

UWE ELSHOLZ
STEFAN KUSEMANN
JULIA SCHÜTZ



AUF DER SUCHE!

NEW WORK UND NEW LEARNING
DES BILDUNGSPERSONALS

wbv

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann, Julia Schütz

Auf der Suche!?

**New Work und New Learning
des Bildungspersonals**

wbv

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Gerald Moll

Bestellnummer: I78281
ISBN (Print): 978-3-7639-7828-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7829-8
DOI: 10.3278/9783763978298

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie
Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte
bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet
sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu
der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des
Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Einleitung oder: Warum machen wir uns auf die Suche?	5
I Erste Exploration zu New Work und New Learning	13
Kapitel 1 – Perspektiven auf New Work und New Learning.	
Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung	15
Hinführung: Warum New Work und New Learning?	15
Alte und neue Diskurse zu New Work	16
Populärwissenschaftliche Diskurse zu New Work	19
Auf Spurensuche nach Diskursen zu New Learning	22
Zur Beziehung zwischen New Work und New Learning	28
Das Nachdenken über Neue Arbeit und Neues Lernen ist nicht neu, aber doch anders	30
Erste erziehungswissenschaftliche Anschlüsse zu New Work und New Learning	31
Kapitel 2 – Auf der Suche in Literaturdatenbanken – im Format eines Critical Review	
Mitautorenschaft: <i>Rüdiger Wild</i>	33
Methodisches Vorgehen des Literatur-Reviews	33
Transformationen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals	35
New Work im Bildungsbereich – Bedeutungszuwachs von Kooperationen und agilen Arbeitsstrukturen bei gleichzeitiger Entgrenzung von Bildungsarbeit	36
Verändertes Lernen des Bildungspersonals	38
Ambivalente Entwicklungen im Kontext neuer Arbeits- und Lernformen: Gestiegene zeitliche Anforderungen und Diversifizierungen des Aufgabenspektrums	41
Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	42

II Die empirische Studie	45
Kapitel 3 – Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen	47
Erhebungszugänge	48
Experteninterviews und Gruppendiskussionen	48
Sampling-Strategie und Feldzugang	49
Leitfadenentwicklung	51
Zur qualitativen Auswertung des empirischen Materials	53
Gütekriterien qualitativer Forschung	56
Kapitel 4 – New Work und New Learning im Bildungsbereich.	
Ergebnisse der qualitativ-empirischen Analyse	59
<i>Mitautorenschaft: Rüdiger Wild</i>	
Veränderungen des Arbeitens	60
Veränderungen des Lernens	75
New Work + New Learning = New Organization?	89
Schlussbemerkung	97
III Blick zurück nach vorn	99
Kapitel 5 – Und jetzt? Wie weiter mit New Work und New Learning?	
Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive	101
<i>Doing New Work und New Learning im Bildungsbereich</i>	102
Professionalität und Professionalisierung in Unsicherheit: Das <i>New</i> als Ressource?	105
Was braucht das Bildungspersonal?	
Über Future Skills, Umlernen und „neu handeln“	111
Organisationale Perspektiven – Zum Bedingungsverhältnis von New Work, New Learning und <i>New Organization</i>	117
Zum Abschluss: Ein offenes Ende	119
Literatur	123

Einleitung oder: Warum machen wir uns auf die Suche?

Veränderungen von Arbeitsweisen und Lernformen werden als zentrale Herausforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft breit diskutiert. Debatten zu Homeoffice-Regelungen unter dem Label New Work stehen hierfür exemplarisch, sie zeigen aber zugleich eine Verkürzung der Thematik an, zielt doch New Work auf sehr viel mehr Dimensionen als nur die räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Arbeit (Bergmann, 2004). Fragen nach dem Sinnerleben von und durch Arbeit sind von New Work ebenso berührt wie die dem ursprünglichen Ansatz inhärenten Werte Autonomie, Freiheit und Teilhabe (Hardering, 2020).

Parallel zu diesen Fragen und zum Begriff „New Work“ erlebt das Nachdenken über ein verändertes Lernen seit einigen Jahren neue Aufmerksamkeit – nicht immer, aber auch unter dem Label eines New Learning (Graf et al., 2022; Bils & Pellert, 2022; Cendon & Schütz, 2025). Prominent geschah dies u. a. durch das sogenannte Hagener Manifest, das in zwölf Thesen zu einem neuen Lernen anregt (FernUniversität in Hagen, 2020). New Learning zielt auf die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums ab und stellt den:die Lernende in den Mittelpunkt der Konzeption und Ausgestaltung des Lernprozesses. Dadurch wird Lernenden gewissermaßen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Selbstorganisation abverlangt: So müssen die eigenen Lernbedürfnisse erkannt und Strategien zum Erreichen entwickelt werden (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 78–79). Anzunehmen ist, dass damit eine veränderte Rolle der Lehrenden bzw. des planenden, organisierenden Bildungspersonals einhergeht, die das Lernen in reflexiven und partizipativen Prozessen begleiten.

Die zuvor beschriebene Aktualität der Debatte gilt auch für Prozesse von Digitalisierung, die unter Stichworten wie Industrie 4.0 und Arbeit 4.0 verhandelt werden (Hirsch-Kreinsen, 2014; Rump & Eilers, 2017). Die damit einhergehenden Transformationen auf allen gesellschaftlichen Ebenen spiegeln sich in vielfältigen wissenschaftlichen Diskursen und Aushandlungsprozessen in der Arbeitswelt wider. Doch wie sich derartige Veränderungen und ein solches neues Arbeiten und Lernen 4.0 im Bildungssektor niederschlagen, wie und von wem es gestaltet wird, werden kann oder werden sollte, ist bisher kaum expliziter Gegenstand erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschungsbemühungen; ebenso fehlt es weitgehend an diskursiver Praxis und gesellschaftlichen Debatten über die Bildungsarbeit.

Aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung, die sich im Kern um die Ausgestaltung und Entwicklung beruflicher Handlungsfelder dreht, ist die bisher nur als marginal zu bezeichnende wissenschaftliche Thematisierung durchaus überraschend. Zugespitzt formuliert: Während die Arbeitswelt schon seit vielen Jahren unter dem Label von New Work über neue Arbeitsgestaltung, veränderte Ansprüche an Berufsarbeit und benötigte Kompetenzen von Arbeitnehmer:innen

und Führungskräften diskutiert, steht eine erziehungswissenschaftliche respektive professionstheoretische Reflexion noch aus. Ungeklärt ist nicht nur, wie die Bildungspraxis das *neue Arbeiten und Lernen* anleitet und begleitet, sondern auch, wie das Bildungspersonal selbst „4.0“ arbeitet.

Hier setzt das qualitativ-empirische Forschungsprojekt „Lernen und Arbeiten in der digitalen Transformation im Bildungssektor – New Work und New Learning von Beschäftigten in Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung“ (LA-DiB) an. Das Projekt wurde zwischen April 2022 und Ende 2024 im Rahmen des Forschungsschwerpunkts „Arbeit – Bildung – Digitalisierung“ an der FernUniversität in Hagen durchgeführt. Das vorliegende Buch bildet den vorläufigen Abschluss dieses Projektes.

„Auf der Suche!“, so der Titel des Buches, bezeichnet nicht nur unsere Arbeitsweise als Forschende, sondern trifft – um ein zentrales Ergebnis vorwegzunehmen – auch den Kern dessen, was in den Bildungseinrichtungen zu beobachten ist und vom Bildungspersonal ausgeschildert wird. Dabei ist uns bewusst, dass Suchbewegungen in der Bildungsarbeit und ihre Reflexion keineswegs als ein neues Phänomen zu bezeichnen sind (Tietgens, 1986). Gleichwohl scheinen sie – darauf verweisen die Ergebnisse dieser Untersuchung – im Gesamtgefüge komplexer Veränderungsdynamiken stärker als bisher auf.

Anders als es im Rahmen erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung meist im Fokus steht, befasst sich die hier vorgelegte Studie nicht primär mit der professionellen Ausgestaltung von Lern- und Bildungsprozessen, z. B. in der Planung oder Ausübung von Unterricht oder hochschulischer Lehre; vielmehr werden die Arbeits- und Lernbedingungen der im Bildungssektor Tätigen selbst betrachtet – und insbesondere deren Veränderungen vor dem Hintergrund der alle Bereiche durchdringenden Digitalisierung. Die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden sehr kurzfristigen Veränderungen z. B. im Hinblick auf Fragen des Homeoffice sind hierbei zwar durchaus als Katalysatoren von Transformationsprozessen zu sehen, doch gehen die zugrunde liegenden Trends im Hinblick auf die Digitalisierung und auch bezogen auf die New-Work- und New-Learning-Thematik deutlich weiter.

Der Studie liegt die zentrale Forschungsfrage zugrunde: *Wie verändern sich Strukturen und Inhalte des Arbeitens und Lernens für Beschäftigte in den Bildungsbereichen der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung in der digitalen Transformation?*

In dieser Fragestellung spiegelt sich der Zusammenhang veränderten Arbeitens mit Veränderungen des Lernens. „New Work braucht New Learning“ (Foelsing & Schmitz, 2021) als eingängiger Buchtitel steht für diesen Konnex. Bei beiden Begriffen stehen Selbstbestimmung, Autonomie und das Streben nach individueller Wirksamkeit im Vordergrund (ebd., S. 4). Wir knüpfen mit dieser Fragestellung an Arbeiten aus allen drei Bildungsbereichen an, die aus unterschiedlichen Perspektiven Fragen der Auswirkungen der Digitalisierung auf die pädagogisch Tätigen und auch die Institutionen behandeln (u. a. Fischer et al., 2020; Kohl et al., 2021; Rohs & Bolten, 2020; Schütz et al., 2022). Die Fokussierung auf die Berufliche Bildung, die Erwachsenenbildung und

Hochschulbildung begründet und legitimiert sich über eine Nähe dieser Segmente zueinander, die in bisherigen Forschungskontexten eher selten miteinander in Beziehung gesetzt wurden (Elsholz & Schütz, 2024). Darüber hinaus sind es aber gerade auch diese drei Bildungsbereiche, in denen explizit auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet und im Sinne des lebenslangen Lernens aus-, fort- und weitergebildet wird. Wie verhalten sich also die Arbeits- und Lernstrukturen in den drei Bildungsbereichen selbst im Hinblick auf die sogenannte VUCA-Welt (VUCA: Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Mehrdeutigkeit), auf die sie vorbereiten und die die Lernenden selbst im besten Fall mitgestalten sollen?

Da sich die hier ausgewählten Bildungsbereiche durch eine immense Vielfalt hinsichtlich des Zugangs sowie der Beschäftigungs- und Organisationsformen auszeichnen, legt das Forschungsdesign sowohl eine organisationsspezifische Begrenzung innerhalb der Segmente als auch eine regionale Fokussierung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen an. Als Leitinstitutionen werden für die Berufliche Bildung Bildungsträger der beruflichen Weiterbildung fokussiert, die stärker und schneller als etwa der Bereich der beruflichen Ausbildung von der Transformation betroffen sind. Für das Feld der Erwachsenenbildung stehen die Volkshochschulen pars pro toto. Für den Hochschulbereich werden staatliche Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaft betrachtet. Neben der zentralen Forschungsfrage werden folgende Zusatzfragen verhandelt:

- Welche neuen – teilweise auch experimentellen – Formen des Arbeitens und Lernens existieren in den genannten Bildungsbereichen?
- Welche dieser Arbeits- und Lernformen gewinnen an Bedeutung bzw. verstetigen sich?

Diese Fragen greifen auf, wie und wo Neues in Bezug auf Arbeitsformen und -strukturen seitens des Bildungspersonals ausprobiert wird und was sich davon als eine Art Trend abzeichnet und verfestigt – und was sich vielleicht nur aus der Not der Corona-pandemie heraus kurzfristig ergeben hat. Eine weitere Frage der Studie bezieht sich auf die aktuell prominent diskutierten, sogenannten Future Skills oder auch Zukunftskompetenzen. Unsere Auffassung von Zukunftskompetenzen korrespondiert mit dem Verständnis, diese „als Handlungskompetenzen“ zu beschreiben, die „das Vermögen eines Menschen zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in (zukunfts-)offenen Situationen – im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen (Erpenbeck & Sauter, 2013)“ beinhaltet (Lakotta et al., 2024, S. 21). Die Frage lautet entsprechend:

- Welche Future Skills sind in den genannten Bildungsbereichen zu identifizieren und werden von den Beschäftigten für eine zukunftsfähige Bildungsarbeit diskutiert?

Diese Frage zahlt stärker als die zentrale Forschungsfrage darauf ein, inwiefern sich die Anforderungen an das professionelle Handeln verändern. Ziel der Fragestellung ist es, aus den Ergebnissen Hinweise für die Qualifizierung und die Weiterbildung des Bildungspersonals abzuleiten. Entsprechend fragt die Studie auch:

- Wie und in welcher Form initiieren und organisieren Bildungseinrichtungen der ausgewählten Bereiche die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten in der digitalen Transformation?

Mit dieser Frage soll sogleich untersucht werden, welche Veränderungen sich durch die digitale Transformation innerhalb der Bildungseinrichtungen der je spezifischen Bildungsbereiche bereits ergeben haben. Damit betrifft diese Fragestellung zugleich organisationale Aspekte, die bei New Work und New Learning mit in den Blick geraten (müssen). New Work und New Learning sind nicht nur individuelle Anliegen und – wie eingangs angeführt – nicht nur eine Frage flexibler Arbeitsorte und -zeiten oder selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernens. New Work und New Learning sind stets auch mit kulturellen und organisationalen Fragen verbunden, die Hierarchien und Zuständigkeiten ebenso betreffen wie tradierte Abläufe (etwa zur Programm- und Angebotsplanung).

Wir bemühen uns mit dem umfassenden Interesse an der Transformation darum, einerseits den Wandel zunächst zu analysieren, doch darauf aufbauend aus diesen Analysen auch Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Gestaltung des Wandels zu ziehen. Dabei stehen nicht zuletzt Fragen der Professionalisierung des Personals in den drei Bildungsbereichen im Fokus unserer Aufmerksamkeit (Schütz & Elsholz, 2024). Eine fundierte Gestaltung zukünftiger Kompetenzentwicklung des Personals zahlt dabei auch auf den sich abzeichnenden Fachkräftemangel in der Erwachsenen- und Berufsbildung ein. Unter dem Aspekt eines neuen Lernens deutet sich hierbei an, dass Formen des vernetzten und selbstgesteuerten Lernens an Bedeutung gewinnen (vgl. u. a. Digel et al., 2023).

Zum Aufbau des Buches

Das vorliegende Buch ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst die Annäherung an die Diskurse zu New Work und New Learning, das Ausweisen erziehungswissenschaftlicher Leerstellen sowie die Beschreibung des Status quo ante rund um ein verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals mittels eines Critical Reviews. Im Anschluss an diese Einleitung werden entsprechend New Work und New Learning in ihrer diskursiven Entwicklung ausgeleuchtet; dabei werden bereits die Bezüge zu den Bildungsbereichen der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung betrachtet (Kapitel 1). Es wird gezeigt, dass New Work einerseits in den letzten Jahren eine Renaissance erlebt, andererseits durchaus ambivalent zu betrachten ist. Für New Learning kann im Gegensatz zu New Work kein eindeutiges Gründungsnarrativ ausgemacht werden. Entsprechend ist der Terminus weder im englischsprachigen noch im deutschsprachigen Raum prominent in Gebrauch. Dennoch bieten wir eine Lesart von New Learning an, die wissenschaftlich rückgebunden und auch auf konkrete praktische, technologische und politische Veränderungen zurückgeführt werden kann. Auf Basis dieses Überblicks über wesentliche Debatten und Diskussionsstränge werden ins-

besondere erziehungswissenschaftliche Leerstellen ausgewiesen, von denen einige im Rahmen der hier eingebetteten Studie bearbeitet wurden.

Ebenfalls zum hinführenden ersten Teil zählt das zweite Kapitel, in dem ein Literatur-Review in Form eines Critical Review vorgestellt wird, für das einschlägige Literaturdatenbanken ausgewählt wurden. Indem aufgezeigt werden kann, welche empirischen Erkenntnisse zu Veränderungen des Arbeitens und Lernens im Bildungsbereich im Zuge digitaler Transformation zu verzeichnen sind und inwiefern die Begriffe „New Work“ oder „New Learning“ dabei in der Literatur eine Rolle spielen, weist dieses Kapitel den Forschungsstand aus. Gleichzeitig wird deutlich, welche erziehungswissenschaftlichen Studien thematische Anschlüsse, Überschneidungen und Abgrenzungen zur vorliegenden Untersuchung aufweisen. Dabei werden sowohl die Such- und Recherchestrategie des Reviews als auch die Auswertungsstrategie vorgestellt und die Ergebnisse diskutiert. Mit diesen Hinführungen ist die Ausgangslage des eigenen empirischen Zugriffs beschrieben.

Die empirische Studie bildet den Kern des zweiten Teils des Buches. Das Kapitel 3 weist zunächst das methodische Vorgehen aus. Methodologisch ist die Studie in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus zu verorten (Blumer, 1980); und sie bedient sich des Ansatzes einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung (Schütz, 2009; Nittel et al., 2014). Letzterer zeigt sich in der Anlage der Studie durch die Betrachtung dreier Bildungsbereiche – wobei im Rahmen der vorliegenden Studie v. a. nach Gemeinsamkeiten der Bildungsbereiche gefragt wird. Studien im komparativen Ansatz fokussieren professionstheoretische und -praktische Problemstellungen und Konzepte, die entsprechend in der Berufsrolle oder im Berufshandeln begründet sind. Innerhalb des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens sind unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen verortet, die aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten im Kontext ihres professionellen Handelns zu einer sozialen Welt der pädagogisch Tätigen zusammengefasst werden können (Nittel, 2022). Das Methodenkapitel berichtet entsprechend über die Erhebungs- und Auswertungsschritte, weist das kriteriengeleitete Sampling aus, beschreibt den Feldzugang und führt die Limitationen der Studie an.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im vierten Kapitel berichtet. Es werden zunächst Veränderungen der alltäglichen Praxis des Arbeitens und Lernens nachgezeichnet, wobei die in der Ergebnisdarstellung vorgenommene Trennung des Arbeitens und Lernens als eine analytische Differenzierung zu verstehen ist. Dabei zeigt sich, dass das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals Veränderungen unterliegt, die außerhalb des Bildungsbereichs vielfach unter den Begriffen „New Work“ und „New Learning“ beschrieben und diskutiert werden. Das Lernen des Bildungspersonals ist etwa zunehmend von Eigenverantwortung geprägt. Individuelle Lernformen stehen im Mittelpunkt, wobei Lernende oft selbst Inhalte, Methoden und Tempo bestimmen (müssen), was neue Kompetenzanforderungen mit sich bringt. Lernen nimmt v. a. die Form kurzfristigen, problemorientierten Lernens an. Zudem werden kollaborative Lernformen mit einem Fokus auf Erfahrungsaustausch wichtiger; sowohl innerhalb der Bildungseinrichtungen als auch über organisationexterne Netzwerke. Die Veränderungen

sind dabei allesamt durchdrungen von Suchbewegungen des Bildungspersonals, wie sich in zahlreichen exemplarisch ausgewählten Datenbeispielen des Kapitels 4 zeigt. In allen drei Bildungsbereichen wird ein vielschichtiger Prozess des sozialen Wandels wahrgenommen, der bestehende Gewissheiten auflöst. Veränderungen folgen insofern keinen vorher festgelegten Navigationspunkten oder Steuerungsstrategien. Das Bildungspersonal ist *auf der Suche*. Von den Befragten nimmt niemand für sich in Anspruch, bereits über fertige Lösungen in der Transformation zu verfügen.

Unter der Abschnittsüberschrift „New Work + New Learning = New Organisation“ werden im letzten Teil von Kapitel 4 die zuvor getrennt betrachteten Bereiche des Arbeitens und Lernens wieder zusammengeführt und es wird analysiert, welche Transformationen sich auf Ebene der Organisationen bzw. des organisationalen Rahmens des Arbeitens und Lernens abzeichnen. Es zeigt sich, wie sich die veränderte Praxis des Arbeitens und Lernens in Abläufe und Strukturen von Organisationen einschreibt – und diese zugleich von den Organisationen aber auch selbst mitgeprägt und gestaltet werden. Auslöser ist etwa das Erleben aufseiten des Bildungspersonals, dass New Learning auch *neue* organisationale Strukturen braucht, über die Wissen geteilt und Erfahrungen und Entscheidungen reflektiert werden können. Es geht um organisationale Strukturen, die New Work und New Learning in Organisationen ermöglichen. Führungskräfte versuchen, dies mit veränderten Organisationsstrukturen zu bedienen. Sie sind auf der Suche nach einer „dynamikrobusten Organisation“, die Resilienz und Innovationsfähigkeit verbindet. Auffälligste Merkmale sind die Etablierung zusätzlicher (agiler) Strukturen, in denen Erfahrungen oder Handlungsperspektiven verhandelt werden (können), und die Schaffung neuer organisationaler Rollen (bspw. Digitalisierungsbeauftragte; Coaches).

Im dritten und letzten Teil dieses Buches erfolgt eine weitergehende Reflexion der Diskurse zu New Work und New Learning vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse (Kapitel 5). In diesem letzten Kapitel wird gewissermaßen an das erste Kapitel angeknüpft, indem erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an New Work und New Learning aufgezeigt werden. Thematisiert werden etwa der Begriff der Ungewissheit als zentrales Konzept des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und die Verbindungen zu New Work und New Learning. Die Studienergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Wahrnehmung dieser Ungewissheit seitens des Bildungspersonals deutlich intensiviert hat. Reflektiert wird in diesem Zuge auch das Verhältnis von New Work und New Learning zu Fragen pädagogischer Professionalität; dazu gehört eine vertiefende Be- trachtung zweier Antinomien pädagogischen Handelns, die im Zuge der Transformationen eine Zuspitzung erfahren. Ebenfalls in den Blick gerät die Frage, welche Anforde- rungen die Transformationen an das Bildungspersonal stellen, und es wird diskutiert, welche Kompetenzen für das Bildungspersonal besonders relevant erscheinen. Zudem werden lern- und organisationspädagogische Aspekte im Kontext von New Work und New Learning betrachtet. Abschließend werfen wir Fragen auf, die wir zum jetzigen Zeitpunkt noch unbeantwortet lassen. Zum Beispiel fragen wir danach, was passieren würde, wenn die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ in der Bildungspraxis und

im wissenschaftlichen Diskurs genutzt würden, um beobachtete Veränderungen zu beschreiben. Könnte eine solche explizite Begriffsverwendung zu einer produktiven Annäherung des Zielfeldes Arbeitswelt mit den Bildungsinstitutionen führen?

Dank an alle, die die Suche unterstützt und begleitet haben!

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis eines kleinen, aber nicht minder feinen Forschungsprojektes, das kurz nach der Gründung des Forschungsschwerpunktes „Arbeit – Bildung – Digitalisierung“ an der FernUniversität in Hagen initiiert wurde. In relativ kurzer Zeit wurden Forschungsfragen ausformuliert, die uns in unterschiedlichen Zusammenhängen bereits in der Bildungspraxis begegnet waren. Das Thema New Work schwebte gewissermaßen spätestens seit der Pandemie auch durch die Universitätsflure. Mit dem Hagener Manifest im Jahr 2020 erschien uns die Frage danach, wie sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals verändert hat, unumgänglich. Umso mehr überraschte es uns, dass zu New Work in der Bildungsarbeit nur wenige wissenschaftliche Abhandlungen existierten. Gleichzeitig nahmen wir ein großes Interesse innerhalb der Disziplin wahr, sich diesem Thema zu nähern. Und auch die Bildungspraxis, der wir zwischenzeitlich aus unserer Forschung quasi Werkstattberichte geben konnten, war in einem Ausmaß daran interessiert, das uns selbst überraschte. Wir danken daher allen denjenigen, die wir für unsere Erhebungen als Gesprächspartner:innen gewinnen konnten. Und wir danken auch den Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen, die uns bis dato zugehört und Feedback zu unseren Zwischen- und Teilergebnissen gegeben haben.

Im Projekt waren zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Menschen involviert, denen wir nicht zuletzt an dieser Stelle unseren großen Dank aussprechen. Ohne sie alle wäre diese Studie in der Form nicht möglich gewesen. Unser Dank gilt: Rüdiger Wild, Dilek Dipçin-Sarıoğlu, Alina Klimpel und Sonja Breunig. Darüber hinaus danken wir Gerald Moll für die Gestaltung des Covers, das durch den Bezug zum Bauhaus eine Brücke zu New Work schlägt.

Zudem danken wir der FernUniversität in Hagen für die Unterstützung. Ein besonderer Dank geht an die frühere Rektorin der FernUniversität Prof. Dr. Ada Pellert, die nicht nur maßgeblich das Hagener Manifest zum New Learning initiiert hat. Ohne ihr Engagement hätte es auch den Forschungsschwerpunkt „Arbeit – Bildung – Digitalisierung“ an der FernUniversität nicht gegeben und damit in der Folge auch nicht unser Projekt und dieses Buch.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Julia Schütz
Hagen und Hamburg im Juli 2025

I **Erste Exploration zu New Work und
New Learning**

Kapitel 1

Perspektiven auf New Work und New Learning. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung

Hinführung: Warum New Work und New Learning?

Das Konzept von New Work erfährt in den vergangenen zehn Jahren eine erhöhte Aufmerksamkeit und ist spätestens seit der Corona-Pandemie in vieler Munde. Gleichwohl ist eine allgemeingültige und allseits gebrauchte Definition im Sinne eines gemeinsam geteilten Verständnisses bisher nicht in Sicht. Diese Uneindeutigkeit ermöglicht vielfältige Anschlüsse und Interpretationen, Ausgestaltungen in der Praxis und auch wissenschaftliche Deutungen unterschiedlicher Disziplinen. Das dahinterliegende Konzept kann als weitreichender Kulturwandel der Erwerbsarbeit gedeutet werden, in deren Perspektive „dezidiert die Bedürfnisse der arbeitenden Menschen im Mittelpunkt“ stehen (Krings, 2023, S. 4), und die mit der Forderung nach Sinnhaftigkeit und Selbstbestimmung einhergeht. Mit der Ausrichtung an den Bedürfnissen der Menschen und dem Bestreben nach Selbstbestimmung bietet sich – fast schon zwangsläufig – eine erziehungs-/bildungswissenschaftliche Annäherung an New Work an. Ohne in die Tiefe erziehungs- und bildungstheoretischer Begriffsbestimmungen einsteigen zu wollen, ist festzuhalten, dass Erziehung und Bildung als wichtige Voraussetzung für Mündigkeit und ein selbstverantwortetes, selbstbestimmtes (Berufs-)Leben anerkannt werden, sodass der bisherige Mangel an einer erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Reflexion zum Konzept des New Work durchaus überrascht.

In einer Art paralleler Entwicklung zum Begriff „New Work“ erlebt das Nachdenken über das veränderte Lernen unter dem Begriff „New Learning“ seit einigen Jahren neue Aufmerksamkeit. Prominent ist dies u. a. durch das sogenannte Hagener Manifest geschehen, das 2020 veröffentlicht und in zwölf Thesen zu einem neuen Denken über Lernen anregt (FernUniversität in Hagen, 2020). New Learning beschreibt dabei nicht nur die auf technologischen Wandel aufbauenden Innovationen, sondern Veränderungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Auf der Mikroebene verändert sich die Struktur der pädagogischen Arbeitsbeziehung; auf der Mesoebene nimmt die Arbeitsteilung in den Bildungseinrichtungen eine andere Gestalt an (z. B. flachere Hierarchien) und auf der Makroebene setzt New Learning eine andere Kooperationskultur zwischen den großen Segmenten des Erziehungs- und Bildungswesens voraus. Nicht nur die zur Verfügung stehenden Techniken des Lehrens und Lernens, sondern die Kultur respektive die Bildungs-, Lern- und Lebenswelten befinden sich im Wandel (Schütz & Rreshka, 2025).

Das vorliegende Kapitel führt begrifflich in die Themen „New Work“ und „New Learning“ ein und schlägt eine Betrachtung vor, die sowohl das Potenzial dieser Be-

griffe als auch die Schattenseiten und Ambivalenzen entsprechender Veränderungen betrachtet. Zudem werden die beiden häufig getrennt verlaufenden Diskurse aufeinander bezogen, wenngleich für New Learning nur vage von einem echten Diskurs gesprochen werden kann. Dies geschieht mit einem erziehungswissenschaftlichen Anspruch und mit dem Fokus auf die Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung, weil sich diese Bildungsbereiche genuin sowohl mit Fragen der Ausgestaltung und den Anforderungen von Arbeit als auch mit dem Lernen für, durch und während einer beruflichen Tätigkeit befassen (Elsholz & Schütz, 2024).

Unter der Überschrift „Alte und neue Diskurse zu New Work“ erfolgt zunächst eine Annäherung an den Begriff „New Work“, die die Wurzeln des Konzepts in den 1980er-Jahren nachzeichnet und den aktuellen Diskurs erläutert. Dabei wird auch die Ambivalenz des Konzepts deutlich. Ein ähnliches Vorgehen wird unter der Überschrift „Auf Spurensuche nach Diskursen zu New Learning“ bei dem Begriff „New Learning“ verfolgt, obgleich sowohl dessen Wurzeln als auch der dazugehörige aktuelle Diskurs weniger klar erscheinen. New Work und New Learning werden sodann aufeinander bezogen (unter der Überschrift „Zur Beziehung zwischen New Work und New Learning“). Die Beziehung dieser beiden Konzepte ist bislang als einseitig zu kennzeichnen, was auf Leerstellen, aber auch Potenziale für die erziehungswissenschaftliche Forschung und berufspraktische Entwicklung verweist. Nach einem Zwischenfazit der bis dato vorgelegten Argumentation erfolgt schließlich eine erste erziehungswissenschaftliche Reflexion der Diskurse zu New Work und New Learning. Beide Themenfelder erweisen sich bislang als wenig theoretisch durchdrungen. Sie werden dominiert von der Entwicklung durchaus innovativer Praxiskonzepte und werden bisher von benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen wie der Arbeitspsychologie oder der Soziologie bearbeitet. Hier erste erziehungswissenschaftliche Anschlussstellen auszuleuchten ist Ziel dieses Kapitels.

Alte und neue Diskurse zu New Work

„New Work“ ist sowohl als Begriff als auch konzeptionell eng mit dem Namen Frithjof Bergmann verknüpft. Der Philosoph und Anthropologe Bergmann entwickelte den Ansatz gemeinsam mit Mitstreiter:innen in den 1980er-Jahren vor dem Hintergrund einer krisenhaften Entwicklung in der Automobilindustrie in den USA. Eine starke Automatisierungswelle bedrohte zu dieser Zeit Zehntausende industrieller Arbeitsplätze, sodass die Frage der Verteilung des geringer werdenden Arbeitsvolumens ein Auslöser war, grundsätzlicher über das Thema Arbeit nachzudenken. „Arbeit ist unendlich“ (Bergmann, 2004, S. 102), aber „Arbeitsplätze sind knapp“ (ebd., S. 107) weisen zwei essenzielle Grundannahmen Bergmanns aus. Vor diesem Hintergrund bestand eine wesentliche Überlegung darin, die Arbeit bezogen auf die Arbeitszeit anders zu verteilen, damit nicht ein beträchtlicher Teil der Beschäftigten arbeitslos werden würde. Dabei verdeutlichte Bergmann allerdings, dass das quantitative Moment einer anderen Arbeitsverteilung

lung nicht den Kern von New Work ausmacht. Vielmehr geht es um eine qualitative Dimension von Arbeit und um eine stärkere Selbstbestimmung als in lohnabhängiger, entfremdeter Beschäftigung:

„Nicht wir sollten der Arbeit dienen, sondern die Arbeit sollte uns dienen. Die Arbeit, die wir leisten, sollte nicht all unsere Kräfte aufzehren und uns erschöpfen. Sie sollte uns stattdessen Kraft und Energie verleihen, sie sollte uns bei unserer Entwicklung unterstützen, lebendigere, vollständigere, stärkere Menschen zu werden.“ (Bergmann, 2004, S. 11)

Und auch die Zieldimension der neuen Arbeit, New Work, wird deutlich:

„Das Ziel der Neuen Arbeit besteht nicht darin, die Menschen von der Arbeit zu befreien, sondern die Arbeit so zu transformieren, damit sie freie, selbstbestimmte, menschliche Wesen hervorbringt.“ (Bergmann, 2004, S. 12)

Die ausgewählten Zitate lassen sich – auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – als Betonung der Bedeutung von Arbeit für die individuelle Entwicklung des Menschen interpretieren. Sie legen nahe, dass Arbeit nicht nur als Mittel zum Zweck betrachtet werden sollte (zum Verdienst des Lebensunterhalts), sondern vielmehr als Möglichkeit, persönliches Wachstum und Selbstverwirklichung zu fördern. Durch die Transformation der Arbeit sollen Menschen nach Bergmann dazu befähigt werden, ihre Fähigkeiten und Talente voll auszuschöpfen, um so – diese Kausalität wird unterstellt – ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben führen zu können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Arbeitsbedingungen und -strukturen so zu gestalten, dass sie die Entfaltung des individuellen Potenzials unterstützen. Letztendlich geht es Bergmann im Kern auch darum, eine Gesellschaft zu schaffen bzw. zu entwickeln, in der Menschen nicht nur arbeiten müssen, sondern auch arbeiten wollen. Entsprechend bemerkt Ritschel (2023, S. 23): „New Work verhieß einst die Aufhebung der Entfremdung der Arbeit durch die Wiederentdeckung und Einbindung intrinsischer Motivation.“ Ein zentrales Motto der New-Work-Bewegung war daher das Leitbild „Arbeit, die wir wirklich, wirklich wollen“ (Bergmann, 2004, S. 129). Dieses Leitbild wird auch heute noch mit New Work in Verbindung gebracht.

Auch der 2024 verstorbene Soziologe Oskar Negt beteiligte sich am Diskurs und forschte zu der veränderten Verteilung von Arbeit sowie deren Neudefinition. Nach Publikationen zur Frage der Arbeitszeitverkürzung, die er wesentlich auch in ihrer kulturellen Dimension analysierte, geht Negt in seinem Werk *Arbeit und menschliche Würde* (2001) der Frage nach, wie die Arbeitswelt gestaltet sein muss, damit sie den Menschen würdig und lebenswert erscheint. Arbeit ist demnach nicht nur eine wirtschaftliche Tätigkeit, sondern auch eine soziale und kulturelle Aktivität, die für das Individuum von großer Bedeutung ist. Entsprechend sollte die Arbeitswelt so gestaltet sein, dass sie den Menschen die Möglichkeit gibt, sich selbst zu verwirklichen und sich gesellschaftlich zu engagieren. „Wir müssen ganz andere und reichhaltigere Formen der Arbeit entwickeln und fördern, in denen die Menschen sich in ihren Ansprüchen an Selbstverwirklichung wiedererkennen, weil sich ihre individuelle Tätigkeit gleichzeitig als verantwortungsbewusste Arbeit für das Gemeinwesen erweist.“ (Negt, 2001,

S. 713–714). Der Anspruch an Selbstverwirklichung in und durch die Arbeit, wie er sich bei Bergmann und Negt zeigt, erschien zu damaliger Zeit fast befremdlich – heute ist er wieder hochaktuell (Honneth, 2023) und korrespondiert mit gegenwärtigen Lesarten von New Work.

Um die Jahrtausendwende verloren diese Überlegungen jedoch zunächst an Einfluss. Die prominenten Debatten der frühen 2000er-Jahre waren stark von neoliberalen Gedanken geprägt. Ökonomische und wettbewerbsorientierte Argumentationen dominierten den medialen und gesellschaftlichen Diskurs. Der oder die Einzelne war gefordert, die eigene Employability herzustellen, um sich am Arbeitsmarkt verkaufbar zu halten. Employability, das meint die Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen, wird als Imperativ verlangt; sie herzustellen und aufrechtzuerhalten galt als Pflicht jedes und jeder Beschäftigten (Bröckling, 2007). Ausdruck dieses Zeitgeistes sind nicht zuletzt politische Erklärungen wie die Lissabon-Strategie der Europäischen Union im Jahr 2000, die zum Ziel hatte, die Europäische Union bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten, wissensgestützten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Bildungspolitik und Bildungsplanung spielten eine wichtige Rolle in der Umsetzung dieser Strategie – wodurch zugleich das (lebenslange) Lernen wieder stärker in den Kontext von Arbeit und Beruf rückte (Elsholz, 2019).

Fragen nach Sinn und Selbstbestimmung von und in der Arbeit, die bei Negt und Bergmann bereits virulent waren, werden aktuell jedoch wieder intensiv im Zusammenhang mit dem Wandel der Arbeitswelt diskutiert. Den neueren Diskurs zu New Work dominieren insbesondere (organisations-)soziologische Arbeiten (Laloux, 2015) und (arbeits-)psychologische Studien (u. a. Schermuly, 2016; 2022) sowie Abhandlungen aus der Managementforschung (u. a. Helmold, 2022; 2023). Auch die Arbeitssoziologie und eine sozialphilosophische Forschungsaktivität rund um die Fragen zur Gestaltung und Entwicklung von Erwerbsarbeit sind identifizierbar (Honneth, 2023).

„Treiber der Diskussion ist insbesondere die Digitalisierung der Arbeit, die für substantielle Veränderungen sorgt.“ (Hardering, 2020, S. 1) Mit der Digitalisierung von Arbeitsweisen und -formen ist so auch die Sorge verbunden, dass es durch Beschleunigung und wachsenden Zeit- und Leistungsdruck vermehrt zum Belastungserleben der Beschäftigten kommt. In diesem Zusammenhang wird auch die Entgrenzung der Arbeit diskutiert. „Entgrenzung bezeichnet zum einen betriebliche Reorganisations- und Rationalisierungsstrategien und zugleich die Erosion der sogenannten Normalarbeit durch zeitliche, räumliche und inhaltliche Flexibilisierung von Arbeit.“ (Littig & Spitzer, 2011, S. 4) Durch den Einsatz digitaler Technologien wird eine Entgrenzung, gemeint ist die Auflösung oder die zunehmende Vermischung von Arbeit und privaten Lebensbereichen, deutlich wahrscheinlicher. Das Stichwort „Homeoffice“ soll an dieser Stelle als assoziative Stütze ausreichen.

Zudem wird angenommen, dass Veränderungen durch die Digitalisierung negative Folgen für das Sinnerleben mit sich bringen (Littig & Spitzer, 2011, S. 4). Ähnlich wie beim Begriff New Work existiert jedoch kein Konsens über eine Definition des Sinnbegriffs, und die Ursache der begrifflichen Unschärfe liegt darin, dass unterschiedlichste Disziplinen mit je eigenen Begrifflichkeiten und je eigenem Selbstverständnis

an der Forschung beteiligt sind (Hardering, 2020, S. 5). Bestandteil der Auseinandersetzung sind u. a. erweiterte Arbeitsverständnisse, welche die Fokussierung auf Erwerbsarbeit kritisieren und andere „Formen des Arbeitens bzw. Tätigseins, z. B. Sorgearbeit, Freiwilligenarbeit oder Selbstversorgung“ (Hardering, 2020, S. 8) vorschlagen. Bemerkenswert innerhalb dieser Literatur, wenngleich gut begründbar, ist neben der weit zurückreichenden historischen Befassung mit Verständnissen und Sinn von Arbeit die breite thematische, disziplinäre und gesellschaftliche Reichweite, worin sich letztlich ein durchaus marxistisch geprägter Arbeitsbegriff spiegelt (Marx, 1970).

Populärwissenschaftliche Diskurse zu New Work

New Work erlebt seit gut zehn Jahren eine durchaus bemerkenswerte populärwissenschaftliche Renaissance. Ein prominentes Beispiel findet sich in dem Buch *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit* (Laloux, 2015), das insbesondere im Untertitel dessen Ziel ausweist. Es richtet sich an Führungskräfte, Personaler:innen und Organisationsentwickler:innen und bietet eine Handlungsanleitung, wie Unternehmen ihre Führungsstrukturen und -kulturen verändern können, um mehr Agilität, Kreativität und Sinnhaftigkeit in ihre Arbeit zu bringen. Laloux kritisiert die traditionellen Hierarchiemodelle, die in vielen Unternehmen vorherrschen, als ineffektiv. Er plädiert für alternative Organisationsformen, die auf Selbstorganisation und Vertrauen setzen, eine höhere Agilität forcieren und dadurch die Zufriedenheit der Mitarbeitenden befördern. Diese propagierten neuen Organisationsformen setzen auf die Entfaltung der individuellen Stärken und Talente der Mitarbeitenden.

