

Hoang LONG NGUYEN¹, Christian MÜLLER² & Sandra BOHLINGER²

(¹SRH Fernhochschule & ²TU Dresden)

„Ich bin schon irgendwo ein Experte“ – Professionalisierung betrieblichen Weiterbildungspersonals

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe48/nguyen_etal_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

„Ich bin schon irgendwo ein Experte“ – Professionalisierung betrieblichen Weiterbildungspersonals

Abstract

Die Professionalisierungsdebatte um das Personal in der betrieblichen Weiterbildung weist deutliche empirische Lücken auf. Nur wenig ist über die Qualifikationswege und Tätigkeitsfelder, die berufsverbandliche Zugehörigkeit und das berufliche Selbstverständnis von Personen bekannt, die in der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt sind. Der Aufsatz leistet in diesem Zusammenhang zweierlei: Zum einen arbeitet er den professionalisierungstheoretischen Diskurs mit Blick auf das betriebliche Weiterbildungspersonal auf. Zum anderen gibt er darauf aufbauend mithilfe einer qualitativen Interviewstudie einen Einblick in dessen professionelles Selbstverständnis, seine Qualifikationswege und berufliche Aufgabenspektren, aber auch Einkommen und Zusatzqualifikationen.

„I am somehow an expert” – Professionalization of in-company trainers

There are significant empirical gaps in the debate on the professionalization of personnel in in-company education and training. For example, little is known about the qualification paths and fields of activity, as well as the professional association affiliation and professional self-concept of people employed in this field. The aim of this contribution is twofold: First, it aims to review the discourse on professionalization of in-company trainers and others employed in this field. Second and building upon this review, the article provides qualitative-empirical data on their professional self-concepts, qualification pathways, professional tasks as well as their income and additional qualifications.

Schlüsselwörter: betriebliches Weiterbildungspersonal, Professionalisierung, Qualifikationsentwicklung, Tätigkeitsfelder, qualitative Interviewstudie

bwp@-Format: ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Die Frage nach der Professionalisierung des Personals im Berufsbildungsbereich ist trotz zahlreicher Diskussionen nicht abschließend geklärt. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als eine der zentralen Bezugsdisziplinen befassen sich viele Arbeiten mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (Frommberger & Lange, 2020, S. 521). Ein weitaus kleineres Feld stellen Studien zu Qualifikationen und Tätigkeiten des ausbildenden

Personals in Betrieben dar (z. B. Bohlinger et al., 2024). Betrachtet man als zweite Bezugsdisziplin die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, so finden sich auch hier Untersuchungen zur Professionalisierung des Personals sowie zu dessen Qualifikationen und Einsatzbereichen – allerdings mehrheitlich zu dem Personal, das in der allgemeinen Erwachsenenbildung tätig ist. Wer sich spezifisch mit *betrieblicher Weiterbildung* befasst (Faulstich, 1999, S. 185), wird deutlich seltener Untersuchungen zu jenem Personal finden, das in betrieblichen Kontexten für Weiterbildung zuständig ist, aber zu keiner der o. g. Personengruppen gehört und das begrifflich sowie statistisch schwer fassbar ist: Weiterbildende, Dozierende, Trainer, Anleitende etc., die z. B. Kolleginnen und Kollegen (regelmäßig) unterweisen und teilweise dem Human-Resources-Bereich angehören (Diettrich & Kohl, 2024, S. 11).

Diese Forschungslücke wird vielfach moniert (z. B. Moraal, 2018, S. 330; Wißhak et al., 2020, S. 105) und ist unter Berücksichtigung der öffentlichen und politischen Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung besonders bemerkenswert, zumal die beruflich-betriebliche Weiterbildung von allen Bildungsbereichen das größte Finanz- und Teilnehmervolumen umfasst. So hat z. B. die Nationale Weiterbildungsstrategie die Fokussierung auf berufliche Weiterbildung und den Erhalt bzw. Ausbau beruflicher Handlungsfähigkeit explizit zum Ziel (BMAS & BMBF, 2019, S. 5). Das betriebliche Weiterbildungspersonal hat dabei eine zentrale Rolle, um in betrieblichen Kontexten gelingende Lernprozesse umzusetzen, Weiterbildungsstrukturen nachhaltig zu entwickeln und die Beteiligung an Weiterbildung zu fördern (Käpplinger & Lichte, 2012, S. 379).

Vor diesem Hintergrund hat der Beitrag zwei Ziele: Zum einen wird der theoretische Diskurs über die Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals aufgearbeitet (vgl. Abschnitt 2), zum anderen wird mithilfe empirischer Befunde die Lage des betrieblichen Weiterbildungspersonals hinsichtlich seiner Einmündung in das Tätigkeitsfeld, seiner Beschäftigungsbedingungen, Aufgaben und Tätigkeiten, Karriereperspektiven, der berufsverbandlichen Organisation, aber auch in Bezug auf Akzeptanz und Stellung innerhalb der Organisation untersucht (vgl. Abschnitte 3 und 4). Der Beitrag schließt mit einem Resümee und der Identifikation von Forschungsdesiderata (vgl. Abschnitt 5).

2 Professionalisierungstheoretische Verortung des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Basierend auf einer Eingrenzung der Zielgruppe (vgl. Abschnitt 2.1) werden professionalisierungstheoretische Ansätze dargelegt, welche die Hintergrundfolie für die empirische Untersuchung dieses Beitrags bilden (vgl. Abschnitt 2.2).

2.1 Betriebliches Weiterbildungspersonal

Die Eingrenzung der Zielgruppe, um die es hier geht, ist insofern schwierig, als dass sich für die hier relevante Personengruppe in Literatur und Praxis eine Vielfalt an Bezeichnungen finden lässt, wie z. B. Weiterbildner, Trainerin, Coach, Human Resources Managerin, Bildungsmanager oder Personalentwicklerin (Grollmann & Ulmer, 2020, S. 535). Darüber hinaus unterscheidet sich diese heterogene Gruppe hinsichtlich des Vertragsverhältnisses (angestellt oder

freiberuflich), des beruflichen Status (hauptamtlich, nebenamtlich, ehrenamtlich), der Aufgaben (organisatorisch-planend und/oder lehrend) wie auch hinsichtlich der Qualifikationen und Kompetenzen (Fach- und/oder pädagogische Kompetenzen) (Breitschwerdt, 2021, S. 16–18; Käßplinger & Lichte, 2012, S. 375). Obgleich *in der Literatur* Ansätze vorhanden sind, das betriebliche Weiterbildungspersonal entlang von Rollen und Aufgabenzuschnitten zu kategorisieren (z. B. Arnold, 1997, S. 186–200), ist eine trennscharfe Kategorisierung *in der Praxis* nur bedingt möglich, weil konkrete Aufgaben und Tätigkeiten sich durch organisationale und stellenspezifische Rahmenbedingungen vielfach überschneiden (Käßplinger & Lichte, 2012, S. 375). Vor diesem Hintergrund existiert bis heute weder eine einheitliche Berufsbezeichnung noch eine regelmäßige und/oder vollumfassende quantitative Erfassung derer, die in diesem Feld tätig sind.

Während quantitative Angaben zum Personal im Ausbildungsbereich regelmäßig über den Berufsbildungsbericht bzw. die Berufsbildungsstatistik erhoben werden, existieren nur wenige Erhebungen für den (betrieblichen) Weiterbildungsbereich. Eine Einordnung der Datenlage gestaltet sich umso schwieriger, da unterschiedliche Personengruppen (etwa internes und/oder externes Weiterbildungspersonal) betrachtet werden. So geht eine nicht mehr ganz neue Schätzung und einmalige Erhebung im Rahmen des wb-personalmonitor von rund 1,35 Millionen Beschäftigten aus, die einschließlich aller Selbstständigen, Ehrenamtlichen etc. im (betrieblichen) Weiterbildungsbereich tätig sind (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 50). Weiterhin gibt die Beschäftigungsstatistik mittels der Klassifikation der Berufe (KldB, 2010) Auskunft über Beschäftigte in der außerschulischen Weiterbildung. Weitere Gruppen werden z. B. im Rahmen der Fachschul- oder Hochschulstatistik erhoben; allerdings handelt es sich hierbei nicht um betriebliches Weiterbildungspersonal (Münchhausen et al., 2023, S. 68–70). Andere Studien, die einen dezidierten Einblick in soziodemographische Angaben zum (betrieblichen) Weiterbildungspersonal inklusive ihrer Qualifikationen und Einkommenshöhen geben, wurden einmalig durchgeführt und/oder sind nicht flächendeckend (z. B. Elias et al., 2015) und teilweise aufgrund der fehlenden Differenzierung zwischen betrieblichem und nicht-betrieblichem Weiterbildungspersonal nur bedingt aussagekräftig.

Zudem sind unter dem Stichwort „Professionalisierung“ in den vergangenen Jahren einige Arbeiten entstanden, in denen Qualifizierungswege und Qualifikationen derjenigen erforscht werden, die in beruflich-betrieblichen Weiterbildungskontexten tätig sind. So wurden bspw. in einem Beitrag von Wißhak et al. (2020) die Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung (n=896) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass es sich beim Großteil um Akademikerinnen und Akademiker handelt (70,9 %). Innerhalb der Gruppe der Personen mit Hochschulabschluss sind die häufigsten Studienfächer Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (46,1 %), gefolgt von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften (24,7 %), Ingenieurwissenschaften (12,6 %) und Psychologie (11,1 %). Die Mehrheit der Befragten (58,3 %) verfügt über eine Trainerausbildung; viele Personen verfügen zudem über Zusatzqualifikationen, darunter Beratung und Coaching (48,9 %), AEVO/ADA (24,2 %) und Neurolinguistisches Programmieren (22,9 %) (Wißhak et al., 2020, S. 114–116). Resümiert wird, dass Lehrende in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung einen hohen Akademisierungsgrad aufweisen, aber seltener über pädagogische Hochschulabschlüsse verfügen. Unabhängig davon scheinen sie häufiger Zusatzqualifikationen zu besitzen (Wißhak et al., 2020, S.

118–119). Einen anderen methodischen Zugang bedienen Bonnes und Hochholding (2016), die in einer Interviewstudie berufliche Verläufe des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Weiterbildenden im Kontext betrieblicher und beruflicher Weiterbildung („Trainer“) untersuchen. Dabei werden drei Verlaufswege herausgearbeitet, die zeigen, dass es keinen „prototypischen Weg zur Trainertätigkeit gibt“ (Bonnes & Hochholding, 2016, S. 12). Ergebnisse zu formalen Qualifizierungswegen bei n=23 verdeutlichen, dass 78,3 % der Befragten über einen Studienabschluss verfügen, darunter geben 34,8 % einen pädagogischen oder psychologischen Studienschwerpunkt und 65,2 % einen anderen fachlichen Hintergrund an. Der Anteil derjenigen mit einer beruflichen Ausbildung lag bei 21,7 % (Bonnes & Hochholding, 2016, S. 9). Des Weiteren zeigt sich, dass 39,1 % der Befragten eine Trainerausbildung absolviert haben. 52,2 % verfügen über eine Zusatzqualifikation, die Teilaspekte einer Trainerausbildung beinhalten. 87,0 % gaben weitere sonstige Zusatzqualifikationen an, die nur indirekt inhaltlichen Bezug zur Trainertätigkeit haben (z. B. Beratung, Coaching, Supervision) (Bonnes & Hochholding, 2016, S. 10). Resümierend zeigen die „Ergebnisse zu den Wegen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs [...] die große Vielfalt im formalen, aber insbesondere im non-formalen und informellen Bereich. Darüber hinaus wird die große Heterogenität der Qualifikationsportfolios deutlich, die unabhängig vom beruflichen Verlaufsweg sind“ (Bonnes & Hochholding, 2016, S. 13). Anders dagegen eine Studie von Schüßler (2019), in der Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen des pädagogischen Personals in Weiterbildungsorganisationen und Qualifikationen bzw. Qualifizierungspraktiken in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung erforscht werden. Die darin untersuchten 65 betrieblichen Weiterbildenden haben „überwiegend ein berufs- oder erwachsenenpädagogisches Studium absolviert. Das bedeutet, dass die vielfach formulierte Heterogenität des Weiterbildungspersonals hier nur bedingt unterstellt werden kann“ (Schüßler, 2019, S. 113). Ferner wird herausgearbeitet, dass die Professionalisierung im Sinne einer Qualifizierung für (neue) Aufgaben im Rahmen der betrieblichen Weiterbildungsarbeit v. a. an bestehenden Problemen im Arbeitsprozess vollzogen wird. Hierfür werden Maßnahmen genutzt wie etwa Verbesserungen des Wissensmanagements, regelmäßige Kurzbesprechungen, kollegiale Beratungen, Mitarbeiterbesprechungen, Klausuren und Entwicklungsgespräche. Die „Weiterbildung der Weiterbildner“ findet demzufolge „analog zum favorisierten Weiterbildungsmodell im Betrieb statt mit der einzigen Ausnahme, dass sie selbst keine Prozessbegleitung dafür haben (z. B. in Form eines Coachs oder einer Supervisorin)“ (Schüßler, 2019, S. 118–119).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass dem betrieblichen Weiterbildungspersonal zwar eine hohe Bedeutung beigemessen wird, um etwa Herausforderungen im Zusammenhang mit Digitalisierung, Technologisierung und Transformation zu bearbeiten (Krause et al., 2024, S. 11), aber bislang wenig empirische Befunde zu dieser Personengruppe vorliegen. Gleichzeitig oder gerade deswegen wird die Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals seit Jahren zur Diskussion gestellt. Entsprechende Arbeiten beziehen sich teilweise explizit auf das betriebliche Weiterbildungspersonal (z. B. Böhlinger et al., 2024; Feistel, 2014; Moraal, 2018). Häufiger wird das betriebliche Weiterbildungspersonal jedoch lediglich als Teil der übergeordneten Gruppe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals mitberücksichtigt (z. B. Grollmann & Ulmer, 2019; Meyer, 2020).

Gleichwohl diese Studien Auskunft zu Qualifizierungen und Qualifikationen des beruflichen und/oder betrieblichen Weiterbildungspersonals geben und dessen heterogene Zusammensetzung verdeutlichen, bleiben Fragen nach z. B. Beschäftigungsbedingungen, Aufgaben und Tätigkeiten, beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und -wünschen sowie Organisation in Berufsverbänden weitgehend offen. Eine grundlegende Schwierigkeit besteht außerdem darin, dass teils unterschiedliche Personengruppen untersucht werden (z. B. „Lehrende“, „Trainer“, „betriebliche Weiterbildende“), sodass die Vergleichbarkeit der Befunde nur bedingt möglich ist. Unter Berücksichtigung dieser Desiderata liegt der Fokus des vorliegenden Beitrags im Weiteren nun auf dem *betrieblichen Weiterbildungspersonal*. Darunter sollen Personen verstanden werden, die hauptberuflich Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb von Betrieben für die entsprechenden Mitarbeitenden planen und/oder umsetzen. Die geplanten und umgesetzten Weiterbildungsmaßnahmen können dabei sowohl beruflich als auch nicht-beruflich ausgerichtet sein; eine Trennung wird nicht explizit vorgenommen.

2.2 Zur Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Während der Begriff der Profession sich auf ein soziales Aggregat im Sinne einer besonderen Form des (akademischen) Berufs bezieht, der über besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen verfügt und demnach ein ausgeprägtes Sozialprestige genießt (Demszky & Voß, 2018, S. 489–490), bezeichnet **Professionalisierung** einen sozialen Prozess, dessen Ausgang zunächst einmal unbestimmt ist (Nittel, 2000, S. 49). Im Grunde verweist Professionalisierung sogar auf zwei Prozesse, die in Wechselwirkung zueinanderstehen: Zum einen kann mit Professionalisierung ein *individueller* Prozess gemeint sein, in dem die individuelle Handlungsebene im Mittelpunkt steht. Hier geht es um die Erforschung, wie berufsspezifische Kompetenzen und Einstellungen für ein Handeln entwickelt werden, das als „professionell“ im Sinne einer gekonnten Beruflichkeit eingestuft werden kann (Faßhauer, 2017, S. 5; Kraus, 2012, S. 39; Schrader, 2018, S. 54). So zeigt z. B. Gieseke (1996), dass die Professionalität von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern – anders als bei klassischen Professionen wie der Medizin oder Theologie – nicht einem spezifischen Fachkanon (gleichwohl dieser immer wieder gefordert wird), unterliegt, sondern sich aus mehreren Aspekten ergibt: „Professionalität ist nun nicht schlichtweg durch eine institutionalisierte sowie fachlich spezialisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage allein zu erwerben [...]. Sie ist auch das strukturelle, das heißt intersubjektiv gültige und in Form von habituellen Orientierungen sich Geltung verschaffende Resultat einer eingeübten pädagogischen Praxis, die sich neben sozialwissenschaftlich-pädagogischer Analysefähigkeit vor allem durch Intuition, Empathie und professionelles Können auszeichnet“ (Gieseke, 1996, S. 743). Deutlich früher konstatiert Tietgens (1988, S. 39): „Professionalität heißt [...], die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“. Und Nittel (2000, S. 84) verweist darauf, dass Professionalität ohnedies ein nie vollständig abgeschlossener Prozess ist: „Professionalität ist [...] kein ‚Zustand‘, der errungen oder erreicht werden kann, sondern eine flüchtige, jedes Mals aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung. Sie kann weder verordnet werden, noch erschöpft sie sich in der Ausformulierung normativer Prämissen“. Zum anderen ist mit Professionalisierung aber auch ein *kollektiver* Prozess gemeint, in dem sich in der Regel hochspezialisierte, akademisch qualifizierte

und personenbezogene Berufe herausbilden, deren Arbeit sich auf gesellschaftliche Zentralwerte wie Gesundheit, Recht und Bildung beziehen (Faßhauer, 2017, S. 5; Schrader, 2018, S. 54; Schrader & Loreit, 2018, S. 285–286).

