktivitäten beinhaltet dieser Ansatz ein Konzept handlungsfeldübergreifender pädagogischer Technologien, welches etwa Programme (z. B. Studiengänge), Arbeits- und Veranstaltungsformen (z. B. Seminare), Methoden (z. B. Rollenspiele) und Medien (z. B. PowerPoint-Präsentationen) umfasst. Es stellt sich nicht zuletzt die Frage, ob sich die gleichen Kernaktivitäten wie in der PAELL-Studie finden oder ob andere bzw. zusätzliche Kernaktivitäten festzustellen sind.

Der Beitrag sucht vor allem die beiden folgenden, von der Forschung bisher nicht thematisierten Fragestellungen zu klären:

- Mit welchen Aufgaben beschäftigt sich das betriebliche Weiterbildungspersonal?
- Inwieweit unterscheiden sich die Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals von den Aufgaben in genuin pädagogischen Handlungsfeldern, liegt also eine *Aufgabenspezifität* vor?

Kurz eingegangen wird zudem auf die folgenden beiden Fragen, die mit den ersten beiden Fragen eng verbunden sind:

- Inwieweit sind die Aufgaben bzw. deren Bedeutung von spezifischen Betrieben abhängig, liegt also eine *Organisationsspezifität* vor?
- Inwieweit sind die Aufgaben bzw. deren Erscheinungsbild von charakteristischen, institutionellen Besonderheiten geprägt, liegt also eine *Kontextspezifität* vor?

3 Methodisches Vorgehen

Bei der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung dienen berufliche Selbstbeschreibungen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten gegenüber den spezifischen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs bzw. ihrer Aufgabe und Tätigkeit transparent zu machen. „Sie liefern Aussagen darüber, ‚was man tut‘, ‚wie man es tut‘ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, ‚warum man etwas tut‘ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur“ (Nittel & Dellori, 2014, S. 461; Nittel et al., 2014, S. 15). Durch die Analyse von Mustern, Ähnlichkeiten sowie Unterschieden in den beruflichen Selbstbeschreibungen des betrieblichen Weiterbildungspersonals kann das Ausmaß der Aufgabenspezifität weiter geklärt werden. Derlei Selbstbeschreibungen geben Aufschluss hinsichtlich organisationaler Erwartungen, kollektiv geteilter Haltungen und individueller Orientierungen und repräsentieren Vorstellungen zu einer Aufgabenspezifität von betrieblicher Weiterbildung. In der eigenen Analyse wurde der Frage nachgegangen, wie institutionelle Bedingungen sowie organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln des betrieblichen Weiterbildungspersonals orientieren.

Die Analyse erfolgt anhand von Experteninterviews (N=50) und Gruppendiskussionen (N=2) im Modus qualitativer Sozialforschung. Es wurde gefragt „was getan wird“, „wie es getan wird“ und „warum es so umgesetzt wird“ und auf welcher Basis sich dies legitimiert. Als Auswertungsmethode diente die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Experteninterviews dauerten im Durchschnitt 47 Minuten; die Gruppendiskussionen mit je 4 Teilnehmern im Durchschnitt 112 Minuten. Erhoben wurden die Daten in drei Wellen in den Jahren von 2018 bis 2020 bei 47 Organisationen aus 20 Branchen/Wirtschaftszweigen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024). Akteur:innen wurden zu potenziellen befragten Expert:innen, wenn sie Teil des Kontextes Betrieb/Unternehmen sind und sich selbst als betriebliches Weiterbildungspersonal deklarierten. Das Sample ist heterogen bzgl. Alter (27 bis 61 Jahren) und Betriebsgröße (6 bis 385.000 Beschäftigte) sowie bzgl. des Geschlechts (25 weibl. und 33 männl.). Der Großteil der Expert:innen gehört der Mitarbeiter:innen-/Teamleiter:innenebene an, wobei auch Leiter:innen von Weiterbildungsabteilungen, Personalleiter:innen mit Weiterbildungsaufgaben und Geschäftsführer:innen enthalten sind. Der Expertenstatus ist an die hauptberuflich ausgeübte Position im sozialen Kontext des Untersuchungsfeldes gebunden und nicht an offiziell-funktionale Qualifikationen oder fachlich-inhaltliche Domänen (etwa Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik, Soziologie). Nicht berücksichtigt wurden freiberufliche Trainer:innen und Berater:innen, die von Betrieben/Unternehmen auftragsbezogen und auf Honorarbasis engagiert werden und eine eigene Berufsgruppe darstellen, jedoch auch zum erweiterten Kreis des betrieblichen Weiterbildungspersonals gezählt werden können (vgl. Fuchs, 2011, S. 47).

- Auch wenn das forschungsmethodische Herangehen nicht der Grounded Theory Methodology (GTM) verpflichtet ist und nicht in einem von der GTM gerahmten Modus erfolgt, welcher Dokumente zur Kodierpraxis und zum Theoretical Sampling (Sättigung) beinhaltet, so wurde sich an einigen ihrer Forschungsmittel orientiert (vgl. ausführlich und

detailliert Schwarz, 2024): So erfolgte die Selbst- und Fremdbeobachtung des Forschungsprozesses sowie die Einbettung der Datenerhebung und -auswertung in Forschungswerkstätten als Interpretationswerkstätten. Diese Werkstätten, an denen i. d. R. fünf bis sieben Personen im Abstand von sechs bis neun Wochen regelmäßig teilnahmen, erwiesen sich im Rahmen der kollegialen Validierung und intersubjektiven Überprüfung und Deutung des Datenmaterials sowie bereits im Vorfeld zur Finalisierung bzw. Validierung des thematischen Interviewtableaus als hilfreich.

- Des Weiteren wurde im gesamten Auswertungsprozess jedes Dokument in MaxQDA immer von zwei Kodierern bearbeitet. Dies erfolgte strukturiert via Zufallsauswahl im Wechsel, so dass die Funktion primärer und sekundärer Kodierer variierten.
- Weiter ist während des gesamten Auswertungsprozesses auf schriftlich verfasste Analyseprotokolle Wert gelegt worden, welche in der GTM als Memos bezeichnet werden und zur Erfassung von Sinneinheiten dienen. So sind Assoziationen, erste Ideen und Deutungen notiert, gesammelt sowie präzisiert, strukturiert und in Memos innerhalb von MaxQDA gebündelt worden. Diese Memos hat der erste und zweite Kodierer jeweils verfasst, überarbeitet, erweitert und im Rahmen der genannten Forschungswerkstätten zur Diskussion gestellt.