In diesen populärwissenschaftlichen Diskursen zu New Work werden Ansätze, wie sie auch von Bergmann vertreten wurden, mit dem neuen Aspekt der Agilität verbunden. Als wesentliche Quelle gilt hier das sogenannte Agile Manifest, das 2001 entstand; es ging hervor aus einem Kreis von Softwareentwicklerinnen und -entwicklern (Beck et al., 2001). Darin werden Leitsätze des Arbeitens formuliert, die auf einen unbefriedigenden Erfahrungshintergrund mit bisheriger Softwareentwicklung verweisen – und die zugleich, jedoch auch darüber hinaus, auf Dienstleistungen allgemein bezogen werden. Das Agile Manifest entwickelte einen weitreichenden Einfluss und löste Diskurse um agiles Arbeiten – von der agilen Führung über das agile Projektmanagement bis hin zur agilen Organisation – und agiles Lernen aus, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden kann. Hervorzuheben ist, dass sich im sogenannten Manifest deutliche Anknüpfungspunkte an New Work finden, denn „Agilität in diesem Sinne heißt, die soziale Dimension der Arbeit und Zusammenarbeit mit allen Beteiligten höher zu bewerten als die rein technischen Aspekte“ (Michl, 2018, S. 5).

In Deutschland popularisierte nicht zuletzt der Arbeitspsychologe Carsten Schermuly das Thema „New Work“. 2016 erschien sein Werk *New Work – Gute Arbeit gestalten*. Auch hier zeigt der Untertitel *Psychologisches Empowerment von Mitarbeitern* einen Fokus und Zugang an, der (in einer arbeitspsychologischen Ausrichtung) stark auf die

Sinnhaftigkeit von Arbeit ausgerichtet ist: Das Erleben von Kompetenz, Bedeutsamkeit, Selbstbestimmung und Einfluss sind dabei für ihn zentrale Säulen des psychologischen Empowerments (Schermuly, 2016). In späteren Jahren legte Schermuly weitere Publikationen vor und entwirft darin einmal ein idealtypisches Unternehmen, in dem New Work verwirklicht ist (Schermuly, 2022), und zeigt andererseits negative Aspekte von New Work auf, wenn das Konzept nicht wirklich gelebt wird (Schermuly, 2023).

Noch verstärkt durch die Corona-Krise und die damit verbundenen Veränderungen der Arbeitswelt hat sich das Nachdenken über New Work stark verbreitert. Es ist – im Vergleich zu seinen Ursprüngen – jedoch mit veränderten Konnotationen belegt und fokussierte zeitweise stark auf Fragen des Homeoffice und der Arbeitszeit- und Arbeitsortsouveränität. Hierfür steht auch das seit 2020 erscheinende Magazin mit dem Namen *New Work*, auf dessen Titelseite jeweils die Termini „Smalloffice“, „Homeoffice“ und „Company“ stehen (New Work Magazin, 2020–2025). Die Inhalte beschäftigen sich entsprechend vorwiegend mit Ausstattungsfragen des Arbeitsplatzes – vom ergonomischen Stuhl über den Schreibtisch, Rechner und andere Gadgets – sowie, bezogen auf das Thema Flexibilität, mit diversen trendigen Arbeitsorten.

Neben Buchpublikationen und Magazinen leisten Podcasts einen wesentlichen Beitrag zur Popularisierung des Begriffs und des Konzepts im weitesten Sinne. Im deutschsprachigen Raum sind die Podcast-Reihen *Arbeitsphilosophen – Die Zukunft der Arbeit* (Eilers, 2018 bis heute) sowie *On the Way to New Work – Der Podcast über neue Arbeit* (Magnussen & Trautmann, 2017 bis heute) zu nennen. Englischsprachig ist zudem der Podcast *Brave New Work*, der jedoch nicht etwa vor einer solchen Welt warnt, wie der Titel vielleicht nahelegen würde, sondern vielmehr dazu anleiten möchte, „a more adaptive and human way of working“ (Dignan & Evans, 2019 bis heute) zu finden.

Die Arbeit von Helmold (2023) macht schließlich auf Bemühungen aufmerksam, das Konzept New Work so zu aktualisieren, dass es auch modernen betriebswirtschaftlichen Anforderungen entspricht. Im Zuge dessen wird besonders betont, dass New Work individuell mehr Möglichkeiten der Selbstbestimmung ermöglicht – angefangen von Arbeitsort und Arbeitszeit – als dies traditionelle Lohnarbeit zulässt. Allerdings wird dabei der Aspekt einer geringeren Arbeitszeit als in einer vollen Anstellung nur eingeschränkt diskutiert und aufgegriffen. Das Zukunftsinstitut (2025) beschreibt etwa die „30-Stunden-Woche“ als „das neue Vollzeit“. Es bezeichnet New Work nicht ohne Grund als „Megatrend“ und rückt das Sinnerleben sowie ein „Work-Life-Blending“ als Ablösung einer Work-Life-Balance in den Fokus. Damit ist gemeint, dass sich zeitliche Grenzen zwischen Arbeiten und Privatleben auflösen – oder anders formuliert – weniger Relevanz besitzen, sodass die Erledigung privater Angelegenheiten während der eigentlichen Arbeitszeit genauso legitim wird wie die Bearbeitung von Arbeitsaufgaben während der eigentlichen Freizeit.

Die neuerliche Renaissance von New Work trifft jedoch nicht auf ungeteilte Zustimmung. Kritisch setzt sich etwa Ralf Georgi mit der neuen New-Work-Bewegung (NWB) auseinander und weist auf wesentliche Unterscheidungen zu Bergmann hin,

dessen Vorstellungen letztlich viel grundlegender waren und die Abkehr von kapitalistischer Lohnarbeit enthielten. „Geht es bei Bergmann um individuelle Veränderungsmöglichkeiten *jenseits* regulärer Erwerbsarbeit, so [geht es] bei der NWB um die Gestaltungsmöglichkeiten *diesseits* regulärer Erwerbsarbeit.“ (Georgi, 2021, S. 436; Hervorhebung und Einschub durch die Autor:innen). Zudem erhebt Georgi (2021, S. 437) den – durchaus nachvollziehbaren – Vorwurf, dass der Diskurs zu New Work „eine Arena mit Verlagen, Buchautoren, Professoren, Seminarveranstaltern, Beratungsunternehmen, sozialen Medien und Bloggern [konstituiert], die als Organisationsmode ein scheinbar ganz neues Leitbild propagiert. Dieses Leitbild (...) inszeniert sich quasi als Popkultur mit ihren eigenen Ritualen“. Daher soll an dieser Stelle nicht versäumt werden, genau auf ebenjene Auseinandersetzungen um New Work zu blicken, die nicht originär im wissenschaftlichen Diskurs präsent sind. Auch Elke Ahlers (2023, S. 4) kritisiert, dass die neuerlichen Konzepte zu New Work eher auf maximale Flexibilisierung und Effizienz abzielen, anstatt die Arbeitswelt wirklich zu humanisieren. Die New-Work-Konzepte entsprechen auf den ersten Blick den Wünschen der Beschäftigten nach flexibler und eigenverantwortlicher Arbeit und erscheinen insofern attraktiv (ebd.). Um die Potenziale des New-Work-Ansatzes voll auszuschöpfen, so Ahlers, ist jedoch eine stärker durchdachte Gestaltung und nachhaltige Strategie notwendig.

Neben diesen konzeptionellen Diskursen ist zudem eine wachsende Auseinandersetzung mit der Frage zu beobachten, was unter New Work in Unternehmen verstanden und wie es im praktischen Handeln ausgestaltet wird. Die Gewerkschaften verfolgen etwa mit ihrem Ansatz des *Index Gute Arbeit* (Fuchs, 2010; Sauer, 2019) „das Ziel, eine regelmäßige, repräsentative Berichterstattung über die Entwicklung der Arbeitsbedingungen aus Sicht der Beschäftigten in Deutschland aufzubauen“ (Fuchs, 2010, S. 175). Noch enger am Konzept New Work orientiert ist das sogenannte New Work Barometer, das jährlich auf Initiative der New Work SE in Kooperation mit Carsten Schermuly herausgebracht wird. Bei dem Barometer handelt es sich um eine Onlinebefragung von Praktiker:innen aus unterschiedlichen Unternehmen. Den Teilnehmenden der Befragung werden verschiedene Verständnisse von New Work und sogenannte New-Work-Praktiken zur Bewertung vorgestellt. Im Datenjahr 2023 beteiligen sich 613 Personen an der Befragung, die vornehmlich aus der Industrie, der IT und der Beratungsbranche stammen (Schermuly & Meifert, 2023, S. 4). Es werden vier Verständnisse von New Work unter den Überschriften *Bergmann*, *New Work Charta*, *Psychologisches Empowerment* sowie *Arbeitszeit- und Arbeitsortautonomie* formuliert und Zustimmungswerte erfragt (siehe Tabelle 1). In den unterschiedlichen Beschreibungen finden sich zahlreiche Aspekte, die in den vorangegangenen Ausführungen dargelegt wurden. Kritisch muss angemerkt werden, dass die Verständnisse der einzelnen Dimensionen – insbesondere „New Work Charta“ und „Psychologisches Empowerment“ – durchaus Überschneidungen aufweisen.

Tabelle 1: New-Work-Verständnisse im New Work Barometer (Schermuly & Meifert, 2023, S. 5)

Bergmann	New Work Charta	Psychologisches Empowerment	Arbeitszeit- und Arbeitsortautonomie
„New Work hat das Ziel, das gegenwärtige Lohnsystem zu überwinden. Menschen sollen der Arbeit nachgehen, die sie wirklich, wirklich wollen und mit technologischer Unterstützung Produkte selbst herstellen, die sie zum täglichen Leben brauchen.“	„Jenseits isolierter Maßnahmen und Einzelmethoden konzentriert sich die Essenz von New Work in fünf Prinzipien, die sich im unternehmerischen Alltag widerspiegeln: Freiheit, Selbstverantwortung, Sinn, Entwicklung und soziale Verantwortung.“	„New Work sind verschiedene Maßnahmen, die die Zielsetzung haben, das psychologische Empowerment der Mitarbeitenden zu steigern; d. h. das Erleben von Sinnhaftigkeit, Selbstbestimmung, Einfluss und Kompetenz am Arbeitsplatz.“	„New Work beinhaltet vor allem Initiativen, die die Arbeitsort- und Arbeitszeitautonomie in Organisationen fördern. Durch New Work wird mobiles Arbeiten und Homeoffice in Organisationen ermöglicht.“

Im Ergebnis assoziieren die Befragten in der Rangfolge „Psychologisches Empowerment“, „New Work Charta“ sowie „Arbeitszeit- und Arbeitsortautonomie“ mit New Work. Frithjofs Bergmanns Verständnis findet hingegen nur wenig Zustimmung (Schermuly & Meifert, 2023, S. 6); dies kann als weiteres Indiz dafür gewertet werden, dass sich New Work in der aktuellen Diskussion von den Ursprüngen größtenteils entfernt.

Des Weiteren werden die Befragten gebeten, ausgewählte Praktiken dahingehend zu bewerten, ob diese für sie zu New Work gehören. Insgesamt wird eine Liste von 36 Praktiken vorgelegt. Auf einer 7-stufigen Skala können Zustimmungswerte abgegeben werden. „Auf den ersten fünf Plätzen landen die empowermentorientierte Führung, Selbstorganisation, offene Fehlerkultur, Arbeitsortautonomie sowie das selbstbestimmte Lernen.“ (Schermuly & Meifert, 2023, S. 7) Hohe Zustimmungswerte erreichen ebenso die „agile Führung“ sowie „agiles Projektmanagement“. Keine der abgefragten Praktiken erreicht einen geringeren Zustimmungswert als 4. Vor dem Hintergrund der gewählten Methodik (Zustimmungswerte zu vorgegebenen Praktiken vergeben) überrascht dieses Ergebnis allerdings wenig. Interessant wäre ein exploratives Frageformat, das möglicherweise eine andere Verteilung und gegebenenfalls auch bisher nicht bekannte Praktiken von New Work aufdecken würde.

Entscheidend für den vorliegenden Kontext ist, dass viele der Praktiken aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessant sind, z. B., wenn die Befragten angeben, dass sich New Work durch Empowerment, Autonomie, hier bezogen auf Zeit und Ort, und selbstbestimmtes Lernen auszeichne.

Auf Spurensuche nach Diskursen zu New Learning

Im Gegensatz zum New-Work-Ansatz, der durchgängig auf Frithjof Bergmann zurückgeführt wird, lässt sich für New Learning kein eindeutiges Gründungsnarrativ oder eine bestimmte Person ausmachen, die zu einer (ersten) Popularität eines Konzepts von New Learning beigetragen hätte. Weder im englisch- noch im deutschspra-

chigen Raum – so zeigen auch Ergebnisse der hier eingebetteten Studie – wird der Terminus besonders prominent verwendet. Bei der Frage zumindest nach ideellen Vorläufern von New Learning lässt sich dennoch auf verschiedene relevante Ansätze rekurren, die einerseits wissenschaftlich rückgebunden sind und zum anderen auf konkrete praktische und politische Veränderungen abzielen. Diese Auswahl stellt eine bestimmte Lesart von New Learning vor, die auf ein verändertes Denken über das Lernen setzt und dabei insbesondere der Ent-Institutionalisierung des Lernens gilt.

Als ein wichtiger Vorläufer eines anderen Nachdenkens über Lernen, v. a. auch im Hinblick auf die soziale Situiertheit des Lernens, ist John Dewey zu nennen. Dewey (1980; 1986; 1976) entwickelte in seinem Werk gewissermaßen ideengeschichtliche Vorarbeiten dessen, was heute unter dem Begriff „New Learning“ firmiert – was umgedreht auf die Aktualität des Klassikers Dewey verweist (Elsholz & Wild, 2020). So stellte Dewey an der von ihm Ende des 19. Jahrhunderts gegründeten Laborschule in Chicago experimentelle und soziale Lernerfahrungen in den Mittelpunkt. Neben theoretischen Fächern wurden handwerkliche und praktische Fertigkeiten vermittelt, die gleichsam als „Beispiele für das Lösen konkreter Probleme“, aber auch als „Vehikel für die Vermittlung von theoretischem Wissen“ (Hickman 2004, S. 6) dienten. Lernen ist für Dewey daher integraler Bestandteil praktischen Handelns. Es entfaltet sich in Form aktiver Auseinandersetzung mit Handlungsproblemen (alltags- wie arbeitsweltlich); es ist in diesem Sinne ein *learning by doing*, das in situative Handlungen eingebettet ist. Dabei spielt die Reflexion eigener Handlungen für Dewey eine zentrale Rolle für einen bewussten, erfahrungsorientierten Lernprozess. Lernen wird hier nicht nur als die bloße Aneignung von Wissen verstanden, sondern als aktiver Prozess, bei dem Menschen durch Erfahrungen lernen. Reflexion ermöglicht es, diese Erfahrungen kritisch zu hinterfragen, Zusammenhänge zu erkennen und Handlungen anzupassen. Sie hilft dabei, aus konkreten Problemen oder Situationen zu lernen, um zukünftige Entscheidungen und Handlungen informierter und bewusster zu gestalten. Vor diesem Hintergrund werden Parallelen zum Konzept des New Learning deutlich; darin wird Lernen als kontinuierlicher, offener, selbstgesteuerter, kollaborativer (digital vernetzt und partizipativ) und praxisintegrierter Prozess beschrieben. Teil dessen ist, dass sich Lernen weniger aus hierarchischen Strukturen ergibt, sondern in den Verantwortungsbereich der Lernsubjekte selbst übergeht.

Auf einer bildungspolitischen Ebene erscheint der sogenannte Faure-Report aus dem Jahr 1972 (Faure et al., 1972) nach wie vor bedeutsam. Diese von der UNESCO in Auftrag gegebene Studie macht die Forderung nach einer größeren Teilhabe an Bildung u. a. durch den Ausbau von Bildungsangeboten für Menschen in allen Lebensphasen und damit über den Schulbesuch hinaus prominent. Die Studie weitet den Blick über das rein schulische Lernen im Klassenzimmer und plädiert für die Einbeziehung neuer Lernorte. Es wird für die Aufhebung der Trennung zwischen der Schule und der Lebenswirklichkeit der Lernenden geworben. Anfang der 1970er-Jahre waren solche Perspektiven – zumal auf der Ebene einer internationalen Organisation – höchst innovativ. Das Ziel des damaligen Reports bestand nicht zuletzt in der Inspiration und Beratung von Regierungen zur Weiterentwicklung nationaler Bildungssys-

teme. Die UNESCO-Studie kann daher als ein Grundstein für die weltweit akzeptierte Formel des Lebenslangen Lernens verstanden werden (Elfert, 2015).

Neben dieser bildungspolitischen Dimension kann exemplarisch auf einen durchaus vergleichbaren Ansatz von Ivan Illich (1971) hingewiesen werden, der sich – ohne den Begriff „New Learning“ zu verwenden – zu damaliger Zeit auf ungewöhnliche Weise mit dem Lernen auseinandergesetzt hat. Vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Kritik an der institutionalisierten Form des Lernens, dass Schulen und Bildungsinstitutionen ineffektiv und sogar kontraproduktiv für das Lernen seien, plädiert Illich für ein dezentrales und informelles Lernen, das den Menschen Möglichkeiten eröffnen soll, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten. Lernen wird von Illich vom Individuum her gedacht und nicht aus Sicht gesellschaftlich-ökonomischer Anforderungen – und ähnelt damit der heutigen Auslegung von New Learning. Illichs Werk löste eine breite Diskussion über die Funktionsweise und „Wirksamkeit“ des formellen Bildungssystems und die Möglichkeiten alternativer Bildungswege aus.

Nach diesen Impulsen aus den 1970er-Jahren ist für das Feld der Weiterbildung spätestens in den 1990er-Jahren das langjährige BMBF-Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) zu nennen, in dessen Rahmen von 1992 bis 2006 ein verändertes Nachdenken über Lernen angestoßen wurde (u. a. Erpenbeck & Weinberg, 1993; Erpenbeck & Heyse, 1996; Arnold, 1997). Auch hier ging es um eine Art der Ent-Institutionalisierung des Lernens jenseits von Kursen und Seminaren, den bis dato traditionellen Lernformen in der Weiterbildung. Kompetenzentwicklung wurde in diesem Zusammenhang als Alternative zu herkömmlicher Weiterbildung propagiert. Weiterbildung wurde als entzauberter Mythos und institutionalisierte Weiterbildung als Verschwendug von Ressourcen angesehen, die betrieblichen Innovationsprozessen nicht gerecht werden kann. Diese Position war einerseits Ausdruck des Zeitgeistes um die Jahrtausendwende, blieb jedoch nicht unwidersprochen, da in der starken Individualisierung der Geist des Neoliberalismus gesehen wurde (u. a. Bolder & Dobischat, 2009).

Im Kontext des QUEM-Projekts fordert der Berufs- und Betriebspädagoge Peter Dehnbostel ein verändertes Lernen und eine „neue Lernkultur“. Dehnbostel hat insbesondere betriebliche Lernkulturen vor Augen und entwirft eine idealtypische Gegenüberstellung der bisherigen Lernkultur mit einer sogenannten „zukunftsorientierten Lernkultur“ (Dehnbostel, 2001, S. 89).

Tabelle 2: „Unterschiede zwischen herkömmlicher und zukunftsorientierter Lernkultur“; Quelle: Dehnbostel, 2001, S. 89

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte Lernkultur
Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und dessen Umfeld	Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklungen und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit
Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen	Lernen in „natürlichen“ Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit

(Fortsetzung Tabelle 2)

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte Lernkultur
Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen	Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden
Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv	Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbstständig
Lehrende leiten an, machen vor, erklären: Sie sind Vermittler von Theoriewissen	Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen: Sie schaffen die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen

Diese hier propagierte Lernkultur zeichnete sich durch den Wandel von der Wissens- zur Kompetenzorientierung aus und ist durch situiertes Lernen geprägt. Das Lernen wird als umsetzungs- und handlungsorientiert verstanden, auch als Antwort auf den häufig fehlenden Transfer von Weiterbildung in die berufliche Handlungspraxis. So wohl die Rolle der Lernenden als auch die der Lehrenden, die fortan mehr als Lernbegleiter:innen verstanden werden sollen, verändert sich. Diese Art der Lernkultur hat v. a. Lernende in arbeitsbezogenen Kontexten im Fokus – und ähnelt in vielen Aspekten dem, was die Befragten der hier vorgelegten Studie als ihren Lernalltag beschreiben (Kapitel 4).

Gerade um die Jahrtausendwende ist die Lernkultur – und auch die „neue“ Lernkultur – ein „schillernder und viel gebrauchter Begriff“ (Schüßler & Thurnes, 2005, S. 13). Unterschiedliche Definitionen kursieren in Abhängigkeit ihres jeweiligen Kontextes (schulisches Lernen, Lernen im Betrieb, Lernen an Hochschulen etc.) und umfassen sowohl unterschiedliche Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation als auch die Frage nach der didaktisch-methodischen Gestaltung des Lernens. Horst Siebert (2002) betont die Multidimensionalität von Lernkulturen und fasst die Kennzeichen gerade der neuen Lernkultur kontextübergreifend zusammen. Mit einer neuen Lernkultur, so Siebert, geht die Aufwertung des lebenslangen Lernens einher, erfolgt der Aufbau regionaler Netzwerke, werden Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen verstanden und findet eine Entgrenzung des Lernens statt. Zudem findet die Verzahnung formaler, non-formaler und informeller Lerngelegenheiten, auch in Verbünden oder via digitaler Medien, sowie eine Modularisierung statt. Selbstgesteuerte Lernprozesse in besonderen Lernarrangements – also außerhalb des klassischen Seminarraums – nehmen zu und die Individualisierung des Lernens verstärkt sich (Schüßler & Thurnes, 2005, S. 18). Damit sind diese Ausführungen von vor über 20 Jahren noch immer anschlussfähig an die aktuelleren Diskurse zum Nachdenken über verändertes Lernen und Sieberts Resümee hat unseres Erachtens nach an Gültigkeit nicht eingebüßt:

„So gesehen hat die Rede von den neuen Lernkulturen eine provokative, kreative Funktion: Sie soll ein Nachdenken darüber anregen, ob das Gewohnte tatsächlich noch zeitgemäß ist, ob sich das Selbstverständliche tatsächlich von selber versteht, ob ungewöhnliche Lernorte ohne Weiteres auch lernintensiv sind.“ (Siebert, 2003, S. 145).

Erst seit Kurzem kursiert der Begriff „New Learning“. Prominent – zumindest im hochschulischen Umfeld – geschah dies u. a. durch das Hagener Manifest, das 2020 veröffentlicht und von zahlreichen Wissenschaftler:innen sowie Bildungspraktiker:innen unterzeichnet wurde (FernUniversität in Hagen, 2020). „Lernen neu denken“ lautet der programmatische Titel des Manifests, dessen Name nicht zufällig an das Agile Manifest erinnert und, genau wie von Siebert dargestellt, provokant und kreativ zum Nachdenken anregen soll. Als wesentlicher Einflussfaktor für veränderte Lernformen wird die Digitalisierung genannt. „New Learning ist kooperativ, situiert, kompetenzorientiert und datenintelligent“, heißt es im Hagener Manifest, und es greift damit die bereits bei Dehnbostell zwanzig Jahre zuvor genannten Stichworte auf. Auch New Learning setzt auf „Selbstbestimmtheit der Lernenden und fokussiert sich auf ihre individuellen Voraussetzungen“ (FernUniversität in Hagen, 2020, S. 3). Eine Umsetzung des programmatischen Anspruchs aus dem Hagener Manifest greift z. B. das BMBF-Projekt „Learning New Learning“ auf, in dem eine Bildungsplattform für eine neue Lernkultur, adressiert an das Bildungspersonal an Schulen, entwickelt wurde (Cendon & Schütz, 2025). Als weiteres Beispiel für die erhöhte Aufmerksamkeit, die New Learning mittlerweile zuteilwird, ist eine österreichische Studie anzuführen. Diese untersucht in einem quantitativen Zugang die Wahrnehmung von New Work und New Learning Studierender mit Fokus auf deren aktuelle und zukünftige Arbeits- und Lernkontakte (Lipp et al., 2025). Anhand von acht Merkmalen wird New Learning aus der Literatur abgeleitet und für die Befragung operationalisiert. Die Autor:innen der Studie legen eine umfassende, in vielerlei Hinsicht anschlussfähige Definition von New Learning vor: „New Learning bezeichnet ein bedürfnisorientiertes, selbstgesteuertes und durch kontinuierliche Reflexion begleitetes Lernen, das unter Nutzung eines Netzwerks und vielfältiger Ressourcen im kollaborativen Austausch und in Co-Kreation mit Learning Peers selbst initiiert und von den Lernenden als sinnhaft, praxisrelevant und kompetenzfördernd erlebt wird.“ (Ebd., S. 8)

Nele Graf et al. (2022, S. 48) situieren den Begriff „New Learning“ durchaus in Bezug zum New-Work-Ansatz von Bergmann: „New Learning basiert auf Frithjof Bergmanns New-Work-Konzept und hat die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums zum Ziel. New Learning bezeichnet Lernprozesse, die vom Lernenden als sinnhaft erlebt werden und die Teilhabe an der Gemeinschaft ermöglichen. Die Lernprozesse sind geprägt von Selbstbestimmung, Autonomie und dem Streben nach Wirksamkeit. Dabei gilt, dass die Lerner ein hohes Maß an Selbstverantwortung und die Zugehörigkeit zur (Lern-)Gemeinschaft erleben.“ Der Ansatz wird von Graf et al. allerdings vorrangig vom agilen Lernen und dem sogenannten Lernen 4.0 abgegrenzt und nicht sehr viel weiter ausdifferenziert.

Ähnlich wie das Hagener Manifest durch Digitalisierungsprozesse stark beeinflusst wurde, gibt es – ohne explizit den Terminus New Learning zu verwenden – in

den letzten Jahren viele Veränderungen im Bildungssektor, die mit digitalen Lernformaten und neuen Anbietern einhergehen. Paradigmatisch sind hier die Entwicklung von MOOCs zu nennen, denen ein disruptiver Charakter zumindest für den Hochschulsektor weltweit zugeschrieben wurde (u. a. Schulmeister, 2013). Auch wenn letztlich der Hochschulsektor bislang nicht den prognostizierten grundlegenden Wandel erlebt hat, sind neue Anbieter wie Udemy, Coursera oder auch FutureLearn entstanden, die digitale Bildung weltweit anbieten und nach eigenen Angaben extrem große Reichweiten erzielen. Die Grenze zwischen akademischer Hochschulbildung und beruflicher Weiterbildung verschwimmt bei vielen dieser Angebote. Damit entsprechen diese Entwicklungen im weitesten Sinne ausgewählten Trends und sich auflösenden Gewissheiten, die Frank Ziegele und Ulrich Müller für das Hochschulsystem identifizieren (2024, S. 26–59, sowie ausführlicher in Kapitel 5).

Dabei ist einerseits ein Trend zu erkennen, dass Unternehmen aus anderen Wirtschaftsbereichen in den letzten Jahren das Thema Bildung als neues Geschäftsfeld ausgemacht haben (u. a. diverse deutsche Verlage). Als ein relevanter Anbieter ist LinkedIn Learning zu nennen, das eine Weiterentwicklung und zugleich ein Teil der Karriereplattform LinkedIn ist. LinkedIn Learning kommt in einigen Aspekten dem New-Learning-Ansatz nahe und verspricht eine starke Personalisierung des Lernens in Abhängigkeit von den eigenen Zielen („Let's personalize your learning experience towards your career goals“). Anke Grotlüschen (2018) unterzieht einige der Angebote von LinkedIn Learning und ähnlicher Anbieter einer erwachsenen- und medienpädagogischen Analyse. Vor diesem Hintergrund macht sie bereits auf den eingeschränkten Fokus der Lernangebote aufmerksam. Im Hinblick auf die Auswirkungen der neuen Anbieter in Bezug auf die Bildungslandschaft in der Erwachsenen- und Berufsbildung bleibt Grotlüschen jedoch zurückhaltend.

Andere Angebote und Anbieter fokussieren noch stärker auf die konkrete Arbeitsumgebung und versprechen eine personalisierte Lernerfahrung. Dies wird als *Learning Experience Plattform* (LXP) angeboten und findet in großen Industrieunternehmen seine Anwendung. Etwas zugespitzt formuliert Ludwig Pongratz im Hinblick auf neue Lernplattformen: „Komplexe Algorithmen sollen es möglich machen, individuelle Lernpakete, [...] für jeden eigens zu schnüren. Man kann dies durchaus als Revival des Skinnerischen Behaviorismus und des programmierten Lernens lesen, allerdings auf technologisch fortgeschrittenem Niveau.“ (Pongratz, 2019, S. 18) Ähnlich kritisiert Andreas Weich (2018, S. 12) eine nur vermeintliche Subjektivierung des Lernens durch Learning Analytics. Learning Analytics, die fester Bestandteil der genannten Plattformen sind, fördern stattdessen die Objektivierung und die Anpassung Lernender an ein Soll-Profil. Auch wenn Weich den Begriff selbst nicht verwendet, verweist er damit jedoch auf die Gefahr, dass die Lernenden stark einer Logik des defensiven Lernens im Holzkampfschen Sinne folgen. Lernen findet damit im Rahmen von Lernplattformen meist als Adaption des Lernenden statt und nicht als Irritation, wie dies nach konstruktivistischem Lernverständnis sinnvoll wäre. Diese Art der Personalisierung führt jedoch nicht zu Persönlichkeit und (ein so verstandenes) individuelles Lernen nicht zu Individualität, so pointieren Rüdiger Wild und Jana Hochberg schon 2018. Wichtige Kriterien

pädagogischen Handelns bleiben damit unberücksichtigt. Diese bestehen insbesondere darin, Kommunikation, Kooperation und Kollaboration zu ermöglichen, vielfältige und plurale Interaktionsmöglichkeiten zu bieten, aktives individuelles Lernen zu unterstützen, die Beziehungsebene zu reflektieren, Perspektivübernahmen zu ermöglichen sowie gemeinschaftliche Bezüge herzustellen (Wild, 2018).

Die konkrete Umsetzung von New Learning bzw. neuerer digitaler Bildungsangebote zeichnet sich daher bislang – so ist als Zwischenfazit festzuhalten – meist durch ein verkürztes Lernverständnis aus. Zugespitzt formuliert findet damit gerade das Gegen teil der Öffnung des Lernverständnisses statt, wie dies der zuvor zitierte Faure-Report oder auch Dehnhostel angemahnt haben.

New Learning hat, so ist zu resümieren, anders als New Work keine eindeutige Gründungsfigur. Gleichwohl ist der aktuelle Fokus von New Learning eindeutiger auf Fragen gerichtet, die sich mit der Digitalisierung des Lernens und der Arbeitswelt stellen. New Learning will sich – sowohl in der Variante des Hagener Manifests als auch in den dargestellten interessanten, aber auch kritikwürdigen Umsetzungen kommerzieller Anbieter – die Digitalisierung ausdrücklich zunutze machen. Der Umgang mit Daten Lernender bleibt jedoch eine praktische und wissenschaftliche Herausforderung. Zudem fallen weitere Gemeinsamkeiten zwischen New Work und New Learning auf. Das ist zum einen ein starker Einfluss von Medien jenseits des wissenschaftlichen Diskurses – von Podcasts über Ratgeberliteratur bis hin zu einer großen Anzahl kommerzieller Anbieter. Und schließlich erscheint die Ambivalenz des Begriffs und der damit verbundenen Konzepte und Anwendungen durchaus als Gemeinsamkeit.

Zur Beziehung zwischen New Work und New Learning

Dass Arbeiten und Lernen auf das Engste miteinander verbunden sind, ist keine neue Erkenntnis. „Lernen in der Arbeit hat tiefe historische Wurzeln – sie reichen in unserem kulturellen Umkreis zumindest zurück ins mittelalterliche Handwerk“ (Reglin & Severing, 2005, S. 167). Dennoch lassen sich unterschiedliche Phasen beobachten und im Zuge der Industrialisierung gab es eine „Phase der Ausgliederung von Aus- und Weiterbildung aus der Arbeit“ (ebd., S. 168). Seit den 1990er-Jahren ist von einer „Wiederentdeckung des Lernorts Arbeitsplatz“ (Dehnhostel, 1993, S. 163) die Rede. Die Trennung von Arbeiten und Lernen erwies sich als zunehmend dysfunktional. Eine wichtige Rolle spielten dabei veränderte betriebliche Produktionskonzepte. Diese Veränderungen hin zu einer postfordistischen Arbeitsorganisation brachten neue und erweiterte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen für die Beschäftigten in den Unternehmen mit sich. Dadurch wurde das Interesse der Industrie an veränderten Ausbildungsmethoden befördert, denn nunmehr waren neue Tugenden gefordert, z. B. Selbstständigkeit und Teamfähigkeit.

Während der Diskurs über New Work nur marginal auf die Frage eingeht, was New Work für das Lernen und die Kompetenzentwicklung bedeutet, beziehen sich alle Ansätze des New Learning auf Veränderungen der Arbeitswelt. Dies gilt auch für das

Hagener Manifest. Hier heißt es: „New Work braucht New Learning. Neue Unternehmenskulturen und neue Arbeitskonzepte sind auf neue Lernkonzepte angewiesen: Agiles, kooperatives und vernetztes Arbeiten braucht agiles, kooperatives und vernetztes Lernen.“ (FernUniversität in Hagen, 2020)

„Lernen wird zu einer Frage der Haltung“, konstatieren Baecker und Elsholz (2021, S. 5) angesichts der zunehmenden Digitalisierung in Unternehmen. Und sie fahren fort: „Es geht nicht nur darum, etwas zu lernen, was man vorher noch nicht wusste oder konnte. Sondern es geht überdies darum, jede Meinung, Auffassung und Einstellung mit dem Index der Ungewissheit zu versehen: Es kann sein, dass sie noch gelten, es kann aber auch sein, dass sie zu korrigieren sind.“ Die VUCA-Welt erfordert daher eine Art permanenter Infragestellung bisheriger Gewissheiten und eine Bereitschaft zum Neu- und Umlernen aller Routinen. Auch der bereits erwähnte John Erpenbeck widmete sich mit seinem langjährigen Co-Autoren Werner Sauter unter dem Titel *Future Learning und New Work* (Erpenbeck & Sauter, 2021) der Verbindung von neuem Arbeiten und neuem Lernen. Bezugspunkt ist hier explizit die Feststellung, dass bestehende Lernkonzepte den Anforderungen des New Work nicht gerecht werden. Die Antworten und Empfehlungen im Hinblick auf ein gezieltes Werte- und Kompetenzmanagement unterscheiden sich allerdings nicht grundsätzlich von früheren Arbeiten der beiden Autoren.

Jan Foelsing und Anja Schmitz befassen sich ebenfalls mit dem Zusammenhang eines veränderten Lernens angesichts der Veränderungen der Arbeitswelt. New Learning muss sich nach ihrem Verständnis an Prinzipien des New Work orientieren „und die Selbst- und Potenzialentfaltung des Individuums in den Fokus rücken, damit die Weiterentwicklung der Individuen einen Beitrag zur Entwicklung der Gesamtorganisation leisten kann. 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“ (Foelsing & Schmitz, 2021, S. 4). Damit werden viele Motive des New-Work-Ansatzes auch für das neue Lernen aufgerufen, das zudem als Konsequenz von New Work erscheint. Anschlussfähig an berufspädagogische Zugänge und mit explizitem Bezug auf Arbeiten von Dehnboestel heißt es zudem: „Lernen in der VUCA-Welt findet primär arbeitsintegriert und erfahrungsbasiert, d. h. im Prozess der Arbeit und durch die Arbeit, statt. Es erfolgt eingebettet in einen sinnvollen Kontext und in Auseinandersetzung mit den realen Problemstellungen des Lernenden, um die Entstehung „trägen Wissens“ zu vermeiden.“ (Ebd., S. 112)

Foelsing und Schmitz zeigen die Bandbreite der Veränderungen auf, was als verdienstvoll und innovativ zu bezeichnen ist. Wenig Raum bleibt bislang allerdings für einige klassische bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Themen und Annahmen. Dies gilt etwa für das Thema Lernwiderstände und damit die Perspektive der Lernenden. Besonders aber wird dem Lernen eine deutlich nachgeordnete Rolle zugeschrieben, denn es hat sich an den Prinzipien des New Work zu orientieren (siehe oben). Lernen und die Art des Lernens und der Qualifizierung wirken jedoch auch immer

zurück auf die Arbeit und die Arbeitsgestaltung. Diese berufspädagogische Binsenweisheit wird bislang in der Debatte jedoch kaum berücksichtigt.

Dominant in dieser Verbindung zwischen New Work und New Learning ist die betriebliche und Berufliche Bildung. Doch gibt es Ausnahmen wie das Hagener Manifest und beginnende Diskussionen insbesondere in der Hochschulbildung (z. B. Diedrich & Lehmann, 2023). Auch der Diskurs um die Bedeutung der sogenannten Future Skills zahlt letztlich auf die Verbindung von Arbeiten und Lernen ein. In der Regel folgt hier nämlich auf die Frage, was genau diese Future Skills sind, die Frage, wo und wie sie gelernt und erworben und entsprechend gelehrt werden. Auch hier stehen die Hochschulen stark im Fokus und sehen sich herausgefordert (Ehlers, 2020; Pell et al., 2023).

In den Überlegungen zum Neuen Lernen wird der Mensch ähnlich wie bei New Work als kreatives, eigenverantwortliches Individuum in den Fokus gerückt. Kompetenzen werden dabei als Fähigkeiten, kreativ und eigenverantwortlich zu handeln, verstanden. Das Management von Werten und Kompetenzen stellt für Erpenbeck und Sauter (2021, S. 25–26) die Grundlage sowohl für das Neue Lernen als auch für New Work dar. Im Kontext konstruktivistischer Lernansätze und kollaborativer Arbeit ist das Lernen durch persönliche Erfahrungen von entscheidender Bedeutung.

Das Nachdenken über Neue Arbeit und Neues Lernen ist nicht neu, aber doch anders

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten, dass das Nachdenken über verändertes oder anders gestaltetes Arbeiten keineswegs neu, sondern in unterschiedlichen Disziplinen und Diskursen seit Jahrzehnten bearbeitet wird. Ebenfalls sollte deutlich geworden sein, dass sich die neue Art, insbesondere über New Work zu sprechen und zu schreiben, durchaus gravierend von den Wurzeln unterscheidet. Annehmbar ist, dass sich diese Diskussionen besonders im Zusammenhang mit der Digitalisierung und den sich verändernden Anforderungen an den Arbeitsmarkt in den letzten Jahren weiterentwickelt haben. Ein wesentlicher Unterschied zwischen bisherigen und neueren Entwicklungen im Nachdenken über neue Arbeit besteht darin, dass sich keine explizit gesellschaftspolitischen Ideen mehr mit New Work verbinden, wie es bei Bergmann oder Negt der Fall war. New Work beinhaltet zwar weiter eine unternehmenskulturelle und eine Sinndimension; es geht um den individuellen Purpose von Arbeit. Aber ein emanzipatives Moment ist nicht zu finden (was im Übrigen auch für New Learning gilt, das eine stark individualisierende Komponente beinhaltet). Es geht auch nicht um eine andere Art der Verteilung von Arbeit. Drohende oder reale Arbeitslosigkeit, Treiber von Überlegungen der ersten Generation New-Work-Denker:innen, spielen fast keine Rolle mehr. Die neue New-Work-Bewegung ist stark in der Sphäre zwischen Wissenschaft und Organisationsberatung angesiedelt und weniger eine soziale Bewegung. Mit Blick auf die Monetarisierung – New Work als Geschäftsmodell für Berater:innen und Unternehmen und mittlerweile auch für private Bildungsanbieter (so ist

dem Ergebnisbericht zum New Work Barometer unmittelbar angehängt die Werbung für einen hochpreisigen Masterstudiengang New Business Coaching und New-Work-Organisationsentwicklung) – drängen sich Parallelen zu kulturellen Entwicklungen auf, nach denen die einstigen Werte der Gegenkultur seit einiger Zeit umgedeutet und Treiber der Tech-Unternehmen des Silicon Valley sind (Turner, 2008; Daub, 2020).

Kritisch anzumerken ist, dass New Work – anders als in Bergmanns Konzeption, die auf Beschäftigte in der Industrie abzielte – in erster Linie als Diskurs für privilegierte Arbeitnehmer:innen betrachtet wird, da die Voraussetzungen für neue Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitsformen in der Regel Ressourcen und Zugänge erfordern, die nicht in allen Branchen und Berufen vorzufinden sind. Entsprechend häufig sind es Menschen in gut bezahlten Berufen, im Management, in der Kreativ- und Wissensarbeit, die von flexiblen Arbeitszeiten, Homeoffice, flacheren Hierarchien und der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung profitieren. Sie verfügen häufiger über eine solide finanzielle Basis und haben die nötigen Fähigkeiten, um in einem digitalisierten Umfeld erfolgreich zu agieren. Für Arbeitnehmer:innen in Arbeitsfeldern, in denen eine physische Präsenz dauerhaft erforderlich ist, etwa in der Pflege, der Produktion oder im Einzelhandel, gibt es zwar mittlerweile auch erste Ansätze (Kilz & Dauth, 2022), aber einen deutlich weniger elaborierten Diskurs.

Erste erziehungswissenschaftliche Anschlüsse zu New Work und New Learning

Die Diskurse zu New Work finden populärwissenschaftlich und disziplinär betrachtet v. a. vor dem Hintergrund arbeitspsychologischer, soziologischer sowie betriebswirtschaftlicher Perspektiven statt. Sie werden bislang kaum erziehungswissenschaftlich reflektiert. Gleichermaßen gilt für den Terminus New Learning und dessen Konnotationen und Implikationen. Dabei zeigen bereits diese ersten Ausführungen, dass mit New Work und New Learning in der Sache originär erziehungswissenschaftliche Konzepte aufscheinen: Selbstbestimmung, Partizipation bzw. Teilhabe sind beispielhaft zu nennen. Auch die im Zuge der aktuellen New-Work-Debatten breit diskutierte Frage des Empowerments zieht wesentliche „Impulse für die Entwicklung der Empowermenttheorie [...] aus der Pädagogik der Unterdrückten“ (Seckinger, 2015, S. 358). Beruf hat immer auch eine Sinndimension als wichtige Komponente (u. a. Beck, 2018, S. 27). Fragen der Beruflichkeit, die ja als sinn- und identitätsstiftend verstanden werden (Lempert, 2009), sind beim Nachdenken über New Work bislang nur am Rande ein explizites Thema. Hier stehen systematische Analysen aus, die für die Erziehungswissenschaft in ihren Subdisziplinen durchaus Chancen beinhalten, mit den eigenen disziplinären Zugängen Anschluss an aktuelle Debatten zu erhalten. Zugleich ließen sich die verdienstvollen, aber durchaus auch bereits älteren berufspädagogischen Arbeiten hierzu durch Impulse aus dem New-Work-Diskurs aktualisieren.

New Work und New Learning sprechen relevante Veränderungen an, die mit der gesellschaftlichen Transformation im Zuge der Digitalisierung verbunden sind. Auch

New Work ist in der neuerlichen Variante nur dank der digitalen Transformation der Arbeitswelt denkbar. New Learning ist sogar genuin datengetrieben. Die Renaissance von New Work und der Diskurs zu New Learning zeugen von einem Unbehagen mit bestehenden Ansätzen, die als nicht mehr zeitgemäß angesehen werden. Daher sollten die Ansätze trotz der bereits angeführten Kritik an mangelhafter Wissenschaftlichkeit in ihrer ganzen Ambivalenz wahr- und ernst genommen werden. Dies sollte auch für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft Anlass sein, sich neuen Begriffen und Denkweisen zu öffnen, sind doch diverse der im neuen Gewand daherkommenden Ideen inhaltlich durchaus anschlussfähig.

Kapitel 2

Auf der Suche in Literaturdatenbanken – im Format eines Critical Review

MITAUTORENSCHAFT: RÜDIGER WILD

Nach der konzeptionellen Annäherung an die Thematik sucht das in diesem Kapitel vorgestellte Literatur-Review nach Antworten auf die Frage, ob und wenn ja, welche Diskurse und Erkenntnisse zu New Work und New Learning des Bildungspersonals zu verzeichnen sind. Haben wir uns im vorigen Kapitel eher an die beiden Themen New Work und New Learning historisch und mit einem erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel herangetastet, so fokussieren wir nunmehr auf die Gruppe des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. Mit diesem systematischen Vorgehen wird der aktuelle Forschungsstand abgebildet, auf dem die nachfolgend dargestellte empirische Studie aufbaut.

Das Kapitel ist in drei Abschnitte strukturiert: Nach einer knappen Darstellung des methodischen Vorgehens im Literatur-Review werden unter der Überschrift „Transformationen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals“ die zentralen Analyseergebnisse präsentiert. Den Fokus bilden dabei bildungsbereichsübergreifende Gemeinsamkeiten, die sich in der Literatur bezüglich Veränderungen des Arbeitens und des Lernens des Bildungspersonals abzeichnen. Für den vergleichenden Systematisierungsansatz stehen folgende Fragen im Vordergrund: Was sind zentrale inhaltliche Referenzpunkte der Literatur der drei Bildungsbereiche in der Auseinandersetzung mit Veränderungen von Arbeit und Lernen? Was wird als neu dargestellt oder wahrgenommen? Zunächst stehen Ergebnisse zum Themenfeld Arbeiten im Mittelpunkt, anschließend jene zum Bereich Lernen. Weiterführend werden in der Literatur hervorgehobene Herausforderungen und ambivalente Entwicklungen im Kontext neuer Arbeits- und Lernformen betrachtet. Zum Abschluss des Kapitels werden die zentralen Ergebnisse des Literatur-Reviews zusammengefasst und der daraus abgeleitete Fokus der nachfolgenden empirischen Studie erörtert.

Methodisches Vorgehen des Literatur-Reviews

Ziel des Literatur-Reviews ist die Bereitstellung von Orientierungswissen für die sich anschließende empirisch-qualitative Feldstudie. Daher wird für das Review eine Variante gewählt, die auf die Bilanzierung und konzeptionelle Ordnung von Literatur abzielt: die Verbindung eines sogenannten Rapid-Reviews und eines Critical Reviews (Grant & Booth, 2009, S. 93–97, S. 100–101). Es befragt die Literatur nach zentralen Dimensionen, um eine Systematisierung, Bilanzierung und konzeptuelle Ordnung vorzunehmen (Grant & Booth, 2009, S. 97). Dabei enthält ein Critical Review immer auch einen interpretativen Anteil und setzt bei der Aufarbeitung von Literatur gezielt

Schwerpunkte. Entsprechend erhebt das Review nicht den Anspruch auf vollständige Berücksichtigung aller einschlägigen Literatur, fördert aber durch den ordnenden Charakter v. a. überraschende Gemeinsamkeiten zwischen den drei Bildungsbereichen zutage.

Das Review ist auf deutschsprachige Literatur aus den Jahren 2019 bis 2024 eingegrenzt. Leitend bei der Entscheidung für den Zeitraum war, dass Fragen der Digitalisierung des Arbeitens und Lernens und damit auch die Konzepte New Work und New Learning insbesondere seit 2019 verstärkte Aufmerksamkeit gefunden haben. Anzunehmen ist, dass die Einschnitte und Kontaktbeschränkungen infolge der Corona-Pandemie zu einer Dynamisierung des Forschungsfeldes beigetragen haben.

Das Review bedient sich der Literaturdatenbank des Fachinformationssystems Bildung (FIS-Bildung) und ergänzend der Datenbanken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Hochschulforums Digitalisierung. Für die Suchstrategie über FIS-Bildung wurden zunächst die Themenfelder identifiziert, die in der Forschungsfrage der hier vorgelegten Studie explizit Erwähnung finden. Diese sind: (1) Arbeit und Lernen; (2) Digitalisierung; (3) Bildungspersonal und Organisation¹; (4) der spezifische Bildungsbereich (Hochschulbildung, Erwachsenenbildung, Berufliche Bildung).

In einem nächsten Schritt wurden hierzu Suchbegriffe identifiziert, die über die nachfolgenden „und“- oder „oder“-Verknüpfungen in die Datenbanken eingegeben wurden. Berücksichtigt wurden folgende Begriffe:

„New Work“ ODER Agil* ODER Arbeit* ODER „Arbeit 4.0“ ODER „New Learning“ ODER Lernen UND Digital* ODER Transformation ODER Wandel ODER „Neue Technologien“ ODER Informationstechnolog* ODER Daten* ODER Technolog* UND Personalentwicklung ODER Profession* ODER Kompetenz* ODER Bildungspersonal ODER Fortbildung ODER Weiterbildung ODER Beschäftigte ODER Organisation* ODER „organisationales Lernen“ ODER „Lernende Organisation“ ODER Organisationslernen ODER Bildungsmanagement ODER Veränderungsmanagement ODER Steuerung ODER Strategie ODER Leitung* ODER Leiter* ODER Führung ODER Changemanagement UND [bildungssegmentspezifische Suchbegriffe]

[Für den Bildungsbereich der *Hochschule*: Hochschul* ODER Dozent ODER Universität ODER Lehrende // Für den Bildungsbereich *VHS/Erwachsenenbildung*: Volkshochschul* ODER Erwachsenenbildung ODER „Hauptamtlicher Mitarbeiter“ ODER Kursleiter* ODER Lehrende ODER Weiterbildner* // Für den Bereich der *Beruflichen Bildung*²: Ausbilder* ODER Berufsbildung ODER „Berufliche Bildung“ ODER Fortbildner* ODER Berufspaedagog* ODER Berufspädagog*]

1 Das Themenfeld „Organisation“ wurde mitgeführt, um sicherzustellen, dass Literatur, die sich auf organisationsweite Veränderungen von Arbeits- oder Lernstrukturen oder auf die Arbeit und Arbeitsprozesse im Kontext der Leitung pädagogischer Organisationen bezieht, berücksichtigt werden kann.

2 Das Sample enthält nur wenige Studien, die sich ausschließlich mit Weiterbildungspersonal der beruflichen Bildung auseinandersetzen. Im Rahmen des Literatur-Reviews gehen wir daher auch auf Bildungspersonal in der Ausbildung ein. Dort wird das Arbeiten und Lernen von Bildungspersonal (und deren Veränderungen) in verschiedenen Studien in den Blick genommen.

Die Literatursuche über das Portal FIS-Bildung ergab für die Erwachsenenbildung und die Berufliche Bildung 369 bzw. 313 und für den Hochschulbereich 631 Treffer. Die Trefferliste wurde ergänzt über eine Literaturrecherche in den oben genannten Literaturdatenbanken. In einer ersten Durchsicht wurden anschließend alle verfügbaren Abstracts auf inhaltliche Einschlägigkeit befragt.³ Nur diejenige Literatur, deren Abstracts explizit auf das Arbeiten oder Lernen von Bildungspersonal Bezug nehmen, wurde weiter berücksichtigt. Nach diesem Schritt verblieben für die Berufliche Bildung 59 Studien (plus 14 Kurzaufsätze), für die Erwachsenenbildung 47 Studien (plus 16 Kurzaufsätze) und für den Hochschulbereich 84 Studien.

Anschließend wurden diese Studien einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2018), unterzogen. Folgende deduktive Kategorien wurden dabei zugrunde gelegt:

Begriff „New Learning“ (j/n); Begriff „New Work“ (j/n); Veränderungen des Lernens des Bildungspersonals; Veränderungen der Arbeit des Bildungspersonals; Veränderungen auf Organisationsebene

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt. Den Fokus bilden segmentübergreifende Gemeinsamkeiten, die sich in der Literatur bezüglich der Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals abzeichnen.

Transformationen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals

Ein zentrales Ergebnis zuerst: Die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ werden in der Literatur zu den drei Bildungsbereichen bisher kaum explizit verwendet (und wenn, dann v. a. in der Beruflichen Bildung: etwa BIBB – BWP Sonderheft, 2022; Kohl et al., 2021; für die Hochschule vgl. auch Diedrich & Lehmann, 2023, hier unter dem Begriff „Next Learning“). Verbreiteter ist der Begriff der Agilität, der im Diskurs zu New Work und New Learning durchaus eine zentrale Rolle spielt (etwa Becker & Stang, 2020, S. 23–24; Seidl & Stang, 2020, S. 67). Insofern die Begriffe „New Work“ oder „New Learning“ explizit verwendet werden (etwa Schäfer & Ebersbach, 2021; Seufert, 2021), sind sie bisher weniger auf das Arbeiten und das Lernen des Bildungspersonals bezogen, sondern auf Veränderungen der Arbeitswelt insgesamt (vgl. aber etwa Diedrich & Lehmann, 2023). New Work und New Learning des Bildungspersonals sind als Betrachtungsgegenstand die Ausnahme.

Dennoch lassen sich zahlreiche Auseinandersetzungen mit Veränderungsprozessen von Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals – jenseits der Lehr-Lern-Ebene – finden. Die von uns berücksichtigte Literatur nimmt Digitalisierung dabei „als umfassenden Change-Prozess (wahr), der in alle Aspekte der Weiterbildungsorganisation ein-

³ Aus der Trefferliste wurden alle Literaturangaben ausgeschlossen, für die von den Literaturdatenbanken keine Abstracts zur Verfügung gestellt worden waren.

greift“ (Fischer et al., 2020; Stang & Becker, 2020). Ausgangspunkt der Erörterungen ist typischerweise die Beobachtung von Veränderungen der Arbeitswelt infolge von Digitalisierung und sich daraus ergebende veränderte Kompetenzanforderungen. Vor diesem Hintergrund werden Anforderungen an Bildungseinrichtungen und Veränderungsbedarfe der Arbeit und des Lernens (Weiterbildungsbedarfe) des Bildungspersonals abgeleitet. Teils werden Entwicklungsdefizite oder -rückstände mit Formulierungen wie „weniger fortgeschrittene Lernorte“ (Risius et al., 2021, S. 3) oder „Modernisierungsdruck“ (Hähn & Niehoff, 2021, S. 142) markiert. Im Bereich der Hochschulforschung finden sich zudem Auseinandersetzungen zu der Frage, wie Bildungseinrichtungen und das Bildungspersonal sich mit Digitalisierung aktiv auseinandersetzen und Digitalisierung in und durch die Hochschulen angeeignet wird (vgl. etwa Fischer et al., 2020; Egetenmeyer et al., 2020; Sgodda, 2021; Stang & Becker, 2020).

New Work im Bildungsbereich – Bedeutungszuwachs von Kooperationen und agilen Arbeitsstrukturen bei gleichzeitiger Entgrenzung von Bildungsarbeit

Bildungsbereichsübergreifende Betonung erfährt in der Literatur, dass das Arbeiten des Bildungspersonals stärker vernetzt mit anderen Einrichtungen erfolgt bzw. erfolgen muss. Für die Erwachsenenbildung finden wir den Hinweis, dass das Verhältnis zwischen Weiterbildungseinrichtungen im Zuge von Digitalisierung Veränderungen unterliegt (insbesondere auch aufgrund von Marktverschiebungen und „kurzen Innovationszyklen“ Alke, 2023, o. S.): Dazu gehört „intensives Netzwerken, Kooperieren und Kollaborieren“ (Fischer et al., 2020, S. 131) zwischen Anbietern, etwa bei der gemeinsamen Entwicklung von Bildungsangeboten und Lernplattformen (Fischer et al., 2020, S. 134; Schlechtriem & Lünenbach, 2024). Ein Austausch auf Leitungsebene wird als zentrale Handlungs- und Orientierungsressource im Kontext digitaler Transformation wahrgenommen (Wahl & Herbrechter, 2023, S. 55). Veränderungen von Managementanforderungen im Zuge gestiegener Kooperationsbeziehungen ebenso wie Herausforderungen nimmt Alke (2023) für die Weiterbildung in den Blick. Für alle Bildungsbereiche wird eine verstärkte Netzwerkarbeit Beschäftigter ebenso wie die Etablierung digitaler Netzwerksysteme zwischen Einrichtungen und Online-„Communities of Practice“ beobachtet (Egetenmeyer et al., 2020, S. 27–29; ähnlich Dehnboestel, 2021; Hähn & Niehoff, 2021; Ladwig et al., 2020; Classen, 2023; König, 2023, S. 114; Schlechtriem & Lünenbach, 2024; Sommer, 2023, S. 57).

Segmentübergreifend werden zudem Entgrenzungstendenzen von Bildungsarbeit beschrieben. Das betrifft auf einer ersten Ebene die adressat:innenbezogene Arbeit: Digitalisierung erfordert, so die Literatur, eine sehr viel stärker individualisierte Lernbegleitung von Auszubildenden, Kursteilnehmenden und Studierenden sowie eine auf die Adressat:innen optimal abgestimmte und zugeschnittene Gestaltung von (Weiter-)Bildungsangeboten. Und darüber hinaus verändert sich das Arbeiten auch jenseits der unmittelbaren Lehr-Lern-Interaktion selbst: Das antizipierende und flexible Arbeiten des Bildungspersonals ebenso wie eine auf Kompetenzmodellen beruhende Analyse von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedarfen gewinnt an Relevanz (vgl. etwa Brünner, 2021; Härtel & Zöller, 2021; Seyda et al., 2019; Becker & Stang, 2020;

Schäfers, 2023, S. 109). Für die Berufliche Bildung beschreiben etwa Dörsam und Körfer (2022): Im Zuge der digitalen Transformation führe das sogenannte Skill-Management zu potenziell auf Dauer gestellter individualisierter Bildungsarbeit – einschließlich der Entwicklung von Weiterbildungspfaden und der kontinuierlichen Beratung und Begleitung aller Mitarbeitenden auf der Basis von Skill-Profilen (Binder & Hofmann, 2021). Diese Entwicklung aufgreifend, entwickeln Schall und Howe (2024) ein spezifisches Kompetenzmodell für Ausbildungspersonal, die Anforderung fokussierend, Kompetenzprofile von Adressat:innen zu erstellen und darauf aufbauend Bildungsangebote und Beratung zu gestalten. Diettrich et al. (2021) und Dehnboestel (2021) ergänzen, dass es in der betrieblichen Bildungsarbeit ebenfalls zu einer Übernahme von Ansätzen wie Coaching, Mentoring und Supervision kommt (für den Hochschulbereich so auch Becker & Stang, 2020, S. 23).

Zugleich deutet die Literatur an, dass sich Bildungsarbeit im Zuge von Digitalisierung auf einer zweiten Ebene, dem Binnenverhältnis sowohl von Bildungseinrichtungen als auch von Unternehmen, potenziell entgrenzt und diversifiziert. Für das Segment der Beruflichen Bildung wird beschrieben, dass Führungskräften in Unternehmen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Transformationen eine zentrale Rolle bei der Professionalisierung, im Skill-Management und bei dem individuellen Coaching und der Supervision zukommt (Binder & Hofmann, 2021). Wahl und Herbrechter beschreiben ähnliche Entwicklungstendenzen auf der Ebene von Volkshochschulen. Zudem beobachten wir in der Literatur zur Erwachsenenbildung, dass durch Communities of Practice und Onlinenetzwerke, in denen Erfahrungen ausgetauscht werden sollen (oder können), das gesamte Bildungspersonal zumindest potenziell zu Weiterbildungspersonal wird. Ausdifferenzierungen von Bildungsarbeit im Binnenverhältnis hebt die Literatur zudem für die Hochschule hervor (vgl. etwa Ladwig et al., 2020; Lübecke et al., 2021; Petschenka et al., 2020). Mit dem Ausbau von Supportstrukturen für die Kompetenzentwicklung Lehrender gewinnen Weiterbildungseinrichtungen innerhalb der Hochschulen an Bedeutung.

Diettrich ergänzt das Bild einer Entgrenzung und Diversifizierung von Bildungsarbeit mit dem Hinweis auf eine „polyvalente Professionsausrichtung“ im Zuge aktueller gesellschaftlicher Transformationen (2019, o. S.). Zum Beispiel kommt es zu einer Zunahme von Aufgaben des Bildungspersonals im Bereich des Bildungsmanagements: Auf der Basis einer Analyse von VHS-Stellenausschreibungen zeigen Alke und Uhl (2021), dass die Initiierung einrichtungsinterner Innovationsprozesse im Kontext von Digitalisierung dem Bildungspersonal (mit-)überantwortet wird und Mitarbeitende gesucht werden, die teambasiert am organisatorischen Wandel (d. h. an Innovationen) mitarbeiten oder Veränderungen als interne Innovationsberatende anstoßen. Das Ziel, Innovationen und Selbstwirksamkeit von Bildungspersonal im Kontext digitaler Transformation zu unterstützen, ist insofern verbunden mit einer Diversifizierung und Entgrenzung von Bildungsarbeit.

Und noch ein weiteres in der Literatur zu beobachtendes, bildungsbereichsübergreifendes Themenfeld deutet sich in den vorangegangenen Beschreibungen an: Im Zuge von Digitalisierung kommt es zu Veränderungen organisationaler Strukturen,

Praktiken und Selbstverständnisse. Teilweise wird dies mit dem Begriff der Veränderung der Organisationskultur gefasst. Aufmerksamkeit erfährt dabei die Herausbildung agiler Organisationsstrukturen und entsprechender Managementmethoden. Beides wird als zentrale Gelingensbedingung für die erfolgreiche Gestaltung von Veränderungsprozessen und Innovationen betrachtet (etwa Schwarz, 2021; Becker & Stang, 2020; Prill, 2024; Barnat et al., 2024): Zukunftsforen, Experimentierräume, Innovationswerkstätten, agiles Projektmanagement oder organisationale Innovationskulturen sind nur einige der Beispiele, die die Entwicklung solch agiler Arbeitsformen andeuten. Die Überschneidungen dieser Formen systematischer und kontinuierlich stattfindender teambasiertter Reflexion mit den im Agilen Manifest niedergelegten Grundprinzipien und dem New-Work-Konzept zugeordneten Aspekte wie Experimentieren, Innovieren und Zusammenarbeiten sind beachtenswert. Über digitale Transformation und sich daraus ergebende Herausforderungen für Bildungseinrichtungen scheinen sich Formen von New Work verbreitet zu haben.

Verändertes Lernen des Bildungspersonals

Die betrachtete Literatur zum Lernen des Bildungspersonals ist geprägt durch die Beschreibung von (notwendigen) Kompetenzen, Weiterbildungs- bzw. Qualifizierungsbedarfen, Einstellungen zu digitalen Angeboten sowie zu Weiterbildungsformen des Bildungspersonals – in einem Kontext komplexer Transformationsprozesse (Bonnes et al., 2022; BIBB, 2019; Hähn & Ratermann-Busse, 2020; Seufert, 2021; Härtel & Zöller, 2021; Risius et al., 2021; Rohs & Bolten, 2020; Lübecke et al., 2021; Schlechtrium & Lünenbach, 2024; Brommer et al., 2023; Wolff, 2023; Banek et al., 2023; Schall & Howe, 2024; Dehnbostel, 2024; Wolff et al., 2024; Tobor, 2024; Budde, Tobor & Friedrich, 2024; Chaudhuri et al., 2024; Hense & Goertz, 2023; Friedrich et al., 2024).

Betonung finden dabei u. a. Fähigkeiten selbstorganisierten Lernens und netzwerkförmigen Arbeitens (unter digitalen Bedingungen). Darüber hinaus werden Kompetenzen für die individualisierte Ausgestaltung von Bildungsangeboten als Anforderung beschrieben, einschließlich der Ermittlung individueller Weiterbildungsbedarfe von Adressat:innen etwa auf Basis der Erstellung von Kompetenz- oder Skill-Profilen. Im Bereich der Weiterbildungsanbieter gewinnt das auf Marketing und Social Media bezogene Wissen an Bedeutung (Wahl & Herbrechter, 2023). Im Hochschulbereich wird KI-Literacy aktuell große Relevanz zugeschrieben (z. B. Budde, Tobor & Friedrich, 2024; Friedrich et al., 2024). Prominenz erfahren bildungsbereichsübergreifend Konzepte wie transformative Kompetenzen, Future Skills oder Futures Literacy. Letzteres betrachtet etwa Steuber als Schlüsselkompetenz des Bildungspersonals: angesichts eines Transformationsprozesses, der als „komplex, dynamisch“ und durch die Zunahme „ungewisser Situationen“ wahrgenommen wird (2023, S. 63). Banek et al. (2023) thematisieren in ihrem Herausgeberband anhand des auf die UNESCO zurückgehenden Begriffs und Konzepts der Futures Literacy theoretische wie praktische Ansatzpunkte. Für den Hochschulbereich werden dabei Reflexionskompetenzen hervorgehoben (Chaudhuri et al., 2024).

Ein wesentlicher Ausgangspunkt für diese Beschreibungen ist die Beobachtung veränderter Berufsbilder, Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt und sich daraus ergebender neuer Anforderungen an das Lernen des Bildungspersonals. Entsprechend wird das Lernen des Bildungspersonals dahingehend abgeklopft, inwiefern es Transformationen von Arbeit gerecht wird und dem Bildungspersonal erlaubt, digitale und andere Kompetenzen wie selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten zu vermitteln. Lernen des Bildungspersonals – so könnte man zusammenfassen – wird stark mit Blick auf die Veränderung von Arbeit (New Work) betrachtet.

Segmentübergreifend wird wahrgenommen, dass das Lernen des Bildungspersonals v. a. selbstorganisiert und informell erfolgt. Kilian und Biel (2022) fassen dies begrifflich als „Selbstprofessionalisierung“. Für den Hochschulbereich zeigen Budde, Tobor und Friedrich, dass KI-Tools dabei zunehmend eine Rolle spielen (2024). Für den Erwachsenenbildungsbereich unterstreicht Rohs, dass „die zentrale Form der Aneignung medienpädagogischer Kompetenzen [...] der informelle Austausch mit Kolleg*innen oder das Selbststudium“ ist (2019, S. 182; vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Tobor, 2024; Brommer et al., 2023) – ein Befund, der auch für Ausbilder:innen ebenso wie für das berufliche Weiterbildungspersonal bei Weiterbildungsdienstleistern hervorgehoben wird: Weiterbildung erfolgt überwiegend informell (etwa über informellen Austausch) und selbstgesteuert, d. h. auf individuelle Initiative (Hähn & Ratermann-Busse, 2020, S. 147–148; Harm, 2021; Blank et al., 2022; für den Hochschulbereich etwa Aschinger, 2020, S. 128). Die Studienreihe des Netzwerk Q 4.0 beschreibt zudem, dass betriebliche Ausbilder:innen neben klassischen Weiterbildungsformaten insbesondere „das Lernen im Prozess der Arbeit sowie das selbstgesteuerte Lernen mit analogen und digitalen Medien“ (Risius et al., 2021, S. 12; König, 2023, S. 114) nutzen. Dehnbostel (2024, S. 63) macht in diesem Kontext auf die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses beruflicher wie betrieblicher Weiterbildung aufmerksam. Welche Rolle Führungskräfte für selbstgesteuertes Lernen spielen, beleuchten King und Schweigler (2023, S. 221).

Eine in der Literatur zur Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung als wesentlich beschriebene Entwicklung ist die im Kontext von Digitalisierung entstandene Bedeutungszunahme des erfahrungsbasierten Lernens über Kooperationen mit anderen Einrichtungen und/oder Professionellen. Darunter fällt etwa das volkshochschuleigene Plattformsystem (kurz vhs.cloud) (Sgodda, 2021, S. 45; Egetenmeyer et al., 2020, S. 27; Schlechtriem & Lünenbach, 2024; Wahl & Herbrechter, 2023). Jana Wende (2023, S. 131) ergänzt diese Beschreibungen durch die Forderung nach einer institutionellen Verankerung (professionell begleiteter) Orte für die Ausbildung berufsbiografischer Reflexion: um den Transfer von Erfahrungen und bisheriger Bewältigungsstrategien auf künftige Herausforderungen zu erleichtern und damit den als dynamisch betrachteten Transformationsprozess aktiv mitgestalten zu können. Wende spricht an dieser Stelle von zukunftsorientierten Kompetenzen im Sinne von Futures Literacy. Für den Hochschulbereich wird die Notwendigkeit selbstverantwortlichen Lernens aktuell insbesondere im Rahmen der Entwicklung einer KI-Literacy hervorgehoben, d. h. von Kompetenzen, die sich auf Potenziale und Grenzen Künstlicher Intelligenz für Lehre, Lernen und

Prüfungen beziehen. Dabei ist das Lernen durch eigenständiges Erproben jedoch zu ergänzen durch eine agile und co-kreative Entwicklung hochschulweit geltender Leitlinien (Brommer et al., 2023; Tobor, 2024; Friedrich et al., 2024).

Diese Beschreibungen legen den Schluss nahe, dass sich die für die Arbeitswelt insgesamt beobachtete Individualisierung, Diversifizierung und Ent-Institutionalisierung des Lernens, des Bedeutungsgewinns von Lernen im Prozess der Arbeit und einer Verwertungslogik (d. h. einer Orientierung des Lernens an veränderten Arbeitsanforderungen) auch für das Bildungspersonal abzeichnet. Dabei sind Parallelen zu Kernbestandteilen einer „neuen Lernkultur“, wie sie bereits Dehnbostel (2001) beschrieben hat, zu erkennen: einer Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung; Lernende, die ihre Lernprozesse weitgehend selbstständig organisieren; Lernen, das v. a. über Erfahrungen stattfindet; sowie Vernetzungen, die eine zentrale Rolle für das Erfahrungslernen spielen. Was Dehnbostel seinerzeit – vgl. Kapitel 1 – noch mehr gefordert als belegt hat, wird nunmehr mit etwas Verspätung auch für das Bildungspersonal Realität.

Ein solches kooperatives, informelles, erfahrungsbasiertes oder selbstorganisiertes Lernen der Professionellen wird in der Erwachsenenbildung und der Beruflichen Bildung durch übergeordnete Institutionen unterstützt. Ihnen wird eine zentrale intermediaire Rolle zugeschrieben (vgl. etwa Alke, 2023). Das Netzwerk Q 4.0 ist ein Beispiel. Letzteres soll sich dem Weiterbildungsbedarf des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung im Zuge der Digitalisierung derselben annehmen. Über eine Onlinelernplattform und „bedarfsorientierte Qualifizierungsangebote“ soll die Aneignung neuer Lerninhalte wie auch Kommunikations- und Lernmedien unterstützt werden (König, 2023, S. 114). Ebenfalls Erwähnung finden die Einrichtung von Communities of Practice für Professionelle sowie lizenzierte Onlineseminare oder Ähnliches. Parallel Entwicklungen (und Anforderungen) werden für die Erwachsenenbildung (Wahl & Herbrechter, 2023, S. 56; Egetenmeyer et al., 2020, S. 27–29) und den Bereich der Hochschule beschrieben: etwa der Auf- und Ausbau hochschuleigener Supporteinrichtungen für die Weiterbildung der Lehrenden (Lübecke et al., 2021; Hense & Goertz, 2023; Budde, Dänzer Barbosa et al., 2024) ebenso wie Kooperationen über die jeweilige Hochschule hinaus (z. B. über Kooperationslabore zwischen Hochschule und Betrieben in der Weiterbildung beruflichen Bildungspersonals; Wedel et al., 2024). Begleitet werden diese Initiativen durch den Aufbau *externer* Strukturen, die *organisationale* Lernprozesse unterstützen sollen, etwa das Hochschulforum Digitalisierung. Hier werden u. a. Baukastensysteme zur Verfügung gestellt, die – auf der Basis von Erfahrungswissen – Anregungen zur Umgestaltung der Hochschulen bieten. Auffallend sind an dieser Stelle die parallelen Entwicklungen über Bildungsbereiche hinweg: Auch das Netzwerk Q 4.0 agiert im Bereich der betrieblichen Bildung als Beobachter, wie Bildungseinrichtungen mit dem digitalen Wandel umgehen, um darauf aufbauend Bildungsangebote zu entwickeln, die andere Bildungseinrichtungen und Professionelle selbstorganisiert nutzen können mit dem Ziel des Erwerbs reflexiver Handlungsfähigkeit.

Ambivalente Entwicklungen im Kontext neuer Arbeits- und Lernformen: Gestiegene zeitliche Anforderungen und Diversifizierungen des Aufgabenspektrums

Neben förderlichen Rahmenbedingungen für veränderte Lern- und Arbeitsweisen, z. B. die Ermöglichung kollaborativen Arbeitens oder die Etablierung von Netzwerken, werden in der Literatur v. a. gestiegene zeitliche Belastungen als Herausforderung des Wandels von Arbeiten und Lernen identifiziert: Informelle Weiterbildung, gestiegene Netzwerkarbeit und Kooperationen, Diversifizierung von Bildungsarbeit, veränderte Lernbegleitungsformen etc. erfordern Zeit. Und auch die für die organisationale Ebene beschriebenen Innovationsmaßnahmen erfordern erhebliche zeitliche Ressourcen auf Seiten des Bildungspersonals; experimentelles Innovieren braucht Zeit (Sgodda, 2021, S. 45; Alke & Rauber, 2020, S. 59; Lübcke et al., 2023, S. 54, 59; Bonnes & Bonnes, 2023; vgl. auch Schöll, 2017).

Sowohl in der Beruflichen Bildung als auch in der Erwachsenenbildung tragen sich angesichts neuer und sich verändernder Aufgaben große Teile des Bildungspersonals mit dem Gefühl, „nicht mehr hinterherzukommen“ (Blank et al., 2022, S. 13). In einer Befragung geben „etwa 84 Prozent der Ausbilderinnen und Ausbilder [...] an, dass ihr Weiterbildungsbedarf in den vergangenen drei Jahren gestiegen ist“ (Risius et al., 2021, S. 12; vgl. auch Härtel & Zöller, 2021, S. 24–25; Schlechtriem & Lünenbach, 2024, S. 87; Bonnes & Bonnes, 2023). Die nachgefragten Themenbereiche sind dabei breit gefächert: von „der Vermittlung digitaler fachspezifischer Inhalte“ sowie dem „Einsatz digitaler Lernmedien (und) [...] der Verwendung neuer digitaler Technologien bzw. Software sowie [...] der zeitgemäßen didaktischen Gestaltung“ bis hin zu der Förderung von „Selbst- und Sozialkompetenzen“ (Risius et al., 2021, S. 12). Weiterbildungsangebote stehen angesichts zeitlich knapper Ressourcen des Bildungspersonals jedoch in Konkurrenz zu Tätigkeiten der alltäglichen Berufspraxis. In der Praxis gelte dabei zu oft, so Fischer et al. (2020, S. 50) exemplarisch für die Erwachsenenbildung, „das Digitale machen die Dozenten und Weiterbildner auch schnell mal nebenher“. Besondere Belastungen schaffen die Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildungspraxis: Angesichts der mit Digitalisierung einhergehenden zusätzlichen Anforderungen „erscheint es problematisch, dass die Erwachsenenbildung vielfach von neben- und freiberuflich Tätigen getragen wird, es aber wenig systematische Aus- und Weiterbildungsstrukturen gibt“ (Schmidt-Hertha, 2020, S. 161). Auch für Hochschulen wird Zeitmangel als zentrale Hürde etwa für die Weiterbildung im Bereich der KI hervorgehoben, obwohl der institutionelle Ausbau didaktischen Supports und neu geschaffene Stellen für Instructional Designer:innen oder E-Tutor:innen unterstützend wirken (Budde, Tobor & Friedrich, 2024, S. 17; Hense & Goertz, 2023, S. 77–78; Budde, Dänzer Barbosa et al., 2024, S. 6).

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Explizit werden die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ bisher kaum in erziehungs-/bildungswissenschaftlicher Literatur mit Blick auf das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals verwendet. Allerdings zeigt das Literatur-Review deutlich, dass umfängliche Veränderungen in den Formen des Arbeitens und Lernens für die Berufspraxis identifiziert werden und sich dabei beachtliche Parallelen in den Veränderungen über die hier betrachteten Segmente hinweg abzeichnen.

Die für die Arbeitswelt insgesamt beobachteten Tendenzen, so wie sie bereits zuvor angezeigt wurden, nämlich die einer Individualisierung, Diversifizierung und Ent-Institutionalisierung des Lernens, des Bedeutungsgewinns von Lernen im Prozess der Arbeit und einer Kompetenzorientierung und Verwertungslogik (d. h. einer Orientierung des Lernens an veränderten Arbeitsanforderungen), können segmentübergreifend für das Bildungspersonal beobachtet werden. Daneben zeichnen sich Veränderungen des Arbeitens ab, die im Konzept des New Work aufgehoben sind: umfängliche Veränderungen von Organisationskulturen, enge (mitunter selbstorganisierte) teambasierte und agile Zusammenarbeit sowie die Entgrenzung und Diversifizierung von Bildungsarbeit und -rollen. Für die Bildungspraxis erscheint nicht zuletzt die stärkere Notwendigkeit für die Netzwerkbildung – auf organisationaler Ebene und individuell für Beschäftigte – als wesentliche An- und Herausforderung in der digitalen Transformation.

Was folgt aus dieser Suche nach New Work und New Learning in Literaturdatenbanken?

Wichtiges Ergebnis des Literatur-Reviews ist, dass sich in den Veränderungen von Arbeit und Lernen des Bildungspersonals beachtliche Parallelen über die Bildungsbereiche hinweg abzeichnen. Diese Beobachtung, die bisher außerhalb des Aufmerksamkeitsfokus verblieben ist, nimmt die nachfolgende Studie zum Ausgangspunkt und stellt die Suche nach gemeinsamen Entwicklungslinien ins Zentrum der Betrachtungen: indem die drei Bildungsbereiche Erwachsenenbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung unter einer gemeinsamen Fragestellung empirisch betrachtet werden.

Alle untersuchten Bildungsinstitutionen durchlaufen, so wurde deutlich, mehr oder weniger starke Veränderungen, die mit den Konzepten des New Work und des New Learning in Verbindung gebracht werden können. Die betrachtete Literatur leuchtet dabei oft auf Basis von Einzelfallstudien spezifische Bereiche des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals aus: etwa Veränderungen von Kooperationsbeziehungen oder von Stellenprofilen als organisationale Reaktion auf wahrgenommene Veränderungsbedarfe. Dies liefert detaillierte Einblicke in Veränderungen einzelner Strukturen, Praktiken und Prozesse. Das vorangegangene Literatur-Review fügt diese Ergebnisse zu einem Gesamtbild zusammen, das nahelegt, dass die skizzierten Veränderungen die Inhalte und Strukturen des Arbeitens und Lernens einrichtungswelt und bereichsübergreifend *durchziehen*. Es besteht jedoch weiterer empirischer Forschungs-

bedarf, der das auf Basis verschiedener Studien gezeichnete Bild einer näheren Betrachtung unterzieht. Nicht zuletzt, da ein beachtlicher Teil der Literatur stark programmatisch und normativ ausgerichtet ist. Ein wesentlicher Baustein für die weitere Diskussion um New Work und New Learning muss eine auf Einrichtungsebene ansetzende, präzise empirische Rekonstruktion der Erfahrungen des Bildungspersonals sein. Dabei liegt ein exploratives Vorgehen nahe, das aus symbolisch-interaktionistischer Perspektive Wahrnehmungen und Verarbeitungen von Veränderungsanforderungen aufseiten des Bildungspersonals in ihren Einrichtungen erforscht. So können aus Binnenperspektive des Bildungspersonals Wahrnehmungen von Veränderungsanforderungen ebenso ganzheitlich (d. h. mit Blick auf ihre Einrichtungen als Ganzes) erörtert werden, wie die Einrichtung tatsächlich betreffende Veränderungen und die darin zum Ausdruck kommenden Orientierungs-, Interpretations-, Aneignungs- und Handlungsleistungen. Auch Zusammenhänge zwischen Veränderungstendenzen – d. h. die Frage, wie Veränderungen zusammenhängen oder sich gegenseitig beeinflussen – können betrachtet werden. Nicht zuletzt werden auch Kompetenzanforderungen auf Basis von Erfahrungen näher substanziierbar.

Eine solche Perspektive ist noch die Ausnahme in der zuvor betrachteten Literatur (vgl. aber etwa Wahl & Herbrechter, 2023). Dabei erscheint sie insbesondere deshalb relevant, weil die im Review betrachteten Studien implizit Such- und Innovationsprozesse erahnen lassen, mit denen Einrichtungen und Dach- bzw. Trägerverbände auf externe Veränderungen der Arbeitswelt reagieren. Diese sollen in den nachfolgenden Kapiteln genauer in den Blick genommen werden, indem gefragt wird, wie (und wo) Neues in Bezug auf Arbeits- und Lernformen seitens des Bildungspersonals ausprobiert wird und was sich davon als eine Art Trend abzeichnet und verfestigt.

II Die empirische Studie

Kapitel 3

Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen

Methodologisch ist die vorliegende Studie in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1980) zu verorten, dem auch der Ansatz der komparativ-pädagogischen Berufsgruppenforschung zuzuordnen ist (siehe Einleitung). Insbesondere der Berufs- und Arbeitssoziologe Everett C. Hughes prägte durch seine Analysen von Organisationen und deren Strukturen in methodologischer und methodischer Hinsicht das Paradigma des Symbolischen Interaktionismus (Wagner, 2011, S. 149; Hughes, 1981). Als „Spielart der interpretativen Theoriemodelle in der Soziologie“ (Lenz, 2012, S. 289) und als methodologische Reflexionsfolie fällt dieser Ansatz mit der Fokussierung auf die Ausgestaltung des Lernens und Arbeitens von Bildungsakteuren innerhalb der Organisationen zusammen, da es im Kern um ein „wechselseitiges, aufeinander bezogenes Verhalten von Personen und Gruppen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 49) geht und diesem Verhalten Bedeutung zugesprochen wird. Die soziale Wirklichkeit (hier des Arbeitens und Lernens) wird durch interaktiv aufeinander bezogene Handlungsabläufe hergestellt.

Aus dieser methodologischen Verortung resultiert die qualitative Vorgehensweise in der methodischen Anlage dieser Untersuchung. Die Hauptintention der qualitativen Sozialforschung ist es, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2000, S. 14). Es geht also um die Rekonstruktion der Binnenperspektive des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung und der Hochschulbildung zu Veränderungen ihres Arbeitens und Lernens. Mittels eines qualitativ-empirischen Zugangs wird versucht, die Wissensbestände, Orientierungsmuster, Interpretations- und Handlungsstrategien sowie die vorhandenen Wirklichkeitsauffassungen des Bildungspersonals nachzuzeichnen. Forschungsmethodisch heißt dies, an den „Wirklichkeitskonstruktionen resp. der Alltagswirklichkeit der Gesellschaftsmitglieder anzusetzen und ihre Sinnsetzungen zu verstehen“ (Schäfer, 2010, S. 88).

Zur Erfassung der empirischen Welt des Bildungspersonals in den drei Bildungsbereichen wurden Daten mittels Experteninterviews (mit Führungskräften) und Gruppendiskussionen (mit hauptamtlich beschäftigten pädagogisch Tätigen) erhoben. Die Entscheidung für das Experteninterview als Erhebungszugang bot sich nicht nur aufgrund der Tatsache an, dass historisch die Entwicklung von Expertentum eng an die Ausdifferenzierung von Berufsrollen geknüpft ist (Meuser & Nagel, 2011), sondern auch, weil die Auswertung von Experteninterviews darauf abzielt, überindividuell-gemeinsame Erfahrungen und Wissensbestände (ebd.) zu rekonstruieren. Die Befunde aus den Experteninterviews wurden für die Entwicklung des Gruppendiskussionsleitfa-

dens genutzt. Da noch wenige systematische und methodisch kontrollierte empirische Studien zu Veränderungen von Lernen und Arbeiten von Beschäftigten im Bildungsbe- reich vorliegen, erforderte das Studiendesign im methodischen Zugang eine Offenheit im Sinne von Exploration. Nachfolgend werden die Erhebungszugänge sowie die qualitative Auswertungsstrategie vorgestellt.

Erhebungszugänge

Experteninterviews und Gruppendiskussionen

Das Experteninterview ist insbesondere bei Forschungsfeldern, die stark in berufliche oder organisatorische Kontexte eingebettet sind (Bogner & Menz, 2009, S. 9), geeignet. Zwei Merkmale kennzeichnen Experteninterviews: Zum einen fungieren die Befragten als Zeug:innen sowie als Medium für den interessierenden Sachverhalt, zum anderen weisen sie eine exklusive Stellung im anvisierten sozialen Kontext auf (Gläser & Laudel, 2010). Die Expert:innen stehen nicht als „ganze Person“ im Fokus des Forschungsinter- resses, sondern gelten vielmehr „im Rahmen eines informationsorientierten Ansatzes als Repräsentantinnen und Repräsentanten für die Handlungsweisen, Sichtweisen und Wissenssysteme eines fachlichen Feldes“ (Kruse, 2014, S. 168–169). Der Fokus des Ver- fahrens leitfadengestützter Experteninterviews liegt demnach auf der Rekonstruktion von Wissensbeständen, die v. a. über spezifische Rollenträger:innen abgerufen werden können (Meuser & Nagel, 2009, S. 468).

„Von Interesse sind ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatori- schen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbe- stände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews.“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 444)

Um die Perspektiven von Mitarbeitenden von Bildungseinrichtungen zu untersuchen, wurden darüber hinaus Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese dienen nicht der Erforschung von Einzelmeinungen, vielmehr lassen sich mit ihrer Hilfe „informelle Gruppenmeinungen“ (Mangold, zitiert nach Bohnsack, 2021, S. 110) im gemeinsamen Kontext analysieren. Diese treten oft erst durch Diskussion explizit ans Tageslicht (Pollock, 1955, S. 32); zudem können durch Gruppendiskussionen auch Kontexte deut- licher und verständlicher werden, in denen Einzeläußerungen getätigten werden (Bohn- sack, 2021, S. 109–110).

Zur Abbildung einer möglichst großen institutionellen Vielfalt wurden die Grup- pendiskussionen in Ad-hoc-Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden verschiedener Einrichtungen eines gleichen Bildungsbereichs durchgeführt. Ein Vorteil heterogen zusammengesetzter Ad-hoc-Gruppendiskussionen ist der, dass mit ihnen eine große „Lebhaftigkeit und Vielfalt der Diskussion und ihrer Argumente“ (Lamnek, 2005, S. 106) erzielt werden kann. Die Ermittlung kollektiver Orientierungen bleibt hier – trotz der zwangsläufigen Situativität einer solchen Gruppendiskussion – aufgrund des gemeinsamen Berufsfeldes möglich. Wie Christina Buschle und Julia Schütz betonen,

greift die Form der diskursiven Auseinandersetzung in Gruppendiskussionen „eine genuin pädagogische und damit vertraute Kompetenz pädagogischer Praktiker*innen“ auf. „Das Beobachten, Beschreiben, Analysieren, Reflektieren, Überprüfen und Abwägen des eigenen sowie des Handelns anderer stellen (Kern-)Fähigkeiten pädagogischer Praktikerinnen und Praktiker dar“ (Buschle & Schütz, 2019, S. 124). Im nachfolgenden Abschnitt werden die Sampling-Strategie sowie die Interview- und Gruppendiskussionsteilnehmenden in ihrem jeweiligen organisationalen Kontext vorgestellt.

Sampling-Strategie und Feldzugang

Für die Auswahl der Interviewpersonen und Teilnehmenden der Gruppendiskussionen wurde eine kriteriengeleitete Sampling-Strategie verfolgt. Die Kriterien unterliegen aufgrund der institutionellen Ausdifferenzierung in allen drei Bildungsbereichen sowohl forschungsökonomischen als auch forschungspragmatischen Begrenzungen. Erstes Kriterium ist das des Bildungsbereichs: In der Studie werden die Berufliche Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung betrachtet. Die Auswahl der genannten drei Bildungsbereiche begründet sich darin, dass in diesen Segmenten explizit auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet sowie im Sinne des lebenslangen Lernens aus-, fort- und weitergebildet wird und damit ein enger wechselseitiger Bezug zu möglichen Veränderungen von Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen existiert. Die Zielsysteme der Bildungsinhalte befinden sich im Wandel, und dies betrifft auch die Arbeit und das Lernen der Täglichen selbst und der Organisationen, in denen sie arbeiten. Die Einrichtungen müssen sich – schneller als dies für andere Bildungsbereiche wie etwa die allgemeinbildenden Schulen gilt – in (noch unbestimmter Form) zu den Veränderungen der Arbeitswelt verhalten. Im Bereich der Hochschulen werden sowohl Universitäten als auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften betrachtet, um die Heterogenität des Feldes der Hochschulbildung berücksichtigen und damit verbundene unterschiedliche Erfahrungen sowie Wahrnehmungen des Bildungspersonals zu Veränderungen ihrer Arbeit und ihres Lernens erfassen zu können. Einbezogen wurden nur öffentliche Hochschulen; in zukünftigen Forschungsprojekten sollten auch private Hochschulen betrachtet werden. Innerhalb der Beruflichen Bildung fokussieren wir auf Weiterbildungsträger der Beruflichen Bildung. Diese adressieren insbesondere bereits ausgebildete oder berufstätige Menschen. Gegenstand wie Zielsystem der Bildungsinhalte sind daher v. a. berufliche Belange, sodass diese Weiterbildungsträger – unmittelbarer als dies für berufliche Schulen innerhalb der beruflichen Ausbildung der Fall ist – von Veränderungen der Arbeitswelt getroffen werden. Weiterbildungsträger richten sich zudem an eine breite Zielgruppe, von Fachkräften und Führungskräften bis hin zu Arbeitsuchenden. Das Arbeitsfeld ist daher auf vielfältige berufliche Kontexte und Lernbedarfe zugeschnitten und insofern vor dem Hintergrund der Forschungsfrage besonders interessant. Zudem werden Volkshochschulen in den Blick genommen. Wie im Weiterbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 3, Abs. 1 WbG NRW) niedergelegt, umfasst das Mandat von Volkshochschulen (ebenso wie das privater Weiterbildungsträger) u. a. die Unterstützung der Bevölkerung, um den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden. Volkshochschulen

„beanspruchen für sich gesellschaftliche Veränderungsprozesse durch entsprechende Weiterbildungsangebote zu begleiten“ (König et al., 2020, o. S.; vgl. auch Meisel, 2006, S. 129).

Schließlich wurde als weiteres Kriterium das der Funktion (Führungskraft bzw. pädagogische:r Mitarbeiter:in) festgelegt. Damit sollen verschiedene Perspektiven auf Veränderungen des Arbeitens und Lernens gewonnen werden: die von Leitungskräften mit Personalverantwortung und organisationaler Verantwortung einerseits und die der hauptamtlich beschäftigten pädagogisch Tätigen andererseits.

Entlang dieser Kriterien wurden im Schneeballsystem und nach dem Prinzip des maximalen Kontrasts potenzielle Personen in unterschiedlichen Institutionen per E-Mail zur Teilnahme an der Studie angefragt. Ergänzt wurde die Suche durch Aufrufe in Netzwerken der Sozialen Medien (u. a. LinkedIn). In einem ausführlichen Anschreiben wurde das Projektvorhaben vorgestellt und erläutert. Bereits in der Ansprache wurde betont, dass es sich um ein exploratives und rekonstruierendes Forschungsprojekt handelt, in dem die Perspektiven und Erfahrungen der Befragten im Vordergrund stehen und es nicht um eine Bewertung der Person oder Organisation geht.

Im Frühjahr 2023 wurden sechs Experteninterviews mit Führungskräften (zwei pro Bildungsbereich) geführt. Alle interviewten Personen verfügen über langjährige Berufserfahrung im jeweiligen Bildungsbereich. In der Beruflichen Bildung konnte insofern Vielfalt hergestellt werden, indem die Trägerorganisationen verschiedene weltanschauliche Ausrichtungen hatten. Beide Interviewpartner:innen der Expertengespräche waren geschäftsführend und mit Ergebnisverantwortung gegenüber ihren Trägerorganisationen tätig.

Für die Erwachsenenbildung wurden ausschließlich Beschäftigte der Volkshochschulen adressiert. Bei der Auswahl der interviewten Personen wurde der Stadt-Land-Kontrast berücksichtigt. So stammt eine Führungsperson aus einer städtischen Volkshochschule mit mehr als 15 pädagogisch Tätigen, während die zweite Führungsperson in einer Volkshochschule im ländlichen Raum mit weniger als fünf pädagogisch Tätigen beschäftigt ist. Die Größe von Volkshochschulen ebenso wie die Betrachtung von Einrichtungen in urbanen und ländlichen Regionen werden in der erwachsenenpädagogischen Programmforschung als relevante Kontrastkriterien betrachtet (Nolda, 2011, S. 295).

Im Feld der Hochschulbildung wurden zwei Personen unterschiedlicher Hochschultypen interviewt, die als Prorektorin bzw. Prorektor für Studium und Lehre tätig sind bzw. ein hochschuldidaktisches Zentrum anleiten. Dieser Fokus erfolgte vor dem Hintergrund des im Projektkontext durchgeführten Literatur-Reviews (siehe Kapitel 3). Das Aufgabenspektrum beider interviewten Personen umfasst die Entwicklung des Lehrportfolios der jeweiligen Hochschule, das Qualitätsmanagement sowie die Beratung im Bereich der wissenschaftlichen Lehre und Weiterbildung in Abstimmung mit anderen Einrichtungen der Hochschule.

Im Anschluss an die Experteninterviews wurden im Sommer 2023 sowie im Frühjahr 2024 sechs Gruppendiskussionen mit insgesamt 26 Teilnehmenden durchgeführt.

Für die Berufliche Bildung wurden zwei Gruppendiskussionen mit fünf bzw. sieben Teilnehmenden geführt. Diese Teilnehmenden stammten aus einem heterogenen Feld von Bildungseinrichtungen der beruflichen Weiterbildung: Die Tätigkeitsfelder umfassen vielfältige Lernformen (Inhouse-Schulungen in Unternehmen, Online-, Präsenz- und Blended-Learning-Seminare ebenso wie die Erstellung und Konzipierung virtueller Lernräume etc.) und die Angebote richten sich an eine breite Zielgruppe, von Jugendlichen über Betriebsräte, Auszubildende, Ausbilder:innen bis hin zu Fach-, Verwaltungs- und Führungskräften in der Industrie, in kleinen und mittelständischen Unternehmen sowie in Einrichtungen der öffentlichen Hand und dem Dienstleistungssektor. Die Teilnehmenden arbeiteten zwischen zwei und neun Jahren für ihre aktuelle Einrichtung.

Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung wurden zwei Gruppendiskussionen mit Volkshochschulmitarbeitenden geführt. An beiden Diskussionen nahmen je drei Personen teil, von denen fünf an Volkshochschulen mit nicht mehr als fünf hauptamtlichen Mitarbeitenden beschäftigt sind. Eine Teilnehmerin arbeitet als hauptamtliche Mitarbeiterin an einer VHS in einer Großstadt mit mehr als 250.000 Einwohner:innen. Vier der Teilnehmenden verfügen über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung an einer VHS. Die inhaltlichen Aufgabenschwerpunkte bzw. Fachbereiche sind kontrastreich und reichen von digitalem Lernen und digitaler Öffentlichkeitsarbeit über berufliche Weiterbildung, Gesundheit, Sprache und Integration bis hin zur jungen VHS, d. h. zu Angeboten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.

Für die Hochschulbildung wurden zwei Gruppendiskussionen geführt, an denen einmal drei Personen und einmal fünf Personen teilnahmen, die an Universitäten und Fachhochschulen mit Lehrverpflichtung beschäftigt sind. Sieben der Befragten arbeiten als wissenschaftliche Mitarbeitende; daneben nahm ein Hochschulprofessor an einer Gruppendiskussion teil.

Aufgrund der Förderstruktur des Forschungsprojekts lag der Fokus auf dem Bundesland Nordrhein-Westfalen. Die Interviewführung erfolgte in zwei Fällen in Präsenz, vier wurden digital mittels des digitalen Kommunikationskanals Zoom durchgeführt. Die Interviews dauerten zwischen 38 und 128 Minuten. Die sechs Gruppendiskussionen wurden alle digital über Zoom realisiert. Die Gruppendiskussionen hatten eine Dauer von 120 bis 138 Minuten.

Leitfadenentwicklung

Die Entwicklung des Leitfadens für die Experteninterviews orientierte sich in einem ersten Schritt an den zentralen Forschungsfragen, die der Studie zugrunde liegen. Der Leitfaden wurde theoretisch-konzeptionell im Projektteam erarbeitet und in einem Pretest erprobt. Er wurde flexibel und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas gehandhabt, um unerwartete Themendimensionierungen durch die Expert:innen nicht zu unterbinden (Meuser & Nagel, 2011, S. 58). Der Leitfaden umfasst neben einer Begrüßungs- und Einstiegsphase sowie der Abschlussphase vier Themenblöcke: *Arbeit und Veränderungen von Arbeit, Lernen und Veränderungen von Lernen, Digitalisierung (im Zusammenhang mit Lernen und Arbeiten) sowie Organisation.*

Im ersten Themenblock der Interviews ging es zunächst um Entwicklungen oder Veränderungen des Arbeitens. Die Expert:innen wurden gefragt, inwiefern sie in Bezug auf ihre eigene Tätigkeit ebenso wie die aller sonstigen in der Einrichtung Beschäftigten wahrnehmen, dass sich das Arbeiten verändert. Ein weiteres Thema war das Konzept New Work. Diesbezüglich wurden die interviewten Personen direkt danach gefragt, ob sie den Begriff schon einmal gehört haben, und sie wurden gebeten, ihn zu definieren. Im zweiten Abschnitt des Leitfadens wurde das Lernen fokussiert. Eine zentrale Frage war, welche Entwicklungen oder Veränderungen die interviewten Personen in den letzten Jahren im Hinblick auf ihr eigenes Lernen und das Lernen anderer Mitarbeitender in der Einrichtung beobachtet haben. Vertiefend wurde danach gefragt, wie sie selbst sich weiterbilden und inwieweit sich die Fortbildungspraktiken der Kolleg:innen verändert haben. Im Falle berichteter Veränderungen war zudem von Interesse, welche Erklärungen die Expert:innen hierfür haben. Einen weiteren wesentlichen Aspekt stellt die Kompetenzentwicklung dar: Inwieweit hat sich die Organisation der beruflichen Fortbildung der Führungsperson bzw. der Mitarbeitenden in den letzten Jahren verändert? Wie schätzen sie das Weiterbildungsverhalten des Bildungspersonals bezogen auf den jeweiligen Bildungsbereich insgesamt ein? Dabei wurde auch beleuchtet, welche Fähigkeiten und Qualifikationen aus Sicht der Interviewpartner:innen derzeit und in Zukunft besonders gefragt sein werden. Die Befragten wurden zudem aufgefordert, Überlegungen dazu anzustellen, welche Fähigkeiten eine hypothetisch neu einzustellende Person mitbringen sollte. Abschließend wurden die interviewten Personen danach gefragt, ob ihnen der Begriff „New Learning“ bekannt ist, wie sie ihn interpretieren und ob New Learning eine Rolle in ihrer Organisation bzw. im jeweiligen Bildungsbereich insgesamt spielt.

Umfassend wurde das Thema Digitalisierung innerhalb eines dritten Themenblocks behandelt. Die Befragten wurden gebeten, allgemeine Einblicke zu geben, wie digitale Technologien in ihrer Arbeitsumgebung eingesetzt werden und welche spezifischen digitalen Medien und Hilfsmittel zum Einsatz kommen. Dabei wurden auch der Nutzen und Zweck dieser Technologien angesprochen; es wurde thematisiert, inwiefern digitale Hilfsmittel für die Arbeitsprozesse eine Bedeutung haben. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf den Veränderungen von Arbeit und Lernen durch die Einführung der jeweiligen digitalen Tools. Eine zentrale Frage war daher, inwieweit sich die Arbeitsweise des Bildungspersonals in der gesamten Organisation durch den Einsatz digitaler Technik verändert hat. Die Befragten wurden gebeten, wenn möglich, konkrete Beispiele für den Einfluss digitaler Hilfsmittel auf Arbeitsprozesse und Arbeitsabläufe zu geben und positiv sowie negativ wahrgenommene Folgen zu erläutern. Zudem wurde erfragt, ob bestimmte Aufgaben durch digitale Hilfsmittel einfacher oder schwieriger geworden sind und welche Hürden es gegebenenfalls im Umgang damit gibt. Abschließend wurde thematisiert, inwieweit digitale Hilfsmittel in der Weiterbildung der Mitarbeitenden eine Rolle spielen und ob in Bildungseinrichtungen ein bestimmter Begriff im Zusammenhang mit Digitalisierung oft verwendet wird. Sofern dies der Fall war, wurden die Befragten gebeten, diesen Begriff auch für fachfremde Personen kurz zu erklären. Im vierten Themenblock, *Organisation*, wurde erfragt, inwiefern sich eine digi-

talisierte Organisation von einer zuvor nicht digitalisierten Organisation unterscheidet und ob sich die Führung einer digitalisierten Organisation anders gestaltet. Der Leitfaden schließt mit einem Ausblick in die Zukunft und befragt die Interviewten danach, wie das Lernen und das Arbeiten in dem jeweiligen Bildungsbereich künftig ausgestaltet werden sollte.

Die Entwicklung des Gruppendiskussionsleitfadens erfolgte auf Basis erster Befunde aus den Interviews. Relevanzsetzungen durch die Interviewten wurden als Diskussionsstimuli in den Leitfaden integriert. Damit orientierte sich der Leitfaden einerseits an den bereits genannten Themenblöcken, andererseits wurden Diskussionsanreize mit neuen Themenbereichen eingebracht, an denen sich die Teilnehmenden gewissermaßen abarbeiten und zu denen sie sich verhalten sollten, denn: „Bei der Erhebung von Gruppendiskussionen sind folglich alle Anstrengungen darauf zu richten, dass sich zunächst ein sog. selbstläufiger Diskurs entwickelt, d. h. einer, in dem die Gruppe sich ihres Relevanzsystems (und d. h. ihrer kollektiven Erfahrungen) in Erzählungen und Beschreibungen versichert und nicht die Relevanzen des/der Interviewenden bearbeitet.“ (Schäffer, 2011, S. 76)

Zur qualitativen Auswertung des empirischen Materials

Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert und anonymisiert. Als Transkriptionssystem wurden die erweiterten Regeln nach Dresing und Pehl (2018) verwendet. Entsprechend wurden Wort- und Satzabbrüche, Betonungen, Pausen, nonverbale Äußerungen und Überlappungen von Aussagen ebenso transkribiert wie etwa Fülllaute. Bei der Wiedergabe von Datenausschnitten im Ergebnisteil werden diese – sofern dies für die Analysearbeit nicht entscheidend ist – zur besseren Lesbarkeit leicht geglättet. Das Auswertungsverfahren wurde an inhaltsanalytischen Verfahren orientiert und richtete sich an den Gütekriterien qualitativer Forschung (Steinke, 2007; Strübing et al., 2018) aus. Gerade inhaltsanalytische Verfahren eignen sich, um „eine große Materialmenge auf ein überschaubares Maß“ (Steinke, 2007, S. 83) zu reduzieren und zugleich eine interpretativ-tiefegehende Auswertung sicherzustellen. Das zentrale Instrument inhaltsanalytischer Verfahren ist die Entwicklung eines Kategoriensystems (Mayring, 2010, S. 49). Dabei ist „die Inhaltsanalyse [...] kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (ebd.). Eine solche Flexibilität in der Gestaltung des Auswertungsverfahrens ist auch aus Perspektive der Gütekriterien qualitativer Forschung geboten: Darüber kann die Gegenstandsangemessenheit des Auswertungsverfahrens gesichert werden. Jörg Strübing et al. (2018, S. 87) formulieren dazu: „Eben weil sie nicht standardisierte Verfahren sind, können die Methoden qualitativer Sozialforschung nicht im gleichen Wortsinne ‚Methoden‘ sein wie [...] standardisierte Verfahren.“ Daraus folgern sie, dass „anstelle der korrekten ‚Anwendung‘ einer *methodologisch* legitimierten Methode [...] die Anforderung flexibler Adaptation von Tools an *soziologisch* verstan-

dene Gegenstände (steht). Diese Flexibilität verlangt die Zulassung heterogener, auch nicht eingeplanter Datentypen, Geschicklichkeit in der Datenkombinatorik, sowie Findigkeit und theoretische Beweglichkeit in der Datenanalyse“ (ebd., S. 86–87). Die Herausforderung beim vorliegenden Material bestand darin, die Erhebungszugänge der Interviews sowie der Gruppendiskussionen in einem übergreifenden Kategoriensystem zusammenzuführen. Dazu wurde eine Kombination unterschiedlicher qualitativer Auswertungsmethoden gewählt. Die methodischen Schritte und ihre Bezüge zu den Gütekriterien werden nachfolgend erläutert.

Der Güteanspruch der empirischen Verankerung verlangt, dass die Kategorien so anzulegen sind, dass „die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren“ (Steinke, 2007, S. 328). Eine entsprechende „Strategie zur Absicherung der Offenheit“ (Schmidt, 2013, S. 477) wurde durch die Verzahnung deduktiver sowie induktiver Kategorienbildung berücksichtigt. Ausgangspunkt des Kategoriensystems waren die eingesetzten Leitfäden in Interviews und Gruppendiskussionen, die aufgrund theoretischer und inhaltlicher Überlegungen erarbeitet worden waren und die die zugrunde liegenden Forschungsfragen systematisch aufgreifen. Die Vorstrukturierung der Auswertung beginnt nach dem Verfahren von Christel Hopf und Christiane Schmidt (1993) bereits mit der Entwicklung des Leitfadens (Kuckartz, 2010, S. 86). Insofern wurde im ersten Schritt ein theoriegeleitetes Auswertungsverfahren zugrunde gelegt, auf dessen Basis erste vorläufige deduktive Kategorien gebildet wurden.

Dazu gehörten für das Arbeiten und das Lernen jeweils die aus der Forschungsfrage entnommenen Kategorien *Veränderungen von Inhalten* und *Veränderung von Strukturen* (einschließlich einer jeweiligen Unterkategorie *spezifische Veränderungen von Führung*, um Transformationen von Führungshandeln im Besonderen analysieren zu können). Die Trennung ist als analytische Trennung zu verstehen; beide Bereiche bedingen bzw. beeinflussen sich gegenseitig. Mit dem Begriff der Strukturen sollten die organisatorischen Rahmenbedingungen ebenso wie die alltäglichen Prozesse und Abläufe fokussiert werden, die die Arbeitstätigkeit und das Lernen des Bildungspersonals definieren. Sie umfassen das Wie der Arbeit und des Lernens: auf der Ebene des Arbeitens etwa, wie die Arbeit organisiert ist und wie Aufgaben und Prozesse aufgeteilt und abgestimmt werden. Während des Kodierprozesses zeigte sich, dass innerhalb der Kategorie *Strukturen von Arbeit* ebenso wie innerhalb der Kategorie *Strukturen des Lernens* zu differenzieren ist zwischen zwei analytischen Perspektiven: Unter der Frage nach dem Wie der Arbeit und des Lernens kann einerseits auf Strukturen im Sinne organisatorischer Rahmungen und Vorgaben fokussiert werden, in denen Arbeit und Lernen stattfindet (gewissermaßen das Wie der Organisation). Je stärker in der Betrachtung eine Außenperspektive eingenommen wird, desto stärker rücken diese Strukturen in den Blick. Zoomt man jedoch näher heran, so erhalten Strukturen die Gestalt von Praktiken, d. h. das Wie der handlungspraktischen Umsetzung von Arbeit bzw. Lernen. Hier werden die tatsächlichen, oft informellen Formen von Arbeit und Lernen deutlich und der Blick liegt darauf, wie Menschen ihre Aufgaben im Alltag gestalten. Beide Perspektiven werden auf das Material eingenommen.

Die Kategorien *Veränderungen der Inhalte des Arbeitens* und *Veränderungen der Inhalte des Lernens* beziehen sich auf inhaltliche Aufgaben und Tätigkeiten, die im Rahmen von Arbeitsstrukturen ausgeführt werden, ebenso wie auf veränderte Wissens- und Kompetenzanforderungen. Sie umfassen insofern das Was der Arbeit bzw. des Lernens des Bildungspersonals. Im Datenmaterial wurden dabei reflexive Bezugnahmen sowohl auf bisherige als auch auf zukünftige Entwicklungen sichtbar. Mit anderen Worten, es sind ebenfalls Aussagen enthalten, wie das Bildungspersonal Veränderungen von Inhalten (und Strukturen) reflektiert und bewertet.

Darüber hinaus wurde die Kategorie *Begriffsverwendung und Begriffsverständnis New Work und New Learning* gebildet, unter der alle Aussagen zum Begriffsverständnis sowie zu der Frage aufgeführt werden, ob die Befragten die Begriffe kennen bzw. schon mal gehört haben und was sie mit ihnen verbinden. Schließlich dient die Kategorie *Wünsche und Veränderungsbedarfe* dazu, sowohl Erwartungen an zukünftige Mitarbeitende und den eigenen Arbeitsplatz, das Arbeiten und das eigene Lernen als auch an Veränderungen auf organisationaler Ebene sowie sonstige Erwartungen und Wünsche zu subsumieren, die das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals betreffen.

Im zweiten Schritt galt es dann, die der Bildung der deduktiven Kategorien zugrunde gelegten Vorannahmen infrage zu stellen, Offenheit zu bewahren und von eigenen Annahmen abzurücken. „Die auf den theoretischen Vorannahmen basierenden Kategorien werden als ‚Entwürfe‘ verstanden, die durch die empirische Realität verändert werden können und nicht als vorab fixierter unabänderlicher Interpretationsrahmen“ (Kuckartz, 2010, S. 86). Bei der Auswertung des Materials wurde daher die Relevanz der deduktiv angelegten Kategorien überprüft und sie wurden durch induktive Kategorien ergänzt, ausdifferenziert und überarbeitet. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Material auf dieser Ebene diente dazu, „die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen und unter ‚Überschriften‘ (d. h. induktiven Kategorien) zusammenzufassen“ (Schmidt, 2013, S. 475; ergänzende Spezifizierung durch die Autor:innen).

Zur Sicherung der Güte dieses zweiten Analyseschritts wurde das Prinzip des „konsensuellen Kodierens“ (Schmidt, 2013, S. 479) angewandt. Die Interpretation der Daten erfolgte durch mehrere Forscher:innen der Projektgruppe, die zunächst unabhängig voneinander kodierten, um darauf aufbauend die Kodierungen zu diskutieren und Diskrepanzen in konsensuellen Diskursen zu lösen (ebd.). In intensiven Diskussionen in Workshops wurden diskrepante Einschätzungen und Begriffsverständnisse geklärt und in Konsense überführt (Schmidt, 1993, S. 61–62). Die Ergebnisse der diskursiven Betrachtung des empirischen Materials mündeten in ausführliche Beschreibungen der Kategorien (Mayring, 2010, S. 92). Durch die diskursive Auswertung konsolidierte sich das Kategoriensystem, und es entwickelte sich ein gemeinsames Verständnis der gebildeten Kategorien als Grundlage für die weiteren Auswertungen. Zur Unterstützung der gesamten Auswertung wurde die Software MAXQDA eingesetzt; ein Vorteil liegt u. a. darin, dass Memos mit Erläuterungen zur Definition und Abgrenzung direkt in Verbindung mit den einzelnen Kodierungen einsehbar sind und somit die gemeinsame Auswertung der Daten unterstützt wird.

Gütekriterien qualitativer Forschung

Die Frage, anhand welcher Kriterien die vorliegende Studie sachgerecht beurteilt werden kann, ist keineswegs leicht zu beantworten. Faktisch existiert in der qualitativen Sozialforschung ein anhaltender Diskurs über Gütekriterien, in dem nach wie vor kein Konsens erreicht werden konnte (u. a. Flick, 2010). Die vorliegende Studie orientiert sich an den ausführlichen Reflexionen zu Gütekriterien qualitativer Forschung von Ines Steinke (1999) und Strübing et al. (2018) und den von ihnen ausgearbeiteten Bewertungskriterien.

In den obigen Ausführungen wurden zentrale Fragen des methodischen Designs bereits im Lichte des Gütekriteriums der Gegenstandsangemessenheit bzw. der Indikation des methodischen Vorgehens erläutert. Darüber hinaus wurden die folgenden, ausgewählten, bei Steinke (1999) und Strübing et al. (2018) entwickelten Gütekriterien qualitativer Forschung berücksichtigt:

Verfahrensdokumentation: Der Forschungsprozess wird ausführlich sowohl in diesem Kapitel als auch im Ergebniskapitel (Kapitel 4) beschrieben. Transparenz wird im gesamten Verlauf der Studie gewährleistet. Die Methoden der empirischen Erhebung sowie die konkreten Vorgehensweisen werden detailliert dokumentiert, sodass die Durchführung auch für Dritte nachvollziehbar ist.

Empirische Sättigung: Das Gütekriterium der „empirischen Sättigung“ (Strübing et al., 2018) ergibt sich auf einer ersten Ebene „aus dem Grad der empirischen Durchdringung des Forschungsgegenstands und der Verankerung von Interpretationen im Datenmaterial“ (ebd., S.88). Die „empirische Durchdringung des Forschungsgegenstands“ (ebd.) wird in der Studie – wie bei Strübing et al. gefordert – hergestellt durch die verschiedenen methodischen Zugänge, mit deren Hilfe das Feld erschlossen wurde, durch die Breite der empirischen Daten und durch die auf dem methodologischen Prinzip der Offenheit sowie nach dem Prinzip der kommunikativen Validierung erfolgenden Auswertung der Daten.

Die Durchführung von Experteninterviews mit Führungskräften und von Gruppendiskussionen mit pädagogischen Mitarbeitenden sowie die Betrachtung verschiedener Bildungsbereiche und Einrichtungen schafft eine große Datenvielfalt, auf der unsere Aussagen beruhen. Zudem wurden die Daten in einem iterativen Prozess gewonnen: Datengewinnung und -analyse waren zur theoretischen Durchdringung des Feldes miteinander verzahnt. Aufbauend auf den Experteninterviews konnten wir uns im Rahmen der Gruppendiskussionen bereits von Erkenntnissen leiten lassen, die in Analysen gewonnen wurden.

Auch das methodologische Prinzip der Offenheit (Gläser & Laudel, 2010, S. 30) und die kommunikative Validierung der Ergebnisse zählen auf dieses Gütekriterium ein. Die Analyse der Daten erfolgte auf Basis einer gegenstandsbezogenen Ausrichtung der qualitativen Inhaltsanalyse und ist – wie zuvor berichtet – am Prinzip des „konsensuellen Kodierens“ (Schmidt, 2013, S.479) orientiert. Die Interpretation der Daten erfolgte entsprechend durch mehrere Forscher:innen der Projektgruppe, die zunächst unabhängig voneinander kodierten, um darauf aufbauend die Kodierungen zu

diskutieren und Diskrepanzen in konsensuellen Diskursen zu lösen. Eine kommunikative Validierung der Ergebnisse erfolgte auch im Rahmen unterschiedlicher Workshops sowie auf Fachtagungen.

Neben der empirischen Verankerung und Durchdringung hat das Gütekriterium eine zweite Ebene: die der Verallgemeinerbarkeit. Limitationen der Studie, die nicht Repräsentativität anstrebt, sondern das Verstehen und Analysieren von Wahrnehmungen und Zusammenhängen in den Vordergrund stellt, bestehen in der zwar kriteriengeleiteten, aber gleichzeitig begrenzten Auswahl der Interviews und Gruppendiskussionen. Dabei ist mit Strübing et al. (2018, S. 89) jedoch festzuhalten, dass es „nicht allein die Zahl der Fälle [ist], die entscheidet, ob empirische Sättigung“ bzw. Verallgemeinerbarkeit gelingt. Vielmehr kann die vergleichende Analyse von Erfahrungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen als wichtige Determinante von Verallgemeinerbarkeit bzw. als Kriterium in der Erreichung empirischer Sättigung betrachtet werden. Die Co-Autor:innen heben hervor: „Wie zentral ein Phänomen ist, lässt sich bei pluralen Datentypen darüber zeigen, dass es sich in den verschiedensten Ausprägungen an verschiedenen Stellen zeigt.“ (Ebd.). Sofern sich Beobachtungen bzw. Phänomene in verschiedenen Bildungsbereichen und Einrichtungen aufzeigen lassen, unterstreicht dies die Relevanz für den Gegenstandsbereich und für die Fragestellung.

Mit Strübing et al. (2018) könnte man abschließend ergänzen, dass auch das Ziel theoretischer Sättigung im Kontext qualitativer Forschung als Gütekriterium zu betrachten ist. Das Kriterium bemisst sich daran, inwiefern „die immer spezifischen und konkreten Fälle auf Begriffe [gebracht und] die Anschlussfähigkeit an andere Studien [ge]schaffen“ (ebd., S. 91) wird. Dieses Ziel ist Anspruch des zugrunde liegenden Forschungsprojekts, das erziehungswissenschaftliche Anschlüsse an die Diskurse um New Learning und New Work abbilden möchte (Kapitel 5).

Kapitel 4

New Work und New Learning im Bildungsbereich. Ergebnisse der qualitativ-empirischen Analyse

MITAUTORENSCHAFT: RÜDIGER WILD

„Es ist jetzt nicht so Hochglanz New Work, aber eine Entwicklung, die sich ganz selbstverständlich eigentlich ergeben hat.“

Um ein Ergebnis bereits vorwegzunehmen: Die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ sind nicht Bestandteil der Sprache des untersuchten Feldes. Zwar nehmen die Befragten durchaus umfängliche Veränderungen des Lernens wahr; der Begriff „New Learning“ ist jedoch weitgehend unbekannt. Der Terminus „New Work“ hingegen ist den Expert:innen weit überwiegend geläufig, und sie sehen durchaus Überschneidungen der Ideen von New Work mit Entwicklungen in ihren Einrichtungen. Das Konzept des New Work selbst scheint aber nicht zum Orientierungsrahmen der Befragten zu gehören. Die Leiterin einer Bildungseinrichtung fasst den Wandel von Arbeit für sich so zusammen: „Es ist jetzt nicht so Hochglanz New Work, aber eine Entwicklung, die sich ganz selbstverständlich eigentlich ergeben (hat).“ (EI_BB02_00:15:32) Die Unterscheidung zwischen „Hochglanz New Work“ und „hat sich ganz selbstverständlich eigentlich ergeben“ markiert, dass das Label New Work für die Leiterin wenig populär ist und Diskurse um New Work für die Bildungseinrichtung entsprechend nicht handlungsleitend sind. Veränderungen von Arbeit sind nicht getrieben von vermeintlich stilisierten oder schicken Formen von New Work. Insofern erfolgen Veränderungen auch nicht als dekoratives Ausstaffieren von Arbeit. Instruktiv ist vielmehr die Formulierung, dass Veränderungen von Arbeit und Lernen eine quasi selbstverständliche Entwicklung durchlaufen hätten. Der Ausdruck lässt sich so deuten, dass ein Wandel als ebenso zwangsläufig wie ein passant erscheint.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern solche vermeintlich ungerichteten und selbstläufigen Veränderungen von Arbeiten und Lernen konzeptionellen Ideen von New Work oder New Learning entsprechen. Oder anders gefragt: (Inwiefern) Zeichnen sich in den im Bildungsbereich zu beobachtenden Veränderungen von Arbeit und Lernen Charakteristika von New Work und New Learning ab, wie sie in Kapitel 1 beschrieben wurden?

Um dies herauszufinden, wurde auf Grundlage des Literatur-Reviews (Kapitel 2) und der Forschungsfragen (Einleitung) bei der Analyse der Interviews und Gruppen-diskussionen ein Kategorienraster deduktiv an das Datenmaterial herangeführt, das in Bezug auf das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals jeweils nach Veränderungen von Strukturen und Inhalten fragt. Der Begriff der Strukturen bezieht sich dabei sowohl auf den organisatorischen Rahmen, in dem Arbeit und Lernen stattfindet

(gewissermaßen das Wie der Organisation), als auch auf das Wie der handlungspraktischen Gestaltung von Arbeit und Lernen auf der Mikroebene des alltäglichen beruflichen Handelns. Der als deduktive Kategorie verwendete Begriff „Veränderungen der Inhalte“ bezieht sich auf inhaltliche Anforderungen und Tätigkeiten, die die Praktiken auszeichnen bzw. die im Kontext des organisationalen Rahmens relevant sind. Sie umfassen insofern das Was der Arbeit und des Lernens des Bildungspersonals. Dazu können etwa inhaltliche Schwerpunkte und daraus folgende Kompetenzanforderungen zählen.

Unter den Überschriften „Zu Veränderungen des Arbeitens“ und „Zu Veränderungen des Lernens“ werden zunächst Veränderungen der *alltäglichen Praxis* des Arbeitens und Lernens nachgezeichnet: Das Wie der handlungspraktischen Gestaltung von Arbeit und Lernen im beruflichen Alltag steht im Vordergrund. Anschließend werden Veränderungen der *Inhalte* dargelegt. Die dabei vorgenommene Trennung des Arbeitens und Lernens ist als analytische Differenzierung zu betrachten, sind doch die Veränderungen in beiden Bereichen eng miteinander verknüpft und aufeinander bezogen.

In einem anschließenden Abschnitt führen wir unter der Überschrift „New Work + New Learning = New Organisation“ die zuvor getrennt betrachteten Bereiche des Arbeitens und Lernens wieder zusammen und analysieren, welche Transformationen sich auf Ebene der Organisationen bzw. des organisationalen Rahmens des Arbeitens und Lernens abzeichnen. Dabei wird sichtbar, wie sich die veränderte Praxis des Arbeitens und Lernens in organisationale Prozesse und Strukturen einlagert und wie sie organisationsseitig aber auch geformt wird. Organisationale Veränderungen reagieren auf die Verschiebungen des Arbeitens und Lernens, sollen sie aber auch gestalten (und unterstützen).

In Form einer Schlussbetrachtung greift der abschließende Abschnitt zusammenfassend die Frage auf, inwiefern Arbeiten und Lernen im Bildungsbereich von Formen durchzogen sind, die mit den Konzepten New Work und New Learning beschrieben werden können – auch wenn Veränderungen nicht schon gezielt an diesen Konzepten orientiert sind.

Veränderungen des Arbeitens

Transformationen von Arbeit des Bildungspersonals im Zuge des digitalen Wandels werden nachfolgend zunächst mit Blick auf veränderte Praktiken betrachtet – unter der Überschrift „Wie sich Praktiken des Arbeitens verändern“. Dazu gehören auf einer ersten Ebene veränderte Formen der Kommunikation und der kollaborativen Zusammenarbeit: Im Rahmen der Analyse kann die Vervielfältigung organisationsinterner und -externer Kommunikation und Kollaboration identifiziert werden. Gleichzeitig verändern sich auf einer zweiten Ebene mit der Digitalisierung weitere Arbeitsformen, die wiederum die zuvor beschriebenen Praktiken kollaborativen Arbeitens unterstützen: Arbeitsort und Arbeitszeiten werden flexibler und individualisierter. Damit einher

gehen auf einer dritten Ebene neue Anforderungen und Aufgaben im Tätigkeitsfeld von Führungskräften, wie die Analysen der Experteninterviews zeigen.

Im Anschluss an die Darstellungen veränderter Arbeitspraxis werden veränderte Inhalte des Arbeitens in den Blick genommen. Dazu gehören veränderte Arbeitsinhalte in Programmplanung und Angebotsgestaltung.

Wie sich Praktiken des Arbeitens verändern

Vervielfältigung von Kommunikations- und Kollaborationsformen

Eine Vervielfältigung von Kommunikations- und Kollaborationsformen zeigt sich dahingehend, dass digitale Kommunikationstools für das kollaborative Arbeiten innerhalb der Einrichtungen durch das Bildungspersonal genutzt oder hierfür nützlich gemacht werden. Eine Führungskraft erläutert:

„Es hat sich einfach viel verändert bis hin dazu, dass wir natürlich ... auch nochmal sehr stark digitale Plattformen nutzen, also kollaborative Tools wie zum Beispiel Stackfield oder so, also dass wir einfach wirklich da anders arbeiten.“ (EI_BB01_00:04:51)

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt die Führungskraft, dass Plattformen inzwischen für die einrichtungsinterne Kommunikation erheblich an Bedeutung gegenüber klassischen digitalen Kollaborationswerkzeugen wie E-Mails gewonnen haben:

„Wir stimmen uns viel mehr persönlich ab in Videokonferenzen (via Stackfield), als dass man jetzt lange E-Mails schreibt.“ (EI_BB01_00:04:51 – Ergänzungen durch die Autor:innen)

Mit der Verwendung von Softwareplattformen sind größere Veränderungspotenziale von Arbeit verbunden, da digitale Anwendungen Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Kommunikation für verschiedenste Bereiche schaffen bzw. bereithalten: neben der direkten Kommunikation über Videokonferenz- und Messengersysteme für die gemeinsame Arbeit an Dokumenten; für Projektmanagement oder auch für die Dokumentation und damit für das Wissensmanagement einer Einrichtung insgesamt.

Die veränderten digitalen Kommunikationsstrukturen hängen mit weiteren (reflexiven) Praktiken wie dem eigenen Orientieren zusammen (z. B.: Welche digitalen Möglichkeiten der Zusammenarbeit gibt es? Welche digitalen Tools könnten wir dafür verwenden und welche sind wofür hilfreich?), dem Entscheiden und Vorbereiten (z. B.: Für welches digitale Tool entscheiden wir uns und wie nutzen wir es und wofür genau?) und letztendlich dem Lernen (z. B. Wie lernen wir, die digitalen Tools einrichtungsspezifisch nutzbar zu machen?). Das nachfolgende Zitat der Mitarbeiterin einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung beinhaltet derartige Fragen, die sich im Rahmen der Organisation vielfältiger Kommunikations- und Kollaborationsformen im digitalen Raum stellen:

„Und wenn wir Bildungspersonal als Trainer oder Referenten uns betrachten, dann finde ich, besteht DA auch jetzt die große Aufgabe, neue Formen der Zusammenarbeit oder Organisation zu finden. Also wenn ich verteilt bin, (.) in Realität über Deutschland, im digitalen

Raum zusammenarbeite an einem Thema, wie organisiere ich mich (dabei)? Das geht von der banalen Dateiablage hin zu Instrumenten, wie wir kollaborativ zusammenarbeiten können, beispielsweise, um gemeinsam ein Arbeitsprodukt zu erstellen. Da gibt es unglaublich viele Möglichkeiten, unglaublich viele Potenziale. Aber die müssen auch immer zum Team und zu Teamstrukturen und Organisation [...] passen. Und da kann herausfordernd auch noch sein, dass, wenn neue Tools eingeführt werden, und teilweise ist die Frequenz der Einführung von Tools auch sehr hoch.“ (GD_BB02_00:35:55; Ergänzung durch die Autor:innen)

In allen drei Bildungsbereichen betonen die Führungskräfte, dass die Ausweitung digitaler Kommunikationsstrukturen mit einem Bedeutungsgewinn kollaborativen Arbeitens innerhalb der Einrichtungen insgesamt einhergehe. Die Leiterin einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung beschreibt, im Zuge der Etablierung digitaler Kommunikationsplattformen hätten sie sich

„dann nochmal auf eine ganz andere Ebene sozusagen entwickelt, was dieses kollaborative Arbeiten angeht“ (EI_BB02_00:05:29).

Und auch in einer Volkshochschule wird beobachtet:

„Vor 20 Jahren saß jeder in seinem Büro und hat seinen Bereich autonom gestaltet. Meine Vorgänger [...] waren sozusagen so eine Tunnelblickgeschichte, macht jeder sein Werk und fertig.“ (GD_EB01_00:44:04)

Auf abstrakterer Ebene fasst eine weitere Führungskraft diese Tendenz wie folgt zusammen:

„Wenn es um Digitalisierung geht, geht es nicht nur darum, die Technik einzusetzen, sondern ganz anders zu arbeiten: vernetzt zu arbeiten, [...] sich auch auszutauschen.“ (EI_BB01_00:10:11)

Der Bedeutungszuwachs kollaborativen Arbeitens wird von den Führungskräften für verschiedene Ebenen der Arbeit beschrieben. Für den Bereich der Lehre etwa im Hochschulbereich:

„Ich würde mal sagen, in den letzten, aber über zehn Jahren ist mehr ein Verständnis entstanden, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe zu begreifen und nicht als Aufgabe eines Einzelnen. Und das wird natürlich durch die Tools nochmal erleichtert, ne?“ (EI_HS01_00:20:10)

Auf organisationaler Seite erfordert die Vervielfältigung von Kollaborationswegen Arbeit an Ordnungen von Kommunikation. Dazu gehört die Notwendigkeit, (asynchrone) Zusammenarbeit zu strukturieren und auch Zeitstrukturen für digitale Kommunikationswege zu verhandeln: Wie viele Videokonferenzen sind sinnvoll und wie viele sind zu viele? Welche Rückzugsräume müssen geschaffen werden und wie viel Kommunikation ist jenseits digitaler Kommunikationswege erforderlich?

Im Zuge des Bedeutungsgewinns einrichtungsinterner Kollaboration verlieren hierarchisch-bürokratische Strukturen zugleich an Bedeutung. Abteilungs- und hierar-

chieübergreifende Kommunikationsstrukturen werden wichtiger. Arbeit, so könnte man paraphrasieren, wird netzwerkförmiger. Aus einer Volkshochschule wird etwa berichtet:

„Die Rolle hat sich grundsätzlich geändert in so eine Teamstruktur. Früher hat man mehr so hierarchisch von oben nach unten (gearbeitet).“ (GD_EB01_00:41:31)

Die Führungskraft beschreibt, dass ihre Rolle entsprechend eine sei

„der Koordination, des Ausgleichens, des Zusammenführens, des Impulsesetzens“ (ebd._00:41:52).

Und auch in den anderen Bildungsbereichen finden sich derartige Beschreibungen. Dazu gehört ein kollaboratives Arbeiten, das stark auf die Selbstständigkeit des Bildungspersonals setzt:

„Das Team organisiert sich sehr viel mehr selbst. Und es gibt schon weniger hierarchische Vorgehensweisen. Wenn zum Beispiel ein Meeting ansteht und es gibt eine Tagesordnung und Protokoll, so ganz simple Sachen, arbeiten wir mittlerweile so, [...] wir füllen die Tagesordnung digital jeder selber. Und schreiben halt auch schon möglichst die wichtigsten Sachen selber rein. Somit ist das so ein bisschen mehr so eine Teamgeschichte und selbstführend sozusagen. Und wir entscheiden selbst: Wofür brauchen wir gerade einen Austausch mit anderen? Wir schreiben auch hin, ‚das ist nur eine Info‘, ‚ich habe eine Frage‘, ‚ich brauche eine Klärung‘, das kategorisieren wir dann da drin, um da so ein bisschen Struktur reinzubringen.“ (GD_HS02_00:57:40; und für die Berufliche Bildung GD_BB01_00:44:54)

Führungskräfte aus Hochschulen und beruflichen Weiterbildungseinrichtungen beschreiben, dass sie in ihren Organisationen gezielt neue, hierarchieübergreifende und projektförmige Arbeitsstrukturen geschaffen haben. Im Datenmaterial ist gleichwohl zu erkennen, dass hierarchieübergreifendes Arbeiten nicht nur im Zuge expliziter Organisationsstrategien zunimmt. Die Leiterin einer Volkshochschule berichtet, dass es in ihrer Einrichtung gewissermaßen als ungeplantes Ergebnis gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse zu einer Zunahme hierarchieübergreifender Zusammenarbeit gekommen sei. Sie beobachte, dass insbesondere für junge Mitarbeitende, die aus der Privatwirtschaft kommen, hierarchisch-bürokratische Strukturen eine geringere Verbindlichkeit haben:

„Die kommen auch teilweise dann aus der freien Wirtschaft und die kennen dann auch ein anderes Arbeiten. Die übergehen dann auch einfach die Hierarchien, die sprechen dann im Rathaus mit irgendwelchen anderen Kollegen, die auch / die dann, sage ich mal, die Abteilungsleiter der entsprechenden Abteilung sind, ohne das vorher mit mir abzusprechen, wo ich manchmal sage: ‚Leute, ihr müsst schon noch, also wir sind wirklich noch ein bisschen durchhierarchisierte Arbeitsabläufe und da müsst ihr schon.‘ [...] Die haben da, glaube ich, ein anderes Arbeitsverständnis, die sagen: ‚Ja gut, wenn ich mit dem Kollegen oder Kollegen irgendwas klären möchte, dann spreche ich den einfach an‘, oder ‚unabhängig davon, was die für eine Funktion innehaben‘, das berücksichtigen die dann nicht mehr so.“ (EI_EB01_00:27:52)

Hier halten über neue Mitarbeitende Arbeitsformen aus dem Wirtschaftssystem Einzug in den Bildungsbereich. Darüber entsteht eine Kommunikationspraxis, die mit traditionellen, hierarchisch geprägten Kommunikationsstrukturen und Arbeitsteilungsformen einer VHS bricht. Mitarbeitende, die zuvor in privatwirtschaftlichen Unternehmen tätig waren, übergehen Hierarchien bzw. vorgeschriften Kommunikationswege und kommunizieren direkt mit Abteilungs- oder Fachbereichsleitungen. Bisherige Ordnungssysteme der Organisation, etwa spezifische Verantwortlichkeiten, verlieren – so könnte man die Darstellung der Führungskraft lesen – auf der Ebene der Interaktionspraxis an Bedeutung. Die Führungskraft deutet diese Praxis, d. h. die Suche des direkten Kontakts zu jeweils verantwortlichen Personen, im weiteren Verlauf als Ausdruck von Eigenständigkeit und hoher Initiativbereitschaft für die Organisation und Motivation.

Die Vervielfältigung von Kommunikations- und Kollaborationsformen bezieht sich aber nicht ausschließlich auf neue intraorganisationale Interaktionsmodi, sondern bedeutet auch veränderte Kommunikationsmöglichkeiten und -anforderungen mit Blick auf Zielgruppen. Gerade für die betrachteten Volkshochschulen als originäre Erwachsenenbildungseinrichtungen ist dies durchaus mit Herausforderungen verbunden, da es aus Sicht des Bildungspersonals für digitale Öffentlichkeitsarbeit bisher nicht ausreichend Ressourcen gebe. An dieser Stelle wird ein Kontrast beobachtet zur bisherigen Finanzierungspraxis bei analoger Öffentlichkeitsarbeit:

„Den Bereich der digitalen Öffentlichkeitsarbeit übernehme ich aber aktuell auch alleine. Da merke ich zum Beispiel, dass das irgendwie ein Prozess ist, wo ich [...] andere Mitarbeitende erstmal für begeistern muss [...] damals die Kollegin, als es darum ging, Presseartikel in der Zeitung zu verfassen, Stunden aufgestockt bekommen hat. Das war damals irgendwie, ja, ein ganz neues Thema und da wurden Stunden bereitgestellt. Aber für das Thema des Digitalen kommt das nicht.“ (GD_EB02_00:13:41)

Neben fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen heben die Befragten aus Volkshochschulen hervor, dass digitales Bildungsmarketing mit bestehenden Ordnungsstrukturen von Arbeit auf Einrichtungsebene konfliktiert:

„Da ist man ja auch dann schnell bei den Medien, angefangen bei Facebook über TikTok, Snapchat und Instagram [...]. Aber auch da ist dann immer die Frage, wer macht das? Weil man da ja auch dann ja nicht nur irgendwie einmal in den Bürozeiten eine Nachricht absenden kann und dann irgendwie von 18:00 Uhr oder gerade auch am Wochenende, wenn wir freitags um 13:00 Uhr Feierabend machen, kann man das nicht immer unbedingt bis Sonntag oder Montagmorgen 08:00 Uhr ignorieren [...]. Sollen wir abends um 18:00 Uhr da noch einloggen oder um 21:00 Uhr? Oder Wochenende, Samstag, Sonntag? [...] Und intern bei uns wird das dann natürlich auch diskutiert. Also wollen wir wirklich als [Organisation] eigene soziale Kanäle? Wo ich natürlich auch die Vorteile sehe, weil das dann ein bisschen noch näher an den Bürgerinnen und Bürgern dran [ist].“ (EI_EB01_00:37:15–00:39:47)

Die Nutzung von Social-Media-Kanälen erscheint für die Einrichtung naheliegend: Social Media gehören zur alltäglichen Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten. Diese Kommunikationswege folgen jedoch Regeln (etwa einer beschleunigten und zeit-

lich entgrenzten Kommunikationspraxis), die mit den zeitlichen Ordnungsstrukturen der Bildungseinrichtung konfigurieren. Digitales Bildungsmarketing via Social Media verlangt eine neue zeitliche Kommunikationsordnung, die quer liegt zu bestehenden zeitlichen Ordnungsstrukturen von Arbeit. Die Einrichtung hat für sich die Herausforderung zunächst so gelöst, dass sie die Kommunikation über Social Media an Kommunikationsstrukturen der Kommune übergeben hat. Mit ihren finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen und Strukturen, so die Wahrnehmung, könne die Einrichtung die Anforderungen nicht allein erfüllen:

„Wir haben eine Pressestelle, die kümmert sich da im Moment drum, da können wir auch, wenn wir mal einen Kurs bewerben, auch sagen, Leute, stellt das nochmal bei Facebook rein oder macht doch mal irgendwie eine kleine Fotostory bei Instagram [...]. Aber das ist von der Sichtbarkeit nach außen her ja schon mal ein Unterschied, ob das jetzt die Stadt ist oder eben die [Organisation]. Und wenn dann auch mal Fragen oder so kommen, dann kommen die auch wieder zu uns, die Pressestelle meldet sich dann bei uns [...]. Aber so ganz ist das auch bei uns noch nicht zu Ende gedacht.“ (EI_EB01_00:39:25-00:39:32)

Der hier skizzierte Lösungsversuch, so die Führungskraft, führe aber dazu, dass die eigene Einrichtung nicht ausreichend sichtbar sei. Zugleich sei die Kommunikationsarbeit von Pressestellen nur begrenzt mit den Anforderungen von Social Media kompatibel: Social Media erfordere – anders als klassische Pressearbeit – eine kontinuierliche und auch kurzfristige Kommunikation mit der Zielgruppe, die dann wiederum von der Einrichtung selbst geleistet werden muss. Die Herausforderung bleibt daher letztlich ungelöst. Offen bleiben muss an dieser Stelle, inwiefern sich an dieser Stelle Differenzen der Bildungsbereiche abzeichnen. Während VHS-Mitarbeitende Herausforderungen in der Arbeit mit Social Media in Interviews und Gruppendiskussionen hervorheben, werden diese Herausforderungen von Befragten aus der beruflichen Bildung und der Hochschule bei der Auseinandersetzung mit Veränderungen ihrer Arbeit nicht thematisiert. Allerdings wurde in den Interviews auch nicht explizit nach Social Media gefragt.

Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort

Gleichzeitig ändern sich weitere Arbeitsstrukturen, die im Zuge der Digitalisierung und dynamisiert durch die Corona-Pandemie an Bedeutung gewonnen haben und reziprok auf die beschriebenen Praktiken wirken: Arbeitsort und Arbeitszeiten werden flexibler. Diese raumzeitlichen Veränderungen wiederum werfen neue organisationale Fragen auf: etwa zur Kollaboration und Kommunikation unter den Bedingungen von Remote-Arbeit und vielfältigen Arbeitszeitmodellen.

Die Leiterin einer VHS beschreibt, dass die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten v. a. als Erwartung von Mitarbeitenden oder Bewerber:innen an die Einrichtung herangetragen werde und Gegenstand von Aushandlungsprozessen sei:

„Also Flexibilisierung der Arbeitszeit, nehme ich vor allem auch // also Arbeitszeit, Arbeitsort, genau, dass man da viele Fragen hat: Ja, wie kann ich meine Arbeit, kann ich auch mal

abends nochmal eben anstatt früh morgens arbeiten? Also das nehme ich wahr als ein großes Thema, dass das den Leuten wichtiger wird. Genau, keine regelmäßige physische Anwesenheit mehr am Arbeitsplatz.“ (EI_EB01_00:24:01)

Ähnlich betont eine Führungskraft aus der Hochschule:

„Ich habe kein Vorstellungs- oder Auswahlgespräch in den letzten anderthalb Jahren geführt, das nicht mit der Frage endete, kann ich es in Teilzeit machen und [...] kann ich Homeoffice machen? [...] Diese Erwartungshaltung ist etwas, was uns beschäftigt.“ (EI_HS01_00:33:10)

Die Frage nach einer Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort wird hier als nahezu universelle Erwartung angehender Mitarbeitender erlebt. Arbeitsmodelle mit festen (Vollzeit-)Arbeitszeiten und -orten, so die Führungskraft, entsprächen nicht mehr den Wünschen von Bewerber:innen. Stattdessen beobachtet sie, dass potenzielle Mitarbeitende zunehmend eine Flexibilität (und eine gewisse Autonomie) in der Gestaltung von Arbeitszeit und -ort einfordern. Die Leiterin einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung ergänzt, dass Mitarbeitende auch den Wunsch nach längeren Auszeiten hegen:

„Ja. Ja. Ja. // Ein Beispiel ist, das ich jetzt zum Beispiel in jüngster Zeit auch schon mal Anfragen hatte für Sabbaticals, was ich vorher nie hatte, also wirklich mal Langzeitauszeiten zu nehmen.“ (EI_BB01_00:36:51)

Wie die Organisation bzw. die Führungskraft mit diesen Erwartungen umgehen kann und welche Konsequenzen sich daraus für die Organisation ergeben, so deutet der Abschlussatz des vorangegangenen Datenbeispiels aus der Hochschule an, steht noch aus: „Diese Erwartungshaltung ist etwas, was uns beschäftigt.“ Mögliche Auswirkungen auf die Einrichtung oder notwendige organisatorische Veränderungsmaßnahmen sind nicht geklärt. Instruktiv ist dabei auch der anschließende Früher-Heute-Kontrast, den die Führungskraft anstellt:

„Und früher [...] haben wir uns mit familienfreundlicher Hochschule beschäftigt, ne, wie kann man das eben ermöglichen, Pflege oder Betreuung und wie auch immer. Und jetzt haben wir aber eine ganz andere Generation. Die will in Teilzeit arbeiten, die will Homeoffice machen. Und da müssen wir uns wirklich auch nochmal beschäftigen, was das für uns wirklich bedeutet.“ (EI_HS01_00:33:10)

Die Aussagen beschreiben Veränderungen bzw. Erweiterungen in gesellschaftlichen Handlungsorientierungen, die sich in der Organisation von Arbeit an der Hochschule niederschlagen bzw. dort manifestieren. Frühere Generationen, so die Expertin, seien vor allem auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet gewesen. Arbeit an der Hochschule wurde im Kontext einer Auseinandersetzung mit Betreuungs- und Pflegemöglichkeiten organisiert, die es dem Bildungspersonal (ebenso wie Studierenden) ermöglichen sollte, familiäre Verpflichtungen mit beruflichen Anforderungen in Einklang zu bringen. Aktuell sieht sich die Hochschule als Organisation noch auf einer weiteren Ebene adressiert: Sie trifft auf Erwartungen von (potenziellen) Mitarbeitenden

nach reduzierter (flexibilisierter) Wochenarbeitszeit und Homeoffice, d. h. einer Flexibilisierung des Arbeitsortes. Zunächst, so scheint es, stellen sich damit Fragen auf Ebene des Führungspersonals, die so in der Vergangenheit schon einmal, nur in einer anderen Rahmung, verhandelt wurden: Fragen der Organisation von Arbeit.

Veränderungen von Führungsarbeit: Im Spannungsfeld flexibler Arbeitsmodelle und organisationaler Anforderungen

Die Führungskräfte erleben bei der Frage nach der Organisation von Arbeit ein Spannungsfeld zwischen Erwartungen von (angehenden) Mitarbeitenden nach Autonomie und Flexibilisierung (im Kontext eines Fachkräftemangels, der den Erwartungen besonderen Nachdruck verleiht) einerseits und neuen organisationalen Anforderungen andererseits: Etwa die Ausgestaltung komplexer Kollaborations- und Kommunikationsformen und agiler Arbeitsstrukturen ebenso wie die Reflexion einrichtungsinterner Veränderungsprozesse oder die Sicherung des Zugehörigkeits- und Zufriedenheitserlebens der Mitarbeitenden. Dieses Spannungsfeld wird nachfolgend hergeleitet und erläutert.

Bildungsbereichsübergreifend beschreiben die Führungskräfte, dass ihre Einrichtungen von einem steigenden Fachkräftemangel betroffen sind. Die Leiterin einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung berichtet über erhebliche Herausforderungen bei der Personalgewinnung:

„Vor fünf Jahren war das noch kein Problem. [...] Jetzt in letzter Zeit passiert das uns immer häufiger, dass wir so eine Stelle ausschreiben, und es kommt keine Bewerbung.“ (EI_BB02_00:41:04)

Erschwerend kommt hinzu, ergänzt die Einrichtungsleitung eines Dienstleisters für berufliche Weiterbildung, dass die finanziellen Rahmenbedingungen insgesamt wenig attraktiv seien:

„(Die) Bildungsbranche hat natürlich auch an manchen Stellen so ihre Schwierigkeiten, dass wir zum Beispiel weniger bezahlen als in anderen Branchen.“ (EI_BB01_00:37:08 – Ergänzung durch die Autor:innen)

Vergleichbare Erfahrungen beschreibt die Leiterin einer Einrichtung der Erwachsenenbildung und ergänzt, dass auch die Fachkräftefluktuation die Arbeit in der Einrichtung erschwere:

„Weil auch bei uns mittlerweile der Fachkräftemangel extrem durchschlägt. Jetzt gar nicht nur bei der [Organisation], sondern städtisch, insgesamt nehme ich das wahr, [...] überall Lücken auftun. Und selbst, wenn die Leute einmal drin sind, das ist auch bei mir schon jetzt passiert, dass die drei, vier Jahre da sind und dann wieder kündigen und woanders hingehen und dass sogar teilweise Beamte bei uns jetzt regelmäßig die Stellen wechseln, weil einfach das Angebot da ist. Und da ist es schon so, dass wir uns da bewegen und versuchen, attraktivere Rahmenbedingungen auch zu schaffen.“ (EI_EB01_00:15:56)

Fachkräftemangel – so zeigt sich – setzt Organisationen zunehmend unter Zugzwang, die Rahmenbedingungen für das Arbeiten des Bildungspersonals zu verändern. Dazu gehören insbesondere flexible Arbeitszeiten und -orte:

„Das machen wir aber alles möglich, weil, klar, wir haben auch einen Fachkräftemangel.“
(EI_BB01_00:37:08)

In diesem Zusammenhang werden digitale Kommunikations- und Kollaborationskanäle auch als Gewinn betrachtet, da sie den Umgang mit Fachkräftemangel erleichtern. Mitarbeitende beruflicher Weiterbildungseinrichtungen beschreiben, wie ihre Einrichtungen von flexiblen Arbeitsorten profitieren, weil es Zugänge zu Mitarbeitenden schafft, die andernfalls verschlossen wären:

„Also, was ich bei uns sehr auffällig fand, ist, dass wir auch Kollegen eingestellt haben, [...] die kilometerweit von unseren Standorten entfernt war. Und ich glaube, das wäre vor drei, vier Jahren nicht möglich gewesen, dass man das integriert. [...] Ich glaube, sonst hätten wir tatsächlich nicht die, ähm, Kompetenz im Team, wie wir sie jetzt heute haben. Und das war eine Notwendigkeit. Ja.“ (GD_BB02_00:32:40; 00:36:57)

Gefragt nach den Veränderungen, die sich in ihrer Führungsarbeit durch die Erwartung nach einer Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten abzeichnen, gehen die Expert:innen auf die Herausforderungen des oben genannten Spannungsfeldes ein. Dazu gehört, dass Selbstbestimmtheit und Freiräume des Bildungspersonals mit Kooperation im Gesamtteam verbunden werden müssen. Die Führungskraft einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung beschreibt:

„Ich habe da mal von diesem Aktivieren gesprochen, dass man als Führungskraft halt immer wieder aktiv den Kontakt sucht, Leute aktiviert und so ein Kooperationsverhältnis irgendwie herstellt. Weil, jeder arbeitet zwar selbstverantwortlich, aber man muss es immer wieder irgendwie zusammenführen. Und ich glaube, das ist auch irgendwie so eine Anforderung, mit der sich auch irgendwie Führungskräfte in naher Zukunft immer mehr irgendwie konfrontiert werden sehen.“ (GD_BB01_00:49:54)

Die wiederholte Verwendung des Wortes „irgendwie“ markiert, dass die beschriebene Anforderung zwar deutlich wahrgenommen, zugleich aber auf Handlungsebene noch nicht konkret bzw. eindeutig benannt bzw. gelöst werden kann.

Neben dem Wunsch nach Flexibilisierung von Arbeitszeiten und des-ortes nehmen Führungskräfte zugleich auch das Bedürfnis Mitarbeitender nach Interaktion in gemeinsamer Präsenz wahr. Eine Führungskraft aus dem Hochschulbereich beschreibt, dass Mitarbeitende teilweise wie hin- und hergerissen sind zwischen zeitlichen und örtlichen Ordnungsstrukturen von Arbeit:

„Es gibt ein bisschen den Zwiespalt bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Dass sie einerseits für sich eben sehr stark einfordern, dieses Mehr an Flexibilität zu haben. Und dass sie andererseits aber auch eine Sehnsucht haben nach diesem Beieinandersein sozusagen und eben der Interaktion [...] in Präsenz [...]. Also diese Art von Gemeinschaft, auch

danach gibt es, glaube ich, eine gewisse Sehnsucht, ne? So. Und die erfüllt sich aber nicht von selber jedenfalls. Weil zwar jeder die Hälfte der Zeit hier ist. Aber das natürlich nicht heißt, dass ich mich genau in der Hälfte der Zeit, die ich hier bin, dann auch überschneide mit den anderen.“ (EI_HS02_00:37:20)

Auf organisationaler Ebene ergibt sich die Anforderung, diese verschiedenen (und auch widersprüchlichen) Erwartungen miteinander zu verbinden – inmitten einer insgesamt höheren Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten. Dabei ist zu beobachten, dass sich das Bedürfnis der Mitarbeitenden nach Interaktionen in Präsenz mit Relevanzsetzungen der Führungskräfte selbst deckt: Sie heben die Bedeutung des Gemeinschaftsaspekts für die eigene Organisation hervor. An verschiedenen Stellen beschreiben die Führungskräfte, wie daraus Versuche entstehen, Räume für informelle Austauschprozesse und Gemeinschaft im Digitalen zu schaffen:

„Ja, diese Begegnungen fehlen. Und das, was ist, was man vielleicht ein bisschen bewusster noch einmal mitführen muss. [...] Also eine Sache, die wir jetzt zum Beispiel immer gemacht haben, wenn wir uns virtuell im gesamten Team getroffen haben, ist, dass wir gesagt haben, wir nehmen uns erst mal zehn Minuten oder eine Viertelstunde, wo wir jetzt wirklich die Teams auch durchmischen. Und einfach uns Zeit nehmen, ein bisschen darüber zu reden, jetzt in so Breakout-Sessions, wie geht es euch denn gerade, ne? Oder was macht ihr gerade? Also, um einfach einen Raum auch in diesem sozusagen förmlichen Rahmen Teamsitzungen zu schaffen, wo man sich erst mal, ähm, ohne jetzt Arbeitsthema austauschen kann. Einfach wieder mit dem Gedanken, ne, dass dieser Kontakt zu einander nicht verloren gehen sollte. Und die persönliche Beziehung nicht verloren gehen sollte. Ähm ja, weil es letztendlich dann eben doch für die Qualität da oder das Wohlfühlen bei der Arbeit viel ausmacht, so was zu haben.“ (Ebd._00:20:17)

Es bedarf, so eine Lesart, konkreter Maßnahmen, um den persönlichen Austausch und persönliche Beziehungen zu fördern. Beachtenswert ist der Hinweis, dass dies für das „Wohlfühlen bei der Arbeit“ entscheidend sei. Der Terminus des Wohlfühlens fällt durch seine weite Konnotation auf: Er bezieht sich gewissermaßen auf das Gesamterleben des Arbeitsplatzes und insofern auf Aspekte wie die Zufriedenheit, das Zugehörigkeitserleben und die emotionalen und sozialen Erfahrungen im Zusammenhang mit der eigenen Arbeit. Bemerkenswert ist, dass in keinem Interview der Eindruck entsteht, dass Maßnahmen *im digitalen Raum* als ausreichend betrachtet werden, um das Zugehörigkeitsgefühl oder die Zufriedenheit der Mitarbeitenden nachhaltig zu stärken. Letzteres wird vielmehr vor allem durch Arbeit in Präsenz gestärkt.

Und noch auf einer anderen Ebene nehmen die Führungskräfte ein Spannungsfeld im Kontext der Erwartungen nach Flexibilisierung von Arbeitsmodellen wahr: Sie beobachten, dass informelle Austauschprozesse nicht nur entscheidend sind für das Zugehörigkeitserleben und die Zufriedenheit der Mitarbeitenden; vielmehr würden sie Innovationsprozesse innerhalb der Einrichtung sichern. Die zuvor zitierte Führungskraft der Hochschule etwa begründet die Notwendigkeit, sich mit den Erwartungen nach Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -ort „wirklich auch nochmal beschäftigen“ zu müssen, wie folgt:

„Jetzt haben wir aber eine ganz andere Generation. Die will in Teilzeit arbeiten, die will Homeoffice machen. Und da müssen wir uns wirklich auch nochmal beschäftigen, was das für uns wirklich bedeutet. Weil, was wir in Corona erkannt haben, ‚weak ties are strong ties‘. Also da, wo [...] die Aufgaben ganz klar definiert sind [...], das funktioniert wunderbar, das geht auch remote, da können auch alle im Homeoffice sein. Aber sobald es um Schnittstellen, um etwas Neues, um Ideen geht, dann fehlen tatsächlich diese Kaffeegespräche, dieser informelle Austausch in der Mensa [...]. Schnittstellen wurden über diese informellen Verbindungen oft gelöst.“ (EI_HS01_00:33:10)

Für routinisierte Arbeitsprozesse, so bekräftigt die Führungskraft aus der Hochschule, ist diese Herausforderung wenig relevant. Wie im vorangegangenen Abschnitt deutlich wurde, ist in Bildungseinrichtungen jedoch ein Bedeutungsgewinn von bereichs- und hierarchieübergreifendem, netzwerkförmigem Arbeiten zu beobachten. Dort, so könnte man den Datenauszug interpretieren, wirft Remote-Arbeit größere Herausforderungen auf. Es seien, so die Führungskraft, die „Schnittstellen“ (etwa zwischen Abteilungen, Funktionen oder Teams) – und man könnte hier weiterdenken, insbesondere auch neue agile Strukturen – die von informellen Austauschprozessen profitieren.

Bei dieser Herausforderung handelt es sich nicht um ein hochschulspezifisches Phänomen. Vielmehr beschreiben Einrichtungsleitungen bildungsbereichsübergreifend die hohe Bedeutung des Informellen bzw. informeller Austauschprozesse in Bildungseinrichtungen – für Kernaufgaben (wie der Programmweiterentwicklung) ebenso wie für Auseinandersetzungen mit den aktuellen Veränderungen der Einrichtung und dabei entstehenden Herausforderungen (vgl. für die Erwachsenenbildung EI_EB02_00:11:03). Die Führungskraft einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung argumentiert:

„Für das, was wir machen, muss man / muss man sich auch begegnen, um gemeinsam Ideen zu entwickeln.“ (EI_BB02_00:07:27)

Auch die Leiterin einer VHS hält fest, dass das Fehlen eines Austauschs in Präsenz in ihrer Einrichtung dazu führe,

„dass man nicht so effektiv neue Konzepte, Ideen, was auch immer, Projekte entwickeln kann“ (EI_EB02_00:11:03).

Innovative und kreative Entwicklungen, die insbesondere dann gefordert sind, wenn sich Organisationen oder deren Angehörige in Suchprozessen befinden, sind auf den direkten Austausch, auf gemeinsames Nachdenken angewiesen – so könnte man diese Aussagen zusammenfassen. Es ist gerade die Reflexion im Kontext von Ungewissheit, die von Zusammenarbeit in Präsenz lebt.

Im Zuge des Bedeutungsgewinns digitaler Kommunikationskanäle und der Flexibilisierung von Arbeitszeit und -ort ergibt sich insofern die Herausforderung auf Führungsebene, die Organisation informeller und agiler Austausch-/Lernprozesse zu sichern. Im Ergebnis lösen die Führungskräfte das Spannungsfeld so auf, dass Arbei-

ten im Homeoffice zwar zum organisationalen Alltag in allen drei Bildungsbereichen gehört, das Arbeiten in Präsenz aber gleichzeitig zentraler Bestandteil der Arbeit des Bildungspersonals bleibt.

Veränderungen von Inhalten der Arbeit: Transformationen der Angebots- und Programmplanung

Zum Kern der Tätigkeit des Bildungspersonals gehört in allen hier betrachteten Bildungsbereichen die Angebots- und Programmplanung. Im Kontext von Digitalisierungsprozessen, so die Expert:innen, stellen sich immer schon relevante Fragen der Angebotsgestaltung noch einmal anders: Sie betreffen u. a. die lernendenzentrierte, professionelle Angebotsgestaltung und Programmplanung im Kontext rascher technischer Veränderungen sowie die Bearbeitung der Frage, wann welche digitalen oder nicht digitalen Formate für die Zielgruppe angemessen und relevant sein könnten. Dabei setzt sich das Bildungspersonal auch mit vielfältigen gesellschaftlichen Diskursen und normativen Erwartungshaltungen zur Gestaltung digitaler Angebote und Lehrformate auseinander.

So ist festzuhalten, dass die Expert:innen aller drei Bereiche für sich den Anspruch formulieren, digitale Angebote entwickeln zu wollen. Die Leiterin einer VHS etwa begründet die Einrichtung der Stelle eines Digitalisierungsbeauftragten wie folgt:

„Wir müssen Onlineangebote schaffen und da müssen wir was tun, und wollen auch vorbereitet sein. Eigentlich hätten wir es schon länger machen müssen.“ (EI_EB02_00:11:46)

Der Interviewauszug drückt Dringlichkeit und hohen Handlungsbedarf aus, um aktuellen Anforderungen gerecht zu werden. Gleichwohl ist die Entscheidung, digitale Angebote anzubieten, für das Bildungspersonal kein Selbstzweck, sondern erfordert immer eine Abstimmung mit den jeweiligen Inhalten, Formaten und Zielgruppen. Die Führungskraft in der beruflichen Weiterbildungseinrichtung beschreibt die in die Abstimmungs- und Gestaltungsarbeit einfließende Reflexion:

„Also da [im Rahmen der Weiterbildungsangebote] versuchen wir auch immer wieder jetzt zu unterscheiden und es möglichst trennscharf hinzukriegen, welche Themen eignen sich für kurze oder auch längere Onlineformate, wo der Informationsanteil relativ hoch ist, und was braucht eben die Präsenz, weil die Kunden auch genau danach suchen, dass sie da eben mit Führungskräften aus anderen Unternehmen zusammen sind und dann eben auch ihre unterschiedlichen Fallkonstellationen und Situationen da auch intensiver mal austauschen können und durchspielen können.“ (EI_BB02_00:24:48; Ergänzung durch die Autor:innen)

An dieser Stelle treffen sich gewissermaßen neue Formen des Arbeitens und Lernens: Der Hinweis auf den Anspruch, „trennscharf“ entscheiden zu können, welches Format sich am besten eignet, verweist auf die Anforderung experimentierender Formen des Lernens *und* Arbeitens – auch im Austausch mit Zielgruppen, wie das nachfolgende Datenbeispiel aus einer Gruppendiskussion zeigt:

„Neue Weiterbildungsformate für insbesondere kleine und mittelständische Unternehmen zu entwickeln, aber auch gemeinsam mit denen zu *erproben*.“ (GD_BB02_00:09:57; Hervorhebung durch die Autor:innen)

In der beruflichen Bildung drückt sich die Veränderung des Arbeitens (und Lernens) in der Angebots- und Programmplanung bildungsbereichsspezifisch als ausgeprägter Shift hin zu einer Kunden- und Nachfrageorientierung aus. Besonders prägnant bringt der nachfolgende Datenausschnitt diese Veränderungen auf den Punkt:

„Performance-Support beschreibt ja eigentlich den Bedarf der WIRTSCHAFT. Das heißt, dass die Mitarbeiter zum richtigen Zeitpunkt eine Information bekommen, mit der sie dann tatsächlich performen können im Beruf. Und ich glaube, dass hier ein ganz, ganz großer Bedarf mittlerweile vorherrscht, und wo wir auch tatsächlich angehen, jetzt aktuell. Und ich glaube, dass wir so ein bisschen auch noch hinterherhinken, weil wir mit formalem Lernen, also wir versuchen, mit großen WBTs, großen Lernszenarien, den Mitarbeiter dann tatsächlich in eine Richtung zu bringen. Und ich glaube, die Herausforderung in der Zukunft wird dann eher sein, zu fragen, also, wo können wir dann tatsächlich diese kleinen Lerneinheiten, also im Sinne von Performance-Support anbringen? Weil dieser Bedarf, das sieht man ja auch im Privaten, in YouTube-Videos. Wenn ich dann / bevor ich da in die Werkstatt fahre, gucke ich mir kurz ein YouTube-Video an.“ (GD_BB02_00:26:36)

In dem Datenauszug werden Veränderungen von Arbeit in der Angebotsplanung auf mehreren Ebenen thematisiert. Der Weiterbildungsträger hat sein Angebot bereits digitalisiert und Web-based-Trainings entwickelt. Damit kommen sie gewissermaßen Erwartungen nach digitalen Weiterbildungen nach; diese nehmen jedoch (noch) die Form großer Lernszenarien an, d. h., sie sind zeitaufwendig und gegebenenfalls auch nicht auf einzelne Unternehmen spezifisch ausgerichtet. Sie werden hier als formale, d. h. als breit vermarktete Angebote bezeichnet. Dabei erleben die Bildungsanbieter, dass Unternehmen digitale Angebote benötigen, die hoch individualisiert und dabei gewissermaßen ad hoc jederzeit während des Arbeitsprozesses abgerufen werden können und problemorientiertes Wissen zur Verfügung stellen, das direkt im Arbeitsprozess umgesetzt werden kann. Ein Versprechen, mit dem Konkurrenzangebote privater Mitbewerber:innen über LXP-Plattformen bereits werben. Damit sind mindestens zwei neue Inhalte des Arbeitens für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung verbunden: eine Gestaltung von Bildungsinhalten, die eng an sehr spezifischen Bedarfen der Adressat:innen und auf sehr spezifische Arbeitssituationen hin ausgerichtet und dabei problem- bzw. handlungsorientiert gestaltet sind. Zugleich muss das Angebot in zunehmend kurzen Sequenzen aufbereitet sein: „Also dass man sehr viel über Laptops, Bildschirme, die irgendwie sehr produktionsnah installiert sind, dass man da mit kurzen Sequenzen auch Information, Weiterbildung weitergibt.“ (EI_BB01_00:20:52)

Die zum Ende des Zitats genannten „Herausforderungen für die Zukunft“ und die dabei aufgeworfenen Fragen unterstreichen – wie schon in vorangehenden Abschnitten angeklungen –, dass das Bildungspersonal *auf der Suche ist*. Besonders prägnant sind die Herausforderungen bei Programm- und Angebotsplanung, und beson-

dere Relevanz erhält dabei die Frage: Worauf müssen/sollten wir als Bildungspersonal eigentlich in Zukunft vorbereiten? Dies findet seinen Ausdruck in dem nachfolgenden Datenauszug:

„Wir uns selber überlegt haben, (.) letztes Jahr: kann man das eigentlich so beziffern, wie sich der/ also für uns ist eigentlich die zentrale Frage: wie wird der Arbeitsplatz von Morgen aussehen? Gibt es (.) Basics, wo man sagt: das muss, egal, ob ich jetzt in der Pflege tätig bin oder ob ich irgendwie Buchhaltungen, äh, bearbeite, gibt es irgendwie Basics, die der Arbeitnehmer, die Arbeitnehmerin von morgen (.) können muss? (.) Weil, das würde für uns als Weiterbildungsanbieter bedeuten: Wir müssen uns darauf einstellen. (.) Da haben wir aber noch keine erschöpfende, ja, ich sage mal oder letztlich kann man es nicht greifen, (.) ja? [...] Wohin müssen wir Leute qualifizieren? Wissen die das überhaupt schon, was sie erwartet in den nächsten Jahren? Ja? [...] Oder muss man jetzt sagen: (.) Das kann man jetzt noch gar nicht sagen, weil diese Dynamik, wie sich der Arbeitsmarkt oder die Anforderungen an Arbeitsplätze in den letzten Jahren schon verändert haben, die wird sich noch viel weiter verstärken. Wir wissen gar nicht, wo die Reise hingeht. (.) Ja? Wir haben so eine diffuse Vorstellung, (.) dass man ja VIELLEICHT sogar (.), ähm, ich sage mal, kleinere Programmierkenntnisse vielleicht sogar immer haben muss, egal, wo man sein/, äh, seinen Arbeitsplatz später hat. Das wissen wir aber letztlich nicht.“ (EI_EB1_00:27:32)

In dem Datenausschnitt benennt die Expertin zunächst Herausforderungen, die mit der Vorhersage zukünftiger Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Mit der wiederholten Betonung der Unvorhersehbarkeit („Wir wissen gar nicht, wo die Reise hingeht“) wird die Wahrnehmung einer Dynamik von Arbeitsmarktentwicklungen, von Ambiguität und Unvorhersehbarkeit von Entwicklungen unterstrichen. Die Aussage „Wir haben so eine diffuse Vorstellung“ deutet darauf hin, dass es zwar einige Vermutungen oder Hypothesen über zukünftige Anforderungen gibt, diese aber für die Einrichtung noch sehr unspezifisch und unklar sind. Dies ebenso wie die Beschreibung „Letztlich kann man es nicht greifen“ und die zahlreichen, in dem Datenausschnitt aufgeworfenen Fragen illustrieren deutlich den offenen Suchprozess, innerhalb dessen sie sich bewegen. Auch eine nähere Auseinandersetzung mit dem Kreis der Adressat:innen verspricht aus Sicht der Leiterin kein Orientierungswissen, denn die wüssten selbst nicht, „was sie erwartet in den nächsten Jahren“. Spezifische oder pointierte Zukunftsbilder – von sich als (Weiter-)Bildungsanbieter oder von Veränderungen in Inhalten ihrer Arbeit – kann die Einrichtung zu diesem Zeitpunkt noch nicht abschließend für sich skizzieren. Deutlich zeichnet sich aber ab, dass sie die Anforderung wahrnimmt, sich als Weiterbildungsanbieter gegebenenfalls neu denken zu müssen. Die Einrichtung setzt sich mit möglichen Veränderungen auseinander und versucht, Tendenzen zu antizipieren und Lösungen zu finden. Die Expertin sieht sich und ihre Organisation in einer Rolle, in der sie auf Veränderungen vorbereitet sein will bzw. versuchen will, sie zu antizipieren („Wir müssen uns darauf einstellen“).

Eine Hochschulmitarbeiterin und eine weitere VHS-Mitarbeiterin stellen ähnliche Fragen in noch einem anderen Kontext:

„Finde ich, ist diese / diese Frage nach: Was muss denn überhaupt noch gelernt werden? Was wollen wir überhaupt noch lernen? Das ist ja auch eine, die sich dann irgendwie stellt.“ (GD_HS01_01:14:46)

„Und deshalb einfach die Frage: Muss sich jeder dieses Wissen überhaupt noch aneignen? Ist das noch sinnvoll? Oder geht es eher um ganz andere Geschichten, die ich wirklich (...) begleitend lasse, die mir aber gar nicht so bewusst (...) sind, ja? Muss ich mir wirklich alles/ ich kann es überall abrufen [...]. Aber deshalb auch die Frage: MUSS ICH DAS ÜBER-HAUPT noch, ja? Muss ich dieses Wissen noch haben?“ (EI_EB02_01:12:06, 01:12:53)

Adressat:innen, so könnte man paraphrasieren, haben die Möglichkeit, nahezu alles Wissen „überall“ abzurufen. Darin sieht die Führungskraft Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit traditionellen Angebotsgestaltungen und Lehrkonzepten. Für die Einrichtung stellt sich aus ihrer Sicht die Frage, welche Rolle ein solches digital abrufbares Wissen (bzw. dessen Vermittlung) überhaupt noch in der Angebotsgestaltung spielen muss. Die Frage „Muss ich das überhaupt noch aneignen?“ stellt sich aus Einrichtungsperspektive gewissermaßen so dar: „Muss ich das überhaupt noch vermitteln/Muss ich überhaupt noch Kurse anbieten, in denen dieses Wissen vermittelt werden soll?“ Daran gekoppelt ist aus Sicht der Führungskraft die Frage, inwiefern für Zielgruppen in Zukunft die „nicht sichtbaren“, d. h. informellen, Lernprozesse im Kontext von Weiterbildung gegebenenfalls an Relevanz gewinnen. An dieser Stelle wird keine Antwort gegeben; das Bildungspersonal befindet sich inmitten eines Reflexionsprozesses, in dem grundlegende Fragen nach den Zielen von Weiterbildung gestellt werden. In diesen – auf verschiedenen Ebenen stattfindenden – Suchbewegungen kumuliert, wie verändertes Lernen (also New Learning) eigentlich zurückwirkt auf Bildungseinrichtungen und damit auf die Arbeit und die Aufgaben des Bildungspersonals.

Zusammenfassung

Der in der Wirtschaft etablierte Begriff „New Work“ bezeichnet eine agile, hierarchie-übergreifende und selbstverantwortliche Arbeitsweise, die sich durch stetiges Lernen und Anpassungen an Veränderungen auszeichnet. Hiermit korrespondierende Veränderungen zeichnen sich auch in der Arbeit des Bildungspersonals ab. Auch wenn diese Veränderungen in vielen Facetten nicht das Ergebnis gezielter Planung sind, so lässt sich dennoch resümieren, dass das Arbeiten des Bildungspersonals zentrale Merkmale von New Work trägt.

In allen drei Bildungsbereichen wird die Ursache für die Veränderungen in einem komplexen Gefüge mehrdimensionalen sozialen Wandels gesehen, das zur Auflösung bisheriger Gewissheiten führt. Dazu gehören neben Digitalisierung der Fachkräftemangel, geänderte Ansprüche angehenden Personals und sich verändernde und neue Berufsbilder und Kompetenzen. Diese Veränderungen münden in Suchbewegungen auf der Ebene der Gestaltung von Arbeit, die sich durch Offenheit und Bottom-up-Entwicklungen auszeichnen.

Im Zuge von Digitalisierung und des Fachkräftemangels haben etwa Arbeitsstrukturen an Bedeutung gewonnen, die sich in einer Flexibilisierung von Arbeitsorten

und Arbeitszeiten ausdrücken. Diese raumzeitlichen Veränderungen werfen Fragen zur Organisation von Arbeit noch einmal neu auf: zu Zeitstrukturen des Arbeitens ebenso wie zur Organisation von Kollaboration und Kommunikation unter den Bedingungen von Remote-Arbeit und bei flexiblen Arbeitszeiten bzw. vielfältigen Arbeitszeitmodellen.

Parallel dazu vervielfältigen sich Kommunikationsformen, -kanäle und -anforderungen: in und zwischen Bildungseinrichtungen ebenso wie gegenüber Zielgruppen. Einher gehen diese Veränderungen mit einem starken Bedeutungsgewinn kollaborativen Arbeitens, das auf die Selbstständigkeit des Bildungspersonals setzt. Dabei verlieren hierarchisch-bürokratische Strukturen relativ an Bedeutung: Mitarbeitende von Bildungseinrichtungen arbeiten stärker hierarchieübergreifend und bereichsübergreifend zusammen – auch über Organisationen hinweg. Projektförmige Arbeit in Teams, die sich selbst organisieren, nimmt in und zwischen Organisationen ebenfalls zu.

Als nicht antizipiertes Ergebnis zeigt sich, dass New Work ein bisher wenig beachtetes Paradoxon innewohnt: Während New Work einerseits in einer Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -orten und individuellen Freiräumen des Bildungspersonals zum Ausdruck kommt, lebt New Work zugleich gerade von Arbeit in Präsenz. Das Bildungspersonal erlebt informelle Interaktionen und Austauschprozesse in Präsenz als *die* Orte von und für Anpassungsfähigkeit an sozialen Wandel und für innovatives, experimentierendes Handeln sowie als Gelingensbedingung für die Arbeit sich selbst organisierender Teams. Unter den Bedingungen hoher Ambiguität und dynamischen sozialen Wandels, so könnte man zusammenfassen, leben agiles Arbeiten und die dafür notwendigen Reflexions- und Kommunikationsprozesse von Präsenz. Und noch eine weitere Ebene betont das Bildungspersonal: Arbeit in Präsenz wird als Basis von Zugehörigkeitsgefühl und Arbeitszufriedenheit wahrgenommen – ebenfalls wichtige Elemente von New Work. Dieses und andere Spannungsfelder müssen Führungskräfte bearbeiten.

Auch auf inhaltlicher Ebene des Arbeitens zeigen sich auffallende Überschneidungen zwischen Leitbildern des Bildungspersonals und Prinzipien, die dem Konzept von New Work zugerechnet werden und wie sie etwa im Agilen Manifest formuliert werden: In der Programm- und Angebotsgestaltung sieht sich das Bildungspersonal mit der Anforderung konfrontiert, individuelle Lernbegleitung ebenso in den Mittelpunkt zu rücken wie einen reflektierten Einsatz digitaler Lehrformen sowie eine aktive (Mit-)Gestaltung digitaler Transformation. Dabei gewinnen Kompetenzen an Bedeutung, die unter dem Begriff „New Learning“ diskutiert werden und die im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

Veränderungen des Lernens

Nicht nur das Arbeiten – auch das Lernen des Bildungspersonals ist weitreichenden Veränderungen unterworfen. Dabei zeigt die qualitative Auswertung der Interviews, dass eine eindeutige Trennung von Arbeiten und Lernen aufgrund von Digitalisierungs-

prozessen und neueren Arbeitsorganisationsformen kaum aufrechtzuerhalten ist. Lernprozesse werden immer stärker direkt in den Arbeitsalltag integriert, wodurch Mitarbeitende Wissen und Fähigkeiten unmittelbar im Prozess der Arbeit erwerben oder anwenden können. So werden etwa digitale Kollaborationsformen oder Flexibilisierungen von Arbeitsstrukturen gleichsam zu Impulsgebern für sich verändernde Lernformen. Entsprechend und bereits zuvor angezeigt, ist die vorgenommene kategoriale Trennung von Arbeiten und Lernen als analytische Differenzierung zu betrachten.

Veränderungen des Lernens des Bildungspersonals werden auf zwei Ebenen betrachtet: Gefragt wird, inwiefern digitale Transformation einerseits Lernpraktiken beeinflusst (unter der Überschrift „Wie sich Praktiken des Lernens verändern“) und andererseits als relevant betrachtetes Wissen und Kompetenzen verändert (unter der Überschrift „Neue Inhalte des Lernens und veränderte Kompetenzanforderungen“). Das Kapitel gliedert sich entsprechend in die Hauptkategorien „veränderte Strukturen des Lernens“ und „veränderte Inhalte des Lernens“, die deduktiv an das Datenmaterial herangeführt wurden. Innerhalb dessen werden weitere, induktiv herausgearbeitete Ausdifferenzierungen in den Blick genommen.

Wie sich Praktiken des Lernens verändern: Der Bedeutungsanstieg eigenverantwortlichen Lernens

Das Lernen des Bildungspersonals ist, so zeigen die Daten, weitreichenden Veränderungen unterworfen. Besondere Beachtung in den Beschreibungen des Bildungspersonals findet – wie auch in der Literatur – v. a. der Bedeutungsanstieg eigenverantwortlichen Lernens: Das Bildungspersonal übernimmt die Verantwortung für Lernziele, -inhalte, -methoden und -zeiten zunehmend selbst und muss eigenständig entscheiden, welche Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet werden und wie dies erfolgt. Teil dieser Entwicklung ist eine hohe Flexibilität und Vervielfältigung von Lernwegen. Diese Lernform fördert die Autonomie und Eigenverantwortung der Lernenden und beinhaltet zugleich das Erfordernis, Lernprozesse und Lernwege flexibel an persönliche Bedürfnisse und berufliche Anforderungen anzupassen.

Im Datenmaterial finden sich mehrere Passagen, die die Bedeutsamkeit des Konzepts eigenverantwortlichen Lernens verdeutlichen und dabei aufzeigen, dass die Zugänge geprägt sind durch die Potenziale der Digitalisierung. Dies beginnt mit der einfachen Recherche und Informationsbeschaffung im Internet. Eine der interviewten Personen berichtet, dass sie sich häufig über das Internet informiert, um sich notwendiges Wissen anzueignen: „Also viel über das Internet dann geguckt“ (EI_EB01_00:42:13). Diese Aussage unterstreicht die Eigeninitiative der Lernenden, sich Informationen gezielt zu beschaffen, insbesondere in Situationen, in denen formale Weiterbildungsangebote fehlen oder nicht schnell genug verfügbar sind. Aber auch bildungsspezifische Onlineangebote finden Verwendung. Eine Teilnehmerin beschreibt, wie die Nutzung von Webinaren und des volkshochschuleigenen Onlinenetzwerks und Lernmanagementsystems vhs.cloud es ihr ermöglicht habe, flexibel und ortsunabhängig zu lernen: „ohne jetzt diese langen Anfahrtswege in Kauf zu nehmen, fand ich das jetzt für mich persönlich auch ein interessantes Lernen.“ (EI_EB02_00:47:49) Hier wird deutlich, dass

eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen u. a. durch digitale Lernplattformen und Onlineseminare unterstützt wird, die es Lernenden erlauben, selbst über Zeit und Ort des Lernens zu entscheiden.

Eigenverantwortliche Lernformen des Bildungspersonals sind nicht nur digital gestützt, sondern zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie im Sinne eines Dewey-schen *learning by doing* als situative Handlung vermehrt in Arbeitsprozesse selbst eingelagert sind. Das Lernen durch *learning by doing* wurde in mehreren Interviews als wesentlicher Bestandteil des Lernens des Bildungspersonals identifiziert. Im Arbeitsalltag ergebe sich kurzfristig, „was ich plötzlich lernen muss“ (GD_BB02_00:57:15). Die Befragten berichteten zudem, dass sie durch das tägliche Bewältigen neuer Aufgaben und Herausforderungen kontinuierlich lernen würden. Dieses informelle Lernen erfolgt oftmals implizit, indem neue Situationen, die tägliche Arbeit oder sich wandelnde Anforderungen bewältigt werden müssen (EI_HS01, EI_HS02). Lernen erfolge „in der Regel ganz selbstverständlich on the Job [...] Also jeder ist ständig online und hat alle Möglichkeiten, online auf alles zuzugreifen, was er braucht“ (EI_BB02_00:25:14). Auch eine Hochschulmitarbeitende beschreibt: „Es ist halt gar nicht (lachend) so ein bewusster Prozess, sondern, dass man in der / in der Rückschau dann doch so ein bisschen sieht, ach krass, ja, ich musste mich jetzt irgendwie damit auseinandersetzen [...] also wo ich jetzt gar nicht gewusst hätte, wie ich mir jetzt aktiv sozusagen sowas aneigne, sondern dass man es / so dieses *learning by doing* eben stärker auch hat.“ (GD_HS02_01:08:26). Eine weitere Interviewpartnerin betont, dass durch die tägliche Auseinandersetzung mit neuen und vielfältigen Aufgaben ein intensiver Lernprozess stattfindet: „Ich lerne jeden Tag unheimlich viel dazu, einfach durch das, was ich tue.“ (EI_HS02_00:39:45) Dies zeigt, dass *learning by doing* ein essenzielles Element im beruflichen Kontext darstellt und Problemlösungsfähigkeiten des Bildungspersonals fördert.

Eigenverantwortliches Lernen muss aber nicht zwingend gleichbedeutend mit einem selbstbezüglichen, allein auf das Subjekt bezogenen Lernen sein. Es findet auch in sozialen und gemeinschaftlichen Rahmen statt. Mitarbeitende vernetzen sich untereinander und lernen gemeinsam – sowohl unter Zuhilfenahme digitaler Medien als auch in Präsenzsituationen. Solch ein Lernen in Gemeinschaften und Netzwerken wird als weiteres zentrales Element veränderten Lernens identifiziert. Die Befragten beschreiben zugleich, wie sie durch den Austausch mit Kolleginnen und innerhalb von Netzwerken ihre Kompetenzen erweitern und von den Erfahrungen anderer profitieren (EI_HS02). Die Mitarbeitende einer Einrichtung der beruflichen Weiterbildung beschreibt:

„Ich mache jetzt gerade die Erfahrung, dass ich [...] die Möglichkeit habe, unglaublich schnell und viel zu lernen im stetigen Austausch mit meinen Kollegen und Kolleginnen, durch die Möglichkeiten der Tools, die mir hier gerade vorm Rechner geboten werden, im digitalen Raum. Das / So eine Möglichkeit hatte ich vorher noch nie. Und ich merke, dass ich einfach unglaublich viel dadurch lernen kann, weil diese Kommunikation stetig ist. [...] Ja, da sehe ich ein unglaublich großes Potenzial drin, da auch individuell immer flexibel drauf zu reagieren, wenn sich ein neuer Bedarf ergibt.“ (GD_BB02_00:59:08)

Lernen im Austausch nimmt also durch digitale Kommunikationskanäle zu, die zeitlich entgrenzt verfügbar und bespielbar sind. Diese Entwicklung zeigt sich sowohl bei Führungskräften als auch bei dem weiteren befragten Bildungspersonal. Im nachfolgenden Datenauszug beschreibt die Führungskraft einer Volkshochschule, wie der Bedeutungsgewinn digitaler Videokommunikationskanäle zu einer Intensivierung des einrichtungsübergreifenden Austauschs zwischen Leitungskräften geführt habe:

„Das haben wir jetzt schon auch beibehalten, dass wir uns über Zoom regelmäßig austauschen. Gerade auch, wenn mal spontane Sachen sind, [...] dann ist es schon so, dass wir [...] innerhalb von ein, zwei, drei Tagen uns dann auch für eine Videokonferenz zusammen treffen und da dann darüber diskutieren. Sowas hat man früher eigentlich eher dann nicht gemacht [...]. Dass wir gerade so auf Leitungsebene uns, ähm, häufiger und teilweise auch sehr spontan dann zu Videokonferenzen, ähm, zusammentun, um eben da auch nochmal einen Erfahrungsaustausch oder wie geht ihr vor?“ (EI_EB01_00:44:11)

Im Zentrum dieses Lernens, so betont die Befragte, steht der Austausch von (Lern-)Erfahrungen, die sich auf konkrete Situationen oder auch Handlungsrepertoires beziehen. Zum Bedeutungsfeld des Begriffs „Erfahrungsaustausch“ gehört ein problemorientiertes, an konkreten Handlungen anderer Akteur:innen orientiertes Lernen. Der Austausch ist auf das Lernen von *Handlungsweisen* gerichtet, wobei der Erfahrungsaustausch durch Digitalisierung, so legt das vorangehende Zitat nahe, stark beschleunigt ist und mehr ad hoc und in einer kürzeren Taktung erfolgt.

„Sich auch vernetzt dann mit anderen Leuten. Und darüber dann eben auch versucht, so ein Erfahrungsaustausch, was ja auch ein Lernen ist, dann so aufzubauen: Wie geht ihr damit um, wie macht ihr das und was habt ihr jetzt ausprobiert oder eben nicht ausprobiert?“ (EI_EB01_00:42:13)

In beiden obigen Zitaten lässt sich zudem noch eine weitere Lesart anlegen: Digitalisierung ermöglicht und erfordert aus Sicht des Bildungspersonals kurzfristiges Lernen. Die Hinweise darauf, dass digitale Systeme erlauben, „unglaublich schnell“ zu lernen, oder dass „sehr spontan“ ein Erfahrungsaustausch stattfinde, markieren diese Tendenz. Digitale Tools ermöglichen, spontan und flexibel Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig zu unterstützen – durchaus auch über die Grenzen von Organisationen hinweg (EI_EB01). Diese Netzwerke sind besonders in digitalen Umgebungen – in der institutionalisierten Erwachsenenbildung z. B. der bereits erwähnten vhs.cloud – wichtig, in denen ein reger Austausch von Dozentinnen zu verschiedenen Themen stattfindet und somit eine kollaborative Wissensbasis geschaffen wird (EI_EB02).

Eine auffällige Entwicklung im Bereich des Lernens ist das Phänomen des kurzsequenzierten, zweckorientierten und oftmals eher oberflächlichen Lernens. Dieses instrumentelle Lernen wird von den Befragten als eine Reaktion auf die zunehmende Komplexität und die Informationsflut des modernen (beruflichen) Alltags beschrieben. Ein Interviewpartner unterscheidet zwischen einem gründlichen Studium und einem punktuellen, problemorientierten Lernen, das sich durch kurze, gezielte Lern-

sequenzen auszeichnet (EI_EB02). Ein weiteres Beispiel zeigt, dass gerade jüngere Mitarbeitende häufig selbstständig und punktuell nach Lösungen suchen, anstatt umfassende Schulungen zu besuchen: „wenn ich dann punktuell irgendwo ein Problem habe, da hole ich mir Hilfe.“ (EI_EB01_00:55:49) Dies verdeutlicht, dass selbstgesteuertes Lernen oft bedarfsorientiert ist und sich stark an konkreten Problemen und Anforderungen orientiert.

Kurzfristiges, problemorientiertes Lernen hilft dem Bildungspersonal, Handlungsprobleme zu lösen und/oder sich rasch in ein Thema einzuarbeiten, ohne es jedoch tief zu beherrschen. Die Führungskraft einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung beschreibt: „Also, das ist dann natürlich häufig so ein oberflächliches Mal-rein-Gehen in das Thema.“ (EI_BB02_00:23:57) Lernen sei „viel einfacher zweckgebundenes Lernen“ (GD_HS02_01:03:35), was dazu führe, dass es „tendenziell oberflächlicher“ (GD_HS01_01:05:31) werde. Es gehe „nicht mehr darum [...], dass man sich vertieft in ein bestimmtes Thema einarbeitet“ (ebd.). Die nachfolgenden Aussagen der Mitarbeiterin einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung illustrieren diesen wahrgenommenen Kontrast:

„Gucke ich mir dann halt irgendwie ein kleines YouTube-Video an. [...] muss auch einfach akzeptieren, dass ich Sachen nur oberflächlich oder sehr, sehr fokussiert erst mal so kleine, kleine Infos einfach habe [...] ne? Also, wenn es [um] Fördermöglichkeiten im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung geht, dass man eben nicht weiß, was es bundesweit alles gibt, sondern für diesen einen Kunden regionale Ansprechpartner, diese Zielgruppe, was gibt es da für Maßnahmen? So das wäre so ein Beispiel. [...] Früher hätte ich zu einem Thema, zu so einem Lernmodul, was ich mache, hätte ich 20 Fachartikel gelesen, fünf Bücher gelesen. [...] jetzt ist es mehr so paar Stichworte auf der Flipchart. Und ich gucke mal, was ich bis zum Termin dazu rausfinde.“ (GD_BB01_01:14:37; 01:16:04)

Diese Entwicklung wird von Befragten teilweise ambivalent betrachtet, da sie einerseits Flexibilität fördere, andererseits aber auch den Aufbau substanzien Wissens erschwere (EI_BB02). Zugleich finden sich im Datenmaterial Beschreibungen, dass digitales Lernen die Berücksichtigung verschiedener Quellen, Informationen und Perspektiven erfordere. In einer der Gruppendiskussionen mit Bildungspersonal aus beruflichen Weiterbildungseinrichtungen wird geschildert:

„Ich begebe mich dann immer so gerne irgendwie auf die Su/ Also, ich habe einen Themenaspekt, der mich besonders interessiert. Und dann kommt man immer in so ein Rabbit Hole und lernt eigentlich noch viel mehr als irgendwie das, was die Ausgangsfragestellung war.“ (GD_BB01_01:10:45)

Und auch in dem nachfolgenden Zitat deutet sich an, wie selbstorganisiertes, netzwerkförmiges Lernen den Einbezug verschiedener Perspektiven und Quellen fördern kann:

„Da bin ich viel schneller geworden, einfach nach links und rechts zu gucken und dann auch den Austausch zu suchen. Das habe ich früher nie so getan. Und mit den digitalen Medien geht es auch deutlich schneller und auch andere Medien aufzusuchen, sei es Instagram, TikTok und Co. für irgendwelche Recherche.“ (GD_HS02_01:03:35)

Das neue Lernen verläuft, so könnte man zusammenfassen, emergent, d. h. in einer dynamisierten, netzwerkförmigen und offenen Struktur der Problemdefinition, der Selektion, der Aneignung und der Interaktion. Und es speist sich aus einem breiten Netzwerk an Quellen und Perspektiven.

Pointierter als in der Literatur kommt in den empirischen Daten der vorliegenden Studie zudem zum Ausdruck, dass das Bildungspersonal die Notwendigkeit eines *fortlaufenden* und dynamischen Lernens wahrnimmt. Wissen und Kompetenzen in der digitalen Welt werden als etwas Flüchtiges wahrgenommen. Die Führungskraft einer Einrichtung beschreibt: „Ich sage immer: ‚Leute, wir sind nie fertig (lacht), ne? [...] So ist die VUCA-Welt, von der wir alle reden. Und die wird auch so bleiben.“ (GD_BB01_00:35:01) Vor allem die Fähigkeit zu permanenter Reflexion und eine offene Haltung gegenüber neuen Entwicklungen, so die Befunde der inhaltsanalytischen Auswertung, gewinnen an zunehmender Relevanz und verändern das Kompetenzprofil des Bildungspersonals nachhaltig.

Neue Inhalte des Lernens und veränderte Kompetenzanforderungen

Neue Praktiken und Strukturen des Lernens wie selbstgesteuertes, vernetztes und in Arbeitsprozesse eingelagertes Lernen können als Ausdruck einer neuen Lernkultur betrachtet werden. Neue Lernmöglichkeiten, aber auch die damit verbundenen Herausforderungen führen zu einem veränderten Tableau der als relevant eingeschätzten Kompetenzanforderungen an das Bildungspersonal. Gleichzeitig bedingen die technologischen Transformationsprozesse neue Lerninhalte. Beidem wird sich in diesem Abschnitt gewidmet.

Herausforderungen selbstorganisierten Lernens und damit einhergehende neue Kompetenzanforderungen

In den Daten zeichnen sich Herausforderungen ab, die aus den beschriebenen veränderten Strukturen des Lernens entstehen – und die insofern auf neue Kompetenzanforderungen verweisen. Dazu gehören auf einer ersten Ebene Herausforderungen des selbstorganisierten Lernens selbst. Eine Führungskraft erläutert: „Führt dadurch also auch hin und wieder zu einer Überforderung, weil man sich mit vielen Themen gleichzeitig beschäftigen kann“ (EI_BB02_00:36:16). Das selbstorganisierte Lernen erfolgt damit im Kontext breit gefächerter (und dynamischer) Veränderungen und einer geradezu unübersichtlichen Vervielfältigung von Lernangeboten. Damit ist die Notwendigkeit verbunden, sich zu orientieren, wie eine Erwachsenenbildnerin im nachfolgenden Datenauszug pointiert zum Ausdruck bringt: „Und da muss ich halt dann auch im Blick behalten, was gibt es überhaupt, über Verteiler, über Netzwerke.“ (GD_EB02_00:56:56) Die Bedeutung von Orientierungswissen, wie und wo Wissen abgerufen werden kann, benennt auch die Mitarbeiterin einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung:

„Man muss halt nur wissen, wo das Wissen steht, // ne? Also, ich meine, muss ja nicht alles im Kopf verfügbar sein. Aber wenn man genau weiß, welche Kanäle man anlaufen muss, zu welchen speziellen irgendwie Themen oder spezifisch auch auf die Kunden, dann, äh, dann ist das im Endeffekt allumfassendes Wissen (lacht).“ (GD_BB01_01:14:58)

Zugleich muss das Bildungspersonal Schwerpunkte setzen und auswählen. Eine in der beruflichen Weiterbildung Tätige beschreibt die Herausforderung, entscheiden zu müssen, was im Kontext einer Vielzahl verfügbarer Informationskanäle und/oder Bildungsangebote relevant ist und was nicht: Selbstorganisiertes Lernen nehme die Form eines Durchprobierens an. Sie beobachte bei sich, „dass das (Lernen) selbstgesteuert dann eher so dieses Explorative, Kindische hat, ne? Ich probiere dann mal ein paar WBTs aus.“ (GD_BB02_01:08:33). In diesem Auszug zeigt sich: Für das Bildungspersonal entsteht die Herausforderung, im Kontext vielfältiger Lern- bzw. Weitermöglichkeiten, sich selbstständig zu orientieren und zu entscheiden, welche für sie Bedeutung haben (oder haben werden) und welche nicht. Zudem unterstreicht das Zitat noch einmal, dass Wissensaufbau weniger linear und systematisch erfolgt. Eine Erwachsenenbildnerin fasst dies wie folgt zusammen:

„Ja, kann ich mich nur anschließen. Also einfach durch die Breite des Angebots ist es natürlich auch komplexer geworden, auszuwählen, was ist richtig / also wa/ wer ist der richtige Anbieter, was ist das richtige Format. Ja. Wie / ja, wie selbstständig kann ich lernen oder wie viel Anleitung brauche ich. Also es / das weiß auch nicht unbedingt jeder.“ (GD_EB02_00:55:23)

Dabei nimmt das Bildungspersonal wahr, sich schneller orientieren zu müssen; woraus gestiegener Handlungsdruck resultiert. Eine Befragte resümiert:

„Ich glaube, der Zeitfaktor ist anders. Das heißt, ich glaube, dass [...] jetzt in der aktuellen Situation einfach die Kompetenz wichtig ist oder die Bereitschaft, sich auf *schnelle* Veränderungen einzustellen. Das ist ein Unterschied, also dadurch, dass sich die Technik immer weiterentwickelt, dass wir viel schneller reagieren müssen auf Veränderung.“ (GD_EB01_01:22:01; Hervorhebung durch die Autor:innen)

Das nachfolgende Zitat einer Hochschulmitarbeiterin bringt die Herausforderungen auf übergeordneter Ebene zum Ausdruck und deutet zugleich *einen* Orientierungsrahmen an, mithilfe dessen Bildungspersonal die Herausforderung zu bearbeiten versucht:

„Also wie mit der Komplexität umgehen, ne? Es gibt so ein schönes Zitat, was ich immer wieder zitiere von Dirk Baecker, der sagt: ‚Die Kulturform der Zukunft ist die Komplexität.‘ So. Und das finde ich total klug, weil, wir werden ja mit dieser Komplexität immer umgehen müssen. Und da kann KI helfen, da wird uns Google helfen.“ (GD_HS01_Pos.114)

In dem Datenausschnitt wird Überkomplexität als zentrales Problem selbstorganisierten Lernens markiert – und zugleich Selektions- und Orientierungskompetenzen als neue Anforderungen an das Bildungspersonal benannt. Auffallend ist die beschriebene *technische* Lösung: Zwar erhöhen digitale Systeme aus Sicht der Befragten Komplexität; zugleich wird mit ihnen (und spezifisch mit KI) jedoch die Erwartung verbunden, Orientierung zu bieten. Technischen Systemen wird eine potenziell entlastende Funktion im Kontext der Überkomplexität selbstorganisierten Lernens zugeschrieben.

Andere Datenausschnitte zeigen auf, dass der Umgang mit Komplexität und Selektions- und Orientierungsanforderungen immer wieder zu Unsicherheiten führt.

Der Umgang mit solchen Unsicherheiten, so wird vermutet, wird auch zukünftig eine wesentliche Kompetenzanforderung an das Bildungspersonal sein:

„Man sagt ja immer, es ist im Moment so dynamisch, aber ich glaube, das wird auch bleiben, [...], dass das einfach zur Signatur der Gesellschaft mittlerweile gehört, dass // das [...] nicht jetzt ein kleiner Zeitabschnitt ist und in drei Jahren ist alles irgendwie wieder berechenbar und super vorausschaubar. Da denke ich schon, muss man auch die Leute, dass die das wahrnehmen und auch lernen, damit umzugehen. Dass das einfach da eine gewisse Unsicherheit, weil auch da merke ich, weil, die kommen ja auch zu mir und sagen: ‚Ich habe dieses oder jenes Problem und da weiß ich nicht genau, da könnte das so oder so.‘ Dann sage ich: ‚Ja, ich weiß auch keine Lösung für, das musst du einfach jetzt so ertragen, da muss man einfach mit dieser Unsicherheit mal drei Wochen das so umgehen und dann hat man vielleicht, wenn der Zeitpunkt gekommen ist, da vielleicht auch ein bisschen mehr Klarheit oder sieht, wohin es gehen kann.‘ Da merke ich, dass da noch die Leute auch ein bisschen Probleme mit haben, dass man, einfach so diese Unsicherheit anzunehmen, das einfach ein Stück weit zu ertragen und zu sagen: ‚Da habe ich jetzt keine Lösung für, das weiß ich jetzt nicht, da müssen wir jetzt ausprobieren.‘“ (EI_EB01_01:04:17)

Die Leiterin einer VHS beobachtet aufseiten des Bildungspersonals vielfältige Unsicherheiten, die sie direkt an sie als Führungskraft adressieren – mit der Erwartung nach Handlungsorientierung. Infolge sich auflösender Gewissheiten verändere sich jedoch auch das Führungshandeln: Sicheres Handlungswissen könne sie nicht zur Verfügung stellen. Auf individueller Ebene erfordere die Auflösung von Gewissheiten die Kompetenz, Unsicherheit auszuhalten und Wege auszuprobieren oder zu experimentieren. Damit markiert die Führungskraft, dass Suchbewegungen (im Sinne von Experimentieren) zu den zentralen zukünftigen Anforderungen an das Bildungspersonal gehören und insofern fester Bestandteil der Arbeit und des Lernens von Bildungspersonal sein werden. Die Mitarbeiterin an einer Hochschule umschreibt diese Anforderung mit dem Begriff der „Ambiguitätstoleranz“ (GD_HS01_01:27:55). Ambiguitätstoleranz wie auch Selektions- und Orientierungskompetenz treten damit neben Kompetenzen, die als Future Skills die Arbeit des Bildungspersonals immer stärker prägen werden, z. B. innovatives Handeln, Veränderungsbereitschaft, Kreativität, Probehandeln und selbstverantwortliches Lernen.

Zugleich zeigen sich in den Daten weitere, bisher nicht näher betrachtete Herausforderungen, die mit dem Bedeutungsgewinn selbstorganisierten und v. a. erfahrungs-basierten Lernens einhergehen. Eine Befragte etwa nimmt wahr, dass es neue oder zusätzliche institutionalisierte Orte und Zeiten für die gemeinsame Reflexion erfahrungs-basierten Lernens brauche:

„Wir machen irgendwelche Erfahrungen. Aber wir machen sie einfach nur, und dann machen wir die nächste. Aber wir haben so wenig Zeit, uns zu überlegen, was haben wir denn da jetzt gerade für eine Erfahrung gemacht? Und was war daran gut, und was war daran schlecht? Und welches von dem Guten möchten wir gerne langfristig implementieren? Und was von dem Schlechten können wir wie ausmerzen?“ (GD_BB01_01:32:25)

Eigenverantwortliches, experimentelles und arbeitsprozessintegriertes Lernen müsse ergänzt werden, um ein Mehr an systematischer Reflexion, um professionelles Handeln und/oder die Qualität der Arbeit zu sichern. Sie würden dabei helfen, aus konkreten Problemen oder Situationen zu lernen, um zukünftige Entscheidungen und Handlungen informierter und bewusster zu gestalten. Wie das nachfolgende Zitat einer Mitarbeiterin in der beruflichen Weiterbildung zeigt, müsste es für eine solche Reflexion ein höheres Maß an Schriftlichkeit im Rahmen des Lernens geben:

„Und diese ganzen Sachen, die wir jetzt einfach so erfahren, die einfach auch mal wirklich zu reflektieren und aufzuschreiben und so umzuwandeln, dass wir sie ganz bewusst, also Herausforderung ganz bewusst angehen können am Ende.“ (GD_BB01_01:31:39)

Mit dem schriftlichen Festhalten, so eine mögliche Lesart, wird die Erwartung verbunden, Herausforderungen „bewusst angehen“ zu können; d. h., die mit den dynamischen Veränderungen einhergehenden Herausforderungen erfolgreich zu bearbeiten – sei es auf Ebene der Angebotsgestaltung, der Organisation digitaler Kollaboration innerhalb der Einrichtung oder des professionellen Handelns des Bildungspersonals.

Aus organisationaler Perspektive wird hier ein Spannungsfeld des neuen Lernens deutlich: Wie kann das auf Selbstorganisation beruhende Lernen mit organisationalem Lernen verbunden werden? Oder um es mit den Worten einer Befragten zu formulieren:

„Da irgendwie zusammenzukommen und das Wissen zu teilen, aber auch gleichzeitig autonom und eigeninitiativ auf die dynamischen Herausforderungen zu reagieren.“ (GD_BB02_00:57:15)

Neue Lerninhalte und Professionalisierung in einem dynamischen technologischen Feld

Digitalisierung erfordert die Notwendigkeit fortlaufender individueller Professionalisierung. Wie der nachfolgende Auszug illustriert, nimmt das Bildungspersonal die Anforderung einer fortlaufenden Auseinandersetzung mit digitalen Werkzeugen und Plattformen wahr, verbunden mit der stetigen Reflexion einer möglichen Adaption für die eigene Arbeit. Interessant für die vorliegende Studie ist, dass das Lernen an Prinzipien von Agilität orientiert ist. Die Mitarbeiterin eines Dienstleisters für berufliche Weiterbildung berichtet:

„Lebenslanges Lernen, [...] das hat man ja analog auch irgendwie einfach in der Technik. Weil, die Technik entwickelt sich auch irgendwie so rasend schnell, dass man eigentlich nie an einem Punkt angekommen ist, wo man sagen kann, ne, jetzt haben wir irgendwie die Zauberformel geknackt. Das heißt, es bedarf dann halt immer eines parallelen Prozesses, der sich dann halt weiterentwickelt mit den Möglichkeiten. [...] Es entwickeln sich immer wieder neue Formen irgendwie, die auch irgendwie didaktisch genutzt werden können, et cetera. Das heißt, es setzt einfach voraus, sich zusammen irgendwie mit der Technik auch zu entwickeln.“ (GD_BB01_00:40:03)

Die Befragte wendet den Begriff „Lebenslanges Lernen“ inhaltlich auf ein sich rasch und fortwährend transformierendes Feld technischer Neuerungen an. Ständige Veränderung und Weiterentwicklung nimmt sie als grundlegende Eigenschaft der Technik wahr, die aufseiten des Bildungspersonals ein kontinuierliches Orientieren, Aufgreifen und Anpassen erfordert. Sie betrachtet hohe Flexibilität und Offenheit gegenüber technischen Neuerungen als wesentliche Anforderung. Lebenslanges Lernen im digitalen Kontext, so könnte man zusitzen, erfordert Lernen nach agilen Prinzipien. Zugleich nimmt die Befragte nicht nur Aspekte der Technikentwicklung in den Blick; sie betont auch, dass ihr Lernen inhaltlich sowohl durch das beschriebene technikbezogene lebenslange Lernen geprägt ist als auch durch einen parallelen Reflexions- und Adaptionsprozess, der die didaktische Nutzung von Technik fokussiert. Die Forderung, dass man „sich zusammen mit der Technik entwickeln“ müsse, macht das professionelle Handeln des Bildungspersonals zum Betrachtungsgegenstand: Es besteht, so könnte man paraphrasieren, ein fortlaufender Bedarf an individueller Professionalisierung, in die technische Neuerungen und pädagogische Reflexionen zum Umgang mit Technik einbezogen sind. Wobei Professionalisierung in ihrer Form agilen Prinzipien folgt: Sie ist experimentierend, flexibel und iterativ – wie im nachfolgenden Datenausschnitt sichtbar wird. Mit Blick auf KI, so eine Befragte,

„werde ich jetzt bei der Programmplanung eine Fortbildung versuchen an Land zu bekommen, damit wir / damit die Dozenten das kennenlernen. Und vielleicht auch mal einzelne Programme anschaffen für die VHS, um zu gucken, wie kann KI das Lern/ Lehren unterstützen oder auch das Lernen. [...] Also da muss ich mich wirklich, nochmal genauer mit befassen.“ (GD_EB02_01:04:11)

Die Volkshochschulleiterin beschreibt, dass sie eine Fortbildung zum Thema KI vorbereitet – gegebenenfalls als Reaktion auf die Beobachtung der wachsenden Aufmerksamkeit und Bedeutung, die KI innerhalb des technischen Feldes erhält. Die Fortbildung, so wird deutlich, ist als erster Schritt innerhalb eines Orientierungsprozesses zu verstehen. Geplant ist auch die Anschaffung von Programmen, auf deren Basis ausgetestet werden soll, wie KI die Lehre, aber auch das Lernen der Adressat:innen unterstützen könnte. Die Formulierung „um zu gucken, wie“ verdeutlicht den experimentierenden Charakter des Lernens – und zugleich, dass Lernen inhaltlich auf das Sammeln von Erfahrungs- bzw. Handlungswissen in der Arbeit mit technischen Tools fokussiert. Derartige Suchbewegungen über die Legitimität, Relevanz und den Wert des Einsatzes von KI in der Lehre zeigen sich auch in anderen Segmenten. In einer Gruppendiskussion mit Beschäftigten in der Hochschulbildung führt eine Person aus:

„Ja, was / was ja so eine Frage ist in Bezug auf, KI oder jetzt so vor allem irgendwie ChatGPT, weil das so das prominenteste Beispiel ist, ist / ist ja irgendwie, unterstützt es das Lernen, also dass man eben es nutzen kann, um dann noch irgendwie besser, effektiver, schneller zu lernen, oder verhindert es / verhindert es eher das Lernen? [...] Und ich finde das / ich finde das total schwierig, mich da drin irgendwie zu positionieren.“ (GD_HS02_01:14:46)

Es zeigen sich in dieser Passage Handlungs- und Reflexionsprobleme („Ich fühle mich da teilweise dann einfach auch überfordert“ [GD_HS02_01:18:48]) der Teilnehmenden im Kontext technischer Tools wie KI. Dabei, so könnte man zusammenfassen, nimmt der Umgang mit KI – so wie mit anderen digitalen Tools und Lernangeboten – die Form des Ausprobierens an: „Also ich versuche das hier und da, ähm, einfach aus / aus Neugierde, glaube ich, auch. [...] Ich probiere es hier und da aus“ (GD_HS01_01:11:19). Und die Mitarbeiterin eines Weiterbildungsdienstleisters beschreibt: „ich merke dann halt, dass wir da jetzt tatsächlich so explorativ dann dem Ganzen uns nähern.“ (GD_BB02_01:13:54) Diese Befunde sind nicht spezifisch für KI, wie das nachfolgende Zitat einer VHS-Mitarbeiterin mit Blick auf Virtual-Reality-Tools zeigt: „Seit, (...) ja, eineinhalb Jahren sind wir an einem VR-Projekt dran, also da auch neue, ja, digitale Lernmittel, zu gucken, wie kann man die wirklich im Unterricht einbinden.“ (GD_EB02_00:23:27) Es gehört zum Orientierungsrahmen der hier Befragten, dass neue technische Tools aufgegriffen und Möglichkeiten geschaffen werden, mit ihnen zu experimentieren:

„Ich finde nicht, dass es unbedingt in der Fläche sein muss. Aber für diejenigen, die offen dafür sind, ein Interesse daran haben, damit anzufangen, dann andere vielleicht dafür zu begeistern. Das ist ja auch nicht so, dass jedes Lehrmittel für jedes Unterrichtssetting passend ist. [...] Aber zu sagen, wir haben diese Vielfalt und Möglichkeit, und das offenzustellen, das finde ich erstmal wichtig.“ (GD_EB02_00:23:27)

Dabei zeigen die Daten, dass der Einsatz von Technik zusätzliche Kompetenzanforderungen an das Bildungspersonal im Bereich der Vermittlung von Fähigkeiten zu selbst-organisiertem Lernen schafft:

„Wenn ich da immer mehr in diese digitalen Formen reingehe und die immer weniger auf der sozialen, auf der menschlichen Ebene auch begleite, die haben diese Eigenverantwortung nicht. Ja? Und die haben die auch nie entwickelt. Auch dafür muss man sorgen, dass die das KÖNNEN. Ja? [...] Es gehört ja auch [...], dafür zu sorgen, dass diese Menschen damit auch eigenverantwortlich in diese Lernprozesse dann weiter in die Kompetenzentwicklung gehen. [...] Das ist eine Riesenherausforderung.“ (GD_BB02_00:29:40)

Neben diesen individuellen Professionalisierungsleistungen im Feld digitaler Technologie sind auch Widersprüche zu verzeichnen, mit denen das Bildungspersonal lernen muss umzugehen. Dazu gehört, dass Erfahrungen beim Einsatz von Technik und das eigene Professionalitätsverständnis in Konflikt geraten können mit (wahrgenommenen) normativen gesellschaftlichen oder politischen Diskursen zu Digitalisierung. Das nachfolgende Datenbeispiel zeigt auf, dass das Spannungsfeld Unsicherheiten schafft:

„Aber wenn man jetzt zum Beispiel ein Konzept für einen Produktionsmitarbeiter versucht, da zu schneidern, und man hat immer den Ansatz, es muss immer menschenzentriert sein und das Mittel, ne, also Digitalisierung, Künstliche Intelligenz, steht immer im Vordergrund, dann verkommen diese Mittel so ein bisschen zum Eigenzweck. Weil, da ist gar nicht diese Flexibilität also aufgrund irgendwie der Tätigkeit überhaupt gegeben. Das heißt, man versucht ja, einen Inhalt in eine Form zu pressen, der dort der sich dafür gar nicht anbietet. Und das das ist so etwas irgendwie, da habe ich noch keine klare Antwort gefunden.“ (GD_BB01_00:32:06)

Ausgangspunkt des Handelns, so zeigt der Datenausschnitt, ist das professionelle Selbstverständnis, menschenzentrierte bzw. lernendenorientierte Angebote zu gestalten. Zugleich sieht sich die Befragte mit politischen und sonstigen gesellschaftlichen Diskursen zu Digitalisierung konfrontiert, die den Einsatz digitaler Medien nahelegen. Dabei handelt es sich um eine Wahrnehmung, die auch in anderen Segmenten beschrieben wird: „Also es gibt diesen schönen Ausspruch ‚Digital Transformation of everything‘. Und ich glaube, das ist so das, was wir gerade ganz stark auch spüren so.“ (GD_HS02_Pos. 52) Auf die Aushandlung beider Positionen hat die Befragte „noch keine klare Antwort“ gefunden. Die Mitarbeiterin einer VHS beschreibt, dass dies auch das eigene Professionsverständnis berührt:

„Ich bin da so hin- und hergerissen, ne? Also neue Medien ist wunderbar, wir haben / wir haben so viele neue Möglichkeiten technischer Art, wir haben ganz viele Möglichkeiten über neue Arbeitsformen nachzudenken, über neue Lernformen nachzudenken. Aber wir sollten auf jeden Fall unsere Profession dabei nicht verlieren und vergessen, ne? Dass wir trotzdem sagen, wir sind / wir sind Erwachsenenbildner und wir haben auch einen gewissen Auftrag // insgesamt.“ (GD_EB01_01:33:36)

„Das ist das Wichtigste, dass wir ein Angebot machen, wozu die Bürger kommen. Ich muss nicht irgendeinem akademischen Ideal entsprechen, sondern ich muss gucken, wie funktioniert meine klein/ meine kleinstädtische Gesellschaft, wo sind Teilnehmer, wo sind Teilnehmerpotenziale, und wo kriege ich sie mit.“ (GD_EB01_01:29:59)

Einig ist sich das Bildungspersonal über die Bildungssegmente hinweg, dass digitale Tools kein Selbstzweck sein dürfen. Wichtiger Orientierungspunkt innerhalb der Lernprozesse im Umgang mit dem Spannungsfeld ist das eigene professionelle Selbstverständnis und besonders das Ziel der Lernendenzentrierung.

Ein zentrales Problem ist der Zeitmangel, der sowohl das Lernen des Personals als auch die Entwicklung neuer didaktischer Ansätze behindert. Viele Mitarbeitende sehen sich im Alltag nicht in der Lage, sich intensiv weiterzubilden oder neue Lehrmethoden zu entwickeln, da die täglichen Arbeitsanforderungen zu hoch sind. Es wird deutlich, dass Lehrende und Institutionen daher mitunter Schwierigkeiten haben, ihre Lehrmethoden an die neuen digitalen Formate anzupassen.

Neue Lerninhalte und Kompetenzanforderungen in der Beratung

Die Pluralisierung der Arbeits- und Lebenswirklichkeiten, aber auch der Lernangebote und digitaler Tools, so zeigen die Daten, verändern die Kompetenzanforderungen an die Beratung und Begleitung von Zielgruppen. Für die Volkshochschule beschreibt eine Befragte: „Es ist ja nicht damit getan, dass man ein Angebot macht, sondern man muss auf solche Teilnehmenden auch zum Teil anders zugehen, also mehr aufsuchende Beratung.“ (GD_EB02_01:09:23) In einer zunehmend unübersichtlichen und digitalisierten Welt reicht es zudem nicht aus, lediglich Fachwissen in standardisierten Angebotsformaten zu vermitteln. Vielmehr müssen die Bildungsakteure in der Lage sein, Zielgruppen individuell auf fachlicher Ebene zu beraten und bei der Entwicklung persönlicher und beruflicher Kompetenzen zu begleiten.

Im Bereich der beruflichen Bildung zeigt sich eine spezifische Ausprägung dieses Phänomens: Mitarbeitende berichten, dass sie verstärkt Kompetenzen entwickeln müssen, um überfachliches Wissen zu vermitteln. Damit verbunden ist die Anforderung, Lernsettings zu gestalten, in denen ebensolche überfachlichen Qualifikationen praktisch erprobt, angewendet und erworben werden können.

„Es ist eben gerade das Überfachliche, die Schlüsselqualifikationen, die sich so stark verändern. [...] Ich muss lernen, Probleme zu lösen, die sich vielleicht in dieser vernetzten Produktion ergeben. Ich muss anders kommunizieren mit Leuten aus anderen Abteilungen. Und [...] ich leme es am besten, indem ich es tue, indem ich dort ein Umfeld habe wo ich das ausprobieren kann. [...] es geht eigentlich darum, so bestimmte Settings zu schaffen, wo das erlernt werden kann.“ (EI_BB01_00:25:03)

Hinzu tritt, dass Unternehmen als Kunden der Bildungsanbieter sich zunehmend Inhouseschulungen wünschen, die auf die lokalen Arbeitsbedingungen abgestimmt sind.

„Was ich gemerkt habe, ist, dass die Anfrage von Unternehmen und Unternehmensvertretern superindividuell geworden sind. Also, dieser Bereich der Inhouseseminare, den hatte ich eben erwähnt. Da, muss ich sagen, habe ich einen sehr, sehr großen Zuwachs erlebt [...] Im Unternehmen haben schon sehr, sehr viele betriebsspezifische Schulungsbedarfe und kommen damit schon, ja, ich würde schon sagen, auch reflektierter und genauer auf uns zu. (GD_BB01_00:25:51)

Eine Führungskraft beschreibt damit verbundene Lernanforderungen für das berufliche Bildungspersonal:

„Dass man unser Ausbildungspersonal so weit befähigt, dass die auch zum Beispiel in der Lage sind, in die Betriebe zu gehen und im Grunde das Programm inhouse durchzuführen, was sie eigentlich klassischerweise bei uns in Werkstätten machen würden.“ (EI_BB01_00:21:51)

Zu den neuen Kompetenzanforderungen gehört die Fähigkeit, unternehmensspezifische Bedarfe und Kontextbedingungen analysieren und darauf aufbauend spezifische Weiterbildungslösungen entwickeln zu können. Mitarbeitende müssten daher

„ganz andere Fragen stellen, wenn sie gehen. Also eben nicht so nach dem Motto, wir haben hier ein Produkt, [...] wollt ihr das Produkt haben, wir können euch 15 Teilnehmer schulen. Das ist aber nicht das, was der Betrieb braucht, sondern der Betrieb sagt, ich will, dass das bei mir im Bereich XY funktioniert, dass die [...] mit diesen Produktionsgegebenheiten arbeiten können. Also das heißt, andere Fragestellung und andere Lösung erwartet.“ (EI_BB01_00:28:15)

Diese Entwicklung erfordert vom Bildungspersonal in der beruflichen Bildung in Ergänzung zur Vermittlung von Fachwissen die Fähigkeit, kundenorientierte Lösungen zu entwickeln und anzubieten. Dadurch verändert sich die Rolle des beruflichen Bildungspersonals: Anstatt standardisierte Angebote zu entwickeln und an verschiedene

Unternehmen zu verkaufen, ergibt sich die Anforderung, die Durchführung von Bildungsbedarfsanalysen zu lernen, um so Lösungen für jedes Unternehmen erstellen zu können. Auch, weil Bildungspersonal in der „Beratung fast täglich (die) Erfahrung (mache), dass selbst im größten Unternehmen es so gut wie keine Bildungsbedarfsanalyse gibt. [...] Die haben RIESIGE Kataloge von Bildungsangeboten, aber keine eigentliche wirkliche Bildungsbedarfsanalyse“ (GD_BB02_01:10:55). Für die Weiterbildungseinrichtung selbst ergibt sich damit die Anforderung, ihre „Leute auch (zu) befähigen, Lösungen zu entwickeln und nicht Produkte zu verkaufen. Ne? [...] Und die brauchen Beratungskompetenzen, auch Analysekompetenzen“ (EI_BB01_00:28:15). Und eine solche Veränderung der Geschäftsmodelle schafft weitere Herausforderungen. Ein Interviewpartner betont: „Wo ich auch wieder eine Herausforderung sehe, ist: Wie kann das Ganze auch für uns unter wirtschaftlichen Aspekten funktionieren? Wenn es KMU sind, man hat oftmals nicht die Stärke an Teilnehmenden.“ (EI_BB01_00:22:26) Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU) seien oft nicht in der Lage, genügend Teilnehmende für bestimmte Weiterbildungsangebote zu stellen, die eine wirtschaftliche Tragfähigkeit von Angeboten sichern können.

Zusammenfassung

In den letzten Jahren hat sich das Lernen des Bildungspersonals in der Erwachsenenbildung, der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung erheblich verändert. Durch den digitalen Wandel sind neue Lehr- und Lernformate entstanden, die den Einsatz von E-Learning, hybriden Lernmodellen und digitalen Tools zunehmend in den Mittelpunkt rücken. Bildungspersonal musste sich spätestens mit der Corona-pandemie schnell an diese neuen Anforderungen anpassen, indem es nicht nur technologische Kompetenzen erwarb, sondern auch passende didaktische Ansätze integrierte. Auch die Rolle Lehrender hat sich verändert: Von Wissensvermittler:innen hin zu Lernbegleiter:innen und Moderator:innen, die vor der Aufgabe stehen, Lernprozesse flexibel und bedarfsoorientiert zu gestalten und individualisierte Bildungsangebote zu entwickeln. Wissen und Kompetenzen werden als flüchtig wahrgenommen. Im Zuge dessen spielen kontinuierliche Weiterbildung und der Austausch in Netzwerken eine immer wichtigere Rolle, um die eigenen Fähigkeiten stets an die sich rasch ändernden Anforderungen anzupassen. Damit einher gehen aber nicht nur neue Lerninhalte, die in die eigene Bildungsarbeit einfließen müssen. Auch die Strukturen der eigenen Weiterbildungsmöglichkeiten und des Lernens des Bildungspersonals sind erheblichen Änderungen unterworfen.

Die Analyse zeigt, dass das Lernen des Bildungspersonals stärker von Eigenverantwortung geprägt ist als früher. Individuelle Lernformen stehen im Mittelpunkt, wobei die Lernenden zunehmend selbst Inhalte, Methoden und Tempo bestimmen können und auch müssen. Lernen nimmt dabei v. a. die Form kurzfristigen, problemorientierten Lernens ein; es erfolgt vielfach ad hoc und/oder als *learning by doing* im Arbeitsprozess. Gleichzeitig werden dabei kollaborative Lernformen mit dem Fokus auf Erfahrungsaustausch wichtiger; auch über organisationsexterne Netzwerke. Und selbstorganisiertes Lernen erfordert kontinuierliche Reflexion, um einen bewussten, erfah-

rungsorientierten Lernprozess zu sichern. Das selbstorganisierte Lernen ist insofern nicht primär Aneignung von Wissen, sondern ein aktiver Prozess, bei dem das Bildungspersonal durch konkrete Probleme oder Situationen lernt.

Das Bildungspersonal unterliegt insofern denselben Kompetenzanforderungen, wie sie für die Arbeitswelt insgesamt etwa unter dem Stichwort der Future Skills beschrieben werden: Dazu gehören neben Selbstlernkompetenzen und einer Offenheit gegenüber lebenslangem Neu- und Umlernen die Anforderung bzw. die Fähigkeit, sich in einer technologisch-dynamischen Arbeitswelt zu bewegen und dabei Veränderungen zu beobachten, aufzugreifen und aktiv mitzugestalten – und mit hoher Kontextsensibilität für verschiedene Adressat:innengruppen didaktisch aufzubereiten.

Die benannten Kompetenzanforderungen an das Bildungspersonal könnte man insgesamt mit dem Begriff „transformative Kompetenzen“ zusammenfassen. Der Begriff beschreibt die Fähigkeit, Veränderungen in der Arbeitswelt und in technischen Feldern nicht nur zu akzeptieren, sondern aktiv aufzugreifen und mitzugestalten. Ein Schwerpunkt liegt auf der Reflexionsfähigkeit und einer offenen Haltung gegenüber neuen Entwicklungen. Transformative Kompetenzen scheinen von besonderer Relevanz, gerade um auch Lernende auf eine Welt vorzubereiten, in der kontinuierliche Veränderung zur Normalität geworden ist. Zugleich verweist der Begriff auf die gestiegene Anforderung an das Bildungspersonal, mit Ambiguitäten und Unsicherheiten in diesem Zusammenhang umzugehen und dabei immer wieder neue Wege auszuprobieren. Suchbewegungen (im Sinne eines Experimentierens) ebenso wie der Aufbau von Selektions- und Orientierungskompetenzen gehören zu den zentralen zukünftigen Anforderungen an das Bildungspersonal und sind fester Bestandteil ihres Lernens (und Arbeitens). Bildungsarbeit war schon immer auf die Zukunft ausgerichtet, im Rahmen von Digitalisierung scheint es aber schwieriger zu werden, diese Zukunft antizipieren zu können. Im Feld wird dies mit den Begriffen der Ambiguitäts- und der Kontingenzkompetenz gefasst (Schöll 2023). Kurzum: Die Veränderungen des Lernens nehmen eine Figuration an, wie sie auch im Konzept des New Learnings skizziert ist.

Der vom Bildungspersonal dabei formulierte Ruf nach zusätzlichen institutionalisierten Orten der Reflexion zeigt: Im Kontext sich auflösender Gewissheiten stellen sich organisationspädagogische Fragen zum Lernen in, von und zwischen Organisationen. Das Bildungspersonal betont bildungsbereichsübergreifend die Notwendigkeit neuer Strukturen organisationalen Lernens. Wie Bildungseinrichtungen mit dieser Herausforderung umgehen, ist u. a. Gegenstand der Betrachtung des folgenden, abschließenden Abschnitts.

New Work + New Learning = New Organization?

Welche Veränderungen zeichnen sich im Zuge der dargestellten Transformationsprozesse des Arbeitens und Lernens auf organisationaler Ebene ab? Deutlich wird in den Daten, dass Einrichtungsleitungen die beschriebenen Veränderungen von Arbeiten

und Lernen und das damit verbundene dynamische Geflecht sozialen Wandels als Veränderungs- und Lernanlass auch für die organisationale Ebene der Einrichtungen identifizieren und aneignen. Einrichtungsleitungen aller drei Bildungsbereiche setzen sich mit der Frage auseinander, welche organisationalen Strukturen es braucht, um auf der Ebene der Einrichtung als Ganzes wie auch auf individueller Ebene des Bildungspersonals im Rahmen komplexer und ambiger Transformationen handlungsfähig zu sein. Verschiedene strukturelle Veränderungen werden initiiert, die darauf eine Antwort schaffen sollen. Die sich in der Handlungspraxis abzeichnenden Formen von New Work und New Learning wirken als Momentum für organisationale Veränderungen von Bildungseinrichtungen, die wiederum Entwicklungstendenzen von New Work und New Learning verstärken.

Auffälligstes Merkmal solcher Veränderungsmaßnahmen ist die Etablierung neuer organisationaler Einheiten oder Strukturen, die Orientierungs- bzw. Transformationswissen zur Verfügung stellen und in denen Handlungsperspektiven verhandelt werden sollen.⁴ Leitmotiv ist segmentübergreifend die Unterstützung von Lernprozessen auf organisationaler und individueller Ebene des Bildungspersonals inmitten des dynamischen technologischen und sozialen Wandels.

In der beruflichen Bildung und der Hochschule erfolgt dies durch die Ergänzung traditioneller Ordnungsstrukturen von Organisation um agile Innovations- und Vernetzungsstrukturen. Daneben entstehen in den von uns betrachteten Volkshochschulen und Hochschulen neue organisationale Einheiten und Rollen (querliegend zu bestehenden Organisationsstrukturen) – etwa in Form von Coaches und Digitalisierungsbeauftragten –, die dem Bildungspersonal Kompetenzen sowie Orientierungs- und Handlungswissen – insbesondere für die Gestaltung digitaler Lehre – zur Verfügung stellen sollen.

Der Aufbau agiler Organisationsstrukturen in Hochschule und beruflicher Bildung

In der beruflichen Bildung und dem Hochschulbereich, so zeigen die Daten, werden neue Organisationsstrukturen geschaffen, die auf Exploration, langfristige organisationale Lernprozesse und Innovation ausgerichtet sind und in denen sich agile Arbeitsprinzipien abzeichnen. Aus organisationssoziologischer Perspektive markiert dieser Prozess eine Transformation von Bildungseinrichtungen hin zu einer Struktur, die man mit dem Begriff der „organisationalen Ambidextrie“ (Mayrberger 2023) umschreiben könnte. Der Begriff „Ambidextrie“ stammt aus der Medizin und bedeutet wörtlich übersetzt „gleichwertige Nutzung der Hände“ oder „Beidhändigkeit“. In der Organisationstheorie wird er verwendet, um das Phänomen zu beschreiben, dass Organisationen verschiedene Strukturprinzipien nutzen (oder aufbauen): dass sie einerseits Strukturen

⁴ Zu berücksichtigen ist, dass sich in den Darstellungen der Führungskräfte Beschreibungen stattgefunder Veränderungsprozesse mit „imaginären Zukünften“ mischen (Bäuerle & Graupe, 2023; Beckert, 2018), d. h. mit in die Zukunft gerichteten Entwürfen weiterer Veränderungen. Führungskräfte antizipieren darin eine Zukunft ihrer Bildungseinrichtungen, in der sie auf komplexe Veränderungen ebenso wie auf Offenheit und Ambiguität zukünftiger Transformationen eingehen können. Nicht alle der hier dargestellten Veränderungsprozesse sind auf Einrichtungsebene daher auch bereits weit vorangeschritten. Sie bilden aber einen wichtigen Teil des Orientierungsrahmens der Führungskräfte in ihrem Handeln.

schaffen, die auf Exploration und Innovation ausgelegt sind, und andererseits (und zugleich) traditionelle Ordnungsprinzipien nutzen und bewahren, die für die alltägliche Routinearbeit essenziell sind. Ambidextrie ist zu einem gewissen Teil immer Bestandteil einer Organisation (sonst wäre sie kaum zukunftsfähig bzw. gäbe es keine Innovationen). Hier ist das Besondere, dass durch die Schaffung agiler Strukturen die organisationale Ambidextrie gezielt erhöht werden soll bzw. die beobachteten Transformationsprozesse durch die Stärkung von Ambidextrie bearbeitet werden. Eine Führungskraft aus der Hochschule fasst diese Idee als Leitbild für Organisationsentwicklungsprozesse in ihrer Einrichtung pointiert zusammen:

„Ich bin überzeugt, dass es für 80 Prozent des Tagesgeschäfts oder vielleicht sind es auch 70, keine Ahnung, dass dafür durchaus die Strukturen immer noch geeignet sind. Wir müssen aber schaffen, dass wir solche querliegenden Formate, so themenspezifische Gruppierungen, die sich finden müssen. Also, wie gelingt uns eine Organisation, die das Tagesgeschäft ermöglicht und gleichzeitig Freiräume für solche Aktivitäten schafft. Das ist gewünscht und das (unverständlich) man eben eröffnen.“ (EI_HS01_00:11:08)

Die abschließend formulierte Frage reflektiert, dass neben der Aufrechterhaltung bestehender Prozesse gleichzeitig neue, flexiblere organisationale Strukturen und Formate erforderlich sind. Leitbild dieser Veränderungen ist eine Zukunft, in der Bildungseinrichtungen agil auf ihre dynamische Umwelt reagieren können. Ein:e Weiterbildner:in in der beruflichen Weiterbildung fasst dies mit dem Begriff „dynamikrobuste Organisation“ zusammen:

„Da habe ich das Gefühl, da sind wir noch nicht eingegroovt, dass den Leuten wirklich klar ist, wir sind eigentlich immer / Also, wie haben wir das genannt, wir, unsere Coaches, dynamikrobuste Organisation, dahin müsste man sich entwickeln. Den Ausdruck finde ich total cool, weil, Krisenmanagement hört sich so schrecklich an. Und dann haben wir das dahin geschrieben, nicht Krisenmanagement, sondern wir entwickeln uns hin zu einer dynamikrobusten Organisation.“ (GD_BB01, 00:35:01)

Die Expertin äußert zunächst die Wahrnehmung, dass nicht alle Organisationsmitglieder bereits akzeptieren, dass es eines agilen Veränderungsprozesses bedarf. Mit der Formulierung „da sind wir noch nicht eingegroovt“ beschreibt sie, dass angestoßene Veränderungen noch nicht Teil organisationaler Routine geworden sind, dass man sich noch in der Anfangsphase von Veränderungsprozessen befindet, in denen es weder Vertrautheit mit veränderten Prozessen und Strukturen noch unhinterfragte, gemeinsam geteilte Zielvorstellungen gibt. Als (imaginiertes) Entwicklungsziel für die Einrichtung, das sie offensichtlich von Coaches aufgegriffen hat, benennt die Leiterin das Bild einer „dynamikrobusten Organisation“. Der Begriff wird abgegrenzt vom Begriff „Krisenmanagement“ – und als zutreffender empfunden. Darin aufgehoben ist, dass Krisen nicht als isolierte Ereignisse betrachtet werden, die gemanagt werden müssen. Vielmehr müsste die Organisation sich an fortlaufende, dynamische Veränderungen anpassen können. Die Nähe zum Begriff der agilen Organisation ist nicht zu übersehen. Deutlich wird in dem Begriff die Präferenz, Veränderungen nicht reaktiv zu begegnen (wie es

„Krisenmanagement“ suggerieren könnte), sondern proaktiv (durch kontinuierliches Ausprobieren und Lernen). Als Ziel wird eine Einrichtung imaginiert, die es vermag, im Kontext komplexer, offener und dynamischer (nicht abreißender) gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder pragmatische Antworten zu finden. Zum Bedeutungsfeld des Begriffs einer dynamikrobusten Organisation gehört die Idee einer lernenden Organisation.

Welche konkreten Veränderungen der Organisations- und Arbeitsstrukturen sind damit verbunden? Zur Illustration dessen soll hier zunächst etwas ausführlicher eine Einrichtung aus der beruflichen Weiterbildung betrachtet werden. Die Leiterin beschreibt, dass zum Aufbau neuer Arbeitsstrukturen auf einer ersten Ebene die Gründung eines einrichtungseigenen Instituts gehörte, das als Motor für Veränderungen in allen Bereichen der Organisation agieren sollte. Bestehende organisationale Strukturen werden hier insofern ergänzt durch zusätzliche Strukturen, die Innovationen und Explorationen für die Bildungseinrichtung leisten sollen. Auf der Basis projektförmiger Arbeit – jenseits des Tagesgeschäfts – soll innerhalb des Instituts eruiert werden, wie die Einrichtung veränderte Anforderungen von Zielgruppen aufgreifen und umsetzen könne. Es war beobachtet worden, dass Unternehmen zunehmend individuell auf ihr Unternehmen ausgerichtete Angebote nachfragten – auf Kosten von Programmen, in denen Angebote im Zentrum standen, die unternehmensübergreifend ausgerichtet waren. Mithilfe projektförmiger Arbeit, so die Hoffnung, könne man Erfahrungen im Aufbau neuer Angebotsformate und Konzepte gewinnen. Die Leiterin erläutert: „Das war, glaube ich, auch wirklich ein Grund mit, warum wir das Institut gestartet haben, weil (unverständlich) merken, dass wir über Projekte und über diese Arbeit nochmal stärker da rein kommen, beratend tätig zu sein und Lösungsgeber zu sein. Und dann können wir sozusagen unsere Bildungsstätten auch sehr viel mitnehmen auf diesem Weg.“ (EI_BB_00:33:13). Zielperspektive der Institutsgründung war, so wird hier deutlich, dass die neue Einrichtung Lernprozesse in der Angebotsentwicklung und -gestaltung unterstützt. Mithilfe neuer Arbeitsstrukturen (Arbeit in Projektstrukturen) sollte Raum für das Experimentieren mit neuen Angebotsformen geschaffen werden und die Entwicklung von Angeboten ermöglicht werden, die eine stärkere Beratungsfunktion besitzen.

Der nachfolgende Datenauszug zeigt, dass darüber hinaus agile Arbeitsstrukturen etabliert wurden:

„Wir haben für uns einen neuen Innovationsprozess initiiert [...] und da sind wirklich alle Beschäftigten eingeladen in Innovationsteams mitzuarbeiten. Das heißt, man kann sich das so vorstellen, das sind so wie so agile Teams, die so neben der Linie sind, und man dann eben an bestimmten Innovationsthemen zusammenarbeitet. Zum Beispiel hatten wir eine Gruppe, die hat sich eben auch mit dem Thema digitales Lernen befasst. Da konnte man also mit an der Produktentwicklung arbeiten. Oder wir haben ein Thema Weiterbildung für Beschäftigte, dass man mal sich darauf verständigt, was brauchen eigentlich Beschäftigte heute im Betrieb.“ (EI_BB_00:09:47)

Die Führungskraft bezeichnet den Umgang ihrer Einrichtung mit der digitalen Transformation als „Innovationsprozess“. Bereits im Literatur-Review in Kapitel 2 konnten wir diese Auffälligkeit in der Sprache des Feldes beobachten. Zudem benennt die Führungskraft das Bildungspersonal als zentrale Akteur:innen in Gestaltungsarbeiten am Transformationsprozess: Hier konkret in Bezug auf das Orientieren und die darauf aufbauende Konzeptentwicklung sowie die Produktentwicklung. Dabei gehört es zu den Merkmalen von Arbeit, dass diese in „agilen Teams“ „neben der Linie“ erfolgt. Mit anderen Worten: Der Datenauszug verweist auf die Etablierung von Arbeitsstrukturen und abteilungsübergreifenden Kommunikationsstrukturen jenseits bisheriger formaler Ordnungssysteme der Organisation. Arbeit, so könnte man paraphrasieren, findet zunehmend auch in temporären, themenspezifischen Netzwerken statt, in denen Veränderungsprozesse angestoßen und ausgehandelt werden. Mit den Teams, so scheint die Leiterin anzudeuten, werden neue bzw. zusätzliche organisationale Strukturen geschaffen, innerhalb derer Mitarbeitende selbstorganisiert Themen bearbeiten können. Der Abschluss des Datenauszugs hebt darüber hinaus noch einen weiteren Aspekt hervor: Die Etablierung neuer Ordnungsstrukturen bzw. die Einrichtung agiler Teamarbeit dient auf organisationaler Ebene der „Verständigung“ im Kontext von Ambiguität bzw. sich auflösenden Gewissheiten: „dass man mal sich darauf verständigt, was brauchen eigentlich Beschäftigte heute im Betrieb“. Diese Verständigungsprozesse, so scheint sich anzudeuten, sind mit bestehenden Bordmitteln der Organisation bzw. in den bestehenden Strukturen nicht ausreichend möglich. Die Organisation hat sich Räume geschaffen, in denen – losgelöst vom Tagesgeschäft – neues Orientierungswissen generiert und darauf aufbauend Handlungsstrategien entworfen werden können. Agile Organisationsstrukturen entstehen hier, um organisationsweit Abstimmungs-/ Verständigungsprozesse über Fragen zu organisieren, die sich im Kontext der aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen stellen. Sie unterstützen Lernen auf organisationaler wie individueller Ebene.

Als Effekt der Etablierung der Innovationsteams, so die Führungskraft weiter, beobachte sie zugleich, dass Mitarbeitende gelernt hätten, „gleichzeitig anders, hierarchieübergreifend und bereichsübergreifend zusammenzuarbeiten“ (ebd._00:09:47). Die Arbeit in Innovationsteams bzw. die Förderung solcher netzwerkartiger und projektförmiger Arbeitsstrukturen, so deutet die Leiterin an, habe nachhaltige Effekte für die Organisation als Ganzes und deren Arbeitsprozesse. Aufseiten des Bildungspersonals, das in den Teams mitgearbeitet hat, beobachtet sie Lernprozesse, die eine engere intraorganisationale Zusammenarbeit über Aufgaben- und Statushierarchien hinweg fördere. Übergreifende Kommunikationswege gewinnen an Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass die Leiterin damit weitere Prozesse verbindet: etwa den Bedeutungszuwachs informeller Wissensaustausche und -transfers innerhalb der Organisation (bzw. zwischen Aufgaben- und Statushierarchien) und damit die Integration vielfältigerer Lernprozesse des Bildungspersonals in die eigene Arbeit. Führungskräfte erwarten von neu geschaffenen agilen Strukturen explizit derartige Ausstrahlungseffekte in alle anderen Bereiche der Organisation: Die agilen Strukturen sind als Motor von Veränderung der Gesamtorganisation gedacht.

Vergleichbare Prozesse des Aufbaus organisationaler Ambidextrie lassen sich im Hochschulbereich beobachten. Dazu gehört die Etablierung von Zentren für Lehrentwicklung oder Wissenschaftsdidaktik. Die Leiterin einer solchen Einrichtung begründet die vor einigen Jahren erfolgte Zusammenlegung kleinerer Einrichtungen in ein übergeordnetes Zentrum für Wissenschaftsdidaktik etwa damit, dass eine solche Struktur „sichtbarer ist in der Universität und dadurch ein bisschen schlagkräftiger“, um als „unser Motor und Treiber der gesamten Reformprozesse“ zu fungieren. Hierin kommt das Selbstverständnis der zentralen Einrichtung zum Ausdruck: Transformationsprozesse von Arbeit und Lernen in Forschung und Lehre (und anderen Bereichen der Hochschule) anstoßen, die an innovativen Strukturprinzipien orientiert sind. Die Führungskraft erläutert, dass sie „vor allem in sogenannten Experten-Zirkeln (arbeiten). Das heißt also, es gibt Themen, die einzelne Personen spannend finden, an denen sie arbeiten wollen, und dann für einen Zeitraum von zwei Jahren sich eben Mitstreiterinnen und Mitstreiter suchen, und zwar über Fakultätsgrenzen hinweg, über Hierarchiegrenzen hinweg“ (EI_HS01_00:04:03). Kennzeichen der Arbeit der zentralen Einrichtung für Wissenschaftsdidaktik sei, so die Führungskraft, die Arbeit in Teams, die sich selbst organisieren und die hierarchie- und verantwortungsbereichsübergreifend arbeiten. Zudem seien Aufgaben- und Entscheidungshierarchien nicht entscheidend für die Besetzung:

„Es bedeutet auch, dass die Führungskräfte als solche nicht in jedem dieser Zirkel sitzen, sondern dass das geht nach Kompetenz und Beitrag zu dieser Thematik. Und das wird sich mischen, ja? Und ich muss im Grund etwas akzeptieren, was wir, glaube ich, aus der Wissenschaft schon kennen, es gibt unterschiedliche Quellen der Wissensproduktion und für die Wissensproduktion und Wissenserzeugung und die muss ich erschließen. Und die haben jetzt erst mal nichts mit Hierarchie zu tun.“ (EI_HS01_00:14:33)

Die Führungskraft deutet dies als Arbeiten in Netzwerken „und nicht mehr in Hierarchien“. Zwar habe es auch schon früher projektförmige Zusammenarbeitsformen gegeben, jedoch seien die netzwerkförmigen Arbeitsstrukturen nicht zu vergleichen mit früheren Formen von Arbeitsgruppen: „Es ist nicht mehr so, es sitzt oben jemand, der hat dann seine Verwaltungseinheiten [...] und der bildet Projektteams, ja, aber [...] es ist immer noch so hierarchisch.“ (EI_HS01_00:04:51) Für die Organisation sei die Etablierung solch agiler Teams nicht nur deshalb gewinnbringend, weil darüber Handlungs- und Transformationswissen generiert würde. Vielmehr stärke sie auch den Wissensaustausch und Wissenstransfer innerhalb der Einrichtung und das Commitment der Organisationsmitglieder: „Und das ist etwas, was uns eigentlich in den letzten Jahren, und insbesondere in Corona, sehr nach vorne gebracht hat, weil es ein gegenseitiges Verständnis ermöglicht und [...] eine andere Beteiligung und Commitment“ (ebd._00:04:03).

Agile Organisationsstrukturen, so könnte man das Zitat deuten, unterstützen einen intensiveren Wissensaustausch zwischen Arbeits- und Hierarchieebenen und sichern dadurch einerseits ein „gegenseitiges Verständnis“, d. h. so etwas wie eine einrichtungsweite Ausrichtung auf spezifische gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen.

Agile Strukturen, so die Deutung der Führungskraft weiter, fördere dadurch Beteiligung und Commitment. Mit den Begriffen ist die Ebene von Sinnerleben und Arbeitszufriedenheit berührt: Zum Sinnkontext der Begriffe gehört das Erleben von Beteiligung und damit gegebenenfalls von Bedeutung und Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Arbeit in der Organisation.

Die in Kapitel 2 betrachtete Literatur verweist darauf, dass auch in Volkshochschulen agile Arbeitsstrukturen zunehmen. Diese scheinen jedoch weniger die Form der hier beobachteten separaten organisationalen Strukturen anzunehmen – wie im Falle der zentralen Einrichtungen an Hochschulen oder Institutsausgründungen bei Weiterbildungsdienstleistern. Vielmehr sind sie in temporären einrichtungsinternen wie -externen Innovationswerkstätten oder in agilen Managementmethoden einer Einrichtung zu finden.

Gleichwohl äußert die Leiterin einer Volkshochschule explizit den Wunsch nach umfänglicheren organisationalen Veränderungen, die Raum für Explorationen bieten, wie sie sich in der beruflichen Bildung und der Hochschule abzeichnen. Allerdings sagt sie ernüchtert mit Blick auf ihre Einrichtung,

„dass vieles auch so jetzt den Leuten selbst überlassen wird, dass man vieles ausprobiert [...] ich merke so, dass vieles eben geht oder auch nicht geht oder einige auch was machen möchten, aber die Strukturen da gar nicht für vorhanden sind oder geschaffen werden müssen erst, um diese Probleme anzugehen“ (EI_EB01_01:05:54).

Hier finden Suchbewegungen auf individueller Ebene des Bildungspersonals statt. Es fehlen, so die Leiterin, organisationale Strukturen, die ein Ausprobieren unterstützen könnten. Aus dem Gesamtkontext der Zitate ist herauszulesen, dass dafür insbesondere die Einbindung der VHS in kommunale Strukturen verantwortlich gemacht wird. Dies ist ein wiederkehrendes Thema in den Interviews: Volkshochschulen in kommunaler Trägerschaft kämpfen mit organisatorischen Strukturen, die aus ihrer Sicht eingeschränkten Spielraum für Innovationen bieten. Daneben werden knappe finanzielle Mittel als hinderlich beschrieben.

Die Etablierung neuer organisationaler Stellen zur Sicherung von Handlungs- und Expertenwissen im Bereich der sich transformierenden Lehre

Im Bereich der Erwachsenenbildung und der Hochschule lassen sich weitere Transformationsprozesse auf organisationaler Ebene identifizieren: die Etablierung neuer organisationaler Stellenprofile, die auf die Sicherung von Handlungs- und Orientierungswissen gerichtet sind. Die Leiterin einer Volkshochschule etwa beschreibt, dass sie bereits 2019 eine neue Stelle innerhalb ihrer Einrichtung geschaffen hat, deren Aufgabe in der Unterstützung der Digitalisierung der Einrichtung liegt. Der an dem Interview teilnehmende Mitarbeiter beschreibt seine Tätigkeit wie folgt: „Ich bin im Grunde genommen ein Begleiter der Studienleitungen und Dozenten, aber auch der Mitarbeiter der Volkshochschule [Ort], um Digitalisierung hier nicht nur im Lehrbetrieb, sondern vielleicht sogar in der Verwaltung voranzutreiben“ (EI_EB01_00:03:30). Und die Leiterin erläutert ergänzend den Hintergrund der Einstellung des Mitarbeiters: „[Person X]

hierhin zu holen, war eher darauf (gerichtet), wirklich auf unsere Angebote. Das hatte jetzt weniger damit zu tun: Wie strukturieren WIR uns? (.) Ja? Sonst zu sagen einfach: Wir müssen wirklich rausgehen. Wir müssen Onlineangebote schaffen und da müssen wir was tun. Und wollen auch vorbereitet sein.“ (EI_EB01_00:11:46)

Diese Transformationsprozesse antworten auf einen wahrgenommenen Veränderungsbedarf im Bereich der Lehre. Insofern ging es bei der Organisationsentwicklung um die Sicherung von Expertenwissen bzw. um die Etablierung einer neuen organisationalen Einheit, um ein spezifisches Expertenwissen innerhalb der Organisation zu institutionalisieren – und darüber selbstorganisiertes Lernen zu ergänzen. Die Arbeitsstrukturen der Einrichtung wurden über die Etablierung dieser zusätzlichen Stelle jedoch nicht berührt – im Unterschied zu den zuvor betrachteten organisationalen Veränderungen in der beruflichen Bildung und Hochschule.

In anderen Einrichtungen wird Herausforderungen selbstorganisierten Lernens im Bereich digitaler Lehre durch die Einführung von Coachingstrukturen begegnet. In einer der von uns betrachteten Hochschulen wurde bereits vor über zehn Jahren ein verpflichtendes Coachingprogramm für alle Lehrenden etabliert. Das aus dem Wirtschaftssystem aufgegriffene Konzept des Coachings wurde als Unterstützungsinstrument für das Bildungspersonal und die reflexive und diskursive Überprüfung des Handelns des Bildungspersonals im Kontext sich verändernder Lehre adaptiert. Eine Interviewpartnerin beschreibt diese Maßnahme wie folgt: „Also, bei uns ist da so, dass wir, ja für alle Lehrenden schon seit 2013 ein verpflichtendes Coachingprogramm haben, [...] ne? Das heißt also, die Lehrenden bekamen [...] einen externen Coach an die Seite“ (EI_HS01_00:22:28), der Lehrende bei der Einführung neuer Lernstrukturen unterstützt hat. Entsprechend wurde das Coachingprogramm jüngst in Reaktion auf den Bedeutungsgewinn von KI noch einmal erweitert: für die Unterstützung der Beschäftigten bei einem experimentierenden Umgang mit den technischen Neuerungen:

„Die Angst (des Bildungspersonals), also was ja dann alles kam, ne, wie darf man digital prüfen und so weiter, hat eigentlich eher dazu geführt, dass manche Lehrenden eher zurückhaltender wurden und größere Sorgen hatten, sich jetzt so dessen, was sie früher schon gemacht haben, viel so komplexere Aufgaben zu stellen, sich eigentlich nicht mehr getraut haben. Also da müssen wir dagegen angehen, ne? [...] Wir beobachten dasselbe mit ChatGPT, ja, anstatt das Potenzial (zu suchen) und wie können wir es machen, wird eher, oh, bevor ich irgendwas falsch mache, mache ich jetzt keine Hausarbeiten mehr, ne? [...] Also das hat dazu geführt, dass wir nochmal gesagt haben: ,was müssen wir eigentlich im Coachingprozess machen?‘ Und wir haben das Coaching jetzt erweitert.“ (EL_HS01_00:24:37–00:25:42; Ergänzung durch die Autor:innen)

Auf übergeordneter Ebene zeigt sich: Grenzen selbstorganisierten Lernens bzw. dessen Herausforderungen können Impulse für neue Arbeitsstrukturen schaffen.

Zusammenfassung

Die sich auf individueller Handlungsebene bereits abzeichnenden auflösenden Ge-wissheiten und Transformationsprozesse des Arbeitens und Lernens, so zeigen die Ausführungen, schreiben sich auch in organisationale Strukturen ein: Sie gehen ein-

her mit New Organisation. Führungskräfte sind auf der Suche nach einer „dynamik-robusten Organisation“, in der sie experimentell nach Lösungen suchen. In diesem Zuge entstehen u. a. agile Organisationsstrukturen.

Leitmotiv der sichtbar gewordenen organisationalen Veränderungen ist segment-übergreifend insbesondere die Unterstützung von Lernprozessen auf organisationaler und individueller Ebene im Kontext des dynamischen sozialen Wandels. Die Suche nach Handlungswissen inmitten sich auflösender Gewissheiten führt zu organisationalen Maßnahmen, mit denen Formen von New Work und New Learning als Handlungsrepertoire weiter institutionalisiert und damit zu einer festen kulturellen Praktik sowohl der Organisationsführung als auch der Arbeit des Bildungspersonals insgesamt gemacht werden.

In den empirischen Daten zeichnet sich ab, dass der bei Jan Foelsing und Anja Schmitz für die Wirtschaft formulierte Zusammenhang zwischen New Work und New Learning – „New Work braucht New Learning“ – im Bildungsbereich eine andere Akzentuierung erhält. In den Daten zeichnet sich v. a. ab: Organisationsseitig orchestrierte Formen von New Work (im Sinne agiler Arbeitsstrukturen) verbreiten sich im Kontext von und zur Unterstützung von New Learning. Zugespitzt formuliert: *New Learning braucht New Work*. Führungskräfte nehmen die Anforderung wahr, einen organisationalen Rahmen zu schaffen, mit dem Suchbewegungen bzw. exploratives Lernen auf organisationaler und individueller Ebene unterstützt werden kann. Dies erfolgt in Form von Strukturen, die New Work stärken: etwa als hierarchieübergreifende, kollaborative Innovationszirkel oder selbstorganisierte, projektförmige Teams.

Schlussbemerkung

Die Konzepte New Work und New Learning befassen sich mit einer grundlegenden Neugestaltung von Arbeit und Lernen. Dem Diskurs zu beiden Begriffen haftet dabei die Haltung an, dass die damit assoziierten Veränderungen aus erfolgreichen und effektiven Transformationsstrategien resultieren. Viele Ansätze, die New Work und New Learning zugerechnet werden, stammen nicht zuletzt aus Management- und Ratgeberliteratur.

Im Kontrast dazu zeigt die vorangehende Analyse, dass die Bahnen, in denen Veränderungen des Arbeitens und des Lernens des Bildungspersonals verlaufen, keinen festen Navigationspunkten folgen und nur in Teilen organisational geplanten und gesteuerten Prozessen entspringen. Sie gründen nur begrenzt auf vermeintlich kohärenten Managementstrategien. Vielmehr können sie auf individueller wie organisationaler Ebene als Suchbewegungen charakterisiert werden, die auf vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen und Transformationsprozesse reagieren. Das Bildungspersonal ist – darauf bezieht sich auch der Titel des Buches – auf der Suche.

Bildungsarbeit ist immer mit Ungewissheit verbunden – Suchbewegungen gehören zum professionellen Alltag. Aus Sicht des Bildungspersonals erscheint Zukunft inmitten des Gefüges komplexer Transformationsprozesse jedoch schwerer antizipier-

bar; Suchbewegungen vollziehen sich unter Bedingungen erhöhter Ambiguität – auf individueller und organisationaler Ebene. Die dabei entstehenden Veränderungen nehmen Formen an, die mit den Begriffen New Work und New Learning assoziiert werden. Kurz: Die mit New Work und New Learning beschriebenen Arbeits- und Lernbedingungen durchziehen die Strukturen und Inhalte des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals auf organisationaler und individueller Ebene: in Form agiler, kollaborativer, hierarchieübergreifender und selbstverantwortlicher und -gesteuerter Lern- und Arbeitsweisen.

Weiter konnte aufgezeigt werden, dass New Work und New Learning verbunden sind mit *New Organisation*. Besonders ausgeprägte organisationale Veränderungen sind im Bereich der beruflichen Bildung und der Hochschule zu beobachten. Die hier entstehenden Strukturen sind auf Exploration, langfristige organisationale Lernprozesse und Innovation ausgerichtet. Nicht antizipiertes Ergebnis der Analyse ist dabei, dass agile Organisationsstrukturen insbesondere als Reaktion auf Veränderungen des Lernens aufgebaut werden. Die Anforderung experimentierenden Lernens inmitten hoher Ambiguität ist Antriebsfeder für agile und ambidextre Formen der Organisation von Bildungseinrichtungen. Im Bildungsbereich ist insofern – in Umkehrung des Titels bei Foelsing und Schmitz – zu beobachten: New Learning braucht New Work.

III Blick zurück nach vorn

Kapitel 5

Und jetzt? Wie weiter mit New Work und New Learning? Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Die empirischen Befunde zeigen, dass New Work und New Learning im Bildungssektor angekommen sind – allerdings anders und disparater, als dies Hochglanzbroschüren und wohlklingende Konzepte versprechen. Aus einer erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Perspektive stellt sich daher jetzt die Frage: Wie gehen wir damit um?

Das vorliegende Kapitel unternimmt, wie im zweiten Kapitel bereits begonnen, entsprechend den Versuch, Anschlüsse von New Work und New Learning an erziehungs-/bildungswissenschaftliche Diskurse aufzuzeigen – nun aber vor dem Hintergrund der Studienergebnisse. Dabei geht es nicht primär darum, im klassischen Sinne die empirischen Ergebnisse zu diskutieren und an bestehende Diskurse zu New Work und New Learning theoretisch rückzubinden, sondern vielmehr um ein Aufspüren erziehungswissenschaftlicher, diskursiver Verbindungslien. Diese Linien gestatten – so unsere Hoffnung – einen konstruktiven Umgang mit der bisherigen Auseinandersetzung zu New Work und New Learning. Das Nachdenken über solche prominent zirkulierenden Buzzwords in zahlreichen Branchen, die mit den Bildungsbereichen der Beruflichen Bildung, der Erwachsenenbildung und Hochschulbildung auf unterschiedliche Weise verbunden sind, begründet unsere Suche.

Während New Work einen breiten Diskurs vorweisen kann (siehe Kapitel 1 und 2), ist bei dem Begriff „New Learning“ auf nur verhältnismäßig wenige wissenschaftliche Abhandlungen und auf das sogenannte Hagener Manifest zu verweisen (vgl. Foelsing & Schmitz, 2021, Bils & Pellert, 2022, Decius et al., 2022, Cendon & Schütz, 2025). Gleichwohl lässt sich New Learning mit zahlreichen Überlegungen über neue Lernkulturen und veränderte (zunehmend digitale) Lernformen verbinden (siehe Kapitel 2 und 4). Eine Annäherung an die an dieser Stelle als Praxisphänomene zu bezeichnenden Konzepte seitens der Erziehungs-/Bildungswissenschaft erfolgt, wie beschrieben und auch im Literatur-Review dieser Untersuchung sichtbar, bisher jedoch nur sehr vereinzelt. Eine eigene Annäherung vorzunehmen ist Ziel des vorliegenden Kapitels. Zugleich werden dabei die zentralen Forschungsfragen beantwortet.

Hierfür erfolgt zunächst eine kurze Zusammenfassung zentraler Ergebnisse zur Hauptforschungsfrage im Abschnitt „*Doing New Work*“. Dabei wird sowohl die Hauptforschungsfrage als auch die Zusatzfrage, welche neuen Formen des Arbeitens und Lernens sich verstetigen, bearbeitet. Anschließend werden Anschlüsse an erziehungswissenschaftliche Diskussionslinien und Theorietraditionen aufgezeigt und deren Relevanz für den Diskurs um New Work und New Learning erörtert. Dazu wird unter

der Überschrift „Professionalisierung und Professionalität in Unsicherheit. Das ‚New‘ als Ressource?“ reflektiert, dass sich für das Bildungspersonal im Zuge der Transformationen neue Aufgaben stellen, die unmittelbar das eigene professionelle Handeln, sprich, die Professionalität tangieren. Die Frage, die dadurch im Raum steht, lautet: Inwiefern muss sich Professionalität im New Work und New Learning möglicherweise neu entfalten bzw. inwiefern muss sie neu entfaltet werden? Darauf aufbauend wird die Wahrnehmung sich auflösender Gewissheiten im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur Ungewissheit betrachtet. Dem schließen sich weitere professions-theoretische Überlegungen an, die sich mit der Beobachtung auseinandersetzen, dass New Work und New Learning (und die damit einhergehenden Veränderungen des Arbeitens und Lernens) spezifische Antinomien pädagogischen Handelns berühren und Neuaushandlungen dieser Antinomien in der Praxis erforderlich machen. Diese Erörterungen münden im Abschnitt „Was braucht das Bildungspersonal?“ in einer Auseinandersetzung mit der zweiten Zusatzfrage – und dem Versuch einer Beantwortung –, was das Bildungspersonal möglicherweise benötigt, um professionell agieren zu können. Reflektiert wird, welche Anforderungen New Work und New Learning an das Bildungspersonal stellen und welche sogenannten Future Skills dadurch besonders relevant erscheinen. Daran anknüpfend werden zudem mögliche lerntheoretische Verbindungen aufgezeigt. Schließlich werden im Abschnitt „Organisationale Perspektiven“ organisationspädagogische Anschlüsse und Fragen erörtert, die sich aus der empirischen Studie ergeben.

Veränderungen organisationaler Strukturen standen nicht genuin im Fokus der Untersuchung, allerdings weisen die Ergebnisse klare Verbindungen zu organisationalen Aspekten auf, sodass sich interessante Anschlüsse an organisationspädagogische Diskurse zum Organisieren von Veränderungen im Kontext digitaler Transformation abzeichnen, die hier aufgegriffen werden. Zugleich wird damit die Forschungsfrage beantwortet, wie Organisationen Kompetenzentwicklung organisieren. Dieses Kapitel schließt – ganz im Sinne des Buchtitels – mit einer Suche und einem offenen Ende: Gefragt wird, welche Perspektiven sich daraus ergeben könnten, die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ in bildungspraktischen und -wissenschaftlichen Diskursen zu nutzen und die beobachteten Veränderungen genau so zu benennen?

Doing New Work und New Learning im Bildungsbereich

Dieser Abschnitt bietet einen fokussierten Rückblick auf zentrale Ergebnisse der Studie. Dabei geht es weniger um eine Wiederholung als vielmehr um eine vertiefende Reflexion in modifizierter Perspektive, die weitere Zusammenhänge sichtbar machen und neue Deutungsräume eröffnen soll. Die vorangegangenen Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Frage erörtert, welchen Beitrag die gewählte symbolisch-aktionistische Perspektive zum Diskurs und dem Blick auf New Work und New Learning zu leisten vermag.

Die Begriffe „New Work“ und „New Learning“ beschreiben Arbeits- und Lernformen, die – wie die Daten zeigen – sowohl die Strukturen als auch die Inhalte des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in allen drei Bildungsbereichen prägen: in Form vermehrt vernetzter, kollaborativer, hierarchieübergreifender, selbstgesteuerter und agiler Arbeits- und Lernweisen. Deutlich wurde auf der Ebene des Arbeitens insbesondere eine Ausweitung und Diversifizierung der Kommunikationsformen, -kanäle und -anforderungen – sowohl innerhalb von Bildungseinrichtungen als auch in der Interaktion mit externen Zielgruppen. Diese Entwicklung geht mit einem Bedeutungszuwachs kollaborativer Arbeitsweisen einher, die stärker auf die Selbstständigkeit des Bildungspersonals setzen. Zugleich verlieren hierarchisch-bürokratische Strukturen an Relevanz: Zusammenarbeit erfolgt verstärkt hierarchie- und bereichsübergreifend, auch über institutionelle Grenzen hinweg. Zudem gewinnt projektförmiges Arbeiten in selbstorganisierten Teams innerhalb und zwischen Organisationen an Bedeutung, das ein Mehr an Eigenverantwortung des Bildungspersonals erfordert.

Auch das Lernen des Bildungspersonals ist zunehmend durch Eigenverantwortung geprägt. Mitarbeitende gestalten ihre Lernprozesse weitgehend selbst, indem sie Inhalte, Methoden und Tempo eigenständig bestimmen. Es dominiert ein kurzfristiges, problemorientiertes Lernen, das häufig situativ – *ad hoc* oder als *learning by doing* – im Arbeitsalltag stattfindet. Wissen und Kompetenzen werden in diesem Kontext als flüchtig wahrgenommen. Kollaborative Lernformen mit einem starken Fokus auf Erfahrungsaustausch gewinnen infolgedessen an Bedeutung, insbesondere in übergreifenden und oft organisationsexternen Netzwerken. Gleichzeitig erfordert dieses selbstorganisierte Lernen sowohl individuell als auch organisational eine kontinuierliche Reflexion, um bewusste, erfahrungsorientierte Lernprozesse sichern zu können.

Indem die Studie einen durch den symbolischen Interaktionismus inspirierten, akteurszentrierten Blickwinkel auf New Work und New Learning eingenommen und Veränderungen und Veränderungsprozesse aus Sicht der Akteur:innen rekonstruiert, konnten nicht nur Veränderungen selbst, sondern auch deren „soziale Gemachtheit“ (Strübing, 1997, S. 381) bzw. das *Doing* von New Work und New Learning in den Blick geraten. Die Akteur:innen der Einrichtungen werden ganz im Sinne des Symbolischen Interaktionismus als Gestaltende, „als *movens* sozialer Prozesse und Strukturen“ von New Work und New Learning sichtbar (ebd., S. 369). Diese Perspektive stellte sich insofern als gewinnbringend heraus, da dem Diskurs um New Work und New Learning das Narrativ anhaftet, dass die damit assoziierten Veränderungen aus erfolgreichen und effektiven Transformationsstrategien resultieren würden.

Im Kontrast dazu konnte die vorangehende Analyse zeigen, dass die Veränderungen des Arbeitens und des Lernens des Bildungspersonals auf individueller und organisationaler Ebene vielfach aus Suchbewegungen hervorgehen. Gerade das Fehlen der Hochglanzbroschüren scheint hier eine stärkere Mitgestaltung durch die Akteure zu ermöglichen. Digitale Transformation geht für das Bildungspersonal mit sich auflösenden Gewissheiten und der Wahrnehmung hoher Ambiguität einher, in der sie immer wieder neue Wege und Handlungsweisen ausprobieren. Dies bildet einen wichtigen Aufmerksamkeitsfokus der Akteur:innen, um den herum sich Veränderungen

entfalten. Das Bildungspersonal ist – auch darauf bezieht sich der Titel des Buches – auf der Suche. Mit Ortfried Schäffter (1998, S. 29; 1999, S. 5) könnte man an dieser Stelle auch von einem zieloffenen und reflexiven Transformationsprozess sprechen, der durch die Gleichzeitigkeit eines dynamischen Wandels, Suchbewegungen und einen unbestimmten „Schwebezustand“ (Schäffter, 1998, S. 29) gekennzeichnet ist.

Zwar ist Bildungsarbeit auch immer schon auf die Zukunft ausgerichtet bzw. steht sie immer in Wechselwirkung mit Wandel; Suchbewegungen formen insofern die Kernanforderungen bzw. Kernaktivitäten des pädagogischen Personals. Im Rahmen des komplexen Gefüges digitalisierungsbedingter Transformationen erscheint es aber schwieriger zu werden, Zukunft antizipieren zu können. Die im Rahmen der Studie identifizierten Suchbewegungen werden vom Bildungspersonal daher als neu wahrgenommen, weil sie inmitten hoher Ambiguität und eines als offen wahrgenommenen gesellschaftlichen Wandels und nicht absehbaren Zielpunktes stattfinden und dabei grundlegende Fragen aufwerfen: Was ist? Und was wird sein? Was ist notwendig und was ist möglich? Wie können wir unserem Auftrag unter veränderten Bedingungen gerecht werden? Dieses Phänomen, das in der Studie mit dem Begriff „Suchbewegungen in einem Kontext hoher Ambiguität“ gefasst wird, bildet aus analytischer Perspektive das zentrale übergeordnete Phänomen des Untersuchungsfeldes, auf individueller und organisationaler Ebene. Die damit einhergehenden oder aus ihnen hervorgehenden Veränderungen von Arbeiten und Lernen tragen Formen, die außerhalb des Bildungsbereichs mit den Begriffen „New Work“ und „New Learning“ assoziiert werden. Kurzum: New Work und New Learning entstehen aus vielfältigen und rekursiv sich beeinflussenden Suchbewegungen auf individueller und organisationaler Ebene inmitten sich auflösender Gewissheiten.

Als analytisch interessant stellte sich dabei heraus, dass der Prozess von Veränderungen aus Sicht der Akteur:innen zugleich mehrere Züge trägt: Er wird einerseits als zwangsläufig und wie en passant erfolgend betrachtet, andererseits zugleich als schwer überschaubar und contingent und schließlich als organisational gerahmt bzw. gestaltet. In diesen scheinbar widersprüchlichen Wahrnehmungen spiegeln sich die zuvor ange-sprochenen Ebenen: Transformationen erfolgen einerseits kontinuierlich und v. a. über situative Verschiebungen. Neue Lern- und Arbeitsweisen ergeben sich aus alltäglichen Erfahrungen und individuellen Problembewältigungen. Die damit einhergehenden Verschiebungen von Praktiken werden daher nicht als bewusst gesteuerte Prozesse wahrgenommen. Zugleich fordert das Bildungspersonal angesichts sich auflösender Gewissheiten und Ambiguitäten ‚neue‘ organisationale Strukturen ein, über die Unsicherheiten bearbeitet, Wissen geteilt und Erfahrungen und Entscheidungen reflektiert werden können, d. h., das Bildungspersonal adressiert organisationspädagogische Fragen zum Lernen in Organisationen.

Einige Führungskräfte bearbeiten dies mit veränderten Organisationsstrukturen. Auffälligstes Merkmal ist die Etablierung zusätzlicher (agiler) Strukturen, in denen Erfahrungen oder Handlungsperspektiven explorativ verhandelt werden können (diese werden von den Befragten als Innovations- oder Expertisezirkel bezeichnet). Besonders ausgeprägt sind solche organisationalen Veränderungen im Bereich der Beruflichen

Bildung und der Hochschule. Aus organisationssoziologischer Perspektive markiert dieser Prozess die Transformation von Bildungseinrichtungen hin zu einer Struktur, die man als „organisationale Ambidextrie“ umschreiben könnte: Der Begriff beschreibt die Ausbildung organisationaler Strukturen, mithilfe derer Organisationen ihre Arbeit und ihr Lernen gleichermaßen – und zugleich – sowohl auf das Kerngeschäft als auch auf das reflexive Erkunden „und die Entwicklung von Neuem“ ausrichten können (Mayrberger, 2023, S. 30). Dabei zeigen die Daten, dass der Bedeutungsgewinn selbstorganisierten, eigenverantwortlichen Lernens im Kontext hoher Ambiguität und das Erfordernis experimentierenden Lernens zentrale Antriebsfedern für die Forderung nach und die Schaffung solcher agilen und ambidextren Formen der Organisation von Bildungseinrichtungen sind. Für den Bildungsbereich ist insofern zu beobachten: Verändertes Lernen, New Learning des Zielsystems (d. h. veränderte Anforderungen an das Lernen der Zielgruppen) ebenso wie New Learning des Bildungspersonals führen zu New Work. Kurzum: Während der bisherige Diskurs zu New Work und New Learning typischerweise bei New Work startet, legen die Daten für den Bildungsbereich nahe, dass institutionalisierte Formen von New Work gerade auch als Antworten auf New Learning des Zielsystems sowie auf Herausforderungen von New Learning des Bildungspersonals geschaffen werden. Oder in der Sprache des Symbolischen Interaktionismus: New Work wird auch deshalb zum „going concern“⁵ des Bildungspersonals, d. h. zu einem bewussten Vorhaben (Strübing, 1997), um Spannungsfelder und Herausforderungen bearbeiten zu können, die sich durch Veränderungen ihres Lernens wie das des Lernens der Adressat:innen ergeben.

In diesen zusammenfassenden Beobachtungen werden Anschlüsse an genuin erziehungswissenschaftliche Diskussionen erkennbar, die nachfolgend aufgegriffen und reflektiert werden sollen.

Professionalität und Professionalisierung in Unsicherheit: Das *New* als Ressource?

Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass sich für das Bildungspersonal im Zuge der Transformation neue Aufgaben stellen, die unmittelbar das eigene professionelle Handeln, sprich: die Professionalität tangieren. Dies betrifft unterschiedliche Dimensionen. Ein erster Aspekt davon ist, entweder die Erweiterungen der Handlungs- und Aufgabenfelder der einzelnen Beschäftigten oder gar – auch dies ist vermehrt zu beobachten – die Schaffung neuer Stellen bzw. Stellenprofile, z. B. Digitalisierungsbeauftragte in den Bildungseinrichtungen. Dazu gehören scheinbar banale Aspekte wie der Umgang mit Social Media, der – wie eindrücklich am Beispiel der Volkshochschulen beschrieben – sowohl innerhalb einer Organisation Veränderungen mit sich bringt (Wer stimmt was mit wem ab und ist wozu berechtigt? Oder auch verpflichtet?) als auch organisational (Stichwort „Arbeitszeiten“) nicht in bisherige Formen und in das Selbst-

⁵ Der Begriff „going concerns“ geht zurück auf Everett Hughes (Strübing, 1997).

verständnis passt. Bildung muss nicht nur organisiert, sondern verstärkt auch an die Menschen gebracht werden. Dies erfordert nicht nur eine lernendenzentrierte Didaktik, wie dies etwa in der Hochschulbildung durch den Terminus „from teaching to learning“ breit diskutiert wird (vgl. Becker & Stang, 2020), sondern auch eine stärkere Orientierung an den Lernenden als Adressat:innen.

Wie ausgeschildert, ist das Bildungspersonal selbst in der VUCA-Welt, d. h. einer „(Um-)Welt [...] die zunehmend durch Volatilität, also durch raschen Wandel, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität beziehungsweise Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist“ (Dollhausen, 2020, S. 18), zunehmend unsicher bezogen auf zukünftige Herausforderungen. Es ist selbst *auf der Suche*, und zwar auch und stets nach neuen Themen, Methoden und Anforderungen. Weder die eigene Professionalisierung in Form berufsbiografischer Qualifizierungsprozesse (u. a. Ausbildung, Studium, Fort- und Weiterbildung), noch die jeweilige Organisation erweist sich hier als ausreichend verbindlich oder kann die zunehmenden Ungewissheiten auflösen. Das Bildungspersonal selbst wird dadurch zunehmend zu Trendscouts; es versucht, Entwicklungen einschätzen und antizipieren zu können. Dies erfordert eine sehr viel offenere, oft tentative Haltung, als dies im Regelfall erlernt und im Repertoire der eigenen Professionalität enthalten ist. Die handlungstheoretische Betrachtungsweise von Professionalität verweist dabei seit jeher auf den flüchtigen und fragilen Zustand von Beruflichkeit, der immer wieder aufs Neue interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden muss (Nittel & Schütz, 2005, S. 55). „Ich weiß, was ich tue“ als gesteigerte Form der Selbstbeobachtung und gekonnten Beruflichkeit sind demnach wichtige Bestandteile von Professionalität (ebd.), die, so deuten es die Studienergebnisse an, immer seltener vom Bildungspersonal erfahren werden. Die Frage, die dadurch im Raum steht, lautet: Inwiefern muss sich Professionalität im New Work und New Learning möglicherweise neu entfalten bzw. muss neu entfaltet werden? New Work und New Learning in ihrer Ausgestaltung durch das Bildungspersonal lassen sich dahingehend auch als Wege zur Weiterentwicklung von Professionalität interpretieren, indem sie reflexives Erkunden sowie den kollegialen Austausch als grundlegende Elemente professionellen Handelns intensivieren. Die digitale Transformation erfordert eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und bisherigen Routinen, wodurch Reflexivität als Kernmerkmal professioneller Praxis eine besondere Betonung erhält und, darauf weisen die empirischen Ergebnisse dieser Studie hin, als solche intensiver vom Bildungspersonal wahrgenommen wird. „Der hochbeschleunigte Wandel in allen gesellschaftlichen Sektoren führt insgesamt zu einem Reflexivwerden des Wissens. Hierbei werden nicht nur Unsicherheit und Nichtwissen immer mitkommuniziert, sondern es entsteht die Notwendigkeit, sich immer wieder in ein neues Verhältnis zum Gegebenen und zu sich selbst zu setzen.“ (Paseka et al., 2018, S. 2) Diese Reflexionsprozesse des Bildungspersonals sind jedoch nicht nur alleine und individuell zu leisten, sondern bedürfen organisationaler Strukturen, die Rahmenbedingungen für kollegialen Austausch schaffen. Nur durch eine gezielte institutionelle Unterstützung können Räume für kritische Selbstbetrachtung, interdisziplinären Dialog und kontinuierliche Weiterentwicklung eröffnet werden, welche die Professionalisierung im Sinne von

Professionalitätsentwicklung sichern. Vor allem die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz ist ausschlaggebend für die Selbstreflexion über den persönlichen Lernprozess, indem sich das berufliche Selbstverständnis bilden und damit auch perspektivisch eine berufliche Professionalität der pädagogisch Tätigen etablieren kann (Leu, 2014, S. 18). Mit Professionalität ist in diesem Zusammenhang also gleichsam das professionelle Handeln des Bildungspersonals gemeint, das aus der Selbstreflexion dieser Handlungen erwächst (Elsholz & Schütz, 2024, S. 7).

Wie bereits zuvor angedeutet, stellt der Umgang mit Ungewissheit in pädagogischen Handlungsfeldern keineswegs ein neues Phänomen dar. „Betrachtet man den Umgang mit Ungewissheit aus einer ausschließlich funktionalen Perspektive, dann könnte man sagen, dass es schon immer Strategien gegeben hat, um existentielle Ungewissheiten zu bearbeiten, zu kompensieren oder gar zu bewältigen [...].“ (Liesner & Wimmer, 2005, S. 32) In dieser Lesart ließe sich New Work und New Learning als Strategie in Form eines *Praxisphänomens* verstehen, die Ungewissheiten der modernen, krisenerschütterten und gleichzeitig krisenerprobten Gesellschaft im Zusammenhang von Arbeit und Lernen sprachlich zu fassen. In diesem Sinne bieten New Work und New Learning gleichzeitig einen Erklärungsansatz sowie Handlungsoptionen an, die im Nachdenken und in der praktischen Umsetzung von Bildungsarbeit das Bildungspersonal entlasten können. Denn: „Ungewissheit ist kein neues Thema der Pädagogik und der sie begleitenden erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Spätestens seit Beginn der Neuzeit wird immer wieder – in unterschiedlicher Explizitheit – darauf eingegangen, insbesondere, wenn es um Fragen des professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen geht.“ (Helsper et al., 2005, S. 7) Daran anschließend sehen Hinzke et al. (2023, S. 74), dass die Thematisierung von Ungewissheit „in den letzten Jahren in der Professionsforschung in Bezug auf verschiedene akademische Berufe an Bedeutung gewonnen (Jeschke et al. 2013) [hat], auch und insbesondere im Kontext der Berufstätigkeit von Lehrpersonen (Paseka et al. 2018b, Bonnet et al. 2021)“. Professionalität zeigt sich unter den Bedingungen digitaler Transformation gerade im „Umgang mit Nichtwissen und Unbestimmtheit“ (Schicke, 2012, S. 23). Die Suchbewegungen sind Teil von Professionalität.

Ungewissheit aufseiten der pädagogisch Tätigen erwächst immer schon aus der gerade nicht kausalen Beziehung von Erziehungs- oder Bildungsabsicht und Wirkung. Diesen Zusammenhang haben Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) als Technologiedefizit beschrieben: Die professionelle Bildungspraxis, „in der es ja immer um Personen geht, in die man nicht hineinschauen kann und die immer auch anders reagieren können, als sich das der professionelle Praktiker vorgestellt hat, ist weitgehend durch ein Technologiedefizit (Luhmann & Schorr, 1982) und damit mit Ungewissheitshorizonten belastet“ (Kurtz, 2014, S. 208). Ungewissheit, so gewissermaßen ein tröstliches Resümee, „kann dabei sowohl [...] als pädagogische Ressource der Selbsttätigkeit gewichtet werden als auch – wenn man den ‚Aufforderungscharakter‘ (Benner) pädagogischen Handelns herausstellt – als ein sich begrenzender und zu begrenzender Prozess“ (Helsper et al., 2005, S. 7). Deutlich wird die doppelte Funktionalität von Ungewissheit, wenn man ihr denn eine solche unterstellen will, die sich ähnlich auf New

Work und New Learning zuschreiben ließe und sich auch im empirischen Material der Studie zeigt: Die Handlungsfelder und die ihr verbundenen Akteure sind in Bewegung, Veränderungen werden wahrgenommen, kommuniziert und Wege des Umgangs gesucht. Die Ansprüche an Arbeiten und Lernen sowohl seitens des Bildungspersonals als auch ihrer anvertrauten Adressat:innen sind im Wandel, und Gewissheiten lösen sich zunehmend auf. Dabei ist Ungewissheit „nicht nur die Folge, sondern auch die Triebfeder gesellschaftlichen Fortschritts: Sie veranlasst Menschen zu ungeahnten Reflexions- und Forschungsanstrengungen; sie verschafft – als eine Art ‚Arbeitsbeschaffungsmaßnahme‘ – Organisationen den Rohstoff für Entscheidungen, sie motiviert soziale Einheiten zu zielgerichtetem Handeln und zu Kooperationsanstrengungen“ (Nittel, 2005, S. 298).

Sowohl New Work als auch New Learning propagieren Ansätze oder vielmehr Lern- und Arbeitsweisen, die es ermöglichen sollen, mit Ungewissheiten in der modernen Lern- und Arbeitswelt umzugehen. Durch Flexibilität, Agilität, Selbstorganisation, technologische Integration, Kollaboration, kulturellen Wandel und lebenslanges Lernen sollen die Organisationen und die Beschäftigten vermeintlich besser auf die Herausforderungen reagieren können, die durch Ungewissheit und eine zunehmende Komplexität (auch in der Kommunikation) entstehen. Die Suchbewegungen des Bildungspersonals lassen jedoch vermuten, dass diese Ansätze des New Work und New Learning vom Bildungspersonal nicht als zufriedenstellende Lösung wahrgenommen werden. Daher plädieren wir an dieser Stelle für eine stärkere Bewusstmachung der grundlegenden Konzeption von Professionalität. Wenngleich uns wiederum bewusst ist, dass „[P]ädagogische Professionalität [...] von fachlichen Spezialisierungen und organisationalen Differenzierungen pädagogischer Arbeits- und Berufsfelder geprägt“ ist (Tippelt & Lindemann, 2018, S. 81). Dennoch: In einer professionalitätsbezogenen Lesart handelt es sich keineswegs um gänzlich neue Phänomene, von denen das Bildungspersonal in unserer Studie berichtet. Allerdings spitzt sich die Wahrnehmung um das Phänomen gesteigerter Ungewissheit weiter zu, häufig auch aufgrund neuer Rollen, Handlungs- und Aufgabenfelder. Dies, so deuten die Daten an, lässt sich auch für die Paradoxien und Antinomien pädagogischen Handelns nachzeichnen. Struktur-, interaktions- und systemtheoretische Professionsansätze betonen die grundlegenden Spannungen im professionellen Handeln (Helsper, 2016). Sie zeigen, dass pädagogische Professionalität u. a. darin besteht, in diesen Spannungsverhältnissen zu agieren und reflektierte Entscheidungen zu treffen. Wichtig zu betonen ist, dass Antinomien und Paradoxien nicht aufgelöst werden können, sondern lediglich reflexiv bearbeitet werden können und sollten. Vor allem die Begründungsantinomie und die Organisationsantinomie scheinen vor dem Hintergrund der Studienergebnisse besondere Relevanz und Zuspitzung zu erfahren. Die Begründungsantinomie beschreibt, dass Professionelle ihr Handeln und ihre Interventionen gegenüber ihren Adressat:innen begründen können und müssen. Gleichzeitig „agieren sie in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten und mit deutlichen Risiken für die ihnen anvertrauten Klienten verbundenen Situationen und Handlungsdynamiken“ (Helsper, 2016, S. 54). Dadurch gerieten sie immer wieder in die Spannung zwischen Handlungszwang und

Begründungsverpflichtung. Bezogen auf die Studienergebnisse zeigt sich, dass auf allen Ebenen der Bildungsarbeit, der Mikro-, Meso- und Makroebene, versucht wird, auf neue Entwicklungen und Herausforderungen einzugehen und die Bildungsarbeit entsprechend begründbar zu gestalten. Dies gelingt dem Bildungspersonal nicht immer leicht, da sie selbst nicht zuverlässig antizipieren können, was zukünftig an Inhalten benötigt werden könnte („Wir haben so eine diffuse Vorstellung, (...) dass man ja VIEL-LEICHT sogar (...) ähm, ich sage mal, kleinere Programmierkenntnisse vielleicht sogar immer haben muss, egal, wo man sein/ äh seinen Arbeitsplatz später hat.“). Das „zwischen Begründungsverpflichtung und Handlungzwang“ findet seinen Ausdruck im Experimentieren mit digitalen Tools und neuen Angebotsformen. Dabei verschärft dies im pädagogischen Handeln ein Spannungsfeld zwischen experimenteller Offenheit und begründeter Legitimation. Einerseits nimmt das Bildungspersonal im Zuge dynamischer digitaler Transformationen die Anforderung wahr, die Angebotsgestaltung experimentierend, erprobend und innovativ aus- und weiterzugestalten; nicht zuletzt, da sich neue Technologien dynamisch entwickeln. Das Bildungspersonal sieht sich der Anforderung gegenüber, so könnte man zusitzen, agil zu handeln, zu experimentieren und iterative Anpassungen vorzunehmen. Zugleich unterliegt das Handeln jedoch einem hohen Begründungzwang: Entscheidungen müssen konzeptionell fundiert, das Handeln reflektiert und gegenüber verschiedenen Akteursgruppen legitimiert werden. Dies führt zu einer Herausforderung: Wie kann das Handeln des Bildungspersonals gleichzeitig explorativ-experimentell und argumentativ gut begründbar sein?

An dieser Stelle lohnt es sich, die Ergebnisse vor dem Hintergrund einer weiteren Antinomie pädagogischen Handelns zu reflektieren. Die Organisationsantinomie verweist darauf, dass Organisationen entlastende „Routinen und Sicherheit durch die Etablierung situationsübergreifender Verfahren“ (Helsper, 2021, S.172) schaffen, gleichzeitig können Strukturen die Offenheit und Autonomie im professionellen Handeln jedoch auch gefährden. Bildungsakteure müssen hier zwischen organisationaler Anpassung und professioneller Autