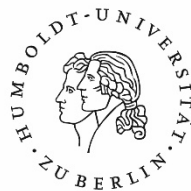


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 82



Philipp Tometschek

**Professionelles Handeln von Programmplanenden in der
betrieblichen Weiterbildung im Kontext eines postmodernen
Wertewandels**

**Eine professionstheoretische Analyse des Umgangs mit der
Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik im
New Work Ansatz**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2023

Angaben zum Autor

Tometschek, Philipp, M. A.

Institution (Arbeitgeber): Doctolib GmbH

Arbeitsschwerpunkte: Betriebliche Weiterbildung, New Work, Personal- und
Organisationsentwicklung

E-Mail: philipp.tometschek@aol.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg
Layout: Philipp Tometschek, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 66892
Fax: (030) 2093 13 66890

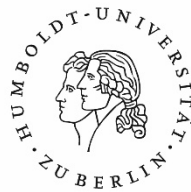
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 82



Philipp Tometschek

**Professionelles Handeln von Programmplanenden in der
betrieblichen Weiterbildung im Kontext eines postmodernen
Wertewandels**

**Eine professionstheoretische Analyse des Umgangs mit der
Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik im
New Work Ansatz**

Berlin 2023

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit analysiert das Spannungsfeld zwischen ökonomischen Interessen und pädagogischen Ansprüchen in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work. In einer Ära, in der Unternehmen vermehrt postmoderne Wertekonzepte wie flache Hierarchien und hybride Arbeitsmodelle verfolgen, werden individuelle Entwicklungsversprechen in Bezug auf betriebliche Weiterbildung gemacht. Diese Versprechen betonen nicht nur die Vermittlung von Kompetenzen, sondern erstrecken sich auch auf die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung.

In der Erwachsenenbildung wird hingegen angenommen, dass betriebliche Weiterbildung stets zur Steigerung des Unternehmenserfolgs und der Gewinnmaximierung dient. Das Forschungsdesiderat liegt in der empirischen Untersuchung dieser Widerspruchskonstellation zwischen Ökonomie und Pädagogik im Kontext eines postmodernen Wertewandels. Insbesondere interessant ist die Betrachtung des Aspekts der Autonomie und Bedürfnisorientierung, der unter dem Deckmantel des postmodernen Wertewandels als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt betont wird.

Die Forschung befasst sich mit der professionellen Bewältigung der Spannung zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen durch Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work.

Die empirische Analyse basiert auf leitfadengestützten Experteninterviews mit Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work. Die Untersuchung zeigt, dass das Spannungsverhältnis in der Praxis eher durch bedarfsorientierte Auflösungsstrategien aufgelöst wird. Unternehmen setzen aber auf eine Vielzahl von Maßnahmen, um den Spagat zwischen beiden Interessen zu bewältigen. Dabei spielen sowohl bedarfsorientierte als auch bedürfnisorientierte Entscheidungsstrategien eine Rolle. Bedürfnisorientierte Auflösungsstrategien werden als konfliktärmer und deutlich mehr den Weiterbildungsversprechen nachkommend erlebt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten professionellen Erwachsenenbildner*innen nützliche Handlungsempfehlungen, wie sie mit der Widerspruchskonstellation zwischen Ökonomie und Pädagogik im Rahmen von New Work professionell umgehen können. Die Erkenntnisse tragen zur Weiterentwicklung der Theorie und Praxis der betrieblichen Weiterbildung im Kontext des postmodernen Wertewandels bei, indem sie zeigen, wie Konflikte aufgelöst und ein reibungsloses Programmplanungshandeln gestaltet werden kann.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Problemaufriss	7
2. Theoretische Hinführung: Charakteristika der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work	8
2.1 Besonderheiten der betrieblichen Weiterbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung im Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik	8
2.1.1 Begriffsbestimmung	8
2.1.2 Funktionen und Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung	9
2.2 Bildung in der Privatwirtschaft	11
2.2.1 Unternehmenskultur in Lernenden Organisationen	12
2.2.2 Grenzen der Pädagogisierung	12
2.3 Professionalisierung in der (betrieblichen) Weiterbildung	13
2.4 New Work braucht New Learning	16
2.4.1 Begriffsbestimmung New Work	16
2.4.2 New Learning: Vom Taylorismus zur Bedürfnisorientierung	17
2.4.3 Die Rolle der Personalentwicklung im Kontext von New Work	19
2.4.4 Persönlichkeitsentwicklung als Versprechen der New Work Unternehmenskultur	20
3. Gegenstandstheoretische Verortung: Anforderungen an professionelle Erwachsenenbildner*innen in der betrieblichen Weiterbildung (im Kontext von New Work)	20
3.1 Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung von Angebot und Nachfrage in der betrieblichen Weiterbildung	21
3.2 Bedarfe und Bedürfnisse in der betrieblichen Weiterbildung	22
3.3 Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien in der betrieblichen Weiterbildung	23
3.4 Handlungsspielräume in der Programmplanung: Relative Autonomie von Programmplanenden	25

4.	Neoinstitutionalismus als grundlagentheoretische Basis New Work tauglicher erwachsenenpädagogischer Professionalität..	26
5.	Zwischenfazit und Forschungsfrage.....	27
6.	Empirischer Teil.....	29
6.1	Leitfadengestützte Expert*inneninterviews.....	29
6.2	Der Interviewleitfaden	30
6.3	Zugang zum Feld, Sample, Interviewdurchführung und Datenaufbereitung	31
6.4	Datenauswertung.....	33
6.5	Kategoriensystem	34
7.	Ergebnisse	35
7.1	Fallanalyse.....	35
7.1.1	Unternehmen A: Gesundheitsbranche	35
7.1.2	Unternehmen B: Immobilienbranche	38
7.1.3	Unternehmen C: Finanzbranche.....	42
7.2	Interpretation der Ergebnisse, Einordnung & Handlungsempfehlungen ...	45
8.	Kritik & Ausblick	48
9.	Fazit	49
	Literatur	50
	Anhang	53
	Anhang 1: Interviewleitfaden	53
	Anhang 2: Kategoriensystem	57
	Bisher erschienene Themen der Reihe:	
	Erwachsenenpädagogischer Report	64

1. Problemaufriss

Bei der Durchsicht von Stellenanzeigen stößt man immer mehr auf umfassende Weiterbildungsversprechen. Gerade Firmen, die ebenfalls mit flachen Hierarchien, größtmöglicher Eigenverantwortung und hybriden Arbeitsmodellen – also dem Leben eines postmodernen Wertekanons – werben, versprechen in Bezug auf individuelle Entwicklungen großartige Möglichkeiten. Es handelt sich vor allem um Firmen, die zwar aus dem Start-Up Stadium herausgewachsen sind, sich das dafür typische Werteverständnis aber beibehalten haben. Auch einige Konzerne oder gesetztere Firmen vollziehen einen postmodernen Wertewandel. Was all diese Unternehmen gemeinsam haben, ist das Werben und Arbeiten mit dem Konzept von New Work. Hier werden in Bezug auf betriebliche Weiterbildung individuell zugeschnittene, flexible und an den persönlichen Bedürfnissen orientierte Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten versprochen. Diese Entwicklungsmöglichkeiten sollen sich nicht nur auf die Ausbildung der nötigen Kompetenzen zur Ausführung der angebotenen Beschäftigung beschränken, sondern werden auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung ausgeweitet.

Dem gegenüber steht die in der Erwachsenenbildung vorherrschende Annahme, dass Weiterbildung im Unternehmenskontext immer zur Steigerung des Unternehmenserfolgs, Gewinnmaximierung und Förderung der Ressource Mensch instrumentalisiert wird. Dazu gibt es bereits einige Untersuchungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen wie bspw. von Hippel & Røbels (2016) Ausführungen zu Funktionen von Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung. Doch gerade empirische Ergebnisse zu dieser Widerspruchskonstellation von Ökonomie und Pädagogik in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund eines postmodernen Wertewandels stellen ein Forschungsdesiderat dar. Besonders spannend ist dieses Forschungsfeld jedoch, da der Aspekt der Autonomie und Bedürfnisorientierung, der in der betrieblichen Weiterbildung bis jetzt seitens der Erwachsenenbildung immer beanstandet wurde, unter dem Deckmantel des postmodernen Wertewandels als Wettbewerbsvorteil auf dem Arbeitsmarkt besonders betont und versprochen wird. Es soll also in überspitzt dargestellter Form das Spannungsverhältnis von einem freien, humanistischen Bildungsideal und der gezielten Entwicklung der Ressource Mensch zur wirtschaftlichen Erfolgssteigerung im Kontext von New Work untersucht werden. Die Vorannahme, dass auch im Kontext von New Work, der vermeintlich viel auf das Wohlbefinden seiner Mitarbeitenden setzt, betriebliche Weiterbildung als Instrument zur reinen Profitsteigerung und nicht zur freien Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt wird, soll unter der Fragestellung, wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work mit divergierenden Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen professionell umgehen, untersucht werden. Weitere Fragen, die dabei auftreten, sind, wie viel relative Autonomie Programmplanende dabei innehaben, wie sich die auftretende Widerspruchskonstellation in Antinomien und (Interessens-)Konflikte ausdifferenziert und wie Weiterbildungsprogramme angekündigt sowie angenommen werden.

Zur Beantwortung dieser Fragen soll zunächst einmal das Forschungsfeld betriebliche Weiterbildung im Kontext von New Work theoretisch eingeführt werden. Dazu wird der

Begriff anhand erwachsenenbildnerischer Begriffsliteratur bestimmt und mit Käßlinger (2018) sowie Hippel & Röbel (2016) abgegrenzt. Außerdem wird die kulturelle Verankerung von Bildung in Betrieben diskutiert sowie die Professionalisierung in der (betrieblichen) Weiterbildung mit Gieseke (2018) und Nittel (2018) beleuchtet. Darauf folgt eine Analyse der Anforderungen an die Lernwelten im Kontext von New Work, die sich aufgrund ihrer Neuartigkeit und wenigen Forschungskonzepte hauptsächlich auf Foelsing & Schmitz (2021) bezieht.

In einem nächsten Schritt wird der Forschungsgegenstand der Anforderungen an professionelle Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work beleuchtet. Dabei wird Giesekes Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln (2003), Gerhards (1992) Diskurs zu Bedarfen und Bedürfnissen, von Hippels (2011) Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien sowie der Beitrag zu relativer Autonomie von Stimm et al. (2020) hinzugezogen. Zuletzt wird das Forschungsvorhaben grundlagentheoretisch in Parsons (1968) Institutionentheorie und Tippelt & Lindemanns (2016) Neoinstitutionalismus verortet sowie ein Zwischenfazit gezogen.

Darauf folgt eine qualitative empirische Analyse. Es werden leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit professionellen Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work geführt. Diese werden transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) im Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA ausgewertet. Die drei untersuchten Fälle werden analysiert und interpretiert. Es sollen Handlungsempfehlungen für einen gelingenden Umgang mit der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work aufgestellt werden.

2. Theoretische Hinführung: Charakteristika der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work

Zunächst einmal soll betriebliche Weiterbildung im Kontext von New Work beleuchtet werden. Dabei wird vor allem auf die vorherrschende Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik, die kulturelle Verankerung von Weiterbildung im Unternehmen und die Anforderungen an Bildung im Kontext von New Work eingegangen.

2.1 Besonderheiten der betrieblichen Weiterbildung als Teilbereich der Erwachsenenbildung im Spannungsverhältnis von Ökonomie und Pädagogik

2.1.1 Begriffsbestimmung

Die betriebliche Weiterbildung stellt einen Teilbereich der Erwachsenenbildung dar. Erwachsenenbildung im Allgemeinen wird vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001) als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder

Familiertätigkeit“ (S. 4) definiert. Diese aus der Politik stammende Definition der Erwachsenenbildung lässt schon darauf schließen, dass die Erwachsenenbildung auch bildungspolitisch eine Rolle spielt, denn sie stellt seit 1970 einen eigenen Bildungsbereich dar (vgl. Nuissl 2010, S. 80).

Betriebliche Weiterbildung wird dieser Definition in dem Sinne gerecht, dass organisiertes Lernen innerbetrieblich wiederaufgenommen wird. Folglich wurde also eine Erwerbstätigkeit schon aufgenommen und eine erste Bildungsphase, die meist als Einstieg in die Erwerbstätigkeit dient, abgeschlossen. Laut Sauter (2010) ist betriebliche Weiterbildung nicht auf das Bildungssystem begrenzt, sondern mit vielfältigen Handlungsfeldern, wie z.B. der Arbeitsmarktpolitik oder der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung verknüpft (vgl. S. 36). Er definiert betriebliche Weiterbildung folgendermaßen:

Unter Weiterbildung „im betrieblichen Kontext werden z.B. alle betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen verstanden, die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter/innen oder des Unternehmers zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern“ (ebd., S. 36).

In den meisten Betrieben hat Weiterbildung einen hohen Stellenwert, was daran ersichtlich wird, dass laut Wittwer (2010) dafür mehr Mittel als für Ausbildung aufgebracht werden (vgl. S. 39). Als Gründe hierfür nennt Wittwer technische und gesellschaftliche Entwicklungen, den Prozess der Wissenserneuerung, den Mangel an Fachkräften sowie den häufigen Wechsel von Tätigkeit, Arbeitsplatz und Beruf. Dadurch stehen Arbeitnehmer*innen vor der Herausforderung, dass stetig neue Qualifikationen gefordert werden. Wissenslücken sollen hier durch betriebliche Weiterbildung geschlossen werden und somit dem Unternehmen die Ressourcen in Form von gut ausgebildeten Mitarbeitenden zur Verfügung stellen, die es zur Erreichung seiner Ziele benötigt. Neben berufsspezifischem Wissen und Kompetenzen werden auch Schlüsselqualifikationen vermittelt. (vgl. Wittwer 2010, S. 39). Seit dieser Definition sind über zehn Jahre vergangen, was in der postmodernen Arbeitswelt aufgrund von Technologisierung, der Halbwertszeit von Wissen und einem beobachtbaren Wertewandel mit etwaigen Modifizierungen einhergeht. Darauf muss die betriebliche Weiterbildung in ihrer selbst veränderten Form reagieren. Wie sich die betriebliche Weiterbildung selbst verändert hat und künftig reagieren muss, um ihrem eigenen Anspruch der Professionalität zu genügen, soll im Folgenden genauer untersucht werden.

2.1.2 Funktionen und Abgrenzung der betrieblichen Weiterbildung

Käpplinger (2018) schließt in seiner Definition von betrieblicher Weiterbildung alle Formen zufälligen Lernens aus, erweitert im Gegensatz zu den anderen Formen von Erwachsenenbildung die vorausgeplanten, organisierten Lernangebote aber um didaktisch organisatorisch vom Unternehmen intendierte andere Formen wie z.B. Informationsveranstaltungen, Job-Rotationen oder Lernen am Arbeitsplatz (vgl. S. 681). Gemeint sind hiermit eine Vielfalt von Lernformen im betrieblichen Kontext mit analoger oder digitaler Infrastruktur und Nähe zum Arbeitsplatz (vgl. ebd.). An dieser Definition soll sich die

vorliegende Untersuchung orientieren, da zur Untersuchung der Ausgangsfrage vor allem geplante und intendierte Weiterbildungsangebote und -maßnahmen interessant sind.

Eine nächste Besonderheit betrieblicher Weiterbildung ist die Finanzierung durch den Betrieb oder das Unternehmen. Wobei dabei in der Praxis auch Mischformen der Finanzierung vorkommen, bei denen bspw. der*die Beschäftigte die Weiterbildung in seiner*ihrer Freizeit besucht, die Kosten aber vom Unternehmen getragen werden (vgl. ebd., S. 682).

Als mögliche Lernorte werden von Käßplinger (2018) der Lernort Betrieb in Form von *workplace learning* oder *learning-on-the-job* sowie externe Kursangebote des freien Weiterbildungsmarktes genannt, die vor allem von kleineren Betrieben aufgrund von Ressourcenmangel gewählt werden (vgl. ebd.). Von Käßplinger (2018) stammt auch die Konfigurationstheorie, die sagt,

„dass betriebliche Weiterbildung sich in verschiedenen Ausprägungen in den Unternehmen ausbildet. Professionelles Bildungspersonal in den Unternehmen [...] muss diese Konfiguration <<lesen>> sowie angemessen und mitgestaltend handeln können, um nachhaltige und nützliche Lehr-Lern-Settings zu befördern“ (S. 682; Hervorhebungen durch Autor).

Gemeint ist mit dieser Konfiguration ein grundsätzlicher Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik, den Käßplinger zwar negiert, der in der Erwachsenenbildung aber immer wieder zur Sprache kommt. „Erwachsenpädagogik ist dabei traditionell und normativ besonders den Interessen der individuellen Beschäftigten und den Perspektiven des lernenden Subjekts verpflichtet“ (Käßplinger 2018, S. 682). Wohingegen betriebliche Weiterbildung seitens des Betriebs auch zur Steigerung des Unternehmenserfolgs eingesetzt wird. Es treffen in jedem Fall Interesse und Macht verschiedener Akteur*innen aufeinander, deren Aushandlung für professionelle Erwachsenenbilder*innen eine große Rolle spielt (vgl. ebd.). Lernen wird dabei nicht mehr als ein auf die*den einzelnen Lerner*in bezogenes Moment angesehen, sondern die Einbindung des Individuums in die Prozesse der Entwicklung der Organisation. Lernen soll also unter den Begrifflichkeiten *Lernendes Unternehmen* und *Unternehmenskultur* als Teil eines organisatorischen Wandlungsprozesses verstanden werden (vgl. ebd., S. 683). Käßplinger (2018) argumentiert weiter, dass dies in der betrieblichen Weiterbildung so seine Berechtigung hat, da „Weiterbildung zu wesentlichen Teilen dazu dienen soll, den Betrieb in seinem Fortbestand zu sichern“ (S. 683). Eine ablehnende Haltung aus klassisch erwachsenpädagogischer Sicht aufgrund einer Instrumentalisierung und Verzweckung von Lernen für ökonomische Interessen wird ebenfalls als überholt erklärt (vgl. ebd.) und stattdessen Bildung aufgrund seiner Definition funktional zu anderen nicht-pädagogischen Organisationszwecken nach Giesecke und Heuer (2011) als „beigeordnete Bildung“ gesehen (zit. in Käßplinger 2018, S. 683).

Auch von Hippel und Röbel (2016) unterstützen diese Ansicht, da es nicht der primäre Zweck von Unternehmen ist, Weiterbildung anzubieten (vgl. S. 63). Demnach bedarf es in der betrieblichen Weiterbildung einer besonders hohen Begründung, da ihr Ressourceneinsatz in Konkurrenz zu anderen Ausgaben steht (vgl. ebd., S. 64). Deshalb bauen

auch die beiden Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen ihre Studie zu Funktionen der Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung auf das Spannungsverhältnis von ökonomischen und pädagogischen Prinzipien auf (vgl. ebd., S. 64).

„Das Spannungsfeld in der bWB eröffnet sich damit zwischen den Erwartungen, die an Wirtschaftlichkeit, kurzfristigem Erfolg und damit am Bedarf orientiert sind einerseits und Erwartungen, die an pädagogischen Zielen wie Kompetenzerwerb und Einsatz der Kompetenzen, langfristigem Nutzen und damit an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden ausgerichtet sind, andererseits“ (ebd., S. 64)

in den Ergebnissen ihrer Forschung kommen von Hippel und Röbel (2016) zu dem Schluss, dass es den untersuchten Betrieben in der Weiterbildung nicht um die Teilnehmenden geht, sondern die Anpassungs- und Zukunftssicherheit der Organisation (vgl. ebd., S. 73). „BWB ist dabei eine austauschbare Möglichkeit, um [diese; Anm. d. V.] und damit die Reproduktion der Betriebsform sicherzustellen“ (ebd., S. 73).

Das Sechste Axiom Käpplingers (2016) Konfigurationstheorie der betrieblichen Weiterbildung beleuchtet diese aus erwachsenenpädagogischer Sicht und stellt nochmals dar, dass diese die lernenden Subjekte sowie die Unterstützung dieser in ihren Lernbewegungen in den Fokus stellt, da ohne deren aktiven Beteiligung und Akzeptanz Lernen nicht gelingen kann (vgl. S. 125-126). Außerdem hebt das Axiom noch einmal hervor, dass Bildung aus erwachsenenpädagogischer Sicht vor allem menschlicher Entwicklung dienen soll. Somit ist trotz aller betrieblichen Funktionalitäten betrieblicher Weiterbildung die Grundorientierung eine humanistische (vgl. ebd., S. 126). „Organisationspädagogische Sichtweisen, wie es u.a. auch der Begriff des lernenden Unternehmens signalisiert, erweitern diese Perspektive hinsichtlich sozialer und kollektiver Lernprozesse“ (ebd., S. 126).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es im wissenschaftlichen Diskurs zu den Funktionen betrieblicher Weiterbildung ein Spannungsverhältnis gibt. Auf der einen Seite hat betriebliche Weiterbildung die Funktion ein Instrument zur Steigerung des Unternehmensprofits zu sein und auf der anderen Seite wird ihr ein Nutzen im Sinne eines organisatorischen Wandlungsprozesses unter dem Namen Lernendes Unternehmen zugeschrieben, wobei die (Kompetenz-)Entwicklung der Individuen im Vordergrund steht. Es zeichnet sich aber eine klare Tendenz zur Seite des Nutzens von betrieblicher Weiterbildung für lernende Organisationen ab. In diesem Spannungsverhältnis bewegen sich auch die unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse der beiden Akteursseiten.

2.2 Bildung in der Privatwirtschaft

Mit Privatwirtschaft sind vor allem gewinnorientierte Organisationen gemeint, die auf dem freien Markt Produkte oder Dienstleistungen anbieten. Diese stehen im Gegensatz zu staatlichen Anbieter*innen, Behörden und gemeinnützigen Organisationen. Deren Besonderheiten in Bezug auf betriebliche Weiterbildung soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

2.2.1 Unternehmenskultur in Lernenden Organisationen

Vor dem Hintergrund der veränderten, modernen Anforderungen an digitale Arbeit und die Technologisierung beschäftigen sich Lernende Organisationen vor allem mit der übergeordneten Frage, wie sie allen Organisationsmitgliedern – im Sinne ihrer eingenommenen Rolle im System und nicht als autonome, sich nach ihren eigenen Bedürfnissen entwickelnder Individuen – einen uneingeschränkten Zugang zu Wissen und Informationen, den sie für ihre Aufgaben benötigen, ermöglichen (vgl. Lang 2019, S.13). Diese Frage geht mit dem Schaffen passender Ausgangsbedingungen und motivationaler Aspekte einher (vgl. ebd., S. 13). In Lernenden Organisationen verschmelzen laut Lang (2019) Arbeiten und Lernen ineinander (vgl. S. 100). Resilienzforscherin Friederike Höher (2018) nennt als Zwecke des Lernens in Organisationen eine Anpassung an veränderte Bedingungen, die Korrektur von Fehlern, die Reaktion auf Bedrohungen und Chancen sowie die Hervorbringung von Innovationen (vgl. S. 128). Dabei setzt sie das Lernen der Subjekte in Wechselwirkung mit der Umwelt des Systems. Weiter argumentiert Höher, dass es einer kulturellen Verankerung des Lernens bedarf, um es organisational zu machen. Damit sind geteilte Symbolsysteme wie Sprache, räumliche Ordnung und Zeit (z.B. Meeting-Struktur, Arbeitszeitregelungen, etc.) gemeint (vgl. ebd., S. 128-130).