4 Ergebnisdarstellung: Vielfältige Aufgaben

Im Rahmen der empirischen Analyse eröffnet sich ein breiter Horizont, der von der beschriebenen Aufgabenstruktur des Handelns im Betrieb, der inneren Logik und Rationalität dieses Handelns über die Benennung von typischen Kernaktivitäten und der Betrachtung von vorhandenen Widersprüchen und Unwägbareitspotentialen bis hin zur Bestimmung von möglichen Autonomiespielräumen im betrieblichen Kontext reicht. In verdichteter Form lässt sich feststellen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024):

- In unterschiedlichen Betrieben finden sich gleiche bzw. ähnliche Aufgaben.
- Die Aufgaben unterscheiden sich teilweise von Aufgaben in anderen pädagogischen Handlungsfeldern, mit welchen sich andere empirische Studien beschäftigt haben (*Aufgabenspezifität*).
- Die Aufgaben unterliegen aber zugleich Aushandlungsprozessen, die von den einzelnen Organisationen und ihrer institutionellen Bedingungen abhängig sind und die Ausgestaltung prägen (*Organisationsspezifität*).
- Es lässt sich ein für den institutionellen Kontext Betrieb charakteristischer Mechanismus erkennen, der das Erscheinungsbild der Aufgaben und die Aushandlung bestimmt und der sich durch ein spezifisches Zusammenspiel von Makro-, Meso- und Mikroebene auszeichnet (*Kontextspezifität*).

Das Ergebnis der empirischen Analyse ist ein *Mehrebenenmodell* (vgl. **Abbildung 1**), welches die gesellschaftliche Ebene (Makro), die Organisationsebene inkl. ihrer institutionellen Umwelt (Meso) sowie die konkreten Aufgaben der handelnden Akteure (Mikro) beinhaltet. Es zeigt sich, dass ein Zugriff auf Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb nur über verschiedene Ebenen möglich ist und der Gegenstand somit auf der Grundlage eines Mehrebenenkonstrukts zu deuten ist.

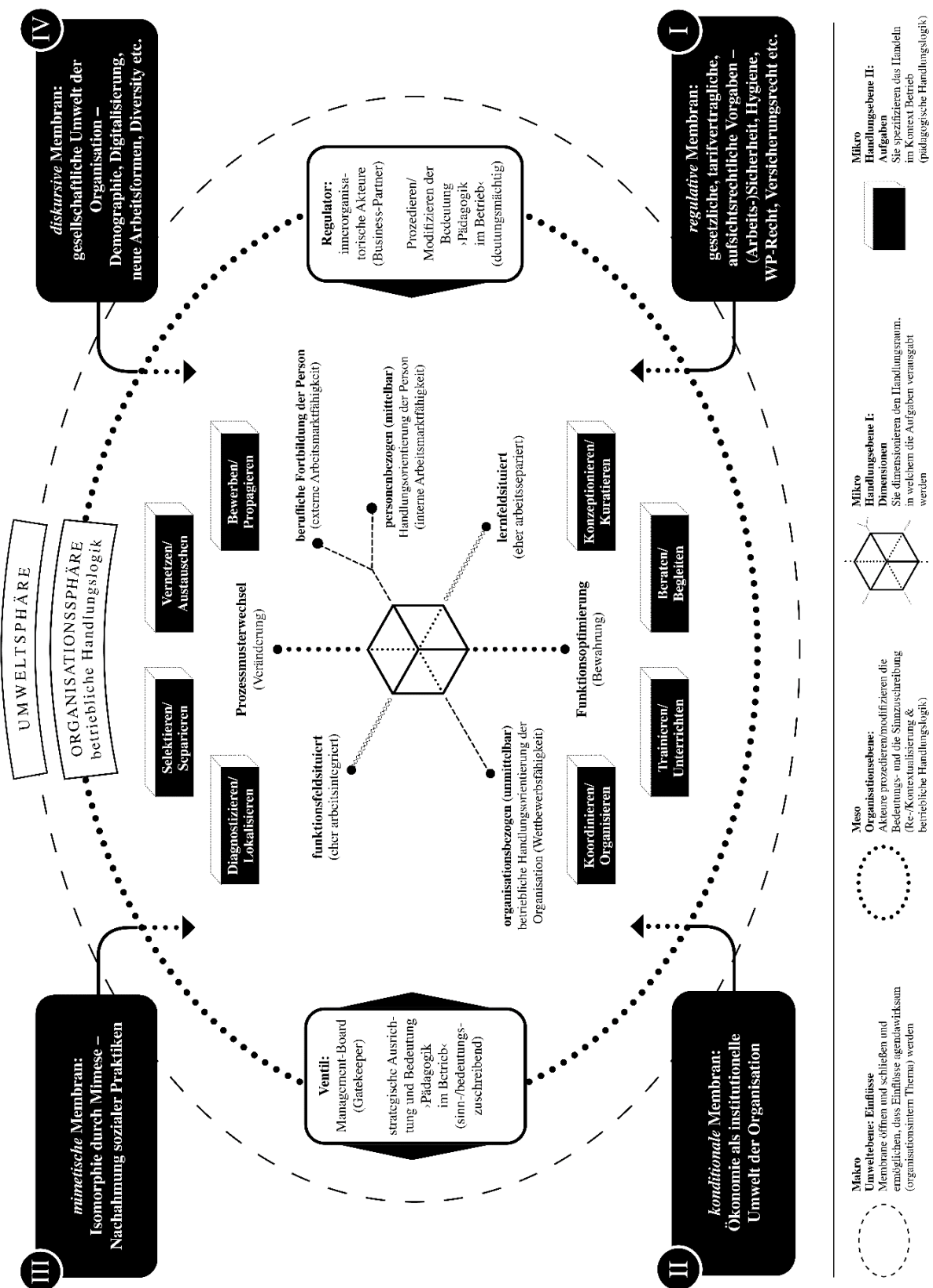


Abbildung 1: Aufgabenspezifik im institutionellen Kontext Betrieb in einem Mehrebenenmodell (Schwarz, 2024, S. 313)

4.1 Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Konkret weist die Datenanalyse acht *Aufgaben* auf, d. h. es gibt keine zwei bis drei dominanten Aufgaben, sondern eine breite Vielfalt ist zu erkennen. Die Aufgaben beinhalten keine Hierarchie.