Zur Untersuchung von Professionalisierungsprozessen auf kollektiver Ebene werden häufig **merkmalsbezogene Konzepte** herangezogen. Diese zielen im Kern darauf, die spezifischen Merkmale bzw. Attribute von klassischen Professionen – auch in Abgrenzung zu anderen Berufen und Tätigkeiten – zu erfassen, um diese anschließend auf unterschiedliche Kandidaten der Verberuflichung, wie z. B. die Gruppen der Sozialarbeitenden, Lehrenden und Erwachsenenbildenden/Weiterbildenden, zu applizieren (Nittel, 2000, S. 55). Als grundlegende Merkmale etablierter Professionen gelten bspw. die Durchsetzung einer Hauptberuflichkeit, eine Ausbildung auf akademischem Niveau, ein klar geregelter Zugang zur Aufnahme der Berufstätigkeit, eine berufsverbandliche Organisation sowie eine Bindung an eine geltende Berufsethik (Wilensky, 1972, S. 202–205). Zwar wird die Arbeit mit sogenannten „Merkmalskatalogen“ nicht unkritisch betrachtet, dennoch steht ihrer heuristischen Nutzung nichts im Wege, sofern „sie ‚pragmatisch gebrochen‘, also mit den gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen abgeglichen und einer ideologiekritischen Prüfung unterzogen worden sind“ (Nittel, 2000, S. 56). Zur Untersuchung der Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals kann die Anwendung der merkmalsbezogenen Konzepte insofern fruchtbar sein, als dass sie dazu beiträgt, auf einer deskriptiven Ebene grundlegende Erkenntnisse zu dieser Personengruppe zu generieren, was Zugangswege, Qualifikationen, berufsverbandliche Organisation, Berufsethik usw. angeht (Feistel, 2014, S. 704–707).

Jedoch stoßen die merkmalsbezogenen Konzepte in ihrem Erklärungsgehalt an Grenzen, weil mit ihnen der Kontext „Betrieb“ und die damit verbundenen Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung nicht ausreichend berücksichtigt werden können, die einen maßgebenden Einfluss auf etwaige Professionalisierungsbestrebungen haben (Büchter & Hendrich, 1998, S. 36). So weist die betriebliche Weiterbildung im Vergleich zu vielen anderen Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Besonderheiten v. a. in Bezug auf die organisationspezifische Handlungslogik auf. Anders als explizite Weiterbildungsorganisationen, deren vorrangiger Organisationszweck in der Realisierung von Bildungsangeboten liegt, findet die betriebliche Weiterbildung in Organisationen statt, die im Prinzip andere gesellschaftliche Funktionen erfüllen, aber in denen trotzdem auch (implizit) Bildungsarbeit verrichtet wird (Kade et al., 2007, S. 143–144). Insofern ist die betriebliche Weiterbildung einem permanenten Ersetzungsrisiko ausgesetzt (Harney, 1998, S. 129). Diese organisationspezifische Handlungslogik hat weitreichende Konsequenzen für das Personal in der betrieblichen Weiterbildung: Es agiert in einem Umfeld, in dem Weiterbildung erhöhtem Legitimationsdruck ausgesetzt ist und als Mittel zur Unterstützung betrieblicher Kernprozesse dient. Dadurch ist das Personal gefordert, flexibel und eng an den Unternehmenszielen orientiert zu arbeiten, die in Abhängigkeit technologischer Entwicklungen oder anderer interner und externer Bedingungen besonders volatil sein können. Die damit verbundene Kontingenz in Bezug auf Anforderungen, Tätigkeiten, Umfeldbedingungen usw. erschwert die Planung und Entwicklung von Bildungsangeboten, die Standardisierung von Prozessen (bspw. Akquise, Planung, Realisierung von Weiterbildung) und Profilbildungen erheblich, was wiederum für die Entwicklung stabiler beruflicher Rollenprofile und damit auch die Professionalisierung hinderlich sein kann. Hinzu kommen innerbe-

triebliche Verteilungskonflikte, denn häufig wird in wirtschaftlich angespannten Situationen zuerst an Weiterbildung gespart, und Verantwortliche erkennen den langfristigen Wettbewerbsvorteil dieser Investitionen nicht. Daran können u. a. Überlegungen angeschlossen werden, die unter Professionalisierung einen gesellschaftlich-politischen Prozess betrachten, „in den unterschiedliche soziale Interessen und Strategien eingehen, und in dem von benennbaren Akteuren Professionen ‚konstruiert‘ werden“ (Büchter & Hendrich, 1996, S. 122). Unter Berücksichtigung einer gering ausgeprägten Durchsetzungsmacht des betrieblichen Weiterbildungspersonals in betrieblichen Organisationen wird für eine **politikorientierte Professionalisierungsforschung** plädiert, welche die „Politikhaltigkeit des betrieblichen Geschehens, die organisationale Innenpolitik oder das Wechselspiel von organisationspolitischen Strategien und Gegenstrategien zwischen betrieblichen Weiterbildnern und anderen betrieblichen Ressorts“ (Büchter & Hendrich, 1996, S. 126) tiefenschärfer analysiert. Hiermit soll eine prozess- und problemorientierte Perspektive eingenommen werden, die nicht lediglich bei der Erfassung formaler Qualifikationen stehen bleibt, sondern darüber hinaus danach fragt, in welchen betriebspolitischen Bedingungen und Strukturen das Weiterbildungspersonal tätig ist und welche machtpolitischen Ressourcen und Strategien ihm zur Verfügung stehen, um Interessen und Ideen durchzusetzen (Büchter & Hendrich, 1996, S. 127–128).

Wie oben erläutert, zielt dieser Beitrag darauf, aufgrund eines bis dato spärlich ausgeprägten Forschungsstands zur Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals ein besseres Verständnis für diese Personengruppe zu erhalten. Mittels einer empirischen „Bestandsaufnahme“ werden nicht nur Merkmale von Professionen im Sinne einer dichotomen Einschätzung von „erfüllt/nicht erfüllt“ oder „professionalisiert/nicht professionalisiert“ untersucht, wie man es einem solchen „Merkmalskatalogverfahren“ (Schmeiser, 2006, S. 301) vorwerfen könnte (kritisch: Büchter & Hendrich, 1996, S. 45). Vielmehr wird auch analysiert, wie es um die Akzeptanz und Stellung der betrieblichen Weiterbildenden im Betrieb steht. Die Befunde hierzu sollen dahingehend überprüft werden, inwiefern sie an eine politikorientierte Professionalisierungsforschung anschlussfähig sind. Durch diese zweifache Zielsetzung liefert der Beitrag eine empirisch gestützte Grundlage, die zu weiteren Diskussionen um Möglichkeiten und Limitationen der Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals anregen soll.

3 Methodik

Die eigens für diesen Beitrag durchgeführte qualitative Studie zielte darauf, Aufgaben und Tätigkeiten, berufliche Entwicklungspfade, das berufliche Selbstverständnis wie auch die Einbettung der eigenen beruflichen Rolle im Betrieb (Zusammenarbeit mit anderen Akteuren, Prestige von sowie Werthaltung gegenüber Weiterbildung im Unternehmen) von Personen zu beleuchten, die in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind. Da die Heterogenität der Qualifikationen des betrieblichen Weiterbildungspersonals aus anderen Arbeiten bereits hinlänglich bekannt ist (z. B. Bonnes & Hochholding, 2016; Wißhak et al., 2020), wurde in dieser Studie ein anderer Zugang zur Datenerhebung genutzt. Als Untersuchungsgruppe wurden demnach Absolvierende des konsekutiven Masterstudiengangs „Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung“ der TU Dresden herangezogen. Von etwa 150 kontaktierten Personen passeten 14 Personen in das Profil und erklärten sich zur Teilnahme bereit. In Abgrenzung zu anderen

Untersuchungen verfügen die Teilnehmenden dieser Studie also zumindest über eine gemeinsame Qualifikation auf Masterniveau. Hiervon ausgehend wird der weitere berufliche Werdegang der Befragten im Feld der betrieblichen Weiterbildung untersucht. Deutlich heterogener wiederum sind die Bachelorabschlüsse, mithilfe derer Studierende in das genannte Masterprogramm einmündeten. Hierzu gehören regelmäßig folgende Abschlüsse: unterschiedliche Lehramtsabschlüsse; Bachelor in Pädagogik, Erziehungs-, Bildungs-, Sozial-, Kommunikations- und Wirtschaftswissenschaften; Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Sozialmanagement; Wirtschaftspsychologie, -soziologie und -pädagogik; (Wirtschafts-, Organisations- und Kommunikations-)Psychologie; Soziologie sowie Betriebswirtschaftslehre bzw. Personalmanagement.

Zur Erhebung von Daten wurden qualitative, vorstrukturierte Leitfaden-Interviews durchgeführt (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 439). Hierfür wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich aus sechs Themenkomplexen zusammensetzt. Unter Nutzung der SPSS-Methode (Helfferich, 2011, S. 182–184) wurden die Interviewfragen gesammelt, geprüft, sortiert und zuletzt unter den Kategorien (1) Vorstellung, (2) Einmündung und Onboarding, (3) Aufgaben und Tätigkeiten (inkl. Zusammenarbeit mit anderen Akteuren und Wertschätzung von Weiterbildung im Unternehmen), (4) Karriereperspektiven, (5) Berufsverbandliche Organisation sowie (6) Berufliches Selbstbild subsumiert. Im Februar 2025 wurden insgesamt 14 Interviews online umgesetzt. Die Interviews dauerten jeweils zwischen ca. 30 bis 45 Minuten. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der Software MAXQDA und das methodische Vorgehen orientierte sich am Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132). Dabei wurden zunächst die Hauptkategorien auf Basis des Interviewleitfadens entwickelt. Im Laufe der Codierdurchläufe wurden weitere Subkategorien induktiv aus dem Material heraus entwickelt und die Kategorien wurden inhaltlich geschärft und deutlicher voneinander abgegrenzt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden Ergebnisse der Untersuchung kategorienbasiert vorgestellt. Der Fokus liegt hierbei auf Merkmalen, die über den Grad der (individuellen bzw. kollektiven) Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals informieren. Insbesondere werden folgende Leitfragen beleuchtet: Welche Qualifikationen haben die Befragten? Wie sehen ihre beruflichen Verläufe aus? Wie steht es um ihre derzeitige Beschäftigungssituation? Welche beruflichen Aufgaben nehmen sie wahr? Welches berufliche Selbstbild haben sie von sich? Welche Rolle spielen Berufsverbände für sie?

4.1 Qualifikationen

4.1.1 Studium

Zu den zentralen Merkmalen kollektiver Professionalisierung gehört eine fundierte wissenschaftliche Qualifikation. Allen Befragten ist gemeinsam, dass sie über einen Abschluss im konsekutiven Masterstudiengang Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung ver-

fügen und insofern eine große Homogenität aufweisen. Zugleich weisen sie bzgl. des Erststudiums (mindestens Bachelorniveau) eine deutlich größere Heterogenität auf, da die Zugangsvoraussetzungen für den genannten Masterstudiengang individuell in einem Eignungsfeststellungsverfahren geprüft werden.

Mit Blick auf den Masterstudiengang schätzen die Befragten rückblickend v. a. Lerninhalte aus den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Personal und Organisation sowie Kosten-Leistungs-Rechnung und Controlling als bedeutsam für ihre beruflichen Tätigkeiten ein. Hinsichtlich des Bereichs Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden neben dem Erwerb von Grundlagenwissen jene Lehrveranstaltungen hervorgehoben, in denen didaktische und methodische Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt wurden, um selbst Lehr-Lern-Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung konzipieren, umsetzen und beurteilen zu können:

„[...] gerade das Thema betriebliche Weiterbildung und Lernen im Unternehmen da, das war schon ziemlich besonders. Also gerade jetzt so im Maschinenbau um mich herum. Das sind alles Ingenieure oder Techniker, Elektriker, Mechaniker, wie auch immer, aber diesen, ja, den pädagogischen Fokus mit der Didaktik und da eben noch mal so ein bisschen das Lernen im Fokus mit reinzubringen. Das war schon immer vorteilhaft, würde ich sagen, weil das sonst wenig Leute eben einfach im Unternehmen haben. Da findet man in der PE vielleicht mal jemanden mit einem psychologischen Hintergrund, vielleicht noch mal Sozialwissenschaftler. So gibt es auch manchmal aber wirklich Pädagoge und dann nicht Sozialpädagoge, sondern jemand, der sich wirklich mit Erwachsenenlernen auskennt. Das hat schon sehr geholfen“ (S10, Abs. 32).

Daneben wird mehrfach die Relevanz des wissenschaftlichen Arbeitens betont. Dabei beziehen sich die Interviewten einerseits auf konkrete Methoden der empirischen Sozialforschung, die sie auf der Arbeit anwenden, wie z. B. die Durchführung von Umfragen oder die Anwendung statistischer Verfahren (S1, Abs. 39; S13, Abs. 50; S14, Abs. 28). Andererseits beziehen sie sich auf einer allgemeineren Ebene auf die Bedeutung des wissenschaftlichen Denkens und Vorgehens per se, das sie sich im Laufe des Studiums angeeignet haben:

„Also ich kann mich daran erinnern, dass wir sehr viele Forschungsarbeiten geschrieben haben, [...] und in den Forschungsarbeiten war es ja für mich zumindest immer so, dass ich mich da wirklich immer mit einem Thema auseinandergesetzt habe, auch so konzeptionell, ja auch vielleicht strategisch wirklich darüber nachgedacht, wie baut man jetzt das Konzept auf und wie geht man da ran? Und das ist ja genau das, was ich jetzt auch mache eigentlich. Also ich bin so in der Rolle, dass ich wirklich Konzepte erarbeite und die anderen Kollegen sind dann eigentlich für die Umsetzung da“ (S09, Abs. 27).

Die Befragten sehen sich durch das Studium sowohl mit Fachwissen als auch mit überfachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie eigenverantwortlichem Arbeiten, Selbstorganisation, Entscheidungsfähigkeit, konzeptionelle Fertigkeiten und kritischem Urteilsvermögen ausgestattet.

4.1.2 Zusatzqualifikationen

Nach dem Masterstudium haben zehn Personen mindestens eine formale Weiterbildung absolviert bzw. eine Zusatzqualifikation erlangt. Während die Zusatzqualifikationen äußerst heterogen sind und von der Trainerausbildung über die Mediatorenausbildung bis hin zum Organisationsdesigner reichen, fällt dennoch auf, dass Coaching-Ausbildungen dominieren. Diese wurden von sechs Personen absolviert, teilweise sogar mehrfach mit unterschiedlichen Ausrichtungen (z. B. Life Coaching, Business Coaching, Systemisches Coaching). Die Relevanz dieser Ausbildung wird damit begründet, dass es hiermit besser gelinge, Kolleginnen und Kollegen bei Problemen und Konflikten zu unterstützen (S05), Fertigkeiten für die Gesprächsführung für Beratungstätigkeiten erlernt werden (S10) oder mit der eigenen Weiterentwicklung im Rahmen einer neuen beruflichen Rolle (S11). Bemerkenswert ist, dass Zusatzqualifikationen aus unterschiedlichen Gründen erworben werden, aber nicht grundsätzlich gefordert sind, um Zugang zu bestimmten Positionen und Tätigkeiten zu erhalten.

Mit Blick auf das Erststudium, das Masterstudium sowie die Zusatzqualifikationen zeigt sich, dass es sich hierbei per se nicht um eine kollektive Professionalisierung im engeren Sinne handeln kann, weil für Personen, die mit akademischem Abschluss im betrieblichen Weiterbildungsbereich tätig sind, keine gesetzlich geregelten Zugangsvoraussetzungen existieren und vonseiten der Betriebe keine expliziten Qualifikationen eingefordert werden.

4.2 Berufliche Verläufe

Gleichwohl sich an beruflichen Verläufen schwerlich Merkmale von Professionen ablesen lassen, geben sie dennoch Hinweise darauf, wie v. a. individuelle Professionalisierung verläuft. Aus dem Datenmaterial lassen sich die beruflichen Werdegänge der Befragten kursorisch rekonstruieren, nämlich vom Zeitpunkt des Abschlusses des Masterstudiums bis hin zur Aufnahme der derzeitigen Berufstätigkeit. Dabei unterscheiden sich die Verläufe aus temporaler Sicht allein schon deswegen, weil in dieser Studie Personen verschiedener Jahrgänge vertreten sind.

Während drei Personen angeben, nach ihrem Studienabschluss direkt bei ihrem derzeitigen Arbeitgeber angefangen zu haben, haben die anderen elf Befragten mindestens eine und maximal zwei berufliche Stationen durchlaufen. Bei genauerer Betrachtung dieser Stationen zeigt sich, dass die Tätigkeiten größtenteils einen Bezug zur (beruflichen) Bildungsarbeit haben, z. B. als Mitarbeitende bei einem privaten Bildungsdienstleister, Spezialist für Lernen und Weiterentwicklung, Personaldisponentin in einem Fremdspracheninstitut, Referent für berufliche Bildung bei einem Bildungsträger oder Bildungsreferentin im Bereich Jugendfreiwilligendienst. Die Befragten waren dabei überwiegend angestellt, deutlich seltener waren sie auf freiberuflicher oder selbstständiger Basis tätig. Schließlich sticht hervor, dass die beruflichen Verläufe der Interviewten keine strategischen Karriereentscheidungen waren, sondern sich eher zufällig oder aufgrund der Lebens- und Arbeitsumstände ergeben haben (z. B. Unzufriedenheit mit einer Stelle, Veränderungen in der privaten/familiären Lebenssituation, externe Angebote):

„Also ich war etwas unterfordert, das muss ich halt so sagen. Ich hatte jetzt keine Perspektiven, irgendwie noch groß mehr zu lernen und es war auch nicht das Feld, was ich

mir vorgestellt habe und gleichzeitig intern hat es mir auch nicht gefallen. [...] Und genau hatte dann halt nach fünf Wochen schon angefangen, neue Bewerbungen zu schreiben. Und dann hatte ich eben unter anderem auch ein Bewerbungsgespräch“ (S07, Abs. 12).

4.3 Beschäftigungssituation

Auch die Beschäftigungssituation ist ein Hinweis auf den Grad der individuellen und kollektiven Professionalisierung in einem Beruf. Das gilt insbesondere mit Blick auf Freiheits- bzw. Autonomiegrade, Einkommen und Sozialprestige, die mit der beruflichen Position, der Beschäftigungssituation und den beruflichen Tätigkeiten verbunden sind.

Zum Zeitpunkt der Interviews waren die meisten Befragten in einem Angestelltenverhältnis in unterschiedlichen Arten von Organisationen tätig, darunter mehrheitlich in verschiedenen Branchen der Wirtschaft (z. B. Energiedienstleistungen, Halbleiterfertigung, Maschinenbau, Automobilindustrie). Zu einem geringeren Anteil waren Befragte in öffentlichen Institutionen wie Städten oder Hochschulen tätig. Nur eine Person war als Kleinunternehmerin selbstständig.

So unterschiedlich wie die Arbeitgeber sind auch die konkreten Stellenbezeichnungen. Dabei fällt auf, dass die meisten Bezeichnungen einen Bezug zum Personalwesen und insbesondere zur Personalentwicklung bzw. betrieblichen Bildung aufweisen (z. B. Referent für Personalentwicklung, Specialist Learning and Development, Teamleitung Weiterbildung, Projektleitung Digitales Lernen). Überwiegend arbeiten die Befragten in Organisationseinheiten, die im weitesten Sinne mit Personalaufgaben betraut sind (z. B. Human Resources, Personalentwicklung, Personal und Recht), wie sich auch bei den Aufgabenbeschreibungen zeigen wird.

Innerhalb der Stichprobe liegt das monatliche Bruttogehalt der Befragten zwischen ca. 3.000 und 11.000 EUR bei einem Median von 5.250 EUR. Personen, die sich am oberen Rand der angegebenen Gehaltsspanne befinden, verfügen in der Regel über mehrjährige Berufserfahrung, sind in der Privatwirtschaft tätig und haben eine Leitungsposition. Drei besonders hohe Gehälter stechen hervor, wobei die geringe Größe des Samples eine seriöse Aussage zu den Durchschnittsgehältern nicht zulässt.

Werden die Interviewten nach zukünftigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gefragt, fällt auf, dass ihre Überlegungen stark mit ihrer derzeitigen Position in der jeweiligen Organisation verbunden sind. Dabei gibt es einerseits Personen, die gezielt einen hierarchischen Aufstieg innerhalb der Organisation anstreben (z. B. in die Rolle als Teamleitung, als Geschäftsführung, als Ansprechpartner auf internationaler Ebene). Andererseits gibt es Personen, die auf ihrer Karrierestufe verbleiben, sich aber fokussierter mit Themen auseinandersetzen oder fachlich spezialisieren möchten. Teilweise ziehen die Befragten alternativen berufliche Entwicklungsmöglichkeiten *außerhalb* ihrer derzeitigen Organisationen in Betracht, die aber eher vage sind:

„Für mich persönlich und darüber hinaus kann ich mir auch tatsächlich vorstellen, aus dem HR Bereich komplett rauszugehen und mich im dem Thema Projektmanagement

Begleitung Beratung einzusetzen, nämlich unter anderem mit dem, was ich vorhin gesagt habe, nämlich Organisationsdesigner“ (S06, Abs. 54).

4.4 Aufgaben

Unter Professionalisierungsaspekten ist die berufliche Position eng mit den beruflichen Aufgaben gekoppelt; je stärker diese von Autonomie, aber auch von einer Art Monopolstellung geprägt sind, desto klarer ist dies üblicherweise ein Hinweis auf einen Prozess der kollektiven Professionalisierung.

Die Aufgabenbeschreibungen der Befragten sind breit gefächert. *Weiterbildung* findet sich regelmäßig an der Schnittstelle zur *Personalentwicklung*, was vor dem Hintergrund der Stellenbezeichnungen und Organisationseinheiten, in denen sie tätig sind, wenig verwunderlich ist. Zugleich ist der Befund insofern überraschend, als dass die Personalentwicklung im Studium keinen prominenten Stellenwert einnimmt und die Befragten mehrheitlich keine Berührungspunkte damit in ihrem Erststudium hatten. Für die Analyse der Ergebnisse wird eine Differenzierung zwischen Weiterbildung und Personalentwicklung im engen Sinn, im erweiterten Sinn und im weiten Sinn vorgenommen (Becker, 2023, S. 35), wohl wissend, dass diese Differenzierung nicht trennscharf ist. Sie hilft jedoch dabei, die mit den genannten Organisationseinheiten assoziierte Personalentwicklung mit den Aufgaben der Weiterbildung zu verknüpfen.

4.4.1 Weiterbildung und Personalentwicklung im engen Sinn (Bildung)

Zur Personalentwicklung im engen Sinn zählt v. a. die Planung und Umsetzung von Weiterbildung auf mikrodidaktischer Ebene. Hierzu gehört einerseits die *Organisation der Weiterbildung* im Sinne von Bedarfsermittlung, Akquise externer Weiterbildner und Weiterbilderinnen, Terminkoordination, Weiterbildungsmarketing, Kommunikation mit Teilnehmenden sowie die Berücksichtigung des Weiterbildungsbudgets und der Unternehmensstrategie, wie folgendes Zitat exemplarisch belegt:

„Und zwar bin ich zum einen in der Kursorganisation bei uns tätig und da speziell eigentlich für die Planung von den Anwendungskursen. [...] ich plane Termine und reserviere Trainerinnen und Trainer, [...] und übernehme da die gesamte Kommunikation. Bin ja zuständig für diese Jahresplanung“ (S03, Abs. 28).

Andererseits gehört zur Personalentwicklung im engen Sinn auch die konkrete *Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen* in der Rolle als Lehrende. Hierzu lassen sich aus dem Datenmaterial mehrere *Formate* herausarbeiten, die genannt wurden, wie z. B. Schulung, Workshop, Training, Kurs. Anhand des Materials zeigt sich, dass die Befragten sowohl zu technischen als auch zu überfachlichen Themen weiterbilden. Wer zu welchen Themen weiterbildet, ist auch in Verzahnung mit der jeweiligen Stelle zu sehen. So befinden sich in der Stichprobe Personen, die für Projekte verantwortlich sind und demnach gezielt Kompetenzen dazu aufbauen. Andere sind hingegen generalistisch aufgestellt und fokussieren weniger auf bestimmte Prozesse oder Techniken. Betriebliche Weiterbildungsarbeit spielt also eine Rolle in den Aufgabenprofilen der Befragten, jedoch variiert der Umfang. Die Spannweite reicht nach Einschätzung der Befragten von minimal 5 % bis maximal 85 % Weiterbildungsarbeit gemessen an der Arbeitszeit.

4.4.2 *Personalentwicklung im erweiterten Sinn (Förderung) und im weiten Sinn (Organisationsentwicklung)*

Neben der betrieblichen Weiterbildungsarbeit beinhalten die Aufgabenprofile der Befragten auch Aufgaben, die der *Personalentwicklung im erweiterten Sinn (Förderung)* zugeordnet werden können. Hierzu zählen Beratung und Coaching von Führungskräften, Programme zur Führungskräfteentwicklung, Teilnahme an Mitarbeiterentwicklungsgesprächen, Entwicklung und Implementierung von Kompetenz- und Karrieremodellen sowie Optimierung von Feedback-mechanismen etc.

Zur *Personalentwicklung im weiten Sinn (Organisationsentwicklung)* gehören hingegen Aufgaben wie die Mitwirkung in größeren Vorhaben. Dazu zählen die Einführung neuer oder Optimierung bestehender Strukturen und Prozesse durch Digitalisierungsprojekte, Implementierung von Learning-Management-Systemen oder die Erarbeitung von Strategien, die mit Bildung und Förderung zu tun haben.

Abseits von diesen genuin personalentwicklungsbezogenen Aufgabengebieten übernehmen mehrere Befragte auch Aufgaben, die anderen Stellen des Personalmanagementzyklus zugeordnet werden können, aber auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen wird (z. B. Personalmarketing, -recruiting, -verwaltung, -freisetzung).

4.4.3 *Berufliches Selbstbild*

Die vielfältigen Stellenbezeichnungen und Aufgaben führen zur Frage, welches berufliche Selbstverständnis die Befragten haben. Die Frage ist deshalb von Relevanz, weil sie nicht nur Hinweise auf die individuelle, sondern auch auf die kollektive Professionalisierung gibt und eng mit der Ausprägung einer Berufsethik verbunden sein kann. Letztere taucht in keinem Fall explizit auf, wobei in den Interviews auch nicht gezielt danach gefragt wurde. Es fällt zunächst auf, dass es allen Interviewten schwerfiel, diese Frage zu beantworten. Ähnlich wie bei der Skizzierung der beruflichen Weiterentwicklungsoptionen sind die Beschreibungen der beruflichen Selbstbilder eng mit der derzeitigen Stelle und den dazugehörigen Funktionen und Tätigkeiten verbunden. Dies zeigt sich an Selbstbildern wie Führungskraft, Projektleiterin, Dienstleister, Beraterin, Trainer, Coach, Unternehmerin, Experte Learning and Development, People Partner, Personalentwicklerin mit Schwerpunkt Gesundheit oder Projektmanager. Selten wird explizit der Bildungsaspekt in der eigenen Tätigkeit deutlich hervorgehoben:

„Ich bin dafür verantwortlich, dass die Kollegen im Unternehmen das Wissen und die Kompetenzen erhalten, die sie für ihren Job brauchen“ (S10, Abs. 66).

In den Beschreibungen der beruflichen Selbstbilder verwenden die Befragten eine Reihe von Adjektiven wie empathisch, aufgeschlossen, anpackend, strategisch, kommunikativ, lösungsorientiert, innovativ, serviceorientiert, kreativ, an der Entwicklung von Menschen interessiert, menschenzentriert, wertschätzend, stärkenorientiert, systemisch, ganzheitlich usw. Die von ihnen genannten Eigenschaften beziehen sich also v. a. auf die Art und Weise, wie sie ihre Arbeit gestalten und mit welcher Haltung sie anderen Menschen begegnen.

4.5 Berufsverbandliche Organisation

Die berufsverbandliche Organisation und Zugehörigkeit ist ein zentrales Merkmal kollektiver Professionalisierung. Auch wenn es keinen Verband der Erwachsenenbildnern und Erwachsenenbildnerinnen (oder eine vergleichbare flächendeckende Organisation) gibt, wurde explizit danach gefragt, ob die Interviewten einem anderen Berufsverband angehören. Von den 14 Befragten ist jedoch lediglich eine Person in einem Berufsverband organisiert, nämlich im Berufsverband für Personalmanager (BPM). Eine weitere Person interessiert sich grundsätzlich für einen Berufsverband (Deutsche Gesellschaft für Qualität, DGQ), ist jedoch kein Mitglied. Die meisten Befragten erklären, dass eine potenzielle Mitgliedschaft in einem Berufsverband bisher kaum eine Relevanz für sie hatte/hat.

4.6 Betriebspolitische Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume

Aus dem Datenmaterial lassen sich auch Einblicke herausarbeiten, in welchen betrieblichen Rahmenbedingungen die Befragten agieren und welche Akzeptanz und Stellung die betriebliche Weiterbildungsarbeit aus ihrer Sicht hat.

Unterschiedlich fällt die Einschätzung aus, welche Bedeutung der Weiterbildung in den entsprechenden Organisationen zugeschrieben wird. Tendenziell sind diese eher vorsichtig zurückhaltend, was sich an Aussagen wie *„Die ist sehr ausbaufähig“* (S05, Abs. 106), *„Ja, durchmixt“* (S07, Abs. 40), *„Ja, es ist schon auch verhalten“* (S10, Abs. 55), *„Ich würde sagen, wir sind so im guten Mittelfeld, also auch vielleicht schon im sehr guten Mittelfeld“* (S11, Abs. 48) oder *„Ich glaube, sie können den Wert noch nicht ganz sehen“* (S14, Abs. 42) widerspiegelt.

Anhand weiterer Aussagen zeigt sich außerdem ein grundlegendes Problem der innerbetrieblichen Weiterbildung, nämlich dass diese nicht zu den primären Aktivitäten in den Wertschöpfungsketten zählen. Demnach sind sie, so der Eindruck der Befragten, besonders anfällig für Budgetkürzungen und unterliegen umso mehr Legitimationsdruck:

„[...] wir sitzen halt nicht direkt an der Wertschöpfungskette. Also wir sind ja nicht die, die dem Unternehmen Geld geben, sondern wir kosten Geld. [...] es wird einem schon gezeigt, dass man nicht das Geld bringt“ (S07, Abs. 46).

Hinzu kommt, dass die Expertise des Personals der betrieblichen Weiterbildungsarbeit teilweise infrage gestellt, mitunter sogar angezweifelt wird:

„Also man hat eher das Gefühl, wir sind so eher der lange Arm der Geschäftsleitung Und weniger in der Rolle der Berater oder Fachexperten. Wir werden mit unserem, mit unserem Wissen und unserem Know how nicht so richtig als Fachexperten wahrgenommen, sondern eher so die, na ja, die Geschäftsleitung entscheidet was und wir müssen es dann halt ausführen“ (S05, Abs. 106).

„Wo ich dann schon den Eindruck habe, dass die Expertise nicht ganz ernst genommen wird. Ich glaube aus so einem ja fehlenden Hintergrundwissen, [...] wie komplex es eigentlich ist, auch Dinge zu vermitteln und zu lernen und Lernangebote zu schaffen“ (S10, Abs. 55).

Schließlich wird durch die Befragten auch die Instrumentalisierbarkeit der Weiterbildung zum Ausdruck gebracht. Diese zeigt sich besonders deutlich, wenn Weiterbildung (lediglich) als ein Mittel zum Zweck betrachtet wird, um andere Ziele zu erreichen, allen voran die Entwicklung der eigenen Karriere:

„[...] wir bekommen manchmal Emails, welche Trainings muss ich machen, damit ich befördert werde? So, und jetzt kann man sich viel darüber streiten, woher das kommt usw. und das zieht manchmal auch einfach auf Strukturen ab, auf die wir also einfach keinen Einfluss haben können. Also unser Entgeltstruktur, unseren Tarifvertrag, [...]. Das hat was mit unseren Karriereleitern zu tun und das liegt nicht bei uns. [...]. Deshalb würde ich sagen ja, manchmal ist es Mittel zum Zweck“ (S06, Abs. 48).

Fragt man danach, inwiefern die betrieblichen Weiterbildenden mit anderen Personen und Organisationseinheiten zusammenarbeiten, sind vielfältige Verflechtungen und Konstellationen erkennbar. Dabei wird deutlich, dass die Befragten auf Zusammenarbeit und Kooperation angewiesen sind. Besonders häufig werden Führungskräfte in den Organisationen genannt. Die Relevanz dieser Gruppe spiegelt sich darin wider, dass über sie die Weiterbildungsbedarfe ihrer Mitarbeitenden erfasst werden können. Ferner erfüllt die Zusammenarbeit mit dieser Gruppe eine legitimatorische Funktion, denn die Führungskräfte urteilen letztlich darüber, inwiefern Weiterbildungsmaßnahmen als wirksam erachtet werden können:

„Also wir sprechen sehr viel mit den Führungskräften. Dadurch, dass wir so ein kleines mittelständisches Unternehmen sind, sind die Wege und die Entscheidungswege einfach sehr kurz. [...] wenn ich Konzepte entwerfe, dann ist es so, dass ich da Feedback dazu einhole von Führungskräften, also von der Zielgruppe quasi, die relevant ist“ (S11, Abs. 46).

5 Resümee und Ausblick

In diesem Beitrag wurde untersucht, (1) wie betriebliche Weiterbildende in ihre Tätigkeitsfelder einmünden, wie es um ihre Beschäftigungsbedingungen steht, welche Aufgaben sie wahrnehmen, welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten ihnen offenstehen und inwiefern sie sich beruflich organisieren, und (2) wie es um die Akzeptanz und Stellung der betrieblichen Weiterbildenden im Betrieb steht.

5.1 Zusammenfassung und Einordnung der Befunde

Die Befunde bestätigen an vielen Stellen bereits vorliegende Merkmale des Personals in der betrieblichen Weiterbildung. Das gilt zunächst für die Heterogenität des Personals, gleichwohl eine Besonderheit dieser Studie darin besteht, dass alle interviewten Personen den gleichen **Masterstudiengang** absolviert haben und in dieser Hinsicht homogene Qualifikationen vorliegen. Bezüglich der Relevanz dieses Studienfachs zeichnet sich ab, dass es als Quelle einer „doppelten Wissensbasis“ erachtet wird (Nittel, 2000, S. 230).

Unabhängig von den Studienabschlüssen verfügen die Befragten, in Übereinstimmung mit den Befunden von Wißhak et al. (2020) und Bonnes und Hochholdinger (2016), über heterogene **Zusatzqualifikationen**, welche sich überwiegend dem Bereich Beratung und Coaching zuordnen lassen. Diese werden aus verschiedenen Gründen absolviert, sind jedoch nicht obligatorisch für den Zugang zu den beruflichen Positionen der Befragten. Standardisierte Ausbildungen als Bedingung für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit im betrieblichen Weiterbildungsbe- reich liegen somit nicht vor (Wilensky, 1972, S. 202).

Wie es für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung üblich ist (Grollmann & Ulmer, 2020, S. 535), zeigt sich auch in dieser Studie eine Vielzahl an **Stellenbezeichnungen**, und dies, obwohl in der Studie der Fokus bereits vorab auf das *innerbetriebliche Weiterbildungspersonal* eingegrenzt wurde. Büchter und Hendrich (1996, S. 87) zufolge kann die unterschiedliche Begriffsverwendung als ein Indiz für die betriebspezifische und -beliebige Einrichtung sowie den Ausbau von Rollen und Funktionen im betrieblichen Weiterbildungsbereich gedeutet werden. Demnach sind bestimmte Funktionsbezeichnungen, die man in einem Betrieb für betriebliche Weiterbildende vorfindet, zum Teil einzigartig und nur bedingt auf andere Betriebe übertragbar.

Während prekäre **Beschäftigungsbedingungen** nicht untypisch für den Weiterbildungssektor sind (z. B. Elias 2018, S. 192–194), trifft dies auf den Bereich der innerbetrieblichen Weiterbildung nicht zu. Die meisten Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews fest und unbefristet in ihren Organisationen angestellt (Ausnahmen: Elternzeitvertretungen, Projektstellen) und vermittelten einen zufriedenen Eindruck mit den Rahmenbedingungen ihrer Arbeit. Daher ist es wenig überraschend, dass ihre **beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten** eng mit den respektiven organisationalen Rahmenbedingungen verzahnt sind. Befragt nach Optionen und Vorstellungen für ihre berufliche Zukunft, drehten sich die Antworten überwiegend um hierarchische Aufstiegs- oder fachliche Spezialisierungsoptionen in ihren jeweiligen Organisationen. Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, die davon losgelöst sind, bleiben hingegen vage.

Betrachtet man die **Aufgaben**, die von den Befragten in ihrem beruflichen Arbeitsalltag wahrgenommen werden, geht es im Kern um die Initiierung, Modellierung, Förderung, Begleitung und Evaluierung von Lern-, Reife- und Entwicklungsprozessen auf personaler, interpersonaler und strukturaler Ebene (Niedermair, 2008, S. 1). In der Gesamtbetrachtung haben die Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten auf mikrodidaktischer Ebene zwar viel Gewicht, in der Einzelbetrachtung fällt das Bild jedoch differenzierter aus, denn die Weiterbildungsarbeit nimmt bei den einzelnen Befragten unterschiedlich viel Zeit in Anspruch. Außerdem kristallisiert sich heraus, dass betriebliche Weiterbildungsarbeit nicht für sich allein agieren kann, sondern auf die Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen angewiesen ist. Im Datenmaterial werden verschiedene Verflechtungen und Konstellationen sichtbar, in denen betriebliche Weiterbildende mit anderen zusammenarbeiten müssen, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Allen voran sticht die Abstimmung mit Führungskräften in den jeweiligen Organisationen hervor, da diese nicht nur über Weiterbildungsbedarfe ihrer Mitarbeitenden informieren, sondern auch maßgebend Weiterbildungsentscheidungen treffen, was mitunter Teilnahme, Inhalte und Nutzenerwartungen und -bewertungen von Weiterbildungsangeboten betrifft (Büchter & Hendrich, 1996, S. 101–102).

Die von den Interviewten konstruierten **beruflichen Selbstbilder** weisen eine enge Verzahnung zu ihren derzeitigen Stellen mit den entsprechenden Funktionen und Tätigkeiten auf, sodass eine Orientierung an einer übergeordneten Disziplin oder Profession, wie etwa der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, nur in Konturen zu erkennen ist. Mit Blick auf die Eigenschaften, die im Zusammenhang mit den beruflichen Selbstbildern aufgeworfen werden, kommt insbesondere eine *soziale Orientierung* zum Vorschein (z. B. Interesse an der Entwicklung von Menschen, Empathie, Orientierung an Stärken und Ressourcen von Menschen), die Hartmann (1972, S. 46) zufolge in Professionalisierungsprozessen tendenziell zunimmt. Hingegen kommt in den Selbstbeschreibungen deutlich weniger ein spezialisiertes Wissen und Können zum Ausdruck, wodurch die Befragten sich definieren würden.

Letztlich zeigt sich klar, dass die Beteiligung in einschlägigen **Berufsverbänden** einen geringen Stellenwert für die Befragten einnimmt. In den allermeisten Fällen haben die Befragten diese Option noch nicht einmal in Erwägung gezogen, sodass eine Beteiligung am Aufbau berufsständischer Strukturen und damit auch der Ausweitung der gesellschaftlichen Anerkennung bislang kaum erfolgt (Schrader, 2018, S. 55).

Die Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals steht in engem Zusammenhang mit den **betrieblichen Rahmenbedingungen** und Handlungsspielräumen, in denen es agiert. Zum Tragen kommt insbesondere die spezifische betriebliche Handlungslogik in Bezug auf Weiterbildung (vgl. Abschnitt 2.2). Die Bedeutung, die der Weiterbildung in Unternehmen beigemessen wird, wird von den Befragten überwiegend als zurückhaltend eingeschätzt. Aussagen wie „ausbaufähig“ oder „verhalten“ deuten darauf hin, dass Weiterbildung oft nicht als strategisch zentrale Funktion betrachtet wird. Ferner zeigt sich ein zentrales strukturelles Problem darin, dass betriebliche Weiterbildung nicht direkt zur Wertschöpfung beiträgt und daher als kostenverursachend gilt. Dies führt zu erhöhter Vulnerabilität gegenüber Budgetkürzungen und verstärktem Legitimationsdruck. Diese Schwächung der institutionellen Position geht mit einer begrenzten Anerkennung der Expertise einher – das Fachwissen der Weiterbildenden wird teilweise nicht ernst genommen, was deren professionellen Status zusätzlich schwächt. Zudem wird Weiterbildung teils funktionalisiert, etwa als Karriereinstrument, was die pädagogisch-professionelle Dimension überlagert und auf betrieblich-strukturelle Einflüsse wie tarifliche Regelungen und Karrieresysteme verweist, die sich der direkten Steuerung durch das Weiterbildungspersonal weitestgehend entziehen. Insgesamt wird deutlich, dass Professionalisierung in diesem Feld nicht nur eine Frage individueller Qualifikation ist, sondern maßgeblich durch betriebliche Machtverhältnisse, strukturelle Rahmenbedingungen und interorganisationales Handeln geprägt wird (Büchter & Hendrich, 1996, S. 127).

5.2 Limitationen und Ausblick

Eine der größten Stärken der Untersuchung ist gleichzeitig ihre Schwäche, nämlich dass die Stichprobe homogen bzgl. ihres Abschlusses (Master) ist, aber zugleich heterogene Erstqualifikationen aufweist. Die homogene Zweitqualifikation ist sicherlich ein Grund dafür, dass die Interviewten zu großen Teilen Aufgaben im Bereich der betrieblichen Weiterbildungsarbeit sowie der Organisationsentwicklung per se übernehmen; auch kann dies in einem engen Zusammenhang mit den Tätigkeiten in der Personalentwicklung gesehen werden. Eine weitere

Limitation besteht darin, dass Studienabsolventinnen und -absolventen aus unterschiedlichen Kohorten befragt wurden. Hierdurch wurde die Zusammensetzung der Stichprobe zwar heterogener, aber gleichzeitig wurden Vergleiche erschwert. Der Studienabschluss liegt bei den Interviewten unterschiedlich weit zurück, was wiederum zur Folge hat, dass Berufserfahrungen, berufliche Verläufe, Positionen und Gehaltsoptionen erheblich variieren können. Schließlich zielte das Erhebungsinstrument der Untersuchung primär darauf, professionalisierungsspezifische Merkmale wie Qualifikationen, berufliches Selbstbild und berufsverbandliche Organisation usw. zu erfassen. Demnach verbleiben die Ergebnisse auf überwiegend deskriptiver Ebene im Sinne einer „Bestandsaufnahme“. Diese kann jedoch als Ausgangspunkt genutzt werden, um die theoretische und methodische Linse zu schärfen und mit weiteren Forschungsfragen in das Feld zu ziehen.

In der Untersuchung ist sichtbar geworden, dass die Interviewten mit Blick auf die Einkommenshöhe kaum von prekären Einkommensverhältnissen betroffen sind. Gleichwohl hierzu bereits Befunde vorliegen (z. B. Elias, 2018), könnten weiterführende Studien noch stärker und mit quantitativen methodischen Zugängen auf die Einkommensverhältnisse der Zielgruppe eingehen, die mehrheitlich im Angestelltenverhältnis bzw. sogar in einem Normalarbeitsverhältnis tätig ist. Hierdurch könnten Vergleiche mit anderen Bereichen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung präzisiert werden.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Einmündung in den Beruf in der Befragtengruppe nicht selten von Zufall und nichtberufsbezogenen Entscheidungspräferenzen geprägt ist. Zugleich ist das berufliche Selbstbild weit weniger klar ausgeprägt als bei klassischen Professionen (z. B. Abele, 2006, S. 35–57; Schultz et al., 2018, S. 204–210) – zwei Aspekte, die ebenfalls dazu beitragen dürften, dass sich aktuell keine kollektive Professionalisierung abzeichnet. Auch dies sollte bei künftigen Studien stärker in den Blick genommen werden.

In den Ergebnissen bestätigt sich mehrfach, dass betriebliche Weiterbildungsarbeit stets in Verzahnung mit ihren jeweiligen organisationalen Kontexten betrachtet werden muss, wie Büchter und Hendrich (1998, S. 36) in ihren Überlegungen zu einer kontextpolitischen Professionalisierung, welche die Professionalisierung der Weiterbildenden *im* Betrieb in den Mittelpunkt rücken, akzentuiert haben. In dieser Studie konnte nur punktuell darauf hingewiesen werden, wenn es um Beschäftigungsbedingungen, berufliche Entwicklungsoptionen, die Erfüllung von Aufgaben oder die wahrgenommene Wertschätzung von Weiterbildung ging (vgl. Abschnitt 4). In weiteren Untersuchungen könnten vertiefend andere theoretische Zugänge in Betracht gezogen werden. Aus einer machtpolitischen Perspektive auf Professionalisierungsprozesse könnte fokussiert werden, ob und wie betriebliche Weiterbildende die Definitionsmacht zur Bearbeitung bestimmter Problemlagen für sich zu beanspruchen und welche Ergebnisse dabei erzielt werden. Abbott (1988, S. 59) geht davon aus, dass Angehörige beruflicher Gruppen darum bemüht sind, eine Jurisdiktion („jurisdiction“) zu erlangen, womit „nicht nur die juristisch kodifizierte, sondern auch eine sowohl kulturell wie auch sozialstrukturell sanktionierte berufsbezogene Definitionsmacht, Aufgabenzuweisung und Entscheidungsbefugnis gemeint“ (Nittel, 2000, S. 59) ist. In den Arenen der öffentlichen Meinung, des Rechtssystem und des Arbeitsplatzes werden dabei berufliche Interessen ausgefochten. Dabei ist ein „full jurisdictional claim“ nur ein denkbares Resultat und darüber hinaus gibt es noch andere mögliche Ausgänge

im Ringen um Jurisdiktion, wie etwa in Form von Subordination oder Arbeitsteilung (Abbott, 1988, S. 69). Im Falle der betrieblichen Weiterbildung könnte insbesondere eine tiefere Analyse dieser Prozesse in der Arena des Arbeitsplatzes fruchtbar sein, weil hier Logiken von Organisationen besonders zum Tragen kommen. So kann hochgradige Arbeitsteilung in Organisationen dazu führen, dass die Grundbestandteile einer Jurisdiktion fragmentiert werden, weil sie von verschiedenen Abteilungen und Akteuren bearbeitet werden (Nittel, 2000, S. 63). Ferner könnten sich auch strukturtheoretische Ansätze zur professionalisierungstheoretischen Betrachtung der betrieblichen Weiterbildung als geeignet erweisen. In diesem Sinne wird betriebliche Weiterbildung als die stellvertretende Bewältigung von Krisen verstanden, was auf die Zukunftsoffenheit und damit verbundene Unsicherheiten verweist (Oevermann, 2008, S. 57). Empirisch zu analysieren wäre somit die betriebliche Realität des Weiterbildungspersonals „[...] als Rekonstruktion der typischen Handlungslogik [...] in Reaktion auf das typische Handlungsproblem“ (Oevermann, 2008, S. 56). Aus strukturtheoretischer Perspektive käme es darauf an, betriebliche Weiterbildung als soziale Praxis zu beschreiben, die ihre Handlungsprobleme weder auf der Grundlage von Handlungsrouinen, noch ausschließlich deduktiv nomologisch, sondern durch Anwendung wissenschaftlich-standardisierten Wissens im Rahmen einer nicht standardisierbaren Praxis klientenbezogen bearbeitet (Oevermann, 2008, S. 58–60).

Literatur

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.

Abele, A. E. (2006). Karriereverläufe und Berufserfolg bei Medizinerinnen. In S. Dettmer, G. Kaczmarczyk & B. Bühren (Hrsg.), *Karriereplanung für Ärztinnen* (S. 35–57). Springer Verlag.

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

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. W. Bertelsmann Verlag.

Becker, M. (2023). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Schäffer-Poeschel Verlag.

BMAS & BMBF (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*.

<https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2019/strategiepapier-nws.html>

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

Bohlinger, S., Krause, I. & Praun, A. (2024). Qualifizierungsangebote für nicht-akademisches betriebliches Weiterbildungspersonal. In P. Schlögl, A. Barabasch & J. Bock-Schappelwein (Hrsg.), *Krise und Nachhaltigkeit. Herausforderungen für berufliche Bildung*. Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) (S. 87–98). wbv Publikation.

Bonnes, C. & Hochholdinger, S. (2016). Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, 1–18.

http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf

Breitschwerdt, L. (2021). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer VS.

Büchter, K. & Hendrich, W. (1998). Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung – Für eine Politisierung der erwachsenenpädagogischen Diskussion. In S. Peters (Hrsg.), *Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Pädagogische Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung als Motor der Organisationsentwicklung* (S. 29–46). W. Bertelsmann Verlag.

Büchter, K. & Hendrich, W. (1996). *Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung*. Rainer Hampp Verlag.

Demzsky, A. & Voß, G. G. (2018). Beruf und Profession. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen* (S. 477–538). Springer VS.

Diettrich, A. & Kohl, M. (2024). Zurück in die Zukunft? Qualifizierung und Professionalisierung betrieblichen Bildungspersonals. *Weiterbildung*, 1/2024, 10–14.

Elias, A. (2018). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 185–204). Springer VS.

Elias, A., Dobischat, R., Cywinski, R. & Alfänger, J. (2015). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 26, 1–14.

https://erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/04_elias_dobischat_cywinski_alfaenger.pdf

Faßhauer, U. (2017). Betriebliches Bildungspersonal auf dem Weg der Professionalisierung? *berufsbildung*, (168), 3–7.

Faulstich, P. (1999). Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen* (S. 185–203). Hermann Luchterhand Verlag.

Feistel, K. (2014). Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 691–715). Verlag Julius Klinkhardt.

Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–455). Beltz Juventa.

Frommberger, D. & Lange, S. (2020). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung (S. 519–531). Springer VS.

Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. (S. 678–757). Suhrkamp Verlag.

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

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

Hartmann, H. (1972). Arbeit, Beruf, Profession. In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), Berufssoziologie (S. 36–52). Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. WSI-Mitteilungen, 5/2012, 374–381.

Kraus, K. (2012). Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung. Ein Beitrag unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands und der Schweiz. In I. Sgier & S. Latke (Hrsg.), Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten (S. 35–45). W. Bertelsmann Verlag.

Krause, I., Bohliger, S., Dienel, J., Kresse, L. & Niethammer, M. (2024). Editorial: Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung. Eine thematische Einführung. In S. Bohliger, I. Krause, J. Dienel, L. Kresse & M. Niethammer (Hrsg.), Betriebliches Aus- und Weiterbildungspersonal im Fokus der Berufsbildungsforschung (S. 11–17). wbv Publikation.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Meyer, R. (2020). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung (3. Aufl., S. 547–559). Springer VS.

Moraal, 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 VS.

Münchhausen, G., Reichart, E., Müller, N., Gerhards, P. & Echarti, N. (2023). Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBB). Projektendbericht. BIBB.

Niedermair, G. (2008). PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskultur oder Profession? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *bwp@ Spezial* 3, 1–15.
https://www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.shtml

Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann Verlag.

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper et al. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Springer VS.

Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3), 295–318.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen* (2. Aufl.). wbv Publikation.

Schrader, J. & Loreit, F. (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 283–308). Springer VS.

Schüßler, I. (2019). Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. In H.-J. Müller, I. Schüßler, M. Rohs & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 107–124). wbv Publikation.

Schultz, U., Böning, A., Peppmeier, I. & Schröder, S. (2018). De jure und de facto: Professorinnen in der Rechtswissenschaft. Geschlecht und Wissenschaftskarriere im Recht. Nomos Verlagsgesellschaft.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*, (S. 28–75). Klinkhardt.

Wilensky, H. W. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie* (S. 198–215). Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D. & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 103–123.

Zitieren des Beitrags (24.06.2025)

Nguyen, H. L., Müller, C. & Bohlinger, S. (2025). „Ich bin schon irgendwo ein Experte“ – Professionalisierung betrieblichen Weiterbildungspersonals. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 48, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe48/nguyen_etal_bwpat48.pdf

Die Autor:innen



Dr. HOANG LONG NGUYEN

SRH Fernhochschule

Kirchstraße 26, 88499 Riedlingen

hoanglong.nguyen@mobile-university.de

www.mobile-university.de



Dr. CHRISTIAN MÜLLER

TU Dresden/Fakultät Erziehungswissenschaften

01062 Dresden

christian.mueller13@tu-dresden.de

www.tu-dresden.de/ew/eb



Prof. Dr. SANDRA BOHLINGER

TU Dresden/Fakultät Erziehungswissenschaften

01062 Dresden

sandra.bohlinger@tu-dresden.de

www.tu-dresden.de/ew/eb