Lang (2019) stellt die These auf, dass nicht die Personalabteilung den Lernbedarf der Mitarbeitenden bestimmt, sondern dass die Mitarbeitenden eigenverantwortlich am Ausbau ihrer Kompetenzen arbeiten (vgl. S. 102). Vor allem aber benötigt organisationales Lernen oder nach Lang (2019) auch Lernen 4.0 aufgrund seiner Spontanität sowie Situations- und Feedbackabhängigkeit einer Verankerung in der Unternehmenskultur (vgl. ebd., S. 103-106).

Unternehmenskultur beschreiben Kauffeld et al. (2019) als ein Muster unhinterfragter kultureller Selbstverständlichkeiten, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln der Mitglieder einer Organisation beeinflussen. Außerdem sind grundlegende Annahmen und Überzeugungen der Organisation in der Kultur verankert. So bestimmt sie auch die Eigen- und Umweltwahrnehmung und grenzt sich von der Außenwelt ab (vgl. S. 67). Dabei werden auch besonders die Werte und Überzeugungen der Gründer*innen und Schlüsselfiguren berücksichtigt (vgl. ebd., S. 68). Gefestigt wird die Kultur durch gezielte Anstellungen und eine enge Zusammenarbeit zwischen Unternehmensleitung und Belegschaft (vgl. ebd., S. 68). Unternehmenskultur ist aber kein statisches Moment, sondern entwickelt sich ständig weiter und lebt in den Geschichten einer Organisation. Diese Entwicklung wird als kultureller Wandel bezeichnet (vgl. ebd., S. 142-143).

2.2.2 Grenzen der Pädagogisierung

Im Zuge dieser Überlegungen gilt es die Stellung der Pädagogik in der Wirtschaft zu diskutieren. Wo liegen ihre Grenzen und inwiefern kann sie das wirtschaftliche Geschehen beeinflussen?

Pädagogisierung im Allgemeinen meint die Formierung der Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft (vgl. Kade et al. 2007, S. 28). Dabei werden pädagogische Formen des

Denkens und Handelns auf neue Zielgruppen und Systeme wie Ökonomie und Politik angewandt und übertragen (vgl. Baig-Schneider 2012, S. 222). Für die Individuen bedeutet das eine Konfrontation mit lebenslangem Lernen von der pränatalen Konstitution bis hin zur Altersbildung. Der Lebensbereich Arbeit und Beruf ist in Form von berufseinmündenden oder berufsbegleitenden Fortbildungen, Umschulungen und diversen fachbezogenen Weiterbildungen davon betroffen (vgl. Kade et al. 2007, S. 28-29). Nittel hält bereits 1996 in einem Beitrag in der *Zeitschrift für Pädagogik* Grenzen der Pädagogisierung in der Privatwirtschaft fest, indem er die Grenze zwischen Ökonomie und Pädagogik auf das Verhältnis von Bildung und Nutzen herabbricht (vgl. Nittel 1996, S. 739): Inbegriff erfolgreichen Lernens ist die Anwendung des Stoffes im Interesse des Betriebs, wodurch die Autonomie der Lernenden verloren geht (vgl. ebd., S. 739). Arnold et al. (2016) ergänzen dies zwanzig Jahre später um die Grenze der Curricularisierbarkeit, also das Aufstellen eines vordefinierten Lehrplans (vgl. S. 213). Durch die den lernenden Subjekten zugeschriebene Selbstständigkeit, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, die mit der Ergänzung der Vermittlung von Spezialwissen um die Komponente der Persönlichkeitsentwicklung einhergeht, wird moderne betriebliche Weiterbildung schwieriger curricularisierbar. Ebenso wird die Einordnung in lernens- und nicht lernenswertes Wissen erschwert (vgl. ebd., S. 214-216). Hinzu kommen individuelle und motivationale Grenzen. Tatjana Frey (2007) betont, dass Weiterbildungsmaßnahmen zwar von der Unternehmensleitung angeordnet werden können, deren Erfolg – also Lernzuwachs und Entwicklung im Sinne einer aktiven Aneignung – aber maßgeblich von der Bereitschaft der Lernenden abhängig ist. Außerdem müssen Lernprozesse lebensgeschichtlich anknüpfbar sein (vgl. S. 32).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Grenzen der Pädagogisierung in der Privatwirtschaft im Bildungsnutzen, der Curricularisierbarkeit und der individuellen Bereitschaft liegen. Betriebe bleiben also, wie bereits erläutert, Orte beigeordneter Bildung mit dem Ziel, den Fortbestand der Organisation zu sichern.

2.3 Professionalisierung in der (betrieblichen) Weiterbildung

Vor dem Hintergrund des aufgeführten Spannungsverhältnisses von Ökonomie und Pädagogik, der Funktionen von betrieblicher Weiterbildung und seiner Grenzen braucht es professionell handelnde Erwachsenenbildner*innen und Programmplanende, die die verschiedenen Interessen und Machtverhältnisse der Akteur*innen gut begründet ausbalancieren müssen. Auf die Facetten, die zur Professionalität von Erwachsenenbildner*innen in der betrieblichen Weiterbildung beitragen, wird im nächsten Oberkapitel ausführlich eingegangen, da dies der Hauptgegenstand dieser Arbeit sein wird. Im Folgenden soll der Professionalitätsbegriff in der (betrieblichen) Erwachsenen- und Weiterbildung im Allgemeinen sowie historisch diskutiert werden:

Gieseke (2018) argumentiert dazu, dass sich neue Qualitätsanforderungen an die Erwachsenenbildung aus denselben Gründen wie in allen anderen Bereichen der Gesellschaft herauskristallisieren. Der seit Anfang der 2000er-Jahre vorherrschende neue Kapitalismus geht mit gesteigerter Flexibilität, Finanzierungsreduktion sowie Innovations- und Kreativitätsforderungen einher (vgl. S. 57). Ein vielfältiger Weiterbildungsmarkt

entspringt den drei in Deutschland geltenden Prinzipien der Erwachsenenbildung: Marktorganisation, Subsidiaritätsprinzip und Pluralität an Angeboten. So reagieren Bildungsträger rasch auf gesellschaftliche und betriebliche Anforderungen durch flexibles Programmplanungshandeln und agile Kursleiter*innengewinnung. Hier kommt jedoch die Frage auf, inwieweit eine teilnehmer*innenorientierte Bildungsarbeit im Prozess des neuen Kapitalismus ihrem eigenen Anspruch nach Professionalität nachkommen kann. Auf der einen Seite werden Spielräume, Finanzierung und Zeitmaße geringer, auf der anderen Seite steigen die Qualitätsanforderungen an Erwachsenenbilder*innen, womit eine Prekarisierung in der Profession einhergeht (vgl. ebd., S. 57-59).

Nittel (2018) definiert Professionen folgendermaßen:

„Sie sind soziale Einheiten mit klaren Mitgliedschaftsregeln und zugleich Wissenssysteme [...]. Als komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten (Alfred Schütz) und homogene soziale Gruppen verfügen Professionen in unserem Verständnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum [...], zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst. In ihrer Beziehung zur Gesamtgesellschaft zeichnen sich Professionen durch einen Zentralwertbezug sowie durch die Aushandlung eines gesellschaftlichen Mandats (Auftrag) und einer gesellschaftlich ratifizierten Lizenz (Erlaubnis) aus. In ihrer Beziehung zum Publikum entwickeln sie eine Klientenorientierung, welche die Aushandlung eines durch Vertrauen getragenen Arbeitsbündnisses und das Formulieren eines <<objektiven>>, nicht ausschließlich an kommerziellen Interessen ausgerichteten Bedarfs einschließt. Im Hinblick auf die Wissenschaft konstituieren die Professionen eine mehr oder weniger exklusive Beziehung zu einer akademischen Leitdisziplin, die sie mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt“ (S. 23).

Die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beginnt in den 1970er-Jahren, vorangetrieben durch Verwissenschaftlichung, gesellschaftlicher Positionsgewinnung und der Bestrebungen berufliche Kompetenz sowie Handlungsautonomie auf wissenschaftlicher Basis zu gewinnen (vgl. Gieseke 2018, S. 60). Gieseke gibt folgende Definition für die Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung:

„Für die EB/WB bedeutet Professionalität die Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichem und theoretischem Niveau komplexe Anforderungen zu lösen, die sich jeweils speziell auf den Menschen beziehen. Die EB/WB geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf aus, sondern verlangt das Identifizieren, Interpretieren und Aushandeln von Bedarfen und Bedürfnissen, um spezielle Aufgaben auf der Planungsebene der Programme, der Organisationen sowie für die Lehr-Lerneinheiten das Überarbeiten von Deutungen und die Einordnung von neuem Wissen in biografische Kontexte zu bearbeiten. Entwicklungen beratend zu unterstützen, aber in individueller Verantwortung zu belassen – das ist die Antwort auf die pädagogische Komplexität. Professionalität ist dann – ebenso ganz im Sinne des lebenslangen Lernens – kein Zustand, der erreicht werden kann, sondern ‚eine flüchtige jedes Mal

aufs Neue herzustellende berufliche Leistung‘ (Nittel 2000, S. 85)“ (Gieseke 2018, S. 61).

Auch Nittel (2018) sieht Professionalität als einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit, der extrem störanfällig ist und interaktiv hergestellt sowie aufrechterhalten werden muss. Es bedarf eines hohen Maßes an Reflexivität und Begründungsfähigkeit seitens der Akteur*innen (vgl. S. 32).

Knapp historisch umrissen entwickelt sich die Profession Erwachsenenbildung in fünf Phasen beginnend zu Zeiten der Weimarer Republik mit dem Ausrufen des Konzepts der Arbeitsgemeinschaft neben verpflichtender Schulbildung und der Universitätsausdehnungsbewegung (vgl. Gieseke 2018, S. 61). In dieser Zeit entstanden einige professionelle Ansprüche wie eine preußische Verordnung und erste statistische Erhebungen an Volkshochschulen, die aus den Demokratisierungsbestrebungen dieser Zeit hervorgehen. An diese Entwicklungen knüpft die BRD in den 1960er und 70er-Jahren wieder an und gründet die *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes* (PAS, heute Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [DIE]), die ihren Beitrag zur Entwicklung didaktischer Materialien, der Begriffsbildung, Publikationen und Forschung leistet. Neben zahlreichen anderen Entwicklungen zu dieser Zeit mündet diese Phase in den 1980er-Jahren in Deprofessionalisierungsforderungen zugunsten einer Individualisierung bzw. individueller Emanzipation. Die vierte Phase ist geprägt von einer Marktorientierung unter neuen Effizienzgesichtspunkten mit betriebswirtschaftlichem Wissen über Leitung und Administration von Einrichtungen sowie damit einhergehenden Konzepten wie Marketing, Controlling, Rationalisierung und Qualitätssicherung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung findet sich schließlich in ihrer fünften und bisher letzten Phase wieder: Der Reorganisation von wissenschaftlichen und ethischen Ansprüchen ab den 1990er-Jahren. Konzepte der Governance bilden zwischen den Organisationen neue Strukturen und machen den neuen Markt über Weiterbildungsberatung zugänglich. Neben einer breiten wissenschaftlichen Forschung zu pädagogischen Handlungsfeldern ist diese Zeit außerdem auch von Zertifizierungsbemühungen und der Entstehung von Kompetenzmodellen geprägt. Diese zeithistorischen Geschehnisse sind immer auch durch eine angepasste Forschungsrichtung in der Wissenschaft begleitet (vgl. Gieseke 2018, S. 61-69).

Aktuelle Herausforderung sind trotz des frühen Professionalisierungsdiskurses und der damit einhergehenden Zunahme an wissenschaftlichem Wissen und pädagogischen Berufen über die Lebensspanne das Fehlen eines gesellschaftlich zentralen Wertes einer Aufgabe, ethischer Kriterien und der Bedeutung eines Berufsverbandes in der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 69). Dadurch werden Entscheidungsspielräume durch Steuerungsprozesse eingeengt und gleichzeitig Klientel, aber auch die Organisationen anspruchsvoller (vgl. ebd., S. 69).

Nittel (2018) nimmt in seinen Ausführungen zu Professionalität in Bezug auf professionelles Handeln angelehnt an Schütze, also im Sinne der interaktionistischen Tradition der Professionsforschung, das konkret fassbare Arbeitshandeln in den Blick (vgl. S. 33). Hier stehen die unaufhebbaren Kernprobleme, Dilemmata, Anomalien und Paradoxien des

professionellen Handelns im Mittelpunkt, welche – wie später ausführlicher erläutert werden wird – auch in der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung bspw. bei von Hippel (2011) zentrale Ankerpunkte darstellen (vgl. ebd., S. 33).

2.4 New Work braucht New Learning

2.4.1 Begriffsbestimmung New Work

Der New Work Ansatz geht zurück auf den Philosophen Bergmann, der in den 1970-1980er-Jahren vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Rezession, der Technologisierung und voranschreitenden Automatisierung in der amerikanischen Automobilindustrie einen Gegenentwurf zur tayloristischen Lohnarbeit im kapitalistischen Wirtschaftssystem konzipierte (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, S. 1). In Bergmanns Ansatz geht es vor allem darum die Talente, verborgenen Fähigkeiten und brachliegenden Fertigkeiten sowie Wert- und Wunschvorstellungen der Arbeiter*innen ans Licht zu bringen (vgl. Bergmann 2004, S. 10). Zentral dabei ist folgende Umkehrung: Der Mensch soll nicht mehr als Mittel zur Verwirklichung der zu erledigenden Aufgabe dienen, sondern die Arbeit soll den Menschen dienen und mehr Kraft und Energie verleihen sowie in seiner Entwicklung unterstützten lebendiger, vollständiger und stärker zu werden (vgl. ebd., S. 11). Menschen machen die Arbeit, die sie wirklich wollen und ihren tiefsten Wünschen entspricht. Sie gehen also ihrer Berufung nach und werden nicht ausgelaugt, sondern gestärkt und auf eine höhere Ebene gehoben (vgl. ebd., S. 11). Als wichtigste Komponente dabei wird der Sinn, Zweck und das damit verfolgte Ziel erachtet. Sie bestimmen das eigentliche Wesen, die Bedeutung, die Arbeit hat (vgl. ebd., S. 17). Der Sinn, den sich Menschen von ihrer Arbeit wünschen, ist in den meisten Fällen – wie in einer Befragung Bergmanns herausgefunden – Veränderung und etwas Sinnvolles zu tun. Menschen wollen also etwas tun, was für andere Menschen hilfreich ist (vgl. ebd., S. 20).

Lange Zeit fand dieser Ansatz nur wenig Beachtung, wurde aber in den letzten Jahren in Deutschland aufgrund der Veränderungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontextes nicht nur wieder aufgegriffen, sondern sogar als Megatrend identifiziert (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, S. 2).

Losgelöst von Bergmanns Ansätzen wird New Work in der aktuellen Diskussion eher als weit gefasster Begriff benutzt. Zum einen beschreibt der Begriff die vielfältigen Veränderungen in der Arbeitswelt, die durch die Digitalisierung und Flexibilisierungsanforderungen ausgelöst wurden. Zum anderen beschreibt er aber auch die Lösungen der Organisationen für diese Veränderungen. Es handelt sich also um einen Sammelbegriff für verschiedene, alternative Arbeitsformen und -prinzipien sowie die Umgestaltung von physischen Büro-Konzepten, was eine Abgrenzung von Begrifflichkeiten wie Arbeit 4.0 oder agiles Arbeiten schwierig macht (vgl. ebd., S. 2). Dieser Arbeit soll angelehnt an Foelsing und Schmitz (2021) ein Verständnis des Begriffs New Work zugrunde liegen, das vor allem eine normative Ebene beinhaltet, die das Individuum und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd., S. 3). Als zentrale Dimensionen des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von New Work sollen (Wahl-)Freiheit, Autonomie, Sicherheit, Sinn, Selbstverwirklichung, Kompetenz, Wirksamkeit, soziale Teilhabe sowie Zugehörig-

keit genannt werden. Eine weitere wichtige Komponente ist der emotionale Aspekt: New Work geht mit erlebter Freude an der ausgeführten Tätigkeit einher (vgl. ebd., S. 3). Bei der Implementierung von New Work in Organisationen geht es also um weit mehr als die Flexibilisierung von Arbeitszeiten, der Möglichkeit von zu Hause aus zu arbeiten und kostenloser Früchte sowie Gaming Areas. Es bedarf einer ganzheitlichen Auseinandersetzung, die sich an den genannten Dimensionen orientiert und bei der Betrachtung des Kontextes der Organisation beginnt. Zu den Komponenten einer Organisation, die hier von Wichtigkeit sind, zählen die Ablauf- und Aufbaustruktur, Bewertungssysteme sowie die Organisationskultur. Dies alles setzt vielfältige Lernprozesse der Organisation voraus sowie gleichzeitig auch eine neue Art des Lernens (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, S. 3).

2.4.2 New Learning: Vom Taylorismus zur Bedürfnisorientierung

New Learning muss sich im Kontext von New Work an den oben genannten zentralen Dimensionen des Konzepts orientieren und dabei vor allem die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums in seinen Mittelpunkt stellen (vgl. ebd., S. 4).

„New Learning bezeichnet Lernen, das vom Lernenden als sinnhaft erlebt wird und die Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglicht. Der Lernprozess ist dabei geprägt durch Selbstbestimmung, Autonomie und dem Streben nach Wirksamkeit. Die Lernenden erleben ein hohes Maß an Selbstverantwortung und die Zugehörigkeit zur (Lern-)gemeinschaft“ (ebd., S. 4).

Dies fördert die Motivation und Potentialentfaltung und stellt die individuelle Entwicklung in ein reziprokes Verhältnis mit der Weiterentwicklung der Organisation. Im Allgemeinen geht es um eine Haltung, die dem Lernen entgegengebracht wird. Die Lernenden stehen dabei immer – auch im organisationalen Kontext – im Mittelpunkt und nach diesen Leitideen müssen auch physische, virtuelle und soziale Lernräume gestaltet werden. Individuen übernehmen dabei Initiative und Verantwortung für ihr Lernen (vgl. ebd., S. 4).

Diese keineswegs neuen Prinzipien erfreuen sich steigender Resonanz im New Work Kontext, da sie die einzige Möglichkeit darstellen die erforderlichen Anpassungsprozesse der Organisationen voranzutreiben. So soll die Anpassungsfähigkeit einer Organisation im selben Maße wie eine durchgängig bedürfnisorientierte Lernerfahrung für das lernende Individuum unterstützt werden (vgl. ebd., S. 5).

New Learning gestaltet sich in der Praxis wie folgt aus: Tayloristisch geprägte Lehrwelten, die auf Effizienz und Effektivität ausgerichtet waren, wandeln sich zu bedürfnisorientierten, dynamik-komplexitätsrobusten, kollaborativen Lernökosystemen (vgl. ebd., S. 106-107). Um tayloristische Lehrwelten zu verstehen, ist zunächst einmal ratsam Taylorismus an sich zu definieren. Frederick Taylor formuliert um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert Grundsätze der wissenschaftlichen Betriebsführung (scientific management) (vgl. Abels 2007, S. 189-190). Seine Motivation dafür liegt in der von ihm so wahrgenommenen Verschwendung menschlicher Anstrengungen. Um die Menschen an technische Vorgaben anzupassen, schlägt Taylor eine Verschiebung des Fokus auf die Organisation und das System vor. Diese Verschiebung gelingt durch Arbeitsteilung, Standardisierung,

an Leistungskurven angepasste Pausenzeiten, Prämien und das Akkordlohnsystem. Dies führte im Allgemeinen zu gesteigerter Produktivität (vgl. Abels 2007, S. 190). Unternehmenswerte in der weit in das 20. Jahrhundert hineinreichenden wissenschaftlichen Betriebsführung sind Regeln und Kontrolle, Wettbewerb und individuelle Leistungsorientierung sowie hohe Loyalität (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, S. 106). Da sich Unternehmen zu dieser Zeit ihre Mitarbeitenden aussuchen konnten, wurden diese auch unterwiesen und in Bezug auf Learning & Development wurde ein standardisierter Lernpfad vorgegeben. Dies entwickelte sich im Laufe der Zeit weiter zu kompetenzorientierten Trainings mit hohem Augenmerk auf den Transfer, um die Performance der Mitarbeitenden zu erhöhen (vgl. ebd., S. 106). „Lernen wird primär als Rezeption von Wissen verstanden und erfolgt vornehmlich fremdgesteuert durch die Organisation, z.B. in Form des <<Trainingskatalogs>> der Personalentwicklung“ (ebd., S. 106; Hervorhebungen durch Autoren). Die lernenden Individuen fungieren hier als passive Wissensempfänger*innen von weit im Voraus geplanten Inhalten. Ziel soll sein, dass die Lernenden auf das situationspezifisch präsentierte Wissen dann zugreifen, wenn es der Arbeitskontext verlangt (vgl. ebd., S. 106-107).

Aktuelle Märkte hingegen sind geprägt durch hohe Komplexität, Unsicherheiten, Dynamik, exponentielle Informationszunahme und neue Werthaltungen der Mitarbeitenden, die immer mehr ihr Unternehmen selbst wählen können als andersherum (vgl. ebd., S. 107). In diesen Wertewelten stehen der Austausch und die gegenseitige Unterstützung im Fokus. Selbstorganisation und unternehmensübergreifende Teamarbeit sowie die Ausrichtung der Organisation am gemeinsamen Sinn sind dominierende Prinzipien. Dabei schwinden Organisationsgrenzen und verschmelzen zu Ökosystemen mit Stakeholder*innen. Dies verdeutlicht einen unumgehbaren Fokuswechsel des Lernens (vgl. ebd., S. 107). „Lernen sollte ein möglichst aktiver und sozialer Prozess sein, der immer bestmöglich an ein konkretes Bedürfnis, eine Problemstellung, eine Herausforderung oder Emotion gebunden sein sollte und vor allem das Ziel verfolgt, zu einer Verhaltensänderung zu führen“ (ebd., S. 107). In diesem Zug wird es außerdem schwierig lange im Voraus geplante, standardisierte und zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügbare Programme und Angebote anzubieten. Die Idee des Transports von eindeutigen und objektiven Wissensinhalten von den Lehrenden zu den Lernenden, die dann als Kopie des Lehrendenwissens abgespeichert werden, ist nicht mehr hinreichend. Stattdessen muss Wissen durch aktive Auseinandersetzung mit sinnvollen Problemstellungen angeeignet und Kompetenzen durch soziale Interaktion konstruiert werden. Aufgrund der Digitalisierung findet dieser Austausch zunehmend virtuell in Erreichbarkeit von unüberschaubaren Mengen an Informationen statt. Das heißt, dass Lernende nicht darauf warten Informationen zentral zur Verfügung gestellt zu bekommen, sondern im Bedarfsmoment auf eine große Menge an Ressourcen zugreifen, die direkt in Bezug auf die Problemstellung analysiert und beurteilt werden (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, S. 108).

Lernen im Kontext von New Work ist also selbstverantwortlich und selbstgesteuert, bedürfnisorientiert, exploitativ (gegenwartsorientiert) und explorativ (zukunftsorientiert), arbeitsintegriert und erfahrungsbasiert, im Netzwerk verankert, kollaborativ, reflexiv sowie vielfältig in Bezug auf die Ressourcen (vgl. ebd., S. 108-117).

Um den veränderten Lernerwartungen gerecht werden zu können, muss Lernen vor allem bedürfnisorientiert, personalisiert und adaptiv gestaltet werden (vgl. ebd., S. 123). Dies kann durch nutzer*innenzentrierte Methoden für die Entwicklung von Lernangeboten (z.B. Design Thinking, Learning Strategy, etc.) erreicht werden. Außerdem spielt dabei auch die Adaption bedürfnisgerecht gestalteter Lernangebote an den Lernprozess der Lernenden eine virulente Rolle (vgl. ebd., S. 123).

2.4.3 Die Rolle der Personalentwicklung im Kontext von New Work

Um aktiv zur Zukunftsfähigkeit von Unternehmen beizutragen, muss die Personalentwicklung eine positive, strategische Rolle spielen, da Weiterbildung ein strategischer Wettbewerbstreiber ist (vgl. Graf & Edelkraut 2021, S. 232). Kernaufgabe einer modernen Personalentwicklung ist die Implementierung eines unternehmensweiten Learning Ecosystems, das die drei Ebenen Organisation, Team sowie Individuum miteinbezieht (vgl. ebd., S. 233). Dabei müssen Businesspläne für passende Lernsysteme erstellt und eine aktive Integration in die Arbeitsprozesse praktiziert werden. Durch umfassende Daten werden nachweisbare Ergebnisse von Wirkmechanismen aufgezeigt und Rahmenbedingungen geschaffen, die allen Stakeholdern effektives und effizientes Lernen ermöglichen. Kompetenzprofile und Wissensbedarfe für definierte Berufsbilder werden von situationsangemessenen Handlungsfähigkeiten, die kurzfristig aufkommende Anforderungen der agilen Wirtschaft verlangen, verdrängt. Hier muss die Personalentwicklung schnelles und selbstorganisiertes Lernen, kollaboratives Arbeiten sowie multidimensionale Vernetzung fördern, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die Mitarbeitenden können ihren eigenen Lernbedarf aus dem operativen Handeln am besten selbst ableiten (vgl. ebd., S. 233-234). Die Personalentwicklung muss hier die passende Infrastruktur durch unterschiedlichste Formate und Instrumente wie bspw. passender Toolboxen, Learning Management Systeme und technischer Grundlagen schaffen (vgl. Graf & Edelkraut 2021, S. 234).

Die Rolle der Personalentwicklung selbst trennt sich dabei in zwei Achsen: Einerseits muss sie auf der Ebene der Organisation (strategisch) operieren, andererseits muss sie auf die Individualebene beziehen (vgl. ebd., S. 234-235). Die Personalentwicklung hat dabei folgende Funktionen inne: Durch ihre strategische Funktion zeigt sie die nötigen Investitionen und Zeitplanungen auf (vgl. ebd., S. 235). Außerdem agiert die Personalentwicklung in einer kulturfördernden Funktion durch die Verankerung von lebenslangem Lernen als Unternehmenswert bei allen Stakeholder*innen (vgl. ebd., S. 237). Eine weitere Aufgabe ist das Wissensmanagement durch Vermittlung von Wissen sowie Wissens- oder Lernpartner*innen und die Qualitätssicherung (vgl. ebd., S. 239). Personalentwickler*innen müssen zuletzt auch als Lerncoaches agieren, um den selbstgesteuerten Lernenden die nötige Selbstdisziplin und Lernkompetenz mitzugeben, ihren Lernbedarf stetig selbst zu reflektieren (vgl. ebd., S. 240).

Auf der Grundlage dieser Ausführungen zu den Funktionen moderner Personalentwicklung im Kontext von New Work stellt sich die Frage, ob sich Personalentwicklung weiter

professionalisieren sollte und ihre zentralen Rollen für eine wettbewerbsfähige Lernorganisation ausdifferenzieren (vgl. ebd., S. 242).

2.4.4 Persönlichkeitsentwicklung als Versprechen der New Work Unternehmenskultur

Die Betriebspädagogin Charlotte Heidsiek (2009) zeigt in ihrem Artikel auf, wie Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung durch postmoderne Unternehmenskulturen im wirtschaftlichen Kontext ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 42). Dies soll vor allem durch Diversity Management, einem Managementkonzept mit dem Ziel die personelle Vielfalt in der Organisation systematisch zu nutzen, in Verbindung gebracht werden. So wird nämlich auch kulturelle Vielfalt gestärkt, um eine Basis für Kreativität und Innovation zu schaffen (vgl. ebd., S. 42). Ziel ist es, jedes Organisationsmitglied sein Potential entfalten zu lassen (vgl. ebd., S. 43). Heidsiek unterscheidet im Organisationslernen zwischen zweckrationaler Anpassung, also einem Ansatz, der eher den Grundzügen der tayloristisch geprägten Lernwelten zugeordnet werden kann, und normativen Identitätslernen, das Normen und Werte revidiert sowie modifiziert. Diese Veränderung der Wertebasis wird als Bildungsprozess interpretiert (vgl. ebd., S. 43). Hier können klare Verbindungen zum Konzept des New Work Learnings von Foelsing & Schmitz (2021) gezogen werden, da deren Konzept auch auf einem postmodernen Wertewandel beruht. Heidsiek (2009) sieht Wertrationalität als Handlungsbasis in der beruflichen Tätigkeit. So kann aus den Forderungen nach Vielfalt in der Organisation ein Bedarf an wertrationaler Arbeit an der eigenen Identität abgelesen werden, das sich im Weiterbildungsangebot von Betrieben erkenntlich macht (vgl. Heidsiek 2009, S. 43-44). New Work Organisationen versprechen also in ihrer Unternehmenskultur nicht nur jobbezogene und kompetenzorientierte Weiterbildungen, sondern auch freiere Angebote zur individuellen Entwicklung der Persönlichkeit des Subjekts. Dies können Bewegungsangebote, Sportkurse, kulturelle Inhalte, etwas aus dem Bereich Ernährung und Gesundheit sowie Reflexionen der eigenen Persönlichkeit, Entwicklung und des Karriereverlaufs in Form von E-Learnings, klassischen Kursangeboten, autonomem Lernformaten oder Coachings sein.

3. Gegenstandstheoretische Verortung: Anforderungen an professionelle Erwachsenenbildner*innen in der betrieblichen Weiterbildung (im Kontext von New Work)

Im folgenden Kapitel soll der Forschungsgegenstand genauer beleuchtet werden. Dieser setzt sich aus verschiedenen Anforderungen an professionelle Erwachsenenbildner*innen im Kontext von New Work zusammen. Diese Anforderungen ergeben sich aus ausgewählten Professionstheorien der Erwachsenenbildungswissenschaft.

3.1 Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln: Die realisierte Vernetzung von Angebot und Nachfrage in der betrieblichen Weiterbildung

Um in einer professionellen Art und Weise Programme, also gebündelte Bildungsangebote, in einer Organisation – wie hier in diesem Fall einem Wirtschaftsbetrieb – anzubieten, bedarf es einer Begriffsentwicklung und bildungstheoretischem Wissen, die dieses komplexe Handeln benennbar machen. Gieseke (2003) macht hier den Vorschlag, Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln zu sehen.

Zunächst einmal ist Programmplanungshandeln, also die Bereitstellung von Bildungsangeboten, inhaltlich-pädagogische Kernaufgabe von Erwachsenenbildner*innen (vgl. ebd., S. 191). Dieses Programm muss dann wiederum gut begründbar sein, da es für die Philosophie einer Institution (hier übertragbar auf die Kultur einer Organisation) steht (vgl., ebd., S. 193). Das allgemeine erwachsenenpädagogische Programmplanungshandeln unterscheidet sich von der in der Schule praktizierten curricularen Entwicklungsarbeit vor allem darin, dass es ein optionales Angebot ist, das beworben werden muss (vgl. ebd., S. 195). Außerdem haben erwachsenenpädagogische Programme einen starken Adressat*innenbezug und Marktbezogenheit (vgl. Gieseke 2003, S. 195). In der betrieblichen Weiterbildung kommt die Frage auf, ob es hier wieder eine Verschiebung gibt, falls durch die Unternehmensleitung ein zu den Jobprofilkompetenzen passendes Curriculum vorgeschrieben wird, wobei die Teilnahme an diesem nicht freiwillig zustande kommt. Im Kontext des New Work Learnings verschieben sich die Anforderungen an das Programmplanungshandeln wieder dahingehend, dass die Teilnehmenden selbst aus ihren Bedürfnissen heraus erkennen sollen, welche Weiterbildungen sie benötigen und auch Angebote zur freien Persönlichkeitsentwicklung fern von Kompetenz-Trainings bekommen sollen. Hier wären Programmplanende wieder eher mit einer humanistischen, den Prinzipien der allgemeinen Erwachsenenbildung verwandten Leitidee konfrontiert ein breites, gut beworbenes Weiterbildungsangebot zu gestalten, das zu den Bedürfnissen und somit der Nachfrage der Lernenden passt.

Programmplanungshandeln folgt laut Gieseke (2003) keinem linearen Entwicklungsgang, sondern durchläuft verschiedene Etappen (vgl. ebd., S. 202). Das finale Programm als Ergebnis dieser Handlung ist dabei von vielen Dingen und Akteur*innen abhängig. Deshalb beschreibt Gieseke diesen Prozess als Angleichungshandeln (vgl. ebd., S. 202). Diese Suchbewegung ist dabei in die Rahmenbedingungen der Organisation eingebunden. Es handelt sich um einen offenen Vorgang, bei dem verschiedenste Themen (z.B. regionale Anforderungen, Kursleiter*innengewinnung, technische Herausforderungen, verschiedene Interessen) aufgegriffen und mehrere Prüfinstanzen durchlaufen werden. Ein hoher Zeitfaktor ist dabei die Kontaktpflege mit den Dozierenden und anderen Institutionen. Diese Abstimmungen haben letztlich gestaltende Kraft für die Programmentwicklung. Dabei ist dieser Prozess nicht von amtlichen Aufträgen abhängig, aber vom Markt und wissenschaftlichem sowie gesellschaftlichem Wissen und kann als Ausdruck der jeweiligen Zeit- und Machtverhältnisse gesehen werden. Individuen können durch konsequente Nachfrage diese Prozesse mitsteuern (vgl. ebd., S. 203).

„Programme entstehen also nicht im <<luftleeren Raum>>. Die Programmplanung zielt mit der Erkundung von Bedürfnissen und Bedarfen auf Akzeptanz in der Region. Kommunikative Aushandlungsprozesse im Sinne von Angleichungshandeln machen zeitbezogene bedarfs- und bedürfnisgerechte Reaktionen möglich. Diese Reaktionsfähigkeit macht die besondere Planungsqualität von Weiterbildungsinstitutionen aus. Sie sind im positiven Sinne Seismographen, um mit Bildung auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren“ (ebd., S. 203; Hervorhebungen durch Autorin).

Bezogen auf die betriebliche Weiterbildung könnte das Angleichungshandeln im Programmplanungshandeln als eine Reaktion auf Bedarfe und Bedürfnisse in der Organisation weitergedacht werden, wodurch ebenfalls durch Bildung auf aktuelle Herausforderungen in der Branche und im breiteren Kontext der Arbeitswelt allgemein reagiert wird.

Auch die Anthropologie spielt im Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln eine starke Rolle. Das Programmplanungshandeln muss ganz genau wissen, was es für ein Bild vom lernenden Erwachsenen transportiert, um nicht bspw. durch auf zahlungsstarke Zielgruppen gerichtetes Bildungsmarketing die in den mittleren Lebensjahren beginnende Ausgrenzung sozio-ökonomisch schwächerer Gruppen zu legitimieren (vgl. Gieseke 2003, S. 204). Im Kontext des betrieblichen Lernens wäre eine Fokussierung der Bildungsangebote auf sowieso schon gut ausgebildete Gruppen denkbar, die die Schere zwischen Fachkräften und Laien vergrößert und somit die Gruppe der weniger gut ausgebildeten privat sowie beruflich abhängt. Gieseke (2003) betont dabei vor allem nochmals die Einflussgröße der Erwachsenenbildung durch ihre Entscheidungen im Programmplanungshandeln, zu denen sie begründet stehen muss, da diese Werthaltungen in Bezug auf ihr Menschenbild transportieren (vgl. ebd., S. 205). Es muss also unter Infragestellung eigener Prämissen die pädagogische Wirklichkeit beschrieben werden und gleichzeitig theoretisch und ethisch verantwortbare Entscheidungen getroffen werden (vgl. ebd., S. 205).

Programmplanende sind durch den Prozess des Angleichungshandelns Expert*innen für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifizierungsangeboten, für die Strukturierung von Programmen und ihre inhaltliche Begründung sowie für die Auswertung und Evaluation von Bildungsprozessen (vgl. ebd., S. 206). Sie entscheiden dabei, was in den Kreislauf des Bildungsrelevanten eingebracht wird, während sie einer Menge an Erwartungen und Interessen verschiedenster Akteur*innen gegenüberstehen. Das Moment des Angleichungshandeln besteht darin aus Übernahme und Abstimmung, Finden gemeinsamer Lösungen, Ideenaustausch und gemeinsam erarbeiteter Beschlüsse. Um dies professionell anzugehen, bedarf es pädagogischer Autonomie und theoretischem Wissen über Vorstellungen in der Erwachsenenbildung (vgl. ebd, S. 206).

3.2 Bedarfe und Bedürfnisse in der betrieblichen Weiterbildung

Um ein passendes und gut begründetes Angebot an Bildung zu formen, braucht es seitens der Anbietenden, wie zuvor beschrieben, Expert*innenwissen zum Prozess des Programmplanungshandeln selbst sowie ein kritisches Bewusstmachen der eigenen Rolle,

aber auch ein Wissen über die Nachfrage-Seite. Gerhard (1992) liefert hierzu ein Konzept zur Bedarfsermittlung in der Weiterbildung, an dem sich auch Gieseke (2003) und das Angleichungshandeln orientieren.

„Bedarfsentwicklung ist hier zu verstehen als Prozeß [sic] des Aushandelns von gesellschaftlichen, institutionellen, politischen, wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Bedarfen und individuellen Bedürfnissen“ (Gerhard 1992, S. 17). Bedürfnisse auf der individuellen Ebene werden also von den Adressat*innen der Weiterbildungen geäußert, wohingegen Bedarfe von höheren Instanzen wie der Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft festgesetzt werden. Hier muss für innovative Weiterbildungsangebote erst ein Konsens zwischen Bedarfs- und Bedürfnisseseite hergestellt werden (vgl. ebd., S. 17). Diese Unterscheidung ist wichtig zu verstehen, da in der betrieblichen Weiterbildung der durch Käßlinger (2018) sowie Hippel & Röbel (2016) bereits beschriebene Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik immer wieder auftaucht. Die Pädagogik in ihrer reinen Form ist dabei an den Individuen und somit an der Bedürfnisseseite orientiert. Sie ist aber auch maßgeblich abhängig durch und eingebunden in die Organisation, also den Wirtschaftsbetrieb und die Unternehmensleitung, da diese den Bildungsauftrag erteilt und finanziert. Hier muss durch die Programmplanenden ein gut begründetes Angleichungshandeln zwischen den individuellen Bedürfnissen und den auf Organisationsebene festgesetzten Bedarfen erfolgen. Der betrieblichen Weiterbildung wird im Allgemeinen immer wieder nachgesagt, dass sie als Instrument zur Steigerung des Unternehmenserfolgs fern von der Einbeziehung jeglicher, individueller Bedürfnisse auf der Subjektebene eingesetzt wird. Die Prinzipien des New Learnings im Kontext von New Work nach Foelsing & Schmitz (2021) bauen ihr Fundament auf eine starke Orientierung an den individuellen Lernbedürfnissen der Individuen, nach welchen das Bildungsprogramm bzw. das Lernökosystem im Prozess des Programmplanungshandeln aufgebaut ist. Demnach sollte das Programmplanungshandeln im Kontext von New Work stark an den Bedürfnissen der Lernenden und weniger an den bedarfsorientierten Bildungszielen der Unternehmensleitung orientiert sein. Zu der Praxis dieses Bottom-Up-Prinzips in postmodernen Lernenden Organisationen gibt es derzeit wenig empirisches Material. Dieses Desiderat versucht die vorliegende Arbeit in Teilen zu schließen und Antwort auf die Frage zu liefern, wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung mit divergierenden Bedarfen und Bedürfnissen vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work professionell umgehen.

3.3 Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien in der betrieblichen Weiterbildung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, welche Vielzahl an Einflussgrößen in der betrieblichen Weiterbildung das Programmplanungshandeln und die Programmplanenden beeinflussen. Macht, verschiedene Interessen, Umwelteinflüsse, der zeithistorische Kontext, verschiedene Akteur*innen, Finanzierung, Bedarfe und Bedürfnisse bestimmen das angleichende Programmplanungshandeln. Doch nun stellt sich die Frage, wie Programmplanende mit diesen oft auch unauflösbaren Konflikten und divergierenden

Einflussgrößen umgehen. Von Hippel (2011) antwortet auf diese Frage mit ihrem Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien in der Programmplanung. Es sollen Spannungsfelder in der Programmplanung stärker als bisher theoretisch unterschieden werden, indem Widerspruchskonstellationen und professionelle Antinomien systematisiert und differenziert werden, um eine empirische Begriffsbestimmung zu leisten und Erwachsenenbildner*innen professionell aus- und weiterzubilden (vgl. ebd., S. 45).

„Unter <<Antinomien>> und <<Paradoxien>> können Widersprüche in Werten, Zielen und konkreten Handlungsanforderungen verstanden werden. <<Antinomien>> beziehen sich enger nur auf logische Widersprüche, bei denen sich zwei Erwartungen gleich gut begründen lassen; <<Paradoxie>> ist der weitere, allgemeinere Begriff“ (ebd., S. 45; Hervorhebungen durch Autorin).

Erwachsenenbildner*innen befinden sich oft in Spannungsfeldern, die aus heterogenen Erwartungen entstehende paradoxe Handlungsaufforderungen mit sich bringen, die interpretiert und ausbalanciert werden müssen, um Handeln zu gestalten (vgl. ebd., S. 46). Aufgrund der Unaufhebbarkeit einiger Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien leitet sich eine Begründungslogik programmplanerischer Entscheidungen ab, um Fehlertendenzen (z.B. einseitige Auflösung der Paradoxie, Ignorieren, Vermeiden) zu minimieren (vgl. ebd., S. 46-47). Von Hippel (2011) plädiert für einen unabdingbaren reflexiven Umgang mit den vorliegenden Antinomien, da diese nicht aufhebbar sind. Eine Aufhebung der Antinomien kommt der Aufhebung pädagogischen Handelns gleich (vgl. ebd., S. 47). Außerdem können Spannungsfelder im didaktischen Handeln nur durch ein Verständnis über die Antinomien und Widerspruchskonstellationen, aus denen diese resultieren, angemessen differenziert und behandelt werden (vgl. ebd., S. 50).

In der betrieblichen Weiterbildung ist das Balancieren zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien zentrale Widerspruchskonstellation (vgl. ebd., S. 52) und kann sich in dem unauflösbaren Spannungsfeld der von den Teams geäußerten Bedürfnissen und von der Unternehmensleitung geäußerten Bedarfen ausdifferenzieren. Von Hippel (2013) erklärt, wie sich diese Widerspruchskonstellation in Antinomien aufgliedert: Es geht vor allem um eine reduzierte öffentliche Förderung von Weiterbildung und einen gleichzeitigen Bedeutungszuwachs von Bildung über die Lebensspanne. Hierdurch werden eher finanzstarke Milieus angesprochen und die sowieso bildungsferneren, sozio-ökonomisch schwächeren ausgeschlossen, wobei gleichzeitig gerade diese eigentlich verstärkt angesprochen werden sollten. Dies bringt vor allem eine starke Begründungsantinomie, aber auch die Differenzierungs- und Selektionsantinomie mit sich, da gut begründet durch gezielte Ansprache selektiert werden muss (vgl. Hippel 2011, S. 52-53). Bei diesen Ergebnissen aus von Hippels Studie muss erwähnt werden, dass vor allem öffentliche (somit auch meist öffentlich geförderte) Weiterbildungsorganisationen untersucht wurden, weshalb die Ergebnisse nicht unkommentiert auf lernende Organisationen übertragen werden können. Aufgrund fehlender einschlägiger Studien werden die Ergebnisse hypothetisch auf das vorliegende Forschungsfeld der betrieblichen Weiterbildung angewendet. Die aufgestellte Hypothese ist, dass in der betrieblichen Weiterbildung die

Balance zwischen Ökonomie und Pädagogik zentrale Widerspruchskonstellation ist, die sich stärker in der Begründungsantinomie ausgestaltet als in der Differenzierungs- und Selektionsantinomie, da alle Entscheidungen für ein Programm, das an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden orientiert ist, sehr gut vor der Unternehmensleitung begründet werden muss. Es muss noch stärker begründet werden, da die Unternehmensleitung den Bildungsauftrag erteilt und finanziert. Die Selektionsantinomie gestaltet sich in dem Maße aus, dass eventuell – wie bereits beschrieben – eher gut ausgebildete Mitarbeitende noch mehr angesprochen werden als sowieso schon abgehängte Arbeitskräfte im Niedriglohnssektor. Im Allgemeinen gilt es der Frage nachzugehen, ob Mitarbeitende unterschiedlicher Hierarchiegruppen gleichberechtigten Zugang zu Weiterbildungsangeboten haben.

Weitere Antinomien der betrieblichen Programmplanung, die sich aus von Hippels Studie ableiten lassen, sind die Folgenden: Durch eine fehlende Freiwilligkeit würden die Vertrauens- und Autonomieantinomie verstärkt werden. Offene Curricula und ein breites Angebot an Kursen vergrößern außerdem die Ungewissheits- sowie Sachantinomie (Suchbewegung zwischen Erwachsenenbildner*innen und Adressat*innen) (vgl. ebd., S. 55).

Im Allgemeinen soll diese differenzierte Analyse der Widerspruchskonstellationen und Antinomien eine Entlastung für Programmplanende aller Bildungsbereiche bedeuten (vgl. ebd., S. 53). Widersprüche werden nicht immer nur durch einen selbstreflexiven Umgang der Programmplanenden damit aufgelöst. Sie werden entweder auch durch die Strukturen der Organisation entlastet, durch die Akteur*innen geleugnet oder interpretativ anders ausgelegt (vgl. ebd., S. 54). Wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work mit diesen Antinomien professionell umgehen, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersucht werden. Dabei ist vor allem interessant, welches Wissen und welche Fähigkeiten zum Umgang damit nötig und welche Kriterien handlungsleitend sind.