- **Beraten/Begleiten**

Die Aufgabe Beraten/Begleiten wurde am häufigsten in MaxQDA kodiert. Während das Begleiten mehr auf Gruppenkonstellationen und auf die Funktion eines Ansprechpartners und Unterstützers verweist, steht das Beraten in einer Bezugnahme auf das Individuum. Hierbei bestehen sowohl transitive (etwa Führungskräfte bzgl. Weiterbildungsthemen beraten) wie reflexive (etwa Supervision für Führungskräfte anleiten) Formate. **Transkriptbeispiel 27–75:** „Ich berate und begleite Menschen bei uns im Unternehmen, die Fragen rund um ihre persönliche Entwicklung, ihre Arbeit (...), ihre Arbeitstätigkeiten. Genau und zu Fragen der Unternehmenskultur.“

- **Konzeptionieren/Kuratieren**

Konzeptionieren/Kuratieren, mit nur marginalem Abstand zu Beraten/Begleiten am zweithäufigsten in MaxQDA kodiert, umfasst das Bestimmen von Zielen und das Planen und Aufbereiten von Themen. Aufzubereitende, zusammenzustellende und zu konzeptionierende Themen und Inhalte werden hier seitens der Organisation unter dem Primat der Nützlichkeit gedeutet und unterliegen der Aushandlung. **Transkriptbeispiel 48–40:** „Ja, das ist letztlich die breite offene Aufgabe, die Themen zu variieren, bei Bedarf auch Themen anbieten zu können, die wir noch nicht im Schulungskatalog haben. Wenn ich eine Anfrage bekomme, für einen Mitarbeiter, für ein Team wahrscheinlich, wo wir sagen, das ist kein Thema von der Stange, sondern wo wir einfach sagen, da ist eine Konzeption, eine Zusammenstellung verschiedener Themen erforderlich. Ja, Konzeption auch immer häufig in Zusammenarbeit dann mit externen Anbietern. (...) Das ist für mich auch dann Konzeption.“

- **Diagnostizieren/Lokalisieren**

Diagnostizieren/Lokalisieren stellt die dritthäufigste Kategorie in MaxQDA dar. Bei dieser Aufgabe geht es um die Ermittlung aktueller und zukünftiger Weiterbildungsbedarfe, um eine für den Betrieb sinnvolle Programmplanung zu arrangieren. **Transkriptbeispiel 6–51:** „Für uns ist es aber maßgeblich, heißt wirklich gezielt den aktuellen Bildungsbedarf zu erheben, aber auch den zukünftigen Bildungsbedarf zu erheben. Das heißt, sich auch ganz klar vom Weiterbildungsangebot her an den Strategien auszurichten. Und auch so, (...) muss es eine Bildungsbedarfsanalyse eben auch immer mit einem strategischen Fokus geben, also, dass man auch da ins Gespräch geht oder beziehungsweise analysiert, wohin wollen sich auch die jeweiligen Bereiche entwickeln. Und das dann gezielt mit Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstützen.“

- **Koordinieren/Organisieren**

Koordinieren/Organisieren, die vierthäufigste Kategorie, umfasst als Aufgabe die plan- und ordnungsgemäße Gestaltung (technisch/sozial) von Programmen, das Arrangieren von Situationen, Räumen und Kontexten sowie deren planend-disponierende Verwaltung in Vor- und

Nachbereitung. **Transkriptbeispiel 6–37 und 53:** „Bei uns hat die Weiterbildungsabteilung eine Rolle, das heißt, sobald in einem Fachbereich ein Weiterbildungsbedarf entsteht, also, eine Inhouse-Schulung gemacht werden muss, dann kann es sein, dass die Weiterbildung dann aktiv wird und daran beteiligt wird. Es kann aber auch sein, dass die Weiterbildung dann nur den organisatorischen Part übernimmt, das heißt (...), Räume bucht, Teilnehmer einbucht und mehr eigentlich nicht. Und, was die Weiterbildungsabteilung natürlich auch immer macht, ist den Weiterbildungskatalog regelmäßig zu überarbeiten.“

- **Selektieren/Separieren**

Die Aufgabe stellt in MaxQDA die fünfhäufigste Kategorie dar. Über das Selektieren/Separieren wird der Ein-/Ausschluss, d. h. die Teilhabemöglichkeit an betrieblicher Weiterbildung gesteuert. Weiterbildung stellt für Betriebe kein allgemeines Gut mit universellem Wert dar, sondern es wird über die Aufgabe geregelt, wer und wieviel unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen an betrieblicher Weiterbildung partizipiert. **Transkriptbeispiel 3–55:** „Und wenn man dann sieht, oh, den müsste man jetzt irgendwo hinschicken und so was und, dass er, es richtig passt für das Französisch, dann frag ich ihn, wie wär's: ‚Acht Tage Nizza, du gibst deine fünf Tage Urlaub und der Rest ist L. [Unternehmensname; d. V.], (...) Die waren dann in Nizza acht Tage haben das Drumrum, haben fünf Tage Urlaub dafür, wir müssen ja auch dann gucken, wir können nicht alles und solche Sachen, meine ich. Die sehen schon, dass es geht und wie schon gesagt, bei uns ist das individuell, nicht jeder geht nach Nizza (lacht).“

- **Bewerben/Propagieren**

Beim Bewerben/Propagieren, der sechshäufigsten Kategorie in MaxQDA, geht es darum, auf eine positive Bedeutungszuschreibung von Weiterbildung hinzuwirken und deutungsmächtige Akteure (etwa Geschäftsführung, Vorstand) von der Sinnhaftigkeit von betrieblicher Weiterbildung zu überzeugen. **Transkriptbeispiel 14–65 und 81:** „Wir gehen relativ aggressiv auch nach außen. Wir versuchen relativ viel Einfluss in kurzer Zeit zu bekommen. Und ich brauche Leute, die da mitgehen wollen. Und wir sind hier so anerkannt, dass es quasi ein Selbstläufer ist. Wir müssen das Programm, (...) wir bewerben das Programm, aber wir müssten es nicht bewerben. (...) Da kommt dann der Vorschlag, der Aufschlag meistens von uns. Wir initiieren das. Ich werbe dafür quasi für meine Idee, für meine Umsetzung beim Vorstand.“

- **Trainieren/Unterrichten**

Trainieren/Unterrichten bezieht sich auf durchgeführte Trainings/Seminare bzw. einen Kurs/Lehrgang/Workshop für Beschäftigte. Kennzeichnend für diese Aufgabe sind das Vorhandensein eines Wissens- und Einsichtsgefälles (Asymmetrie) sowie Vermittlungs- und Aneignungsprozesse (Angebot und Nutzung). Die Aufgabe ist in MaxQDA die siebthäufigste Kategorie. **Transkriptbeispiel 2–187:** „Aber das kann, wenn es zum Beispiel ein Kommunikationsseminar ist (...) zum Thema wertschätzend kommunizieren, kann es sein, dass der MS und E Referent [organisationsspezifische Bezeichnung für betrieblicher Weiterbildner:in; d. V.], der dieses Thema begleitet, durchaus mit der Trainerin so eine Co-Trainer-Rolle übernimmt.“

- **Vernetzen/Austauschen**

Das Vernetzen/Austauschen bildet die achthäufigste Kategorie in MaxQDA. Bei der Aufgabe geht es um den Aufbau und das Nutzen von betriebsinternen und externen Netzwerken. **Transkriptbeispiel 6–23:** „Parallel schauen, was es sonst so am Markt gibt, was es für Trends gibt. Wir besuchen auch jetzt einige Messen, um uns auch ein bisschen zu vernetzen. Und den Vernetzungsgedanken wollen wir auch weitertreiben und uns auch mit Unternehmen aus der Region S. vernetzen, die vielleicht auch schon einmal vor einer ähnlichen oder gleichen Problematik oder vor einem gleichen Thema standen. (...) genau, da haben wir so ein bisschen zum Ziel, dass wir dann auch voneinander lernen oder auch von den Erfahrungen anderer Unternehmen lernen können.“

4.2 Einheit und Differenz: Aufgabenspezifität

Die PAELL-Studie (vgl. Nittel et al., 2014) erstreckt sich auf eine Vielzahl von pädagogischen Berufsgruppen in genuin pädagogischen Institutionen. Die Ergebnisse der eigenen Studie legen nahe, dass gewisse Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals bestehen, die mit den von den Autoren der PAELL-Studie identifizierten Aufgaben in anderen Bildungskontexten vergleichbar sind – es sind *Trainieren/Unterrichten*, *Koordinieren/Organisieren* und *Beraten/Begleiten* (*Beraten* und *Begleiten* werden in der eigenen Studie zusammen aufgeführt).

Eine *Aufgabenspezifität* zeigt sich in Form des Fehlens der Kernaktivität *Sanktionieren* und anhand der zusätzlichen Kernaktivitäten *Bewerben/Propagieren*, *Vernetzen/Austauschen*, *Selektieren/Separieren* und *Diagnostizieren/Lokalisieren*. Diese Aufgaben ergeben sich aufgrund der institutionellen Umwelt des Wirtschaftssystems – für betriebliche Weiterbildung ist ihre Stellung im Betrieb nicht selbstverständlich gegeben, sie muss entsprechend der ökonomischen Nutzenmaxime im Sinne von rentabel/nicht-rentabel „ihren Nutzen über die Bildungswirkung hinaus begründen“ (Röbel, 2017, S. 4; vgl. auch Dörner, 2017, S. 167; Schwarz, 2017, S. 141). Auch in der Studie von Göddeke, Schmidt und Smidt (2017) zur frühpädagogischen Berufstätigkeit wurden wie vorne dargelegt spezifische pädagogische Aufgaben aufgrund kontextbezogener Besonderheiten ermittelt, ebenso in der Studie von Kaufhold und Weyland (2024) zum betrieblichen Bildungspersonal.

Manche Aufgaben, nämlich *Konzeptionieren/Kuratieren*, *Trainieren/Unterrichten*, *Beraten/Begleiten*, *Koordinieren/Organisieren*, stellen mehr auf die Bewältigung von Problemen auf der Mikroebene ab, *Bewerben/Propagieren* und *Vernetzen/Austauschen* wie auch *Selektieren/Separieren* beziehen sich hingegen stärker auf die Organisationsebene. Die Ergebnisse zeigen, dass der Aspekt der *Legitimations- und Ressourcenbeschaffung* für betriebliche Weiterbildung zentral ist. Für das betriebliche Weiterbildungspersonal bedeutet dies, dass immer wieder positive Entscheidungen im Sinne der betrieblichen Weiterbildung vorzubereiten, herbeizuführen oder auch fortzuführen sind, um Legitimation und Akzeptanz zu erreichen und Ressourcen zu sichern (vgl. Käßlinger, 2016). Hier erweisen sich deutungsmächtige Akteure (wie etwa das Managementboard) und Business-Partner (wie etwa Betriebsrat, Werksleitung und Vertriebsleitung) als hoch relevante Instanzen (vgl. ‚Ventil‘ und ‚Regulator‘ in **Abb. 1**). D. h. *Bewerben/Propagieren* stellt eine Kernaktivität des betrieblichen Weiterbildungspersonals dar, zumal sich betriebliche Weiterbildung prinzipiell als disponibel und kontingent erweist und im

Wettbewerb mit anderen Maßnahmen befindet. Durch *Bewerben/Propagieren* wird einerseits der positive Beitrag von betrieblicher Weiterbildung zur organisationalen Reproduktion fortwährend verargumentiert bzw. zumindest rhetorisch durch die Mittel der Überzeugung thematisiert, was andererseits auch der Reproduktion und dem Legitimationserhalts des Weiterbildungspersonals selbst zuträglich ist.

Auch wenn das *Sanktionieren* (vgl. Nittel et al., 2014) nicht explizit im Aufgabentableau zu finden ist, so lassen sich Relationen zu *Selektieren/Separieren* erkennen. Durch Selektion/Separation werden Investitionen in Weiterbildung im institutionellen Kontext Betrieb ökonomisch rationalisiert und über diese Aufgabe wird eine finanzielle Ressourcenschonung handlungsleitend. Hierin liegt als Sanktions-, Durchsetzungs- und Machtmittel, eine eigene und *organisationsspezifische* Lizenz von betrieblicher Weiterbildung (vgl. Kipper, 2014). Käßplinger, der Analysen mit Hilfe von Daten durchgeführt hat, die aus verschiedenen Personen- und Unternehmensbefragungen, nämlich CVTS und AES stammen, hält fest: „Die betriebliche Weiterbildung stellt sich als sozial selektiv dar In der betrieblichen Weiterbildung, wie in der Weiterbildung insgesamt, gilt das ‚Matthäus-Prinzip‘ (‚Der, der hat, dem wird gegeben‘). Im statistischen Mittel zeigt sich weniger die Facette einer kompensatorischen Weiterbildung ..., die helfen würde, allgemeine gesellschaftliche Ungleichheiten oder frühere Bildungsbenachteiligungen auszugleichen“ (Käßplinger, 2016, S. 170).