3.4 Handlungsspielräume in der Programmplanung: Relative Autonomie von Programmplanenden

Ein weiterer Aspekt, der für ein professionelles Handeln Programmplanender in der betrieblichen Weiterbildung spricht, ist deren Handlungs- und Entscheidungsspielraum, also die Frage nach deren pädagogischer Autonomie. Stimm et al. (2020) bearbeiten diese Frage nach der Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In diesem Kapitel sollen daraus wieder Schlüsse für die betriebliche Weiterbildung gezogen werden. Die Autor*innen gehen davon aus, dass Weiterbildungsinstitutionen nicht determiniert sind durch höhere Instanzen wie Träger sowie dem gesellschaftlichen und historischen Geschehen, sondern Handlungsspielräume haben (vgl. Stimm et al., S. 10). Neben diesen Handlungsspielräumen gibt es ebenso Handlungsspielräume gegenüber der profilbildungsorientierten Organisationsleitung, die durch Programmplanende ausgestaltet werden. Relative Autonomie in diesem Sinne meint genau diese Handlungsspielräume der Programmplanenden, da das Programm nicht von der Organisationsleitung durchgesteuert wird, sondern die beschriebenen Spannungsfelder, die aus Widerspruchskonstellationen entstehen und in Antinomien aufgehen, in koopera-

tiven Prozessen durch die Programmplanenden ausbalanciert werden (vgl. ebd., S. 11). „Es geht dann um eine relative Freiheit im Angleichungshandeln“ (ebd., S. 11). Erwachsenenpädagogische Kompetenzen hierbei sind Beziehungsfähigkeit in der Zusammenarbeit sowie Perspektivenübernahme und -verschränkung (vgl. ebd., S. 13). Programme entstehen in diesem relativ autonomen Angleichungshandeln durch vorgegebene Aufträge, inhaltliche Spielräume, Nachfrage und auf Eigeninitiative (vgl. ebd., S. 15). Dies zeigt, dass es einige Einflussnahmen auf die relative Autonomie gibt und relative Autonomie auch immer eingebunden ist in Fragen nach Bedarfen und Bedürfnissen. Sie bleibt dennoch selbstverständliche Handlungsgrundlage professioneller, erwachsenenpädagogischer, programmplanender Tätigkeit (vgl. ebd., S. 15).

4. Neoinstitutionalismus als grundlagentheoretische Basis New Work tauglicher erwachsenenpädagogischer Professionalität

Um dem ganzheitlichen Anspruch dieser Arbeit gerecht zu werden, lohnt es sich, über ihre metatheoretische, also Grundlagen schaffende Verankerung zu sprechen. Die vorliegende Forschungsfrage lässt sich am besten an der Sozialtheorie des Neoinstitutionalismus herleiten und verankern. Tippelt und Lindemann (2016) diskutieren in ihrem Beitrag zur *Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* anhand des Neoinstitutionalismus Aufgaben, Funktionen und Probleme von Institutionen im Kontext des Wandels pädagogischer Felder.

„Unter Institution wird im wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Einrichtung (Organisation, Betrieb, Behörde) verstanden, die nach bestimmten Regeln des Arbeitsablaufs und der Verteilung von Funktionen auf kooperierende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen eines größeren Organisationssystems festgelegte Aufgaben erfüllt“ (Tippelt & Lindemann 2016, S. 2).

Dabei geht es um binneninstitutionelle sowie außerinstitutionelle Interaktions- und Kommunikationsformen (vgl. ebd., S. 2), die in der vorliegenden Arbeit in Form des angleichenden Handelns der Programmplanenden mit den Akteur*innen des Betriebs sowie den kulturellen und politischen Begebenheiten einer Region gedeutet werden können. Forschungsbezüglich liegt das Interesse einer Beschäftigung damit im Ziel einer Praxis- und Politikberatung, um berufsbiographische sowie institutionelle Phänomene gleichsam wie heteronome, vom Einzelnen nicht beeinflussbare Systembedingungen zu erklären (vgl. ebd., S. 2).

Sozialtheoretisch ist im bildungsbezogenen (Werte-)Wandel zu beobachten, dass einzelne Tendenzen nur auf Teilbereiche zutreffen, weswegen von partiellem Wandel und institutionenspezifischen Modernisierungsprozessen ausgegangen werden kann (vgl. ebd., S. 2).

Grundannahme dabei ist, dass Regelmäßigkeiten und geteilte Werte des gegenseitigen Sichverhaltens von Menschen, Gruppen oder Organisationen nicht determiniert sind, sondern durch Produkte menschlich interaktiv ausgehandelter Kultur modellierbar sind (vgl. ebd., S. 3). Eine Durchsetzung evolutionärer Universalien stünde der Gestaltbarkeit

von Organisationskulturen, den Prozessen organisationalen Lernens sowie der Vernetzung sogar im Weg (vgl. ebd., S. 3). Außerdem wird angenommen, dass sich nicht alle Institutionen im Prozess der Modernisierung in die gleiche Richtung entwickeln. Theoreme zur Beschreibung des Wandels (teil-)pädagogischer Institutionen sind Expansion, Pluralität, Differenzierung, Interdependenz, Integration und Partizipation (vgl. ebd., S. 3-4). Die Nennung dieser Theoreme soll als Orientierung gelten.

Fundamentale sozialwissenschaftliche Basistheorie des Vorangegangenen ist Parsons (1968) Institutionentheorie, die den Institutionen eine direktive und kulturelle Funktion zuschreibt aufgrund ihrer Wertevermittlung. Soziale Normen werden laut dieser Theorie sowohl durch Personen internalisiert als auch vom System aufgenommen, was Rückschlüsse des Handelns der Programmplanenden auf den Wertewandel in der Organisation legitimiert.

Neben Parsons Institutionentheorie geben vor allem neoinstitutionalistische Theorien Aufschluss über den kulturellen Rahmen von Institutionen. Der Neoinstitutionalismus stellt kein geschlossenes Theoriekonzept dar, da er in verschiedenen Disziplinen wie der Soziologie, Politik, Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft angewandt wird. Tippelt & Lindemann (2016) fassen jedoch alle erziehungswissenschaftlich relevanten Kerngedanken des Neoinstitutionalismus zusammen (vgl. ebd., S. 7-9). Im Neoinstitutionalismus werden besonders das Herstellen gemeinsamer Werte, die Konstruktion geteilter Normen und die Implementierung einer zielorientierten Praxis betont (vgl. ebd., S. 7). Ebenso wie bei Parson wird auch hier die multikausale und multikontextuelle Einbettung in komplexe gesellschaftliche Entwicklungen und Umweltfaktoren betont. Dies zeigt sich in einer Beeinflussung organisatorischer Abläufe durch regelhafte Handlungsmuster, Rollen, Unternehmenskulturen und rechtlichen Normen (vgl. ebd., S. 8). Der Neoinstitutionalismus bietet auch eine Grundlage für angleichendes Handeln durch seine starke Betonung der Pflege (lose gekoppelter) sozialer Netzwerke, die (inter-)organisational durch vertrauensvolle Kommunikation zu zielführendem Handeln führen (vgl. ebd., S. 8). Auf Mikroebene betrachten neoinstitutionalistische Ansätze Akteur*innen in ihren institutionellen Verflechtungen, also in ihrer konkreten Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 9). Die Makroebene betrachtet die institutionelle Strukturebene. Diese beiden Ebenen sind untrennbar miteinander verbunden, da Institutionen Akteur*innen beeinflussen und Akteur*innen wiederum institutionelle Erwartungen, Normen und Werte interpretieren und aushandeln (vgl. ebd., S. 9).

5. Zwischenfazit und Forschungsfrage

In den vorangegangenen Kapiteln wurde das Problemfeld genaustens umrissen, der Forschungsgegenstand beleuchtet sowie grundlagentheoretisch eingebettet: Es wurde mit Sauter (2010) und Wittwer (2010) gezeigt, was betriebliche Weiterbildung in Unternehmen für einen hohen Stellenwert hat und durch Käßlinger (2018) sowie von Hippel & Röbel (2016) das Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik beleuchtet, indem Funktionen und Abgrenzungen von betrieblicher Weiterbildung diskutiert wurden. Die Erwachsenenbildung ist dabei traditionell und normativ den Interessen der Lernenden ver-

pflichtet, aber auch stark abhängig von der Unternehmensleitung, die den Auftrag für Weiterbildung gibt und finanziert. Dieser wird immer wieder nachgesagt, dass sie Bildung lediglich als Maßnahme zur Profitsteigerung und Effizienzmaximierung der Ressource Mensch einsetzt. Diesem in der betrieblichen Weiterbildung allgemein vorherrschendem Spannungsverhältnis von einem freien, humanistischen Bildungsideal und der Instrumentalisierung von Bildung zur wirtschaftlichen Erfolgssteigerung steht nun der postmoderne Wertewandel in Unternehmen gegenüber. Dieser lässt sich vor allem im New Work Ansatz finden und wird dort nachhaltig genutzt und gelebt. Foelsing & Schmitz (2021) beleuchten, was mit dem postmodernen Wertewandel für neue Anforderungen für die betriebliche Weiterbildung einhergehen. Das Lernen distanziert sich von einer Orientierung an reinen Jobkompetenzen, die durch die Unternehmensleitung vorgeschrieben werden und wendet sich einer Bedürfnisorientierung der lernenden Individuen zu, von der sich eine Möglichkeit die erforderlichen Anpassungsprozesse von Organisationen zu bewältigen erhofft wird. Lernende sollten also autonome Bildungsentscheidungen treffen können und – wie durch Heidsiek (2009) gezeigt wurde – auch Angebote zu Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung fern von der Vermittlung arbeitsrelevanter Kompetenzen bekommen, da dies in der Kultur postmoderner New Work Unternehmen verankert ist.

Eine Vorannahme, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist, dass auch im Kontext von New Work, der vermeintlich viel auf das Wohlbefinden seiner Mitarbeitenden legt, betriebliche Weiterbildungsangebote größtenteils als Instrumente der reinen Profitsteigerung eingesetzt sowie auch angenommen (Frage der Teilnahme) werden. Außerdem wird angenommen, dass Programmplanende keine relative Autonomie innehaben, da sie die Entscheidungen der Unternehmensleitung durchsetzen müssen. Das würde ein Angleichungshandeln zugunsten der Bedarfe, die von der Unternehmensleitung festgesetzt wurden, unter relativer Missachtung der von den Individuen geäußerten Bedürfnisse bedeuten. Zuletzt ist noch zu untersuchen, ob allen Hierarchiegruppen im Unternehmen alle Weiterbildungsangebote zu freier Verfügung stehen. Diese Vorannahmen sollen im restlichen Teil der Arbeit empirisch untersucht werden. Dabei soll vor allem die Professionalität der Programmplanenden in ein Verhältnis mit der zumindest versprochenen Unternehmenskultur gesetzt werden, weswegen als Gegenstandstheorien vor allem Professionstheorien der Erwachsenenbildungswissenschaft zugezogen wurden, die in die spätere empirische Analyse einfließen sollen. Mit in Betracht gezogen wurden Giesekes (2003) Programmplanungshandeln, Gerhards (1992) Konzept zu Bedarfen und Bedürfnissen, die Idee der relativen Autonomie von Stimm et al. (2020) und vor allem von Hippels (2011) Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und Antinomien in der Programmplanung.

Da sie auch ausschlaggebend für die angestrebten Ergebnisse dieser Arbeit sind, wurden ebenso die Begriffe Unternehmenskultur (Kauffeld et al. 2019), lernende Organisation (Lang 2019) und erwachsenenpädagogische Professionalität (Gieseke 2018; Nittel 2018) definiert. Sozialtheoretische Basis dieser Arbeit ist Parsons (1969) Institutionentheorie sowie Tippelt & Lindemanns (2016) Zusammenfassung der neoinstitutionellen Theoriekonzepte.

Das aufgerissene Problemfeld soll unter folgender übergeordneten Forschungsfrage diskutiert werden: Wie gehen Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work mit divergierenden Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen professionell um?

6. Empirischer Teil

Im Folgenden soll das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt werden, das angewendet wurde, um empirisches Material zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage und Überprüfung der Vorannahmen zu gewinnen. Außerdem wird die Aufbereitung des Materials dargestellt sowie die Methode zur qualitativen Auswertung und der Zugang zum Feld.

6.1 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

Um die oben genannte Forschungsfrage zu beantworten, wurden qualitative, leitfadengestützte Expert*inneninterviews geführt. „*Leitfadeninterviews* gestalten die Führung im Interview über einen vorbereiteten Leitfaden, *Experteninterviews* sind definiert über die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferrich 2019, S. 669; Hervorhebungen durch Autorin). Das dadurch gewonnene qualitative Datenmaterial liegt in Form von Texten vor. Diese sind wiederum „definiert als strukturierte, nicht zufällige Anordnung von Symbolen“ (ebd., S. 669). Eine wichtige Rolle spielen dabei zum einen die Gestaltung der Interviewsituation, also wie und mit welcher Begründung die interviewten Personen beeinflusst und gesteuert werden, und die Gestaltung der an dem Interview beteiligten Rollen, die oft durch ein komplementäres Rollenverhältnis zwischen interviewender und interviewter Person vorliegt und deswegen einen künstlichen Charakter aufweist (vgl. ebd., S. 669-670). Die interviewte Person wird dabei in einer bestimmten Rolle und ihrem Status als Expert*in angesprochen (vgl. ebd., S. 670). Expert*innen sind dabei als Ratgeber*innen und Wissensvermittler*innen definiert, die Fakten- und Erfahrungswissen weitergeben und somit mit wenig Aufwand einen Zugang zu Wissensbereichen eröffnen (vgl. ebd., S. 671). Sie erlangen ihren Status durch ein spezifisches Rollenwissen und darauf basierende Kompetenzen, die sie zugeschrieben bekommen und für sich beanspruchen (vgl. ebd., S. 681).

„Der *Leitfaden* ist eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“ (ebd., S. 670; Hervorhebungen im Original). Der Leitfaden ist in seiner Gestaltung relativ frei und besteht aus einer Reihe zu stellender offener Fragen sowie Erzählaufforderungen oder Stichworte, die als Erinnerungsstütze dienen. Die Formulierung der Fragen folgt dabei dem Schema „*so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig*“. Gründe für eine starke Strukturierung sind das Interesse an konkreten inhaltlichen Aspekten, wohingegen gegen eine starke Strukturierung das Interesse an rekonstruktiven Sinnstrukturen spricht (vgl. Helfferrich 2019, S. 670).

Das Interview generiert in einer Kommunikationssituation interaktiv Text (vgl. ebd., S. 671). Dieser Text kann nicht losgelöst von allen sozialen Generierungsbedingungen

Gültigkeit beanspruchen. Im Gegenteil soll sich wandelnde subjektive Wahrheit und soziale Sinnstruktur rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 671). Unter konkreten Bedingungen des Settings, der Interaktionsdynamik und des persönlichen Verständigungsprozesses wird eine spezifische, kontextgebundene Version einer symbolischen Welt erzeugt, weshalb der Text als Untersuchungsmaterial in seinem spezifischen Entstehungskontext und als Abbild der Interaktion reflektiert werden muss (vgl. ebd., S. 671-672).

Aufgrund der Vergleichbarkeit der verschiedenen Interviews liegt allen Gesprächen derselbe Leitfaden zugrunde (vgl. ebd., S. 675). Der Leitfaden ist Helfferich (2019) folgend nach einem dreistufigen Prinzip aufgebaut: Zuerst wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, sich so frei wie möglich zu äußern. Dabei ist die Erzählaufforderung so formuliert, dass möglichst viel für die Forschung interessante und relevante Aspekte spontan angesprochen werden. Im nächsten Schritt werden jene Aspekte nachgefragt, zu denen im ersten Schritt nicht ausreichend Text erzeugt wurde. Das wird so lange wiederholt, bis alle erhofften Themen abgedeckt sind. Im letzten Schritt werden strukturierte und in der Formulierung vorgegebene Fragen gestellt (vgl. S. 676-677).

In der Arbeit liegt das Forschungsinteresse auf der Rekonstruktion von Expert*innenwissen, das als Sonderwissen eingebettet in einen spezifischen sozialen Kontext einer spezialisierten Profession vorliegt (vgl. ebd., S. 680). Das Expert*innenwissen liegt dann in Form von Insiderwissen über institutionelle Abläufe, Deutungswissen oder Wissen über Hintergründe und Kontexte kleinräumiger Erfahrungsbereiche. Besonders interessant ist dabei das implizite Wissen im Rahmen der interpretativen Zugänge zu Organisationskulturen (vgl. ebd., S. 681). Dieses liegt im genannten Forschungsfeld in der Ausgestaltung der Bildungsversprechen vor, die durch den postmodernen Wertewandel in der Unternehmenskultur verankert wurden.

6.2 Der Interviewleitfaden

Die Erstellung des Interviewleitfadens (s. Anhang 1) erfolgte anhand der Theorien zum professionellen Handeln Programmplanender in der betrieblichen Weiterbildung. Zentral sind dabei vor allem Fragen nach dem Angleichungshandeln (Gieseke 2003) und der Existenz sowie dem Umgang mit Widerspruchskonstellationen in der Programmplanung (von Hippel 2011). Dabei wird der Fokus auf das in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschende Spannungsverhältnis Ökonomie und Pädagogik gelegt. Außerdem werden auch Fragen zum Handlungsspielraum – also der relativen Autonomie – der Programmplanenden (Stimmt et al. 2020) gestellt.

Themen, die außerdem abgefragt werden, deren Mitaufnahme in den theoretischen Teil der Arbeit den Rahmen dieser aber leider sprengen würden, sind Fragen zur Bereitstellung unterschiedlicher Bildungsformate, der Kursleitendenbeschaffung, der Programmankündigung, also dem Bildungsmarketing sowie dem (gleichberechtigtem) Zugang und den Teilnahmegründen. Es wird erhofft, durch die Beantwortung dieser Aspekte Rückschlüsse darauf ziehen zu können, ob die Lernwelten eher tayloristisch geprägt oder Foelsing & Schmitz (2021) folgend den bedürfnisorientierten Lernökosystemen zuordenbar sind.

Das Herzstück des Leitfadens stellen die Fragen und Erzählimpulse zum Umgang der Programmplanenden mit dem Spannungsverhältnis Ökonomie und Pädagogik dar. Dieses Spannungsverhältnis soll hier im vorliegenden Untersuchungsfeld keineswegs als eine strenge Kostenreduzierung zu Missgünstigen der Pädagogik gelesen werden, sondern eher als eine Instrumentalisierung von Bildung zur Gewinnmaximierung. Diese Instrumentalisierung entfaltet sich in der Praxis in einem Gegenüber von einer gewinnorientierten Unternehmensleitung und einer auf die eigenen Bedürfnisse bedachten Belegschaft. Hauptaugenmerk in der Auswertung des Umgangs der Programmplanenden mit diesem Spannungsverhältnis liegt auf dem mitschwingendem Bildungsverständnis: Welcher Raum wird Pädagogik gegeben? Um dies zu beantworten, wurden zusätzlich Fragen nach beteiligten Akteur*innen, Mächten und Interessen gestellt.

Neben der Abfrage dieser im wissenschaftlichen Feld der Erwachsenenbildung weit erforschten Professionstheorien im Feld der New Work Weiterbildung interessieren aber vor allem auch die latenten Sinnstrukturen, die Aufschluss über die gewünschten und gelebten Werte geben sollen und den immanenten Sinngehalten der Aussagen der Weiterbildungsexpert*innen über die gelebte Bildungspraxis innewohnen. Es sollen also durch gezielte Erzählimpulse und Gesprächsstimuli die Interviewten dazu gebracht werden, Auskunft über die theoretische Verankerung von Weiterbildung in den Werten, der Kultur und Strategie des Unternehmens zu geben und die gelebte Bildungsrealität daran zu reflektieren.

Der Aufbau des Leitfadens ist an die Hinweise in der Methodenliteratur nach Helfferich (2019) angelehnt: Zu Beginn werden Hinweise zum Gesprächsverlauf sowie zum Datenschutz gegeben. Dann folgt eine kurze Vorstellung des Interviewers und des Forschungsvorhabens. Schließlich beginnt das eigentliche Interview mit einigen Ice-Breaker Fragen zur Persona und dem Arbeitsalltag der interviewten Person. Die Brücke zum eigentlichen Thema wird durch einen Block an Fragen und Stimuli zu Bildungsinhalten sowie Lehr-/Lernzielen geschlagen. Anschließend folgen die Blöcke ‚Programmankündigung/Bildungsmarketing/Teilnahmegründe‘, ‚Spannungsverhältnis Ökonomie vs. Pädagogik im Programmplanungshandeln‘ sowie ‚Professionelles Handeln: Umgang mit dem Interessenskonflikt Ökonomie vs. Pädagogik‘. Das Interview schließt mit einigen Cool-Down Fragen, einem höflichen Dankeschön sowie einem Ausblick auf das weitere Forschungsvorhaben.

Die sechs Interviewblöcke haben zwischen drei und dreizehn mögliche Unterfragen. Die wichtigsten Fragen sind dabei kursiv markiert und Checklisten in Klammern dienen als Aufforderung zur Nachfrage, falls die darin enthaltenden Begriffe nicht von allein angesprochen werden.

6.3 Zugang zum Feld, Sample, Interviewdurchführung und Datenaufbereitung

Das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit sind innerbetriebliche Weiterbildungsabteilungen von Firmen, die nach dem New Work Ansatz arbeiten oder Start-Up Kulturen pflegen. Genauer sind die Untersuchungsobjekte Programmplanende bzw. Weiterbil-

derungsexpert*innen dieser Unternehmen. Es wird mit Absicht von Start-Up Kulturen gesprochen, da es meist junge, schnell wachsende Firmen sind, die nach dem New Work Ansatz arbeiten sowie diesen in ihrer Kultur festigen. Start-Ups selbst sind aber meist noch zu klein und verfügen über zu wenig finanzielle Mittel, um selbst hauptamtlich Personen für innerbetriebliche Weiterbildung zu beschäftigen oder gar ganze Abteilungen dafür zu schaffen. Es interessieren für diese Forschung also vor allem Firmen, die aus dem Start-Up Stadium herausgewachsen sind und nun eher als Scale-Ups oder Konzerne gesehen werden können, dabei aber nicht ihre junge, dynamische und hierarchieflechte Art und Weise zu arbeiten und wachsen abgelegt haben. Außerdem interessant sind auch Firmen, die sich schon länger auf dem Markt einen Namen gemacht haben, aber durch Modernisierungsprozesse – meist herbeigeführt durch einen Leitungswechsel – ihre Arbeitsweisen, Kultur und Werte auf eine postmoderne Weise modifiziert haben. Die meisten dieser Firmen bieten Produkte oder Softwarelösungen an, die zur Digitalisierung bzw. dem technologischen Fortschritt beitragen. Um dennoch möglichst aussagekräftige und generalisierbare Ergebnisse zu liefern, wurden Weiterbildungsexpert*innen aus dem Technologiesektor unterschiedlicher Branchen befragt. Unternehmen A bietet eine Softwarelösung im Bereich Gesundheit an, Unternehmen B bietet einen möglichst digitalen Verkaufsprozess von Immobilien an und Unternehmen C ist ein ausschließlich digitales Kreditinstitut. In die Untersuchung fließen also Ergebnisse aus den Branchen Gesundheit, Immobilien und Finanzen mit ein.

Personen, die in solchen Unternehmen tätig sind, haben sich einen ganz eigenen Habitus zur Kommunikations- und Arbeitsweise sowie Netzwerkarbeit angeeignet, was auch als eine Distinktionsmaßnahme gegenüber altmodischeren, traditionelleren Werten folgender Unternehmen gelesen werden kann. Deshalb erfolgte auch der Zugang zum Feld in einer für die Untersuchung von (beigeordneten) Bildungsinstitutionen eher untypischen Weise: Wird üblicherweise der Zugang zu Bildungsinstitutionen eher über Bildungsgesellschaften oder Vereine sowie Stellenanzeigen (betriebliche Weiterbildung) gefunden, wurden hier soziale Netzwerke, dabei insbesondere das berufliche soziale Netzwerk LinkedIn, zur Hilfe gezogen. Neben der Online-Präsenz der angesprochenen Unternehmen, wurde auch das Medium Podcast zur Passungsprüfung genutzt. Unternehmen A und C stellen auf der Plattform Spotify öffentlich zugängliche Podcasts zur Verfügung mit dem Zweck neue Mitarbeitende zu werben. Unternehmen B macht dasselbe mit Videos auf der Plattform YouTube. Weiterbildungsmöglichkeiten sind dabei immer ein Wettbewerbsfaktor auf dem Arbeitsmarkt. Außerdem erfährt man dadurch auch die Kontaktdaten der potenziellen Ansprechpartner*innen. In den Podcasts und dem Video werden auch bereits die postmodernen Weiterbildungsversprechen der Unternehmen ersichtlich, die es durch die Interviewauswertung nachzuprüfen gilt. Auf dem beruflichen sozialen Netzwerk LinkedIn präsentieren sich alle Unternehmen auch den Werten, die nach Foelsing und Schmitz (2021) bei New Work Firmen zutreffen sollten, entsprechend.

Die Interviews wurden mit den im Unternehmen dafür zuständigen Personen geführt im Zeitraum vom 06.12.2022 bis zum 04.01.2023. Alle Unternehmen haben sich ausdrücklich dafür ausgesprochen die Interviews online via eines Videokonferenztools zu führen, was wiederum als eine bestimmte Weise technologiebasierter Unternehmen zu arbeiten

interpretiert werden kann, in derer sich alle einig sind. Die Interviews haben alle die Dauer von circa einer Stunde und wurden aufgezeichnet. Anschließend wurden die Audiodateien angelehnt an Kruse (2016) regelgeleitet transkribiert, wobei Kruses Vorschlag zur Transkription etwas vereinfacht wurde. Dabei wurde sich wiederum an Kruses (2016) Vorschlag zur vereinfachten Transkription für Publikationszwecke orientiert (vgl. S. 358-359). Es wurden Pausensetzungen und Hauptakzentuierungen kenntlich gemacht. Auch Füllwörter wurden verschriftlicht (vgl. ebd., S. 359). Dies bringt den Vorteil der besseren Leserlichkeit mit sich und ist im Falle der vorliegenden Forschung ausreichend, da vor allem herausgefunden werden soll, welche Aspekte kulturell als besonders wichtig erscheinen und dementsprechend betont werden und an welchen Stellen Unklarheit herrscht und dementsprechend mehr überlegt wird.

6.4 Datenauswertung

Die Daten wurden angelehnt an Mayring (2015) in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus einer Art Kommunikation stammt und verschriftlicht wurde. Dabei wird aber längst nicht nur der Inhalt analysiert, sondern auch latente Gehalte der Kommunikation (vgl. ebd., S. 11). Sie folgt dabei bestimmten Regeln und geht theoriegeleitet vor. Das heißt ihre Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert (vgl. ebd., S. 13).

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem, in dem die Ziele der Analyse konkretisiert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Konstruktion und Begründung der Kategorien, die nah an den konkreten Gegenstand der Analyse angebunden sind (vgl. ebd., S. 51). Die Kategorien ergeben sich dabei in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem konkreten Material. Sie ergeben sich also deduktiv aus der bereits vorhandenen Theorie und leiten sich induktiv vom Material ab (vgl. ebd., S. 61). Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine strukturierende Inhaltsanalyse mit explizierenden Elementen, da das Verhalten von Programmplanenden auf Professionstheorien der Erwachsenenbildung hin untersucht werden soll. Es sollen aber auch Handlungsmuster vor dem Hintergrund einer bestimmten Wertehaltung, die wiederum in Form latenter Variablen vorliegt, erklärt werden, was den explizierenden Anteil der Analyse ausmacht (vgl. ebd., S. 67). Das Kategoriensystem wird zunächst deduktiv, an der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet gebildet (vgl. ebd., S. 97). Materialbestandteile werden dann regelgeleitet nutzbar gemacht, indem sie unter Einhaltung von Kodier Regeln genau definierten Kategorien, die mit Ankerbeispielen versehen wurden, zugeteilt werden (vgl. ebd., S. 97). Die Ergebnisse geben auch erste Anhaltspunkte für eine Typisierung der professionellen Programmplanenden, was ebenfalls für eine strukturierende Inhaltsanalyse spricht. Die Menge der befragten Personen reicht jedoch nicht für eine umfassende Typisierung aus (vgl. ebd., S. 68). Beim Zuordnen der Materialbestandteile zum deduktiven Kategoriensystem wird dieses um induktive, eng am Material gebildete Kategorien ergänzt (vgl. ebd., S. 71). Anhand dieser Fülle an Kategorien wurden teilweise Oberkategorien gebildet (vgl. ebd., S. 87). Die vorliegende explizierende Inhaltsanalyse ist eine enge Kontextanalyse, was bedeutet, dass die Codes aus dem

Material nur zum Material selbst in Beziehung gesetzt und keine weiteren Quellen zur Explikation hinzugezogen wurden (vgl. Mayring 2015, S. 92). Jedoch herrscht in Bezug auf die Interpretation des Materials schon ein gewisses Vorwissen über die Branche sowie den New Work Habitus.

6.5 Kategoriensystem

Um das vorliegende Datenmaterial, das aus den Aufzeichnungen der Interviews generiert wurde, auszuwerten, wurde ein Kategoriensystem nach den oben beschriebenen Kategorien angelehnt an Mayring (2015) erstellt (s. Anhang 2). Dafür wurde das Datenverarbeitungsprogramm MAXQDA genutzt. Zuerst wurden dort die deduktiven Kategorien auf Basis des Interviewleitfadens und in Abgleich mit der Theorie zu den erwachsenenpädagogischen Professionstheorien (s. Kapitel 3) sowie der Charakteristika der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work (s. Kapitel 2) eingepflegt. Besonders berücksichtigt wurde dabei von Hippels (2011) Ansatz zur Differenzierung von professionellen Antinomien in der betrieblichen Weiterbildung. Anhand des daraus entstandenen vorläufigen Kategoriensystems wurde das gesamte Datenmaterial codiert. In einem zweiten Durchgang wurde das Kategoriensystem um induktive Haupt- und Unterkategorien ergänzt. Den induktiven Kategorien, die am Material entstanden sind, werden Textpassagen zugeordnet, die Aufschluss über die allgemeine kulturelle Ausrichtung des Unternehmens und die Zielgruppe von betrieblicher Weiterbildung geben. Außerdem wurde eine weitere Kategorie mit aufgenommen, welche eine Lernpraxis beinhaltet, die weder deutlich postmoderner noch tayloristischer Lernwelten zugeordnet werden kann. Vor allem wurden aber induktiv Interessenskonflikte und Auflösungsstrategien codiert, was Ziel des gesamten Vorhabens war.

Schließlich entstanden dadurch die folgenden acht Hauptkategorien, die meistens noch zur genaueren Differenzierung um Unterkategorien ergänzt wurden:

- Professionelles Handeln
- Allgemeines Werteverständnis/Unternehmenskultur
- Zielgruppe
- New Learning nach Foelsing & Schmitz (2021)
- Tayloristische Lernwelten nach Foelsing & Schmitz (2021)
- Mischform New Learning & Taylorismus
- Auftretende (Interessens-)Konflikte/Antinomien (Ökonomie vs. Pädagogik)
- Auflösungsstrategien

So ist das vollständige aus 34 Haupt- und Unterkategorien bestehende Kategoriensystem mit Kodierregeln und Ankerbeispielen entstanden, dem insgesamt 214 Codes aus dem Material zugeordnet werden konnten. Dies ist die Grundlage für die anschließende Analyse, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

7. Ergebnisse

Im folgenden Teil sollen die Ergebnisse der empirischen Analyse der drei exemplarischen Unternehmen aus dem New Work Kontext vorgestellt werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den im individuellen Fall vorkommenden professionellen Antinomien und Widerspruchskonstellationen der Programmplanung in der betrieblichen Weiterbildung und den Strategien zum reflexiven, professionellen Umgang mit diesen. Die Ergebnisse aus dieser Forschung werden außerdem interpretiert und in einen Zusammenhang mit der aktuellen, vorgestellten erwachsenenpädagogischen Theorie gebracht.

7.1 Fallanalyse

7.1.1 Unternehmen A: Gesundheitsbranche

In die Fallanalyse des Unternehmens A, das eine Softwarelösung im Bereich Gesundheit anbietet, gehen die Antworten einer Mitarbeitenden eines globalen Personalentwicklungsteams ein, das sich mit der Weiterbildungsstrategie des gesamten Unternehmens beschäftigt (vgl. P1, Abs. 3). Insgesamt können die Werte des Unternehmens in Bezug auf individuelle Weiterentwicklung als sehr postmodern interpretiert werden, da Führung als Entwicklungscoaching gesehen wird (vgl. P1, Abs. 15) und sich alle Mitarbeitenden mithilfe eines Tools Gedanken zu ihrer Karriereentwicklung machen sollen (vgl. P1, Abs. 27). Auch klassische Weiterbildung hat einen sehr hohen Stellenwert in diesem Unternehmen. Es ist als eine von vier Säulen in der Unternehmensstrategie verankert (vgl. P1, Abs. 13). Die Interviewpartnerin selbst beschreibt die Organisation als Scale-Up mit Start-Up Kultur (vgl. P1, Abs. 23), was auf eine postmodern gelebte Wertepaxis schließen lässt. Außerdem können sich alle Mitarbeitenden neben ihren operationalen Aufgaben selbstorganisiert beliebig viel Zeit für Weiterbildung einräumen (vgl. P1, Abs. 28).

Als professionelle Tendenzen des Handelns der Programmplanenden nach Nittel (2018) lassen sich folgende Aspekte differenzieren: Bildungsangebote werden reflexiv bearbeitet und in einem pädagogischen Rahmen mit Lernzielen verbunden erstellt (vgl. P1, Abs. 17). Der Erfolg dieser Angebote wird auch mittels verschiedener Analysen untersucht (vgl. P1, Abs. 23 & Abs. 44). Das strategische Planungshandeln der Mitarbeiterin nimmt sie als sehr autonom wahr (vgl. P1, Abs. 42), wobei die Rolle der interviewten Person strategisch und gewinnorientiert gelesen werden kann. Die verschiedenen Trainer*innen in den Teams müssen sich jedoch an den Kriterien, die in Einklang mit der Strategie festgelegt wurden, orientieren. Laut Gieseke (2003) ist Programmplanungshandeln professionell, wenn es in angleichender Weise vollzogen wird. Unternehmen A handelt im Sinne des Angleichungshandeln professionell, dass alle Bedarfe und Bedürfnisse in die Bildungsplanung mit aufgenommen, evaluiert und priorisiert werden (vgl. P1, Abs. 34). Entscheidungen werden dann erst getroffen, wenn alle Akteur*innen einverstanden sind (vgl. P1, Abs. 42). Von der bereits erwähnten strategischen Rolle von Weiterbildung sowie deren Verankerung im Businessplan (vgl. P1, Abs. 7) lassen sich Parallelen zu den von Graf & Edelkraut (2021) aufgestellten Anforderungen an die Personalentwicklung in New Work ziehen (vgl. S. 233-240). Es wird versucht durch Learning & Development die Kultur der Organisation zu fördern und situationsangemessene Handlungsfähigkeit durch

reflexive, variable und freiwillige Programme, die Roadmaps genannt werden, zu gewinnen (vgl. P1, Abs. 21 & 27).

Positioniert sich Unternehmen A einerseits in seinen Wertversprechen sehr postmodern, folgt die gelebte Weiterbildungspraxis dennoch nicht eindeutig den Anforderungen des Konzepts des New Learnings nach Foelsing & Schmitz (2021). Folgende Aspekte lassen auf eine New Learning Praxis nach Foelsing & Schmitz (2021) schließen: Die sogenannten Learning Roadmaps sollen auf die Bedürfnisse der Mitarbeitenden antworten (vgl. P1, Abs. 3 & 19) sowie deren langfristige Karriereziele vorantreiben und Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen (vgl. P1, Abs. 5). Durch Lerncoaches soll über gemeinsame Reflexionsprozesse Lernen aktiv in das Arbeitssystem integriert werden (vgl. P1, Abs. 15), wobei der Zugang zu Weiterbildungsangeboten dabei in allen Hierarchieebenen bis auf wenige Ausnahmen wie Führungskräfte trainings gleichermaßen gegeben ist (vgl. P1, Abs. 21). Weiterbildung ist dabei immer an ein aktuelles Problem oder eine Emotion gebunden (vgl. P1, Abs. 29), was nach Foelsing & Schmitz (2021) ebenfalls als eine für New Learning sprechende Bedürfnisorientierung interpretiert werden kann. Lernen im Sinne eines Lernökosystems (vgl. Foelsing & Schmitz 2021) wird als unternehmensübergreifender, aktiver, sozialer Prozess gedeutet, da sich durch die geteilte Kultur in eine Richtung entwickelt werden soll (vgl. P1, Abs. 3), wobei sich dabei reflektiv gegenseitig viel Unterstützung angeboten wird (vgl. P1, Abs. 15). Insgesamt ist Weiterbildung dabei sehr zeit- und ortsunabhängig (vgl. P1, Abs. 21 & 11).

Aspekte tayloristischer Lernwelten, die sich im Material von P1 finden lassen, sind eine klare Orientierung des Weiterbildungsprogramms an den zur Ausführung der Tätigkeit benötigten Jobkompetenzen (vgl. P1, Abs. 7), die erwartete Instrumentalisierung von Weiterbildung zu Gewinnmaximierung (vgl. P1, Abs. 15) und die Priorisierung von Geschäftsanforderungen (vgl. P1, Abs. 34). Im Gegensatz zu der Aussage, dass die Learning Roadmaps auf die Bedürfnisse der Mitarbeitenden reagieren sollen, steht auch die Information, dass die Akteur*innen, die ihr Interesse in Bezug auf Weiterbildungsinhalte äußern, hauptsächlich Manager*innen und das Leadership Team sind (vgl. P1, Abs. 31). Zudem wird auch die Aussage getroffen, dass kollektive Bedarfe immer über dem individuellen Bedürfnis stehen (vgl. P1, Abs. 34).

Es können allerdings auch ein paar Aspekte gefunden werden, die diese beiden harten Gegenpositionen verbinden. Beispielsweise werden Personen aus verschiedenen Abteilungen hauptamtlich dafür beschäftigt, die Bedürfnisse aus den Teams mit den Themen auf strategischer Ebene in Einklang zu bringen (vgl. P1, Abs. 7). Da sowohl Ankerpunkte für ein New Learning als auch tayloristische Lernwelten auftauchen, ist an dieser Stelle eine quantifizierte Gegenüberstellung sinnvoll. Der Oberkategorie New Learning werden 21 Codes aus dem Material zugeordnet, wohingegen der Oberkategorie Tayloristische Lernwelten nur 13 Codes zugeordnet werden.

Die Besonderheit, die in Unternehmen A vorliegt, ist deren Zielgruppe. Es arbeiten „gerade Millennials aber auch Generation Z“ (P1, Abs. 23) in Unternehmen A, die laut der Interviewpartnerin „extrem interessiert sind daran sich in dem Unternehmen weiterzuentwickeln und es auch als Karrierechance sehen“ (P1, Abs. 23).

Es lassen sich in der in Kapitel 3.3 theoretisch dargestellten Widerspruchskonstellation zwischen pädagogischen Zielen und ökonomischen Kriterien, aus welchem sich das Spannungsverhältnis der divergierenden Bedarfs- und Bedürfnisäußerungen ableitet (vgl. Hippel 2013, S. 52) die folgenden Merkmalsausprägungen in Bezug auf die Antinomien oder andere (Interessens-)Konflikte, die das Programmplanungshandeln bestimmen, finden: Kollektive Bedarfe stehen auch in Unternehmen A individuellen Bedürfnissen gegenüber – egal ob ein Mehrwert für den Unternehmenserfolg oder die Individuen darin gesehen wird (vgl. P1, Abs. 34). Außerdem steht die zeitliche Ressource der Arbeitskraft in einem Spannungsverhältnis die unternehmerischen Ziele umzusetzen und sich gleichzeitig auch weiterzubilden, was als „Mental Saturation“ (P1, Abs. 23), also einer Überlastung des Arbeitspensums, bezeichnet wird. Es lassen sich im Datenmaterial keine Hinweise auf die aus der Literatur erwarteten Antinomien finden, die sich aus der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik ergeben. Jedoch gibt es deutliche Hinweise auf andere Spannungsfelder: Ein Spannungsfeld ist der kollektive Bedarf, der dem individuellem Bedürfnis gegenübersteht. Das wird sogar als dramatisch bewertet, da einzelne Bedürfnisse nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie kollektive Bedarfe erfahren sollen (vgl. P1, Abs. 33). Ein nächstes Spannungsverhältnis in Bezug auf Weiterbildungsinhalte ist die nötige Planungsfähigkeit, die mit der strategischen und datenbasierten Verankerung von Weiterbildung einhergeht, und der Schnelligkeit des aktuellen Arbeitsmarktes, Halbwertszeit von Wissen sowie den daraus resultierenden Anforderungen schnell auf ad hoc Bedarfe zu reagieren (vgl. P1, Abs. 34).

Insgesamt gibt es wenig Spannungsverhältnisse in Unternehmen A, da diesen strategische Auflösungsstrategien zuvor gestellt wurden. Darauf verweist auch von Hippel (2013) in ihren Ausführungen, dass Widersprüche nicht immer selbstreflexiv aufgelöst werden, sondern durch die Strukturen der Organisation entlastet sind (vgl. S. 54). Zunächst einmal hat im vorliegenden Fall immer eine Entscheidung zu Gunsten des Unternehmenserfolgs Vorrang (vgl. P1, Abs. 36) und es werden auch nur Bildungsinhalte gefördert, die in Zusammenhang mit den ökonomischen Zielen des Unternehmens stehen (vgl. P1, Abs. 38). Dies wird jedoch sowohl von den Mitarbeitenden als auch von den Programmplanenden nicht als ein so starker Konflikt erlebt, da das Unternehmen es schafft dieses Spannungsverhältnis kulturell aufzulösen. Durch ihre gelebte Kultur, die verspricht, dass man umso mehr man lernt auch performt, persönlich wächst und Freude an der ausgeführten Tätigkeit erlebt, wird dieses Spannungsverhältnis relativiert (vgl. P1, Abs. 36). Außerdem stellt das Unternehmen auch gezielt nur verhältnismäßig junge Leute ein, bei denen eine höhere intrinsische Motivation zu Lernen und sich Weiterzuentwickeln vermutet wird. Zudem wird gehofft, dass deren persönliche Entwicklungsziele mit den unternehmerischen im weitesten Sinne übereinstimmen (vgl. P1, Abs. 36). Auch Entscheidungen sollen nicht reflexiv, sondern datenbasiert getroffen werden. Dabei wird vor allem der ROI – eine Kenngröße zur Rentabilität von Investitionen – einbezogen (vgl. P1, Abs. 42), was sehr deutlich für eine Instrumentalisierung von Weiterbildung zur Gewinnmaximierung spricht. Eine nächste Zahl, die Entscheidungen beeinflusst, ist die Masse an Personen, denen ein Weiterbildungsinhalt zugutekommt. Es werden eher Interessen gefördert, zu denen mehr Akteur*innen ihren Bedarf äußern (vgl. P1, Abs. 34). Auch werden dringlichere

Inhalte, um beispielsweise durch die Einführung neuer Prozesse gleichbleibend gute Arbeit zu leisten, eher gefördert (vgl. P1, Abs. 42). Insgesamt wird aber gesehen, dass es eine Angleichung als Auflösungsstrategie unterschiedlicher Konflikte geben muss (vgl. P1, Abs. 42). Um mit den individuellen Bedürfnissen doch in gewisser Weise reflexiv umzugehen und auch die Mitarbeitendenzufriedenheit hochzuhalten, ist als letzte Auflösungsstrategie für die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik das Outsourcing von individuellen Weiterbildungsbedürfnissen aus der strategischen Personalentwicklung zu sogenannten HR Business Partner*innen, die über ein Budget für individuelle Weiterbildung verfügen (vgl. P1, Abs. 34).

Insgesamt lässt sich dementsprechend sagen, dass Unternehmen A postmoderne Werte lebt und verspricht. Die Programmplanenden arbeiten professionell, angleichend und nehmen ihre Rolle sehr autonom wahr. Die Lernwelten lassen sich nicht deutlich, aber eher den Lernökosystemen des New Learnings zuordnen. Die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik wird eher zugunsten des wirtschaftlichen Erfolgs, mit dem Ziel die Performanz der Mitarbeitenden zu steigern, aufgelöst. Spannungsverhältnisse, die sich daraus ergeben, sind kollektive Bedarfe vs. Individueller Bedürfnisse, die Mental Saturation und die Planungsfähigkeit vs. der sich schnell ändernden Anforderungen an die Arbeitswelt. Die Spannungsverhältnisse werden durch die Strukturen der Organisation entlastet. Die Auflösungsstrategien lassen sich dabei in Auflösung zugunsten des Unternehmenserfolgs, kultureller Auflösung, passender Anstellungen, datenbasierter Auflösung und Dringlichkeitsentscheidungen zusammenfassen. Individuelle Bedürfnisse werden jedoch in gewisser Weise durch ein Outsourcing zu HR Business Partner*innen bedient, um die Mitarbeiter*innenzufriedenheit hochzuhalten.

7.1.2 Unternehmen B: Immobilienbranche

Unternehmen B ist eine vergleichsweise junge Immobilienmakler*innenfirma, die den Verkauf von Immobilien möglichst digital abwickelt und auch die internen Strukturen postmodern gestaltet. Die Antworten, die in diese Analyse miteinfließen, kommen vom Leiter des Learning & Development Teams dieser Firma, dessen Arbeitsschwerpunkte auf dem digitalen Fort- und Weiterbildungsbereich liegen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich die interviewte Person gerade im Prozess des Ausscheidens aus seiner alten Position, um in einer anderen Firma eine neue Position anzufangen, weswegen einige seiner Antworten in der Vergangenheit gegeben wurden.

Weiterbildung ist auch bei Unternehmen B in der Kultur und Strategie der Organisation verankert. Ähnlich wie bei Unternehmen A setzt sich die Kultur aus vier Säulen zusammen. Weiterbildung ist dabei aber keine eigene Säule, sondern in den beiden Säulen Quality und Change angesiedelt (vgl. P2, Abs. 12) und wird auch als Wettbewerbstreiber auf dem Arbeitsmarkt gesehen (vgl. P2, Abs. 12). Ebenfalls ähnlich wie im vorangehenden Fall wird die Kultur des Unternehmens als „Startup mäßig“ (P2, Abs. 14) beschrieben, wobei die Organisation an sich aus diesen Strukturen schon herausgewachsen ist. Ziel ist es auch eine gemeinschaftliche Lernkultur zu leben (vgl. P2, Abs. 14).

Professionell nach den in Kapitel 2.3 dargestellten Professionstheorien für Erwachsenenbildner*innen ist die betriebliche Weiterbildung in Unternehmen B, da viel Wert auf eine professionelle Ausbildung der Trainer*innen und Coaches gelegt wird und der Begriff nicht inflationär und unreflektiert genutzt wird (vgl. P2, Abs. 10). Außerdem wurden Prozesse zur Evaluation von Weiterbildungsangeboten eingeführt (vgl. P2, Abs. 30). In Bezug auf die Autonomie der Programmplanenden (vgl. Stimm et al. 2020) kristallisiert sich heraus, dass die Rolle der Weiterbildungsabteilung im Unternehmen eher beratend ist (vgl. P2, Abs. 26). Die Entscheidungen in Bezug auf Inhalte werden von den Strategieteams sowie der Unternehmensleitung getroffen, wenn auch die professionelle Meinung der Programmplanenden dabei geschätzt und miteinbezogen wird (vgl. P2, Abs. 26). Deshalb ist das Programmplanungshandeln im Sinne eines Angleichungshandeln nach Gieseke (2003) professionell, da in ihrer beratenden Tätigkeit die Programmplanenden die Interessen sowohl der strategischen Unternehmensleitung als auch der operativen Teams miteinbeziehen (vgl. P2, Abs. 26). Die Rolle der Personalentwicklung ist im Sinne des New Learnings nach Graf & Edelkraut (2021) professionell, da sie strategisch verankert ist (vgl. P2, Abs. 12), aktiv in das Arbeitssystem integriert ist und den Anforderungen der agilen Wirtschaft entsprechend situationsangemessene Handlungskompetenz fördern soll (vgl. P2, Abs. 12).

In Bezug auf die gelebte Lernpraxis kann man nach Foelsing & Schmitz (2021) von Lernökosystemen sprechen, da die Weiterbildungsformate sehr kollaborativ und bedürfnisorientiert gestaltet sind (vgl. P2, Abs. 8). Außerdem liegt die Wissensvermittlung nicht zentral am Leitungsstandort, sondern alle Teams der unterschiedlichen Standorte bringen aktiv ihr eigenes Praxiswissen mit ein und gestalten die Entwicklung des Unternehmens mit (vgl. P2, Abs. 12). Das Wissen und alle Formate stehen auch – abgesehen von den Führungskräfte-trainings wie in Unternehmen A – zu jeder Zeit allen Mitarbeitenden aller Hierarchiegruppen in gleichem Maße zur Verfügung (vgl. P2, Abs. 14). Die Lernformate sind in Bezug auf Zeit und Ort sehr flexibel gestaltet. Es gibt hybride Trainings, E-Learnings, Seminare vor Ort an verschiedenen Standorten und digitale Angebote (vgl. P2, Abs. 6 & 8). Den Bedürfnissen der Mitarbeitenden folgend sind die Weiterbildungsangebote aufgrund ihrer Nähe zur Arbeitspraxis (vgl. P2, Abs. 6). Die Teams haben die Möglichkeit ihre Weiterbildungsbedürfnisse zu äußern und nehmen diese auch wahr (vgl. P2, Abs. 14).

Aspekte, die auf tayloristische Lernwelten schließen lassen, sind die Folgenden: Für Weiterbildung wird kein umfassendes Bildungsmarketing betrieben (vgl. P2, Abs. 5), was darauf schließen lässt, dass es wenig als Wettbewerbsvorteil eingesetzt wird und weniger positiv konnotiert ist. Außerdem hat ein bestimmtes Rollenprofil im Unternehmen auch bestimmte Kompetenzen mitzubringen, die, wenn sie nicht erfüllt sind, durch Weiterbildung erreicht werden sollen (vgl. P2, Abs. 5). Dabei wird Weiterbildung nicht in ihrer postmodernen Werteverankerung individuell, situationsangemessen und an ein bestimmtes Problem geknüpft eingesetzt. Weiterbildung ist auch ein klares Instrument, um die Performanz der Mitarbeitenden mit dem Ziel einer Gewinnmaximierung zu steigern (vgl. P2, Abs. 10) und auf die akuten Anforderungen der agilen Wirtschaft zu reagieren (vgl. P2, Abs. 12).

Doch neben dieser für tayloristische Lernwelten sprechende Aspekte lässt sich die gelebte Lernpraxis nicht zuletzt aufgrund der quantifizierenden Gegenüberstellung der Codes in den Oberkategorien (New Learning 16; Tayloristische Lernwelten 5) als ein den Prinzipien des New Learnings entsprechendes Lernökosystem auslegen.

Bezüglich der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik treten folgende (Interessens-)Konflikte und Antinomien auf: Vor allem wird ein Konflikt in Bezug auf die Weiterbildungsinhalte ersichtlich, da mit Blick auf die Investition, als die Weiterbildung gesehen wird, vor allem Angebote für das Vertriebsteam geschaffen werden, das hauptsächlich den Gewinn des Unternehmens bestimmt (vgl. P2, Abs. 6). Das Learning & Development Team würde aber gerne für alle Teams ein umfassendes Weiterbildungsprogramm anbieten. Das Unternehmen und die Immobilienbranche im Allgemeinen ist seit Beginn des Jahres 2022 auch aufgrund der Wirtschaftskrise geschwächt und muss Einsparungen treffen. Hier wird Weiterbildung als eine der ersten Sparmaßnahmen gekürzt (vgl. P2, Abs. 14), was für einen Konflikt von Ökonomie und Pädagogik spricht. Es lassen sich auch Anhaltspunkte auf die Begründungsantinomie nach Hippel (2011) im Material finden, da Entscheidungen für Bildungsinhalte vor den Standortleiter*innen gut begründet werden müssen (vgl. P2, Abs. 24). Außerdem müssen auch die Interessen der Teams und Mitarbeitenden vor der strategischen Unternehmensführung gut verargumentiert werden (vgl. P2, Abs. 26). Insgesamt wird das auch als größte Herausforderung gesehen, „immer wichtige Stakeholder von bestimmten Vorgehensweisen zu überzeugen“ (P2, Abs. 32). Auch Hinweise auf die Differenzierungs- und Selektionsantinomie (Hippel 2011) lassen sich im Datenmaterial finden in Bezug auf den beschriebenen Konflikt, dass eigentlich gerne allen Teams umfassende Weiterbildungsangebote gemacht werden würden, der Fokus aber auf dem Vertriebsteam als Zielgruppe liegt (vgl. P2, Abs. 5). Außerdem gibt es auch einige Angebote, von denen alle Mitarbeitenden außer Führungskräften ausgeschlossen werden aufgrund der knappen Plätze, obwohl eigentlich in der Kultur des Unternehmens festgehalten ist, dass alle ohne Einschränkung Zugang zu jedem Weiterbildungsinhalt haben sollen (vgl. P2, Abs. 5). Der Fokus auf das Vertriebsteam lässt auch darauf schließen, dass durch Weiterbildungsbedarfe eher kollektive Bedarfe bedient werden sollen als individuelle Bedürfnisse, die vielleicht auch in anderen Teams geäußert werden (vgl. P2, Abs. 6) und auch dann immer geprüft wird wie viele Personen dasselbe Bedürfnis verspüren (vgl. P2, Abs. 14). Ebenfalls bedient das Material aus P2 die induktiv erstellte Kategorie Reaktionsfähigkeit vs. Planung, da gerne im Sinne der Professionalität ein Bildungsprogramm weit im Voraus erstellt werden würde, der Immobilienmarkt als volatiles Marktumfeld dies aber nicht zulässt (vgl. P2, Abs. 12). Es tritt auch ein Spannungsverhältnis aufgrund der mit dem jungen Alter des Unternehmens einhergehenden ausbleibenden Erfahrung und Expertise und dem gleichzeitigen Zwang etwas anzubieten, um neue Mitarbeitende in einem schnell wachsenden Unternehmen mit dem nötigen Wissen auszustatten, um ihre Arbeit ausführen zu können, auf (vgl. P2, Abs. 20). Die Lage wird so eingeschätzt, dass Unternehmen B mit einer steigenden Erfahrung und Expertise sein Bildungsprogramm auch mehr bedarfsorientiert anbieten wird (vgl. P2, Abs. 22). Außerdem besteht in gewisser Weise ein Theorie-Praxis-Konflikt zwischen dem, was

an den Standorten praktiziert, und dem, was im Leitungsstandort ins Bildungskonzept aufgenommen wird (vgl. P2, Abs. 20).

Diese auftretenden Widerspruchskonstellationen, Spannungsverhältnisse und Antinomien werden auch hier eher zugunsten des Unternehmenserfolgs aufgelöst. Zwar werden Bedürfnisse in das Programmplanungshandeln miteinbezogen, aber die finalen Entscheidungen werden von der Unternehmensleitung zugunsten des Erfolgs und mit dem Ziel den Gewinn des Unternehmens zu maximieren gefällt (vgl. P2, Abs. 22). Dabei wird „das meiste an Schulungen [...] schon noch top down festgelegt und dann auch wirklich durchexerziert“ (P2, Abs. 22). Diese Entscheidungen sind dann an guten Verkaufsergebnissen begründet (vgl. P2, Abs. 24). Dieser Vorgang wird vom Interviewpartner als der falsche Weg erlebt, was sich an folgendem Auszug aus dem Transkript erkennen lässt: „Ich glaube für eine moderne Organisation, die auch möchte, dass Learning gelebt wird ist halt top down nicht immer der richtige Weg“ (P2, Abs. 32). Die bedarfsorientierten Entscheidungen werden aber auch ähnlich wie in Fall A datenbasiert begründet (vgl. P2, Abs. 24). Weiterbildung wird außerdem auch als Belohnung und Benefit für besonders gute Leistungen und Beförderungen eingesetzt, das heißt in gewisser Weise als Ansporn zur Performanz instrumentalisiert (vgl. P2, Abs. 16). Außerdem werden Konflikte in Bezug auf die Weiterbildungsinhalte auch anhand eines Gründer*innenkultes aufgelöst (vgl. P2, Abs. 20). Das bedeutet, dass die Meinungen und Interessen von geschätzten Personen sowie den Gründer*innen oder anderer prägender Charaktere als unschlagbares Argument und gesetzte Begründung genommen werden (vgl. P2, Abs. 20). Es werden sogar Scheinabsprachen als Argumentation und Legitimation für bestimmte Inhalte eingesetzt, weil gesehen wird, dass die intrinsische Motivation der Mitarbeitenden steigt, wenn Weiterbildung selbstbestimmt und proaktiv mitbestimmt wird (vgl. P2, Abs. 24).

Jedoch werden auch wirkliche Absprachen getroffen und in erster Linie wird versucht Interessenskonflikte durch reelle Absprachen und Kompromisse aufzulösen (vgl. P2, Abs. 26). Vor allem werden dabei Stakeholder*innen miteinbezogen, bei denen ein ausgeprägtes Wissen aufgrund von Erfahrung vermutet wird (vgl. P2, Abs. 28). Es wird dann gehofft, dass diese Pionier*innen die anderen Personen ebenfalls überzeugen (vgl. P2, Abs. 28). Die Weiterbildungsabteilung hat dabei eine vermittelnde Rolle zwischen den Teams und der Unternehmensleitung inne (vgl. P2, Abs. 28) und wird dabei – auch wenn sie letztendlich nicht die Entscheidung trifft – als wichtiger Verhandlungspartner gesehen (vgl. P2, Abs. 26). Zudem lässt sich in Zügen auch ein reflexiver Umgang mit Weiterbildungsinhalten als Auflösungsstrategie erkennen, da auf strategischer Ebene viele Akter*innen mit in die Planung der Inhalte, Bedarfsanalysen und Zielfestsetzungen von Weiterbildung einbezogen werden (vgl. P2, Abs. 20). Eine weitere Strategie dabei Inhaltsentscheidungen zu dezentralisieren und aus der bedarfsorientierten Unternehmensleitung in die bedürfnisorientierten Strukturen der Teams abzugeben ist eine Peergruppenspezialisierung an den verschiedenen Standorten. Verschiedene Personen an Standorten sind dann für bestimmte Inhalte von Weiterbildungen verantwortlich und gestalten diese anhand ihrer eigenen Bedürfnisseinschätzung (vgl. P2, Abs. 20).

Zusammenfassend lässt sich über Unternehmen B sagen, dass der Wertekanon ebenfalls als sehr postmodern erlebt wird und auch die Personalentwicklung und betriebliche

Weiterbildung eine den Prinzipien des New Learnings folgende strategische Rolle innehaben. Weiterbildung an sich wird professionell und Programmplanungshandeln angleichend gestaltet. Es geht aber wenig relative Autonomie von den professionellen Programmplanenden aus. Die Weiterbildungspraxis kann bis auf ihre Kompetenzorientierung anhand bestimmter Rollendefinitionen und ihrem unbestreitbaren Einsatz zur Profitsteigerung als ein gelebtes, postmodernes Lernökosystem gesehen werden. Die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik wird auch hier sichtbar und fächert sich in die Begründungsantinomie, Differenzierungs- und Selektionsantinomie sowie einen Konflikt aufgrund von ausbleibender Erfahrung und ein Spannungsverhältnis zwischen der gelebten Arbeitspraxis an den Standorten und der Theorie am Leitungsstandort auf. Zudem stehen kollektive Bedarfe individuellen Bedürfnissen gegenüber und eine notwendige Reaktionsfähigkeit aufgrund der Anforderungen an die agile Wirtschaft stehen einer erhofften, professionellen Planung gegenüber. Diese (Interessens-)Konflikte werden in den meisten Fällen zugunsten des Unternehmenserfolgs aufgelöst, datenbasiert begründet und selektiv auflösend als Benefit eingesetzt. Weitere Auflösungsstrategien sind eine Instrumentalisierung des Gründer*innenkultes und Scheinabsprachen. Konflikte werden aber auch durch reelle Absprachen, angleichendes Handeln, argumentativ und durch Peergruppenspezialisierungen aufgelöst.

7.1.3 Unternehmen C: Finanzbranche

Unternehmen C ist in der Finanzbranche tätig und definiert sich als eine Tech-Bank ohne physische Geschäftsstellen, also ein digitales Kreditinstitut. Die Interviewpartnerin ist als Product Designerin im Learning and Development Team, das im Fachbereich Human Relations verortet ist, tätig und konzipiert Weiterbildungsformate. Im Datenmaterial lassen sich nur wenig Hinweise auf generelle kulturelle Auslegung des Unternehmens finden, obwohl während des Interviews immer wieder gezielt danach gefragt wurde. Hinweise, die sich einem postmodernen Wertekanon entsprechend interpretieren lassen können, sind die folgenden: Unternehmen C ist sehr selbstorganisiert strukturiert, überlässt seinen Mitarbeitenden viel Verantwortung – also lebt flache Hierarchien – und befindet sich in einer Phase der kulturellen Umstrukturierung, was im Allgemeinen als Change beschrieben wird (vgl. P3, Abs. 12). Was für nicht-postmoderne Werte spricht, ist eine klare Instrumentalisierung von Weiterbildung zur Erreichung von Unternehmenszielen (vgl. P3, Abs. 14) und eine Orientierung an klar definierten Kompetenzen für bestimmte Jobprofile (vgl. P3, Abs. 16). Professionell hinsichtlich der erarbeiteten Professionstheorien ist die Weiterbildungsabteilung in dem Sinne beschaffen, dass sie klare Aufgabenbereiche und Zielstrukturen definiert hat (vgl. P3, Abs. 8) und sich interdisziplinär aufstellt (vgl. P3, Abs. 18). Die Autonomie in Bezug auf Entscheidungen zu Weiterbildungsinhalten liegt gänzlich in der Weiterbildungsabteilung, egal von welchen Akteur*innen Bedarfe und Bedürfnisse an sie herangetragen werden (vgl. P3, Abs. 8). In jedem Sinne ist das Programmplanungshandeln professionell den Kriterien des Angleichungshandelns nach Gieseke (2003) folgend. Es wird als konstruktiver Austausch zu (vgl. P3, Abs. 24) und gemeinschaftliche Festlegung von Inhalten (P3, Abs. 30) beschrieben und in mehreren Absprachezyklen und -runden vollzogen (vgl. P3, Abs. 34). Weiterbildung

folgt dem Rollenverständnis von New Work nach Graf & Edelkraut (2021), da sie eine positive und strategische Rolle inne hat und als Antwort auf die Anforderungen der agilen Wirtschaft agieren möchte (vgl. P3, Abs. 8).

Die Mitarbeiter*innenbeschaffenheit, also auch die Zielgruppe von Weiterbildung, ist in Unternehmen C etwas konträr zu den beiden anderen Fällen, da nicht nur junge Generationen dort beschäftigt sind. Die Aussagen der Interviewpartnerin aus Unternehmen C bestätigen aber die Aussagen der Interviewpartnerin aus Unternehmen A: Jüngere Mitarbeitende zeigen ihrer Einschätzung nach mehr intrinsische Motivation an Weiterbildung teilzunehmen und sich darüber zu informieren. Dieses Interesse sinkt mit zunehmender Betriebszugehörigkeit und steigendem Alter (vgl. P3, Abs. 22). Außerdem ist Unternehmen C auch damit konfrontiert viele Quereinsteiger*innen mit dem nötigen Wissen auszustatten (vgl. P3, Abs. 16).

Die Weiterbildungspraxis in Unternehmen C folgt den Prinzipien des New Learnings nach Foelsing & Schmitz (2021) mit einem stark selbstorganisierten Ansatz, der seit dem genannten Change angestrebt wird. Ein autonomes Lernökosystem schafft ein starres an Kompetenzen orientiertes Präsenzformat ab (vgl. P3, Abs. 12) und das Prinzip des lebenslangen Lernens mit bedürfnisorientierter Inhaltsauswahl wird gelebt (vgl. P3, Abs. 12). Insgesamt ist das Lernen auch sehr digital sowohl in der Form seiner Formate als auch in der Zielgruppenansprache (vgl. P3, Abs. 6). Die Lernwelten sind auch viel stärker als in den beiden vorangehenden Fällen an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden orientiert (vgl. P3, Abs. 8). In der Weiterbildungsabteilung hat es einen sehr hohen Stellenwert die Bildungsinhalte gemeinsam mit den Teams abzustimmen (vgl. P3, Abs. 16) und immer auf einem aktuellen Stand den Anforderungen der aktuellen gesellschaftlichen, zeitlichen und wirtschaftlichen Lage entsprechen zu halten (vgl. P3, Abs. 12). Sehr individuelle Schulungsbedarfe werden auch berücksichtigt durch die Suche von externen Angeboten dazu und nicht wie in den Fällen A und B dem kollektiven Bedarf untergeordnet (vgl. P3, Abs. 18). Tayloristisch ist die gelebte Lernpraxis in dem Sinne, dass Weiterbildung Mittel ist, um das Unternehmenskonzept zu unterstützen (vgl. P3, Abs. 8), und mit Führungskräften abgestimmt werden muss (vgl. P3, Abs. 12). Allgemein herrscht ein Verständnis in Bezug auf Weiterbildung vor, dass diese fachliche Qualifikation zu schaffen hat und nicht humanistischer Weg zur individuellen Bedürfnisbefriedigung ist (vgl. P3, Abs. 14 & 22). Insgesamt lässt sich in diesem Fall eine ganz deutliche postmoderne New Learning Kultur differenzieren, da es zwar Indizien gibt auf tayloristische Werteverankerungen gibt, die postmodernen diesen aber quantitativ deutlich überwiegen (8 zu 4) und keine individuellen Bedürfnisse außer Acht gelassen werden, indem versucht wird wirklich alle Weiterbildungsbedürfnisse umzusetzen.

Die Interviewpartnerin behauptet, dass sie die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik in Unternehmen C gar nicht wahrnimmt (vgl. P3, Abs. 30 & 34) und ist auch davon überzeugt, dass es keine Interessenskonflikte und Spannungsverhältnisse in Bezug auf die Weiterbildungsinhalte gibt (vgl. P3, Abs. 30 & 34). Eine tiefergehende Analyse des Materials und Interpretation der Aussagen lässt darauf schließen, dass die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik auch in Unternehmen C nicht gänzlich überwunden ist, da die Zielerreichung in stressigen Phasen immer Vorrang vor Bildung

hat (vgl. P3, Abs. 22) und das auch als „ganz normal“ (P3, Abs. 22) bewertet wird. Auch die strategisch festgesetzten Bedarfe stehen in einem Spannungsverhältnis mit den individuellen Bedürfnissen (vgl. P3, Abs. 24). Es lässt sich auch ein Hinweis auf die Begründungsantinomie finden, da Teams, die ihre Bedürfnisse äußern, diese immer äußerst gut vor der Weiterbildungsabteilung und der Unternehmensleitung begründen müssen (vgl. P3, Abs. 24). Außerdem wirkt sich die Vertrauens- und Autonomieantinomie aus, da es einige Pflichtschulungen gibt, die Mitarbeitende absolvieren müssen. Hier steht die Pflicht diese Schulungen absolvieren zu müssen einem gewünschten Vertrauen und der Autonomie der Mitarbeitenden gegenüber (vgl. P3, Abs. 24).

Nun stellt sich die Frage, wie es Unternehmen C schafft diesen Spannungsfeldern und Antinomien frühzeitig entgegenzuwirken, damit sie gar nicht erst auftreten. Die Vorannahme ist also, dass Unternehmen C einige hilfreiche Auflösungsstrategien gefunden hat, die sie den Konflikten zuvorkommen lässt. Die Antwort darauf ist, dass das Programmplanungshandeln stringent argumentativ in Abspracherunden als Angleichungshandeln vollzogen wird (vgl. P3, Abs. 24). Außerdem stehen die Bedürfnisse der Mitarbeitenden immer im Vordergrund, da diese ihr persönliches Bedürfnis aber auch den strategischen Bedarf als ausführende Personen selbst am besten einschätzen können sollen (vgl. P3, Abs. 24). Die Einbindung der Mitarbeitenden in die Programmplanung wird als der beste Weg zur Inhaltsbestimmung gesehen (vgl. P3, Abs. 30). Die Interviewpartnerin spricht von der „Kundenbrille“ (P3, Abs. 30) und meint damit eine umfassende Teilnehmer*innenorientierung, die in der Erwachsenenbildung längst als wertvolles Konzept entdeckt wurde. Zudem werden alle Bildungsprojekte mit allen Akteur*innen umfassend abgestimmt und alle Bedarfe und Bedürfnisse reflexiv geprüft (vgl. P3, Abs. 24). Die Fachabteilungen sind hier als autonome und gesprächsführende Partner*innen involviert und beraten sich auch untereinander, wobei die Weiterbildungsabteilung mit Empfehlungen aus ihren professionellen Erfahrungen zur Seite steht (vgl. P3, Abs. 24). Der Austausch wird als sehr konstruktiv erlebt (vgl. P3, Abs. 24) und die Entscheidungen schließlich gemeinschaftlich festgelegt (vgl. P3, Abs. 30). Insgesamt lassen sich sieben Codes dieser Auflösungsstrategie zuordnen, womit sie besonders heraussticht. Der Umgang mit Weiterbildungsinhalten ist auch sehr reflexiv nach Hippel (2011), da alle Aspekte in die Planung mitaufgenommen werden und über die Bedarfe und Bedürfnisse umfassend reflektiert wird, indem ihre Dringlichkeit eingeschätzt wird (vgl. P3, Abs. 36). In gewisser Weise kann auch die Unternehmenskultur als Auflösungsstrategie angebracht werden und die Interessenskonflikte werden ähnlich zum beschriebenen Fall A kulturell aufgelöst, bevor sie entstehen. Durch die kulturell gewünschte Eigenverantwortung und Selbstorganisation auf der gesamten Organisationsebene sollen eben solche Konflikte gar nicht erst zustande kommen. Auch die Strukturen in der Unternehmensleitung halten sich an diese Autonomie in der Belegschaft, da gelebt wird, dass Mitarbeitende selbst am besten wissen, was für ihre individuelle Entwicklung und auch die wirtschaftlichen Bedarfe des Unternehmens, die ihnen selbst durch eine sichere Anstellung wiederum zugutekommt, am besten ist (vgl. P3, Abs. 28). Es muss jedoch zuletzt noch angebracht werden, dass im Falle einer doch auftauchenden Antinomie zu Seiten des Unternehmenserfolgs entschieden wird (vgl. P3, Abs. 28). Dabei muss aber auch gesehen werden,

dass Orte der betrieblichen Weiterbildung Orte beigeordneter Bildung sind und bleiben, deren Hauptziel nicht die Aus- und Weiterbildung sind. Es ist eine für die Erwachsenenbildungswissenschaft als positiv zu bewertende Entwicklung, dass betriebliche Weiterbildung in Unternehmen einen solch hohen Stellenwert annehmen kann und dabei auch den Prinzipien eines humanistischen Bildungsideals mit aktiven Individuen folgt. Die Analyse des Falls C lässt sich wie folgt zusammenfassen: Trotz des wenigen Materials, das Aufschluss auf die kulturelle Verankerung des Unternehmens gibt, wird die Kultur als eher postmodern eingeschätzt, da sich das Unternehmen auch so in seiner Onlinepräsenz zeigt, die jedoch nicht in die genauere Analyse der Arbeit miteinbezogen wurde. Professionelles Handeln ist in der betrieblichen Programmplanung leitend, was an der Aufgaben- und Zielstruktur sowie der Interdisziplinarität erkenntlich wird. Die professionellen Programmplanenden haben dabei eine relative Autonomie inne und handeln dem Angleichungshandeln nach Gieseke (2003) entsprechend. Eine Besonderheit liegt in der Beschaffenheit der diverseren Zielgruppe vor. Die gelebte Weiterbildungspraxis lässt sich als postmodern und den Prinzipien des New Learnings nach Foelsing & Schmitz (2021) folgend auslegen. Es werden bis auf wenige Anhaltspunkte für die in der betrieblichen Weiterbildung vorherrschende Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik, die sich in die Begründungsantinomie sowie Vertrauens- und Autonomieantinomie aufgliedert, kaum Spannungsfelder gefunden. Als vorgreifende Auflösungsstrategie hierfür lässt sich eine gelingende Bedürfnisorientierung und ein angleichendes, partizipatives Programmplanungshandeln differenzieren. Außerdem lassen sich auch Hinweise auf eine kulturelle Auflösung identifizieren. Bei unauflösbaren Konflikten wird jedoch auch in diesem Fall zugunsten des Unternehmenserfolgs bedarfsorientiert aufgelöst.

7.2 Interpretation der Ergebnisse, Einordnung & Handlungsempfehlungen

Zuletzt ist noch zu klären, wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work mit divergierenden Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen professionell umgehen. Es soll also die aufgeworfene Forschungsfrage abschließend beantwortet werden. Außerdem sollen ihre Vorannahmen geprüft werden, um Aussagen für die Theorie der erwachsenenpädagogischen Professionsforschung sowie der Praxis professioneller Programmplanender zu treffen.

Alle drei untersuchten Unternehmen versprechen und leben einen postmodernen Wertekanon. Dabei hat auch in allen drei Organisationen die professionelle Personalentwicklung eine Ausrichtung, die den Anforderungen von Graf & Edelkraut (2021) an die Rolle der Personalentwicklung im Kontext von New Work folgt. Alle drei Firmen gestalten auch ihre Lernpraxis relativ postmodern mit Hinweisen auf tayloristische Lernwelten. Jedoch gibt es dort Unterschiede in den drei vorgestellten Fällen. Am wenigsten postmodern gestaltet Unternehmen A seine Lernpraxis. Dort tritt auch die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik am deutlichsten auf. Unternehmen C, das seine Lernpraxis weitestgehend postmodern gestaltet, hat kaum mit der Widerspruchskonstellation zu kämpfen. Unternehmen B bewegt sich in der Mitte der beiden anderen. Keines der

untersuchten Unternehmen verabschiedet sich von Kompetenzprofilen zu bestimmten Jobprofilen. Diese sollten laut der erwachsenenpädagogischen Literatur zu postmodernen Lernwelten jedoch durch agile, situationsangemessene Handlungskompetenzen abgelöst werden. Mögliche Erklärungsversuche hierfür sind, dass Jobprofile nicht von Pädagog*innen festgelegt werden, sondern von strategischen Teams, deren Arbeitsweise sich auch sonst sehr an messbaren Maßstäben und Modellen orientiert. Außerdem wäre auch eine abweichende Verwendung des Kompetenzprofilbegriffs erdenklich. Ob die Kompetenzprofile vielleicht schon deutlich situationsangemessen handlungsleitender sind oder die Entscheidung dabei zu bleiben nicht von Pädagog*innen getroffen wird, bedürfe einer erneuten empirischen Untersuchung dazu.

Das Programmplanungshandeln ist in allen Fällen auf einem gleichen Niveau professionell, weswegen sich daraus keine deutlichen Schlüsse auf ein Auftreten oder erfolgreiches Auflösen von Widerspruchskonstellationen, Spannungsfeldern und Antinomien ziehen lässt. Hier lässt sich darauf schließen, dass die gelebten Werte und die Bildungspraxis maßgeblicher sind. Ein gewisses Maß an professioneller Tätigkeit ist vermutlich Voraussetzung, dass überhaupt ein Bildungsprogramm als Ergebnis eines unterschiedlich umsetzbaren Programmplanungshandelns zustande kommt.

Betriebliche Weiterbildungsangebote werden in allen Fällen von den Mitarbeitenden gerne und häufig angenommen. Das hängt jedoch auch mit der Zielgruppe in den postmodernen Arbeitskontexten zusammen. Vor allem jüngere Mitarbeitende, die dort hauptsächlich tätig sind, sind motivierter an Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Die intrinsische Motivation sinkt, wie in Kapitel 7.1 bereits belegt, mit zunehmendem Alter und der Betriebszugehörigkeit. Da Firmen, die ihre Kultur als „Start-Up mäßig“ beschreiben, meist eine relative junge Belegschaft haben, stellt dies kein Problem für die betriebliche Weiterbildungspraxis dar. Der Zugang zu Weiterbildung wird in der Praxis von New Work und New Learning allen Mitarbeitenden gleichermaßen gegeben. Eine Ausnahme stellen dabei die Weiterbildungsformate für Führungskräfte dar, die speziell Personalführung als Inhalt haben. Das hängt meist mit den hohen Kosten und geringen Plätzen dafür zusammen.

Die Autonomie der Programmplanenden in Bezug auf Entscheidungen zu Weiterbildungsinhalten ist vor allem in einer deutlich postmodernen Weiterbildungspraxis gegeben. Besonders Unternehmen B verspürt wenig relative Autonomie. Eine mögliche Interpretation hierfür ist, dass es sich in diesem Fall noch um ein sehr junges Unternehmen handelt, bei dem viele Entscheidungen in der Hand der Gründer*innen liegen. Hier müssen einige Strukturen im System erst noch reifen und Verantwortungsbereiche abgegeben und definiert werden.

Es kann bestätigt werden, dass vor allem die Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik das professionelle Handeln der Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work beeinflusst. Dabei geht es vor allem darum, dass die Mitarbeitenden durch Weiterbildung mit den nötigen Kompetenzen, die sie zur möglichst effizienten Ausübung ihres Jobs benötigen, ausgestattet werden sollen. Gleichzeitig versprechen die New Work Unternehmen in ihren postmodernen Weiterbildungs-

versprechen aber eine individuelle und bedürfnisorientierte Lernpraxis. So weit kann die Vorannahme bereits bestätigt werden, dass auch New Work Firmen Bildung zur Steigerung des Unternehmenserfolgs instrumentalisieren. Diese Widerspruchskonstellation wird aber von den Programmplanenden sowie Mitarbeitenden als nicht besonders maßgeblich beeinflussend erlebt. Aus welchen Gründen dies so erlebt wird, soll im nächsten Schritt nach der Zusammenfassung der für die in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work auftretenden Antinomien und (Interessens-)Konflikte interpretiert werden. Mit vier Ausprägungen lässt sich in der Widerspruchskonstellation am häufigsten die Begründungsantinomie finden, da einige Entscheidungen vor der Unternehmensleitung aber auch vor den Teams gut begründet werden müssen. Ebenso häufig tritt die Differenzierungs- und Selektionsantinomie auf. Dabei geht es meist um die bereits erwähnten Führungskräfte trainings, aber auch einen Ausschluss von Mitarbeitenden, deren Arbeit nicht zum direkten Gewinn eines Unternehmens beiträgt. Ebenso stehen kollektive Bedarfe immer über individuellen Bedürfnissen, was als eigene Kategorie gewertet wird, da diese kollektiven Bedarfe nicht zwingenderweise von der Unternehmensleitung und zur Gewinnmaximierung festgesetzt werden. Es geht dabei um einen möglichst großen Nutzen des Weiterbildungsinhalts, der einer Gebundenheit an ein bestimmtes, individuell auftretendes Bedürfnis, gegenübersteht. Zudem wird die gewünschte Planungssicherheit, die mit dem Budget und der Zielerreichung einhergeht, als in einem Konflikt stehend mit der notwendigen Reaktionsfähigkeit auf die Anforderungen an die agile Wirtschaft gesehen. In jungen Unternehmen, die nicht nur eine Start-Up Kultur pflegen, sondern wirklich erst vor kurzem gegründet wurden und extrem schnell wachsen, wird auch die ausbleibende Erfahrung und Expertise, die auf den Wunsch erfahrungsbasierte, reflexive Entscheidungen zu treffen, stößt, als Konflikt wahrgenommen. Zuletzt steht noch die Theorie in den strategischen Hauptsitzen von größeren Unternehmen der Praxis von ausführenden Standorten konflikthaft gegenüber. In Zügen taucht auch die Vertrauens- und Autonomieantinomie auf, wenn Selbstorganisation eigentlich kulturell verankert ist, bestimmte Schulungsinhalte aber gesetzlich verpflichtend absolviert werden müssen.

Programmplanende gehen in den meisten Fällen in professioneller Weise mit diesen Konflikten um, also lösen sie auf, indem die Interessenskonflikte und Antinomien zu Gunsten des Unternehmenserfolgs aufgelöst werden. Dieser Kategorie können 13 Ausprägungen aus dem Material zugeordnet werden. Somit kann die Vorannahme, dass auch im Kontext von New Work, der vermeintlich viel auf das Wohlbefinden seiner Mitarbeitenden legt, betriebliche Weiterbildungsangebote größtenteils als Instrumente der reinen Profitsteigerung eingesetzt werden, bestätigt werden. Hierbei muss gesehen werden, dass die Unternehmensleitung Auftraggeber*in für Weiterbildung ist und somit den Bildungsauftrag auch bestimmt. Auf professioneller Ebene müssen im pädagogischen Dreieck von Pädagog*in, Zielgruppe und Auftraggeber*in aber alle Interessen gewahrt werden. Zudem sind Unternehmen im ersten und eigentlichen Sinn wirtschaftliche Organisationen mit dem Ziel im kapitalistischen System Gewinn zu erwirtschaften und dabei gleichzeitig Orte beigeordneter Bildung. Weswegen die Frage aufgeworfen werden kann, ob im Sinne des lebenslangen Lernens jegliche Art von Weiterbildung unabhängig von ihrem Ziel und Nutzen als positiver Beitrag gewertet werden sollte. Jedoch geht es hier

in erster Linie um die Frage wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work diese Widerspruchskonstellation professionell auflösen und damit kulturell umgehen, da ihre postmodernen Werte auch persönliche und individuelle Entwicklung versprechen. Vor allem gelingend – also in einem wenig stark erlebtem Konflikt – werden die Antinomien argumentativ, partizipativ in mehreren Abspracherunden aufgelöst. Dies ist mit elf Ausprägungen die zweithäufigste Auflösungsstrategie. Dabei können einige Parallelen zu Gieseke (2003) Angleichungshandeln gezogen werden, das als eigene Auflösungsstrategie mit fünf Ausprägungen hinzugezogen wurde. Die Antinomien und Konflikte werden weniger als solche erlebt, indem ihnen auf organisationaler Ebene kulturelle Auflösungsstrategien zuvor gestellt werden. Indem ein Unternehmen Selbstorganisation und Eigenverantwortung in ihr Leitbild mitaufnimmt und dies auch kulturell lebt, werden diese postmodernen Werte auch automatisch in teilnehmenden und planenden Komponenten von Weiterbildung praktiziert. Außerdem ist es auch möglich bereits bei der Einstellung von neuen Mitarbeitenden darauf zu achten, dass diese eine dem unternehmerischem Werteverständnis ähnliche persönliche Kultur mitbringen. Teilweise werden Konflikte auch zu Gunsten der individuellen Bedürfnisse aufgelöst. Dies kommt nur in einem der Unternehmen vor, in dem auch die wenigsten, bis gar keine Konflikte erlebt werden, weswegen dies als gelingende Auflösungsstrategie gesehen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich das Leben von postmodernen Werten und die Nutzung dieser als Auflösungsstrategien von Interessenskonflikten in der betrieblichen Weiterbildung als wertvoll erwiesen hat. Bedarfsorientierte Auflösungsstrategien zu Gunsten des Unternehmensgewinns, eine Auflösung anhand des Gründer*innenkultes, datenbasierte Auflösungsstrategien und die Auflösung durch Scheinabsprachen stehen eher in einem Zusammenhang mit einer stärker wahrnehmbaren Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik – führen am Ende aber auch zu Bildungsprogrammen.

Handlungsempfehlungen die sich daraus für das professionelle Handeln für Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von New Work für die Auflösung von der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik ergeben sind ein reflexiver Umgang mit Antinomien, eine kulturelle Auflösung bzw. ein tatsächliches Leben postmoderner Werte in der betrieblichen Weiterbildung und ein argumentativ, partizipatives sowie angleichendes Programmplanungshandeln. Dabei sollte sich generell an den individuellen Bedürfnissen der Teams und Subjekte orientiert werden.

8. Kritik & Ausblick

Zunächst einmal kann das vorliegende Forschungsdesign keine verallgemeinernden Aussagen treffen, da es dafür zu wenig untersuchte Fälle und dementsprechend auch Datenmaterial aufweist. Ziel qualitativer Forschung ist es aber auch nicht generalisierbare Aussagen zu treffen, sondern Hypothesen zu generieren, die im Nachhinein geprüft werden können. Die im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Hypothesen und Handlungsempfehlungen für Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von

New Work könnten durch weitere quantitative Untersuchungen eines größeren Samples einen verallgemeinernden Status erreichen.

Ein weiterer Kritikpunkt, der im Zuge dieser Forschung erwähnt werden muss, ist, dass das Kategoriensystem deduktiv stark an den Theorien zu postmodernen Lernwelten erstellt wurde und die Oberkategorie dazu deutlich mehr Unterkategorien aufweist als die zu den tayloristischen Lernwelten. Dies hat zum Grund, dass die postmodernen Lernwelten im Fokus des Erkenntnisinteresses standen. In einem breiter angelegtem Forschungsdesign hätten Vor- und Nachteile dieser tayloristischen Lernwelten nochmals genauer untersucht werden können.

Eine Schwierigkeit in dieser Forschungsarbeit war auch die Erreichbarkeit von Interviewpartner*innen. Generell hatten die Firmen Bedenken, trotz zugesicherter Anonymisierung, strategische Aussagen zu teilen. Viele Anfragen wurden auch gänzlich ignoriert bzw. immer wieder firmenintern weitergeleitet. Außerdem fiel der Zeitraum der Datenerhebung in die Weihnachtszeit, in der die meisten Abteilungen durch anstehende Jahres- und Projektabschlüsse weitgehend ausgelastet sind. Eine Expertin erfüllt aufgrund dessen nicht gänzlich dieselben Merkmale wie die anderen Untersuchungsobjekte, da sie nicht die Entscheidungen für Bildungsinhalte trifft, sondern zu bestimmten vorgegebenen Inhalten Bildungsformate konzipiert, nachdem die Entscheidungen für oder gegen Inhalte bereits getroffen wurden. Diese Besonderheit wurde bei der Datenauswertung und -interpretation versucht reflexiv zu berücksichtigen.

Neben einer quantitativ bestätigenden Anschlussforschung wäre auch ein qualitatives Design zu Funktionen und Aufgaben von beigeordneter Bildung in Unternehmen, die sich in einem postmodernen Wertewandel befinden, denkbar. Dabei könnte sich an Hippel & Rübels (2016) Ausführungen zu Funktionen von betrieblicher Weiterbildung sowie Faulstich & Haberzeths (2019) Ausführungen zu entgrenzten und integrativen Lernorten orientiert werden.

9. Fazit

Die Vorannahme, dass auch im Kontext von New Work, der vermeintlich viel auf das Wohlbefinden seiner Mitarbeitenden setzt, betriebliche Weiterbildung als Instrument zur reinen Profitsteigerung und nicht zur freien Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt wird, kann nach einer umfassenden Untersuchung in Teilen bestätigt werden. Oft hat bei der Entscheidung für Bildungsinhalte die Unternehmensleitung mit ihren festgesetzten Bedarfen auch im Kontext eines postmodernen Wertewandels noch Vorrang. Die Unternehmen schaffen es jedoch, die auftretende Widerspruchskonstellation durch hilfreiche Auflösungsstrategien, die im Zusammenhang mit der gelebten Kultur und den postmodernen Werten stehen, als ein nicht allzu großes Spannungsverhältnis spürbar werden zu lassen. Somit gelingt es, ohne in der Praxis rein postmoderne Lernökosysteme zu praktizieren, doch postmoderne Werte zu leben.

Auf die Forschungsfrage, wie Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work mit divergie-

renden Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen professionell umgehen, wurden einige interessante Auflösungsstrategien gefunden, die in Kapitel sieben ausführlich dargestellt wurden. Diese reichen von bedarfsorientierten Auflösungsstrategien wie Entscheidungen für die Masse, Scheinabsprachen und datenbasierten Entscheidungsstrategien zu bedürfnisorientierten Entscheidungen wie einem reflexiven Umgang mit den Antinomien, argumentativen Abspracherunden und angleichendem Auflösen.

Es konnte auch gezeigt werden, dass ein ganzheitliches Leben postmoderner Werte in der gesamten Unternehmensstruktur – also sowohl in den Weiterbildungsversprechen als auch im tatsächlichen Umgang der Programmplanenden mit der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik – zu empfehlen ist. Eine reine Orientierung an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden in Bezug auf Weiterbildungsinhalte steht in einem klaren Zusammenhang mit einem deutlichen Rückgang der zu erlebenden Widerspruchskonstellation, den Antinomien, Spannungsverhältnissen und (Interessens-)Konflikten. Was nicht gezeigt werden konnte, ist, ob die so arbeitenden Unternehmen seitens der auftraggebenden Unternehmensleitung auch mit dem Erfolg der Bildungsformate und der Bildungsstrategie zufrieden sind. Dies liegt aber wiederum in der postmodernen Kultur selbst, da gehofft wird, dass die Mitarbeitenden selbst am besten wissen, wohin sie sich entwickeln können und somit mit der besten Version ihrer selbst zum Unternehmenserfolg beitragen. Der Erfolg dieser Strategie soll aber in Zukunft noch genauer untersucht werden.

Abschließend können die Ergebnisse dieser Arbeit als professionstheoretischer Theoriezuwachs und nützliche Handlungsempfehlungen für professionelle Erwachsenenbildner*innen gesehen werden, da gezeigt werden konnte, wie professionelle Programmplanende mit der Widerspruchskonstellation Ökonomie und Pädagogik im Kontext von New Work professionell umgehen und welche Auflösungsstrategien dabei besonders konfliktarm sind.

Literatur

- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baig-Schneider, R. (2012): *Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts*. Augsburg: Ziel.
- Bergmann, F. (2004). *Neue Arbeit, Neue Kultur*. Freiburg im Breisgau: Arbor Verlag.
- Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2019). *Integrative Lernorte: Über die Inszenierung von Lernorten. Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56(3), 130-135. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64578-2> [30.01.2023].
- Foelsing, J., & Schmitz, A. (2021). *New work braucht new learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-32758-3.
- Frey, T. (2007): *Personalentwicklung in Unternehmen – Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Gerhard, R. (1992). *Bedarfsermittlung in der Weiterbildung*. Hannover: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 57-77). Wiesbaden: Springer VS.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2021). Wo bitte geht's zur Personalentwicklung? Die Rolle der PE neu gedacht. In Foelsing, J. & Schmitz, A. (Hrsg.). *New work braucht new learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten* (S. 231-244). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-32758-3.
- Heidsiek, C. (2009). Organisationspädagogische Fragen an Diversity Management. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2009(2): Intimacy of lifelong learning – die innere Seite des Lernens*, S. 42-44. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/4233>. Zugegriffen: 01.02.2023.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.669-689). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45-57.
- Hippel, A. v., & Röbel, T. (2016). Funktionen als aktorsabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39(1), 61-81.
- Höher, F. (2018). *Menschliche Resilienz im Unternehmen – Dialog als Ressource. Grundlagen und Methoden*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Käpplinger, Bernd (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 679-696). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kauffeld, S., Wesemann, S., & Lehmann-Willenbrock, N. (2019): Organisation. In Kauffeld, S. (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 47-72). Berlin: Springer Verlag.
- Kruse, J. (2016). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Lang, Karl (2019). *Personalmanagement 4.0. Strategien und Konzepte zur aktiven Gestaltung des digitalen Wandels*. Wien: Linde Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Nittel, D. (1996). Die Pädagogisierung der Privatwirtschaft und die Ökonomisierung der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Versuch einer Perspektivenverschränkung mit biographieanalytischen Mitteln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 731-750.
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Nuissl, Ekkehard (2010). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 80-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1968). *The social system*. New York/London: Routledge.
- Sauter, Edgar (2010). Berufliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 35-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 30.06.2022.
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B., & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 4/2020, 9-18.
- Tippelt, R., & Lindemann, B. (2016). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (1-22). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-531-20001-9_26-1#chapter-info.
- Wittwer, W. (2010). Betriebliche Bildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Philipp Tometschek

Humboldt Universität zu Berlin

Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“

Titel: *Professionelles Handeln von Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung im Kontext eines postmodernen Wertewandels*

Betreuerin: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Leitfadengestütztes Expert*inneninterview

Übergeordnete Forschungsfrage:

Wie gehen Programmplanende in der betrieblichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des kulturellen Wertewandels im Kontext von New Work mit divergierenden Bildungsbedürfnissen und Bildungsbedarfen professionell um?

Aufbau

Es gibt zu jedem Gesprächsblock mehrere Fragen.

Die wichtigsten Fragen sind kursiv markiert.

Die Anführungen in runden Klammern sind Checklisten: Was nicht angesprochen wird, nachfragen!

Hinweise:

Vielen Dank, dass Sie sich zu einem Interview bereit erklärt haben. Alle Antworten werden in der Auswertung anonymisiert. Das Interview wird zu Forschungszwecken aufgenommen und nicht an Dritte weitergegeben. Alle Fragen beziehen sich auf die Zeit in ihrer jetzigen Anstellung in diesem Unternehmen. Die Fragen sollen frei beantwortet werden.

Vorstellung:

Mein Name ist Philipp Tometschek, ich bin Student der Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität und im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem professionellen Handeln von Programmplanenden in der betrieblichen Weiterbildung in Firmen, die nach dem New Work Ansatz arbeiten bzw. postmoderne Startup-Kulturen pflegen. Dabei interessieren mich die Ziele von und Teilnahmegründe für Weiterbildung, die

kulturelle Verankerungen von Weiterbildung in den Werten und strategischen Zielen des Unternehmens, aber vor allem der Umgang von professionellen Programmplanenden mit Widerspruchskonstellationen und Interessenskonflikten in Bezug auf die Weiterbildungsinhalte. In Bezug darauf interessiert mich also vor allem Ihre Einschätzung als Weiterbildungsexpert*in sowie die allgemeine kulturelle Verankerung von Bildung. Neben diesem Interview werde ich noch zwei weitere Interviews mit Weiterbildungsexpert*innen aus anderen Branchen führen, die aber ähnliche postmoderne Werte wie Sie pflegen, und diese vergleichen. Gibt es noch etwas das Sie wissen müssen, bevor wir anfangen?

Einstieg/Vorstellung/Unternehmenskultur/Arbeitsalltag:

- *Zu Beginn möchte ich Sie bitten sich vorzustellen und etwas zu ihrem beruflichen Hintergrund zu sagen.*
- Lassen Sie uns mit den Begriffen starten. Im wissenschaftlichen Kontext sprechen wir von betrieblicher Weiterbildung und Programmplanenden. Die meisten Unternehmen haben ihre eigene Sprache, welche Begriffe benutzen Sie bei [Name]?
- Was bedeutet Weiterbildung bei [NAME]?
- *Wo ist Weiterbildung in der Unternehmenskultur und/oder -strategie verankert?*
- Welche Werte sind allgemein stark in der Kultur Ihres Unternehmens verankert? (Rückfrage zur New Work Passung)
- Wie sieht der Alltag bei Ihnen aus? Beschreiben Sie doch bitte einmal die Aufgaben und Funktionen von Programmplanenden und Weiterbildung.
- *Wie würden Sie selbst Ihre Rolle beschreiben?*

Übergang: Bildungsinhalte und Lehr- Lernziele:

- *Lassen Sie uns einen Schritt weitergehen: Beschreiben Sie doch bitte einmal das Bildungsprogramm bei [NAME]?* (Haben Sie eines da?)
- *In welcher Form werden Bildungsformate – damit sind alle Informationsquellen gemeint – angeboten?*
- Falls Coaching genannt wird: Wie wird das gemeint? Was ist das Ziel davon?
- Wie stehen den Lernenden zu welcher Zeit welche Wissensinhalte zur Verfügung?
- (Wie sieht die gelebte Bildungspraxis aus, also wie gestalten sich typische Lernwelten aus?)
- Wer lehrt bei Ihnen im Unternehmen, also wie kommen Sie zu Ihren Kursleitenden/Trainern/Coaches? (intern/extern)

Programmankündigung/Bildungsmarketing/Teilnahmegründe:

- *Wie werden die Bildungsformate angekündigt, also welche Möglichkeiten haben die Mitarbeitenden sich über Weiterbildungsangebote zu informieren?* (Programmkatalog)

- Gibt es (digitale) Unterlagen dazu? Sind diese für alle Mitarbeitenden gleichermaßen zugänglich?
- (Haben dabei alle Mitarbeitenden unterschiedlicher Hierarchiegruppen den gleichen Zugang zu Weiterbildung?)
- *Wie ist Bereitschaft der Mitarbeitenden zur Teilnahme und welche Gründe werden dafür genannt?* (Bedürfnisorientierung, Teilhabe)
- Beziehen sich die Inhalte der Bildungsformate auf das Arbeitshandeln der Mitarbeitenden?
- (Führen Sie Statistiken dazu?)
- (Bekommen die Mitarbeitenden Zeit für Weiterbildung freigestellt?)

Spannungsverhältnis Ökonomie vs. Pädagogik im Programmplanungshandeln:

- *Wir haben schon über das gesamte Bildungsprogramm gesprochen. Wie ist es zu diesem Programm gekommen, also wo leiten Programmplanende Bildungsbedarfe sowie -bedürfnisse ab?*
- Was ist Ihnen wichtig, woran dabei angeknüpft wird?
- (Programmplanungshandeln)
- *Von welchen Strukturen ist das Programm abhängig?*
- Mit welchem Ziel wird dieses Bildungsprogramm angeboten?
- Wer bestimmt diese Ziele?
- *Welche Personen werden in diesen Prozess miteinbezogen, also welche Akteur*innen äußern ihr Interesse in Bezug auf die Bildungsinhalte?*
- Wie nehmen Sie die Interessen verschiedener Akteur*innen im Programmplanungsprozess, die an Sie herangetragen werden, wahr?
- *Welche Spannungsfelder/Interessenskonflikte treten dabei auf?*
- Nehmen sie dabei einen Konflikt zwischen Ökonomie und Pädagogik, also zwischen dem Zwang Bildung als Investitionen zu Gewinnmaximierung einzusetzen und den Bedürfnissen der lernenden Subjekte, wahr?
- *Erkennen Sie dabei eine Schere zwischen der geäußerten Bildungsbedarfe der Unternehmensleitung und den Bildungsbedürfnissen der Mitarbeitenden?*
- *Wer entscheidet sich schließlich für oder gegen Bildungsinhalte?*
- Nehmen Sie ihre Rolle als Programmplanende*r als relativ autonom in Bezug auf Bildungsentscheidungen wahr? (Haben Sie die Freiheit sich für oder gegen ein Bildungsangebot zu entscheiden?)

Professionelles Handeln: Umgang mit dem Interessenskonflikt Ökonomie vs. Pädagogik:

- *Wie werden Spannungsfelder/Interessenskonflikte, die aus heterogenen Erwartungen entstehen, professionell ausbalanciert?* (Moderationsmethoden, Angleichendes Handeln, Begründungen)
- Haben Sie das Gefühl bedürfnisorientierte Bildungsangebote vor der Unternehmensleitung gut begründen zu müssen?

- Gibt es Instrumente (KPIs) des Erfolges von Bildungsformaten?

Abschluss:

- Wollen Sie sonst noch irgendetwas zum Thema Weiterbildung bei [Firma] loswerden? Vielleicht etwas, das Ihnen persönlich wichtig ist?
- Vielen Dank, das ist das Ende des Interviews. Lassen Sie mich bitte einmal checken, ob ich alle wichtigen Fragen gestellt habe.
- Wie ist es Ihnen ergangen? Hat Ihnen ein Aspekt gefehlt?
- Im nächsten Schritt werde ich das Interview auswerten, falls Sie Interesse an den Ergebnissen der Arbeit haben, lasse ich diese Ihnen gerne zukommen. Vielen Dank nochmals für das interessante Gespräch!

Anhang 2: Kategoriensystem

Kategorie	Unterkategorie	Definition/Kodier Regel	Ankerbeispiel
Professionelles Handeln	Allgemeine Professionalität	Passagen, die Aufschluss über Reflexivität, Begründungsfähigkeit und Reorganisation von wissenschaftlichen und ethischen Ansprüchen der Programmplanenden geben	aber wir sehen training eigentlich eher erst dann als training an wenn es in einem pädagogischen rahmen dargeboten wird und mit learning outcomes also ähm (2) lernzielen verbunden ist.
	Angleichendes Programmplanungshandeln (Gieseke 2003)	Handeln, das Übernahme und Abstimmung, gemeinsame Lösungsfindung, Ideenaustausch sowie gemeinsame Beschlüsse beinhaltet	Ich glaube individuelle ziele gibt's bei uns nicht weil wir immer n kollektiv beantworten und wir starten projekte eigentlich nur wenns n alignement gibt und wir wissen wos hingehet also welches ziel erreicht wird
	Relative Autonomie (Stimm et al. 2020)	Merkmale zur Lizenz der Programmplanenden innerhalb der Regeln der Organisation Entscheidungen treffen zu dürfen	ähm also ich glaube für ne moderne organisation die auch möchte dass das learning gelebt wird ist halt top down nicht immer der richtige weg
	Professionell Handeln dem Rollenverständnis von New Work folgend (Graf & Edelkraut 2021)	positive/strategische Rolle, WB als Wettbewerbstreiber, Businesspläne für passende Lernsysteme, aktive Integration in die Arbeitssysteme; Verdrängung von Kompetenzprofilen durch situationsangemessene Handlungsfähigkeiten; Anforderungen der agilen Wirtschaft; Kulturfördernd	Und das sind so dass man anhand dieser vier WERTE unterschiedliche MAßNAHMEN runtergebrochen hat die NACHHER in die strategischen unternehmensziele einziehen sollen damit du nachher halt eben mit diesen werten auch lebst
Allgemeines Werteverständnis/Unternehmenskultur	Postmoderne Werte	induktiv	Und so konnten dann alle mitarbeiter von [Name] also makler oder nicht darauf zugreifen und sich wirklich frei einfach

			einbuchen. Wir hatten da wirklich dadurch dass [Name] einfach n bisschen startup mäßig unterwegs BEWUSST davon abgesehen dass es irgendwelche freigaben von führungskräften gab ob diese person an schulungen teilnehmen darf oder nicht sondern weil wir gesagt haben wir wollen lernen in der firma eigenverantwortlich machen
	Tayloristische Werte	induktiv	also ähm im grunde ist die BASIS für (2) unser angebot ähm so n stück weit auch unser sogenanntes KOMPETENZmodell also die kompetenzen die wir im unternehmen mal festgelegt haben die für uns wichtig erscheinen
Zielgruppe		induktiv	Weil wir hams mit ner generation zu tun die per se einfach gerne lernt
New Learning nach (Foelsing & Schmitz 2012)	Bedürfnisorientierung (Problem, Emotion)	Weiterbildungsmaßnahmen zur Talentförderung; Autonomie; Selbstwirksamkeitserleben; Freude	und natürlich auch auf individuelle nachfrage, wenn individuell teams einfach ihr interesse äußern
	Lernökosysteme	Selbstorganisation, unternehmensübergreifende Teamarbeit; Lernen als aktiver, sozialer Prozess; Netzwerk	wir haben freizugängliche lerninhalte die sind jeder person zu jeder zeit von überall zugänglich
	Digitales Lernen	Zugang zu großer Informationsmenge unabhängig vor Ort und Zeit	wir haben einen lernkatalog in unserem knowledge management system also in unserem KMS nennt sich cortex also in diesem intranet was es ja am ende ist haben wir das LEARNING corner und LEARN corner

Tayloristische Lernwelten (Foelsing & Schmitz 2021)		Bedarfsorientierung; Mittel der zu verwirklichenden Aufgabe; Effizienz; Kontrolle; standardisierter Lernpfad; individuelle Leistungsorientierung; passive Wissensempfänger*innen; vorgegebener Lernkatalog; kompetenzorientierte Trainings; Transfer; Fremdsteuerung	den job den man macht gut ausführen zu können mit ner guten performance
Mischform New Learning & Tayloristisch		induktiv	wir haben nämlich auch ne umfrage wie die lernpräferenzen der unterschiedlichen teams abfragt – kann daraus abgeleitet werden welche unterschiedlichen bedürfnisse es gibt. Es kann mit den strategischen zielen priorisiert werden. Normalerweise. Und dann ergeben sich daraus prioritäten die eine roadmap einfließen und geplant werden anhand der ressourcen die wir haben. Monetär aber auch ZEITlich aber auch personell.
Auf tretende (Interessens-)Konflikte / Antinomien (Ökonomie vs. Pädagogik)	Ökonomie vs. Pädagogik / Bedarf vs. Bedürfnis (Hippel 2011)	Konflikt zwischen der individuellen Bedürfnisse und der Bedarfe der Unternehmensleitung (selbstwirksame Entwicklung vs. Profitmaximierung)	weil in die eine richtung business oder ökonomische ziele sind bei uns glaub ich ähm oft oder fast immer mit der persönlichen entwicklung verbunden und die persönlichen ziele sind aber nicht immer mit den ökonomischen zielen verbunden und dann wird's schwierig
	Begründungsantonomie (Hippel 2011)	Die Notwendigkeit Bildungsentscheidungen gut zu begründen	eine größte herausforderung wars immer wichtige stakeholder von bestimmten vorgehensweisen zu überzeugen: leute bitte

			gebt diesem ganzen thema vielleicht ne woche mehr mit mehr ab-stimmung
	Differenzierungs- und Selektionsantinomie (Hippel 2011)	Der Ausschluss bestimmter Zielgruppen/ Hierarchien von Weiterbildung	Außer eben bei diesen führungskompetenzen weil wir eben schon gesagt haben dass das eben oft mit knappen plätzen datiert war.
	Vertrauens- und Autonomieantinomie (Hippel 2011)	Die fehlende Kontrolle über freiwillige Bildungsteilnahme	Ja genau also pflichtschulungen das ist ja wirklich das was alle je nachdem in welcher position sie sind müssen sie bestimmte pflichtschulungen absolvieren
	Theorie und Praxis-konflikt	Induktiv: Textpassagen, die darauf hindeuten, dass im Headquarter und dem operationalen Geschäft Unterschiede herrschen	weil wir ganz lange so ne gap hatten zwischen unserer theorie die wir geschult hatten und unserem wirklichen beruflichen alltag der da draußen eigentlich herrscht.
	Ausbleibende Erfahrung/Expertise	Induktiv: Professionellere Strukturen müssen in dem jungen Unternehmen erst entstehen	Also ähm ich glaube auch dass wenn [Name] dann älter wird und ich glaube auch dass [Name] weiter erfolgreich sein wird, dann könnte sich so ne bedürfnisorientierte struktur auch entwickeln weil das gabs schon immer wieder dass auch standorte gesagt haben
	Reaktionsfähigkeit vs. Planung	Induktiv: Schnelle Handlungsanforderungen gegenüber professionell geplanter Lernstrategien	Wir wissen dass wir in einer umgebung sind in der sich vieles schnell verändern kann aber die großen BEDARFE werden antizipiert und über das jahr hin priorisiert

	Individuelle vs. Kollektive Bedürfnisse	Induktiv: Entscheidung für die Masse	Sie sind auf jeden fall bedarfe unterschiedlicher stakeholder und sie stehen in so fern im spannungsverhältnis dass indiviuelle bedürfnisse die geäußert werden von bestimmten einzelpersonen (1) äh eher in den gleichen fokus der aufmerksamkeit rutschen können wie teambedarfe. Das ist problematisch wenn wir über budget reden und ressourcen
Auflösungsstrategien (Begründungslogik/ Zwang unauflösbarer Paradoxien)	Reflexiver Umgang	Induktiv: Multidimensionale Überlegungen	Das heißt wir waren in den letzten zwei jahren sehr damit beschäftigt große bedarfe zu analysieren an den standorten also wirklich in die gespräche zu gehen mit unseren standortleitern: was sind eure needs? Wo soll die reise eigentlich hin? Was sollen wir in der academy schulen?
	Datenbasierte Entscheidungsstrategie	Induktiv: Entscheidungen anhand errechneter Needs	Ich muss es beweisen können durch ein reelten bedarf und ich muss beweisen können dasss es jetzt sinnvoll ist damit zu starten
	Outsourcing von Bedürfnissen	Induktiv: strategische Verankerung von Bedarfen und individuelle Bedürfnisbefriedigung	Deswegen werden wir das outsourcen zu unseren hr bps die auch über ein budget verfügen um diese bedürfnisse einzeln zu beantworten.
	Entscheidungen zu Gunsten des Unternehmenserfolgs	Induktiv: Top Down; Ökonomie; Management entscheidet	Aber das meiste an schulungen wird schon noch top down festgelegt und dann auch wirklich durchexerziert
	Dringlichkeitsentscheidungen	Induktiv: Bei mangelnden Ressourcen wird sich für die	Aber GENERELL ist es die urgency

		dringlichsten Themen entschieden	
	Kulturelle Auflösung	Induktiv: Durch gelebte Werte gehen Bedarfe und Bedürfnisse gleichermaßen einher	Ich glaube dass wir – the more you learn the more you perform the more grow – verbindet tatsächlich diesen drang von den leuten zu lernen aus intrinsischen gründen mit den extrinsischen gründen des unternehmens gewinn zu maximieren.
	Auflösung durch passende Einstellungen	Induktiv: Im Bewerbungsprozess werden aktiv die Bewerber*innen ausgesucht, die die Kultur des Managements teilen (Generationenbedingt)	wir es auch mit einer generation zu tun haben also dem hauptteil unserer mitarbeitenden die gerne lernen wollen und die weiterbildung der eigenen karriere beide ziele verfolgt die inviduelle weiterentwicklung und die gewinnmaximierung
	Angleichungshandeln als Auflösungsstrategie	Induktiv: Auflösung der Interessenskonflikte ähnlich dem Angleichungshandeln (Giesecke 2003)	Ich glaube individuelle ziele gibt's bei uns nicht weil wir immer n kollektiv beantworten und wir starten projekte eigentlich nur wenns n alignement gibt und wir wissen wos hingehet also welches ziele erreicht wird
	Weiterbildung als Benefit	Induktiv: Instrumentalisierung von Weiterbildung als Bonus	Plus wir haben auch für uns verstanden dass wen jemand zur führungskraft wird dann ist das ja auch ein benefit wenn man dann auch bestimmte dinge erst mitmachen kann.
	Gründerkult als Leitbild	Induktiv: Es wird sich entschieden dem Credo der Gründer*innen entsprechend	Heißt wir hatten einen coach/trainer der richtig fit im immobilienvertrieb war vom einkauf und verkauf her und (2) von seiner theorie her und seinen praktischen erfahrungen haben wir damals das

			erste onboardingkonzept komplett aus seinem gusto runtergebrochen.
	Peergruppenspezialisierung	Induktiv: Bildungsinhalt an Teams koordinieren	Und dann haben wir da schon quasi so peergruppen gebildet weil wir wussten manche standortleiter waren gut im einkauf manche im verkauf manche in der kundenkommunikation und und und
	Scheinabsprachen	Induktiv: Überzeugungsarbeit durch beschönigte Absprachen	Also du brauchst den buy der leute ähm (1) ich bin sogar der meinung es darf auch mal n schein buy in geben – nämlich den leuten zu versuchen zu erklären dass sie voll viel mitgewirkt haben
	Partizipativ	Induktiv: Entscheidungsfindung durch Absprachen und Argumentationen	also im großen und ganzen stimmen die fachlichen leiter die dinge die sie an UNS weitergeben im team ab und das erleb ich ja auch wenn ich mal nachfrage oder ihnen schicke: guckt mal das wären so die inhalte des trainings. Passt das für euch? Dann besprechen sie das nochmal und geben uns dann die rückmeldung
	Bedürfniseinschätzung	Induktiv: Bottom Up; Pädagogik; Mitarbeitende entscheiden	Wir binden sie einfach MIT EIN und ich glaub das ist auch so der BESTE weg wenn man konzipiert dass man eben immer auch guckt wie ist die KUNDENBRILLE

Bisher erschienene Themen der Reihe Erwachsenenpädagogischer Report:

- Band 1 Gieseke, W./Reichel, J./Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H./Goralska, R./Pólturzycki, J./Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin:
Humboldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005
- Band 8 Otto, S. (verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle.
Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumen-
tation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr.
Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl.
2009)

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011

- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013 (2. Aufl. 2023)
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämmer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S. (verh. Sydow)
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L. (verh. Seidel)
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, S.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>

- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265

- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programm-analyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A. (verh. Geske)
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>

- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66 Soyka, F.
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68 Tomaske-Graff, R.-D.
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>

- Band 69 Seelau, L.
Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings? Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von Wissen in ägyptischen Sammlungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22680>. <https://doi.org/10.18452/22001>
- Band 70 Schmidt, C.
Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit. Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf das Verständnis von beruflicher Weiterbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22731>. <https://doi.org/10.18452/22058>
- Band 71 Hirdina, E.
Das Thema Stammtischparolen und seine Bearbeitung in der Literatur, im didaktischen Konzept und in seinen Bearbeitungsmöglichkeiten in der Praxis. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23681>. <https://doi.org/10.18452/23007>
- Band 72 Hagemann, P.
Nutzen einer Supervisions- und Coachingausbildung aus individueller Perspektive. Eine qualitative Analyse retrospektiver Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23879>. <https://doi.org/10.18452/23269>
- Band 73 Kleinbach, F.
Feministische Bildungsangebote in Frauenzentren? Eine Programmanalyse zweier Berliner Frauenzentren von 1992 bis 2019. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23879>. <https://doi.org/10.18452/24650>
- Band 74 Rzehak, H.
Erwin Marquardt als Repräsentant der Volkshochschule Groß-Berlin am Ende der Weimarer Republik. Eine historische Dokumentenanalyse bisher nicht ausgewerteter Zeitschriftenartikel. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/25897>. <https://doi.org/10.18452/25190>
- Band 75 Saurer, S.
Marketing im Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Arbeitslosen: Eine explorative Untersuchung zu den Werbeanzeigen von Weiterbildungsanbietern. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26608>. <https://doi.org/10.18452/25920>

- Band 76 Nose, J.
Gegensteuerung nach Hans Tietgens. Eine Systematisierung und Impulserarbeitung – angereichert durch Sichtweisen aus der kritischen Theorie – im Sinne einer demokratieförderlichen Erwachsenenbildungstheorie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26404>. <https://doi.org/10.18452/25738>
- Band 77 Leben, N.
Wissenschaftsbezüge in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Eine Programm- und Dokumentenanalyse hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2022. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26501>. <https://doi.org/10.18452/25828>
- Band 78 Seidel, L.
Der Beitrag des staatlichen Fortbildungsangebots zur (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenz von Grundschullehrkräften. Eine exemplarische qualitativ-quantifizierende Programmanalyse des regionalen Fortbildungsangebots des Landes Berlin im Schuljahr 2020/2021. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Forschungsprofil Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26789>. <https://doi.org/10.18452/26127>
- Band 79 Robak, S.
Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. Bonn: DIE. Erstveröffentlichung 2012. http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26954>. <https://doi.org/10.18452/26277>
- Band 80 Niemann, A.
Politische Bildung an Volkshochschulen im Zeichen der Legitimität – Eine neo-institutionalistische Betrachtung heterogener Erwartungen in der Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2023. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/27459>. <https://doi.org/10.18452/26773>
- Band 81 Selo, N. (i.E.)
Holocaust-Erinnerungsvermittlung in Deutschland im Kontext der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Untersuchung über die Auswahl verwendeter Arbeitsformen am Beispiel eines Modellprojekts in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2023.