Bedeutsam ist, dass die Aufgaben *organisationsspezifischen* Aushandlungsprozessen zur Ausgestaltung unterliegen und nicht universell bestehen. Infolgedessen genießt betriebliche Weiterbildung keine Kontinuität, sie unterliegt sich abwechselnden Bewegungen, die auch mit konjunkturellen Zyklen korrespondieren. *Organisationsspezifität* bedeutet, dass Betriebe Weiterbildung vor dem Hintergrund einer eigenen, innerorganisational definierten Zweckrationalität thematisieren. Demnach kommen Sie etwaigen, von außen an sie herangetragenen Forderungen aus bildungspolitischen und wissenschaftlichen Bereichen so weit nach, wie es ihr institutioneller Kontext zulässt. Für betriebliche Weiterbildung ergibt sich aufgrund des institutionellen Kontextes Betrieb das Strukturmerkmal, dass das Mandat (Auftrag) von der Organisation (als juristische Person) bzw. vom Managementboard, wie der Geschäftsführung (als natürliche Person) vergeben wird. Diese Bedingungen mit ihren institutionalisierten Entscheidungen in Bezug auf Bedarf und Nutzen für betriebliche Reproduktionsprozesse (vgl. Harney, 1998, S. 180) prägen die Ausgestaltung: Weiterbildung „muss sich immer als positiver Beitrag zur organisationalen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney, 1998, S. 8), was wie folgt illustriert wird. **Transkriptbeispiel 34–11, 19 und 21:** *"Wir sind ein Wirtschaftsunternehmen. Das heißt, ich kann hier nicht Pädagogik auf der grünen Wiese machen. (...) Also, ich bin da jetzt nicht so naiv, dass ich sage: Ich möchte hier wie gesagt, nur hier nett Persönlichkeitsentwicklung machen. (I: Mhm (bejahend).) Klar möchte ich das auch, aber ich sehe auch immer noch den Mehrwert für das Unternehmen. Also //, ja, also ich selber finde es immer schwierig Personalentwicklung, die dient ja immer auch den betrieblichen Zwecken. Also, das ist ja keine losgelöste von betrieblichen Belangen losgelöste Form der Entwicklung, Pädagogik, wie auch immer."* **Transkriptbeispiel 26–27 und 29:** *"Was ja immer so eine Schwierigkeit ist, in der Personalentwicklung, weil die immer wichtig ist, aber nie dringend. (I: Mhm (bejahend). (...)) Ja, das bedeutet, dass ich glaube, also, ja, ich glaube, dass das auf die soziale Erwünschtheit*

abzieht, (I: Mhm (bejahend).) ganz viele Leute unterschreiben: Es ist wichtig, dass man lebenslang lernt. Es ist wichtig, dass meine Mitarbeiter sich weiterentwickeln, (I: Mhm (bejahend).) ne. Es ist wichtig, dass wir als Unternehmen dafür sorgen, dass das Wissen unserer Mitarbeiter auf dem neuesten Stand ist. Wenn es dann aber hart auf hart kommt und die Entscheidung ist zwischen "Ich gehe auf dieses Training" oder "Ich schaffe die Deadline für ein Projekt", (I: Mhm (bejahend).) dann wird das Projekt immer dringender sein als die Weiterentwicklung."

Die Ergebnisse weisen neben den Aufgaben eine für die Institution Betrieb/Unternehmen charakteristische, *kontextspezifische* Besonderheit auf, nämlich einen Handlungsraum der drei Dimensionen des Handelns beinhaltet (vgl. **Abb. 1**): 1. Reproduktionsdimension: ‚Veränderung vs. Bewahrung‘ (zwischen antizipatorischen und adaptiven Weiterbildungsprozessen/-inhalten), 2. Koppelungsdimension: ‚Organisationsbezug vs. Personenbezug‘ (zwischen organisationaler Wettbewerbsfähigkeit des Betriebs/Unternehmens und personaler Arbeitsmarktfähigkeit des beschäftigten Individuums), 3. Situierungsdimension: ‚Arbeitsfeldsituierung vs. Lernfeldsituierung‘ (zwischen verwertungsbezogenem Lernen mehr eingebettet in den Prozess der Arbeit und verwertungsbezogenem Lernen weniger eingebettet in den Prozess der Arbeit). Die drei Dimensionen konstituieren für das betriebliche Weiterbildungspersonal einen kontextspezifischen Handlungsraum, welcher in der Gestalt wohl nicht in anderen pädagogischen Handlungsfeldern vorzufinden ist. Diese Dimensionen, welche im Folgenden aufgrund des Fokus des Beitrags auf die *Aufgaben* nicht ausführlich dargestellt werden können (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024), eröffnen erst über ihren potenziellen Einfluss einen Blick auf den Handlungsraum für das betriebliche Weiterbildungspersonal und legen über ihre typische Beschaffenheit Zeugnis ab hinsichtlich des Erscheinungsbildes von betrieblicher Weiterbildung. Damit ist gemeint, dass über die Organisation vorgegeben wird, *was wie möglich*, erlaubt und angemessen ist, d. h., die *organisationsspezifischen* Aushandlungsprozesse geben in Bezug auf die drei Dimensionen *Endpunkte/Pole* als imaginäre Grenzen vor und bestimmen und kontrollieren diese gleichzeitig. Damit konstituiert sich ein kontextspezifischer Handlungsraum, wobei die Endpunkte/Pole nicht graduell variieren, sondern vielmehr über qualitativ beschreibbar unterschiedliche Alternativen. Dieser Handlungsraum, wenn auch nicht physisch begehbar, ist doch imaginär greifbar und muss von dem betrieblichen Weiterbildungspersonal im Handlungskontext gestaltet und eingerichtet werden. Die Dimensionalität des Handlungsraums beinhaltet somit konstitutiv für das betriebliche Weiterbildungspersonal einen strukturellen Zusammenhang mit Ambivalenzen. Diese stellen auf Bewältigung und Ausbalancieren ab und fordern die handelnden Akteur:innen zu Anschluss- und Passungsvorgängen.

Es zeigt sich zudem eine weitere charakteristische, *kontextspezifische* Besonderheit: drei soziale Handlungsebenen, nämlich Makroebene (Gesellschaft und Diskurse), Mesoebene (Organisation und ihre institutionelle Umwelt), Mikroebene (Aufgaben und Handlungsvollzug) mit für die Institution Betrieb/Unternehmen typischen Akteurskonstellationen. Diese Ebenen repräsentieren Handlungszusammenhänge im Rahmen des institutionellen Kontextes Betrieb/Unternehmen. Diese sind wesentlich durch ein strukturiertes Gefüge an Ebenen mit völlig anderen Akteurskonstellationen bestimmt, wie sie sich in Differenz zu anderen Kontexten etwa der frühpädagogischen Bildung, der allgemeinbildenden Schulbildung oder auch der öffentlichen Erwachsenenbildung darstellen. Geringe bis kaum staatliche Steuerung sowie wenig externe Kontrolle bei nur schwach gestaltbarer öffentlicher Einflussnahme, bei gleichzeitig großer

Autonomie des institutionellen Kontexts Betrieb/Unternehmen kennzeichnen das Erscheinungsbild von betrieblicher Weiterbildung. Hier zeigt sich ein komplexes Zusammenspiel inkl. Wechselwirkungen von Makro-, Meso- und Mikroebene, welches sich durch Transformation auszeichnet, um auf verschiedenen Ebenen liegende Einflüsse in Form von Rekontextualisierungsleistungen übersetzen zu können und in Folge die Aushandlung und Bedeutungszuschreibung von betrieblicher Weiterbildung bestimmen (vgl. ausführlich und detailliert Schwarz, 2024). Auf einer Makroebene befinden sich gesellschaftliche Einflüsse, Diskurse und auch Regularien, auf einer Mesoebene werden Entscheidungen vorgenommen und auf die Besonderheiten im institutionellen Kontext Betrieb/Unternehmen hin respezifiziert und umgesetzt, auf einer Mikroebene werden ausgehandelte Inhalte, Formate erneut umgedeutet und in bestimmter Weise übersetzt. Diese Verknüpfung und das Zusammenspiel der Ebenen ist nicht für sich genommen kontextspezifisch, es zeigt sich im Bildungssystem auch in anderen Kontexten, wie dies Fend etwa für die Schule herausgestellt hat: „Die Idee der mehrstufigen Transformation von kulturellen Inhalten über das Bildungswesen wird zum Kernbestand der erweiterten Theorie der Schule werden. Sie wird mit dem Leitbegriff der ‚Rekontextualisierung‘ umgesetzt werden“ (Fend, 2008, S. 176). Das Mandat von betrieblicher Weiterbildung lässt sich nicht – das legen die empirischen Ergebnisse nahe – als starr und rigide vorgegeben charakterisieren, sondern es erwächst aus Rekontextualisierungen in der Verfasstheit einer losen Koppelung von Makro-, Meso- und Mikroebene. Mit der Terminologie der ‚losen Koppelung‘ ist gemeint, dass die Ebenen nicht in einer logischen noch linear verknüpften Verfasstheit bestehen, sondern sich in Inkongruenz befinden, und zwar nach innen in den Binnenraum der Organisation und nach außen nach dem Verhältnis der Organisation zu ihrer institutionellen Umwelt. Die Rekontextualisierungsleistungen, welche auf verschiedenen Ebenen erbracht werden, bilden das Bindemittel, um die komplexe Dynamik in ihrem Zusammenspiel einer losen Koppelung von Makro-, Meso- und Mikroebene greifen zu können. Es zeigt sich die kontextbezogene Besonderheit, dass betriebliche Weiterbildung erst durch ihre Einbettung auf einer Organisationsebene, die von einer spezifischen Umweltebene ummantelt ist, ihr besonderes und spezifisches Erscheinungsbild im Kontext einer Handlungsebene mit einer eigenen *Aufgabenspezifik* für das betriebliche Weiterbildungspersonal erhält.

5 Diskussion: Ertrag und Limitierung

Die Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals unterscheiden sich von den Aufgaben der Berufsgruppen in genuin pädagogischen Institutionen (*Aufgabenspezifität*). Betriebliche Weiterbildung wird von Betrieben ‚einverleibt‘ und ist durch ökonomisch grundriete Rahmenbedingungen betrieblicher Organisation geprägt, welche Ressourcen und Legitimation für *Handlungsformen* bereithalten und polyvalente Anforderungen an das betriebliche Weiterbildungspersonal herantragen. Dabei weist betriebliche Weiterbildung hybride Funktionen auf (vgl. Pawlowsky & Bäumer, 1996; Hippel & Röbel, 2016) und es zeigt sich, dass der Erwerb von Qualifikationen zunehmend in den Arbeitsprozess hineinverlagert wird, das Interesse seitens der Organisationen die Organisationsmitglieder über Loyalität und die Identifikation mit der Organisationskultur an sich zu binden und das Reflexivwerden von bisherigen Rationalisierungs-, Organisations- und Managementkonzepten ist zu beobachten. Als maßgeblich stellt sich der institutionelle Kontext Betrieb heraus, „... der ein Spannungsfeld zwischen beruflicher

Handlungsorientierung der Person und betrieblicher Handlungsorientierung der Organisation“ (Dörner, 2006, S. 7; vgl. auch Dörner, 2017) impliziert wobei „... der Prozeß der Qualifizierung eher die Personen-, jene der Belegschaftsstrukturierung dagegen eher die Organisationsseite betrieblicher Arbeitsverhältnisse“ (Harney, 1998, S. 8; vgl. auch Kurtz, 2017, S. 118) berührt und die Aufgaben personenbezogene und organisationsbezogene Anteile beinhalten. Hinsichtlich der Umsetzung der Aufgaben schafft der institutionelle Kontext Betrieb für das betriebliche Weiterbildungspersonal *Mandat* als formellen Auftrag und *Lizenz* als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts als Basis einer Legitimationsgrundlage für die Planung, Gestaltung, Entwicklung und Realisierung von Weiterbildung. Dies ist das Ergebnis *organisationsspezifischer* Prozesse der Aushandlung und Bedeutungszuschreibung beteiligter Akteur:innen.

Für das betriebliche Weiterbildungspersonal ergeben sich Reflexionsfragen, die sich etwa auf den Aufgabenvollzug, das berufliche Selbstverständnis, notwendige Qualifikationen und in Folge die Professionalisierung erstrecken: Inwiefern kann Weiterbildung unter dem Primat finanzieller Ressourcenschonung sinnvoll umgesetzt werden? Inwiefern können organisationspezifisch gewährte Freiheitsgrade bzw. Autonomiespielräume ausgestaltet werden? Inwiefern kann das betriebliche Weiterbildungspersonal polyvalente Anforderungen ausbalancieren und an seiner Professionalität arbeiten?

Auch wenn durch die Studie ein vergleichsweise großes Datenmaterial zugänglich gemacht wurde und bereits unterschiedliche Branchen und Größen einbezogen wurden, besitzt der Datenkorpus aufgrund der Spezifik des Untersuchungsgegenstands Limitierungen. Es erweist sich als Forschungsdesiderat, dass Aussagen zu spezifischen Aufgaben im Kontext Betrieb/Unternehmen noch wenig belastbar sind, da nicht auf Basis einer breiteren Datengrundlage argumentiert wird. So wäre es interessant zu wissen, ob sich Abhängigkeiten, Schwerpunkte und Häufigkeiten der Aufgaben hinsichtlich Branchen und spezifischer Organisationstypen, wie bspw. Dienstleistungsorganisationen vs. produzierende, eher global vs. lokal agierende, eher ausdifferenziertere und größere vs. weniger ausdifferenzierte und kleinere Organisationen in zukünftigen Forschungen erkennen lassen. Im Rahmen eines Anschlussprojekts werden bereits Items zu Aufgaben und Handlungsformen entwickelt und im Rahmen von Pretestentwicklung auf Validität geprüft. Auch könnten betriebliche Fallstudien inkl. Arbeitsprozessanalysen in einem berufswissenschaftlichen Forschungsdesign (vgl. Spöttl & Windelband, 2013, S. 194) zur weiteren Erhellung beitragen. Des Weiteren ist von Unterschieden in der Intensität und Häufigkeit der Aufgaben auszugehen, die auch mit Bedeutungszuschreibungen und gewährten Freiheitsgraden auf der Organisationsebene, aber auch mit Branchenzugehörigkeit und Organisationsgröße korrespondieren. Zudem ist es sinnvoll zu diskutieren, inwieweit in zukünftigen Studien zum betrieblichen Weiterbildungspersonal zusätzliche Aufgaben bzw. Handlungsformen ermittelt werden könnten und inwieweit die Aufgaben und Handlungsformen des Personals in der nicht-betrieblichen Weiterbildung ähnlich sein könnten. Aufgrund der methodischen Anlage der Studie sind nur eingeschränkt Aussagen über den Handlungsvollzug bzw. die Handlungsformen möglich.

Für die Rekonstruktion der Aufgaben erwies sich die Heterogenität des Datensatzes als dienlich, für eine etwaige Rekonstruktion der Entwicklung des Wissens des betrieblichen Weiterbildungspersonals könnte eine Differenzierung nach konkreten Domänen der Expertise (z. B.

Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Pädagogik mit Teilstudienrichtungen, Psychologie, Soziologie) erfolgen, zumal von einer *Domänenspezifität* der Expertise auszugehen ist, d. h. expertenhaftes Wissen und Können sich als in hohem Maße von der jeweiligen Domäne abhängig erweisen dürften. Es ist nicht ausgeschlossen, dass im Kontext anschließender Analysen – bspw. zur Rekonstruktion des Wissens der Akteure – weitere Kriterien herangezogen werden, wie etwa die berufliche Vorqualifikation, zumal der vorhandene Datensatz eine bisher nicht genutzte Bandbreite bereithält, die auch mit der interdisziplinären Überformung des Untersuchungsgegenstands korrespondiert. Hier ergibt sich die Möglichkeit, die Akteure, welche über eine pädagogische Qualifizierung (grundständiges bzw. auch weiterbildendes Studium der Erziehungswissenschaft) mit den Akteuren anderer Qualifikationen (etwa betriebswirtschaftliche, juristische oder naturwissenschaftliche Ausbildungen) in einer kontrastierenden Analyse miteinander zu vergleichen, um ein Wissen und Können zu Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals und auch ggf. eigenständige und mehrere Domänen umfassende Wissensformen lokalisieren zu können, auf die das Weiterbildungspersonal im institutionellen Kontext Betrieb angewiesen ist. Hier erweisen sich Ergebnisse aus dem Programmplanungs-Modell der Wissensinseln (vgl. Gieseke et al., 2019, S. 46; Fleige & Hippel, 2022), die vornehmlich aus dem Bereich der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung entstammen, als anschlussfähig, um sich anschließende Kompetenzanforderungen an das betriebliche Weiterbildungspersonal diskutieren zu können. Zudem zeigt sich bereits in den Rohdaten der beruflichen Selbstbeschreibungen, dass bildungspolitische Postulate und Semantiken (etwa Lebenslanges Lernen), Diskurse aus der Öffentlichkeit als relevanter Umwelt der Organisation (etwa New Learning), theoretische Versatzstücke aus dem Bereich der Wissenschaft (etwa berufliche vs. betriebliche Weiterbildung) und organisationsspezifische Semantiken einer eigenen Organisationskultur zu erkennen sind.

Ebenfalls schließen sich sachlogisch Fragen nach der Professionalisierbarkeit und -fähigkeit in Folge an (vgl. Schwarz et al., 2014). Aufgrund des Merkmals *organisationsspezifischer* Aushandlungsprozesse geht zwangsläufig sodann eine sich anschließende Herausforderung hinsichtlich Qualifikationen und Kompetenzen⁷ des betrieblichen Weiterbildungspersonals einher. Zu vermuten ist, dass eine Professionalitätsentwicklung des betrieblichen Weiterbildungspersonals über subjektspezifische (vgl. Müller 1998; Fasshauer, 2017; Arnold, 2018; Moorall 2018) und insb. organisationsspezifische Aspekte (etwa über Freiheitsgrade und Handlungsspielräume) zu rekonstruieren wäre. Auch wenn sich in den Daten, die durch den institutionellen Kontext vermittelten Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbereiche Ausdruck verschaffen mögen, die für die Entstehung handlungsleitender Orientierungen beim betrieblichen Weiterbildungspersonal mit konstitutiv sind, so besteht die begründete Vermutung, dass Handlungs- und Reinterpretationsmöglichkeiten (Rekontextualisierungsleistungen) als subjekt- und organisationspezifisch anzusehen sind. Mit dieser Untersuchungsperspektive, welche die Studie über ihre Befunde und Ergebnisse eröffnet, könnte der organisationsgebundene Anteil an der Professionalitätsentwicklung künftig stärker in den Blick genommen werden.

⁷ Für das hauptberufliche Weiterbildungspersonal im Kontext von öffentlicher Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde etwa in Deutschland das KomPla-Modell entwickelt (vgl. von Hippel 2019; 2024). In der Schweiz besteht zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung bspw. das AdA-Baukastensystem.

Aufgrund der Ausrichtung der eigenen Studie auf das Weiterbildungspersonal besteht eine Grenze des gewonnenen Mehrebenenmodells auch darin, dass die sozialen Interaktionen mit den Adressaten sowie die psychischen Wirkungen des Handelns des Weiterbildungspersonals und der sozialen Interaktionen bei den Adressaten ausgeblendet bleiben.

Literatur

Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen: Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Springer Gabler.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Media.

Autorengruppe wb-personalmonitor (Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A (Hrsg.)) (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. W. Bertelsmann.

Bahl, A., Brandes, D., Lachmann, B., Schwerin, C. & Witz, E.-M. (2012). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Projektbericht des BIBB*. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22301

Bahl, A. & Schneider, V. (2022). Betriebliches Ausbildungspersonal in Zahlen. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 8–10.

Bohlinger, S., Krause, I., Dienel, J., Kresse, L. & Niethammer, M. (Hrsg.) (2024). *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung*. wbv Media.

Bonnes, C., Binkert, J. & Goller, M. (2022). Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Eine literaturbasierte Systematisierung. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (4), 26–29.

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

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & 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 Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2020). *Berufsbildungsbericht 2020*.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=4

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

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. (2006). *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern*. Klinkhardt.

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

Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg zur Professionalisierung? *Berufsbildung*, 169, 3–7.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Springer.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv Publikation.

Fleige, M. & Hippel, A. von (Hrsg.) (2022). Editorial. Themenheft: Programm- und Programmplanungsforschung. Methoden und Ergebnisse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2), 245–252.

Fuchs, S. (2011). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonal Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung*. Kovac.

Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12. Aufl.). Beltz Juventa.

Gieseke, W. (2019). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger, & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 52–63). wbv Publikation.

Gieseke, W. & Hippel, A. von (2019). Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 38–51). wbv Publikation.

Göddeke, L., Schmidt, T. & Smidt, W. (2017). Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 211–235). Springer Fachmedien.

Grollmann, P. & Ulmer, P. (2020). Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikationen. In R. Arnold., A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl., S. 533–545). VS Springer.

Haberzeth, E. & Käpplinger, 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. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Hirzel.

Heuer, U. (2010). *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Hippel, A. von (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 103–121.

Hippel, A. von (2024). Das Kompetenzmodell KomPla für die Planenden. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(3), 86–91.

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

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

Käpplinger, B., Jedrzejczyk, P. & Moritz, R. (2024). Betriebliche Weiterbildung in kleinen und mittelständischen Unternehmen: Eine Einführung. In P. Jedrzejczyk, R. Moritz & M. de Pinto (Hrsg.), *Arbeitgeber kompetent beraten. Impulse von der Wissenschaft für die Praxis* (S. 181–189). wbv Publikation.

Kaufhold, M. & Weyland, U. (2024). Zur Relevanz von betrieblichem Bildungspersonal im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit. In M. Kaufhold, U. Weyland, E.-L. Stratmann & S. Höke (Hrsg.), *Betriebliches Bildungspersonal als Promotor betrieblicher Bildungsprozesse* (S. 51–83). wbv Publikation.

Kiepe, K. (2021). *Stellen und Ausbildung der betrieblichen Ausbilder:innen. Grundannahmen, Transformationsprozesse, Reformdiskurse*. Logos Verlag.

Kiepe, K. & Krause, I. (2024). Aus- und Weiterbildungspersonal im Unternehmen. Gestalter:innen einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift Weiterbildung*, 35(1), 15–17.

Kipper, J. (2014). *Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen*. epubil GmbH.

KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kohl, M., Dietrich, A. & Faßhauer, U. (Hrsg.) (2021). „Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal. Barbra Budrich.

Koring, B. (1992). Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In B. Dewe, W.

Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 171–199). Leske & Budrich.

Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. (DIE-Report zur Weiterbildung). http://die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02

Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Springer.

Kraus, K. (2022). Die Entwicklung von Beruflichkeit über iterative Lern- und Bildungsprozesse. Zur theoretischen Verortung beruflicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 51–67.

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.

Martin, A. (2016). Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals. In Autorengruppe wb-personalmonitor (Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A. & Rosendahl, A. (Hrsg.)). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (S. 97–107). W. Bertelsmann.

Meyer, R. (2011). Bestimmt unbestimmt. Qualifikation und Professionalität des Personals in der Berufsbildung. *Denk-doch-mal.de*, (3), 1–5.

Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens*. Springer Fachmedien.

Mooral, D. (2018). Professionalität und Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 329–341). Springer Fachmedien.

Müller, Ch. (2024). Das betriebliche Weiterbildungspersonal inkognito – Identifikation, Handlungsfelder und Weiterbildungsbedarfe in Klein- und Kleinstunternehmen. In S. Böhlinger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse & M. Niethammer (Hrsg.), *Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung* (S. 61–72). wbv Media.

Müller, U. (1998). *Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter. Bildungstheoretische Überlegungen und konzeptionelle Grundlagen*. Habilitationsschrift Universität Eichstätt.

Nicklich, M., Blank, M. & Pfeiffer, S. (2022). *Ausbildungspersonal im Fokus – Studie zur Situation der betrieblichen Ausbilder*innen 2021*. Lehrstuhl für Soziologie der FAU Erlangen-Nürnberg. <https://wap.igmetall.de/APIF-2021.htm>

- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner: Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 457–499). Klinkhardt.
- Nittel, D., Schütz, J. & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Pahl, J.-P. & Herkner, V. (2013). *Handbuch Berufsforschung*. wbv.
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen*. Beck.
- Peters, S. & Steckel, M. (2017). Perspektiven der Weiterbildungspraxis – zwischen Weiterbildung und betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In B. Dewe & M. Schwarz (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (S. 345–362). Klinkhardt.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Rebmann, K. (2021). Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 155–168). Barbara Budrich.
- Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. In *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift*, 40, 25–39.
- Schanz, H. (2015). *Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bertelsmann.
- Schrader, J., Euler, D., Kohl, J. & Kerst, Ch. (2024). Governance-Strukturen und Governance-Praxen in der beruflichen Bildung. In C. Michaelis, R. Busse, E. Wuttke & B. Fürstenau (Hrsg.), *bwp@ Profil 10: Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung. Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag* (S. 1–18). https://www.bwpat.de/profil10_seeber/schrader_etal_profil10.pdf
- Schrader, J. & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 333–360.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Schwarz, M. (2017). Betriebliche und pädagogische Handlungslogik am Fall der betrieblichen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung. In B. Dewe & M. Schwarz. (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation. Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung* (S. 127–148). Klinkhardt.

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.

Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (Hrsg.) (2019). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. wbv.

Seyda, S., Köhne-Finster, S., Orange, F. & Schleiermacher, T. (2024). IW-Weiterbildungserhebung 2023: Investitionsvolumen auf Höchststand, IW-Trends. *Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Institut der deutschen Wirtschaft (IW)*, (51, Iss. 2), 3–23.

Sloane, P. F. E., Emmeler, T., Grössling, B. & Hagemeyer, D. (2018). *Berufsbildung 4.0: Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt*. Eusl-Verlag.

Spöttl, G. & Windelband, L. (2013). Berufswissenschaftliche Forschung und Methoden. In J.-P. Pahl, & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 186–196). wbv.

Statistisches Bundesamt (2022). (Pressemitteilung Nr. 349 vom 17. August 2022). https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_349_215.html?utm_source=chatgpt.com

Windelband, L. (2024). Qualität in der betrieblichen/beruflichen Bildung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt & B. Schmidt-Hertha. (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_34-1

Zitieren des Beitrags (24.06.2025)

Schwarz, M. & Becker, G. (2025). Die Vielfalt der Aufgaben des betrieblichen Weiterbildungspersonals. Eine empirische Analyse der Aufgabenspezifik. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 48, 1–26. https://www.bwpat.de/ausgabe48/schwarz_becker-1_bwpat48.pdf

Die Autoren



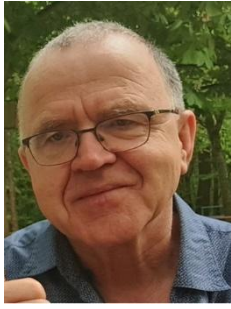
Dr. habil. MARTIN SCHWARZ, Akad. Oberrat

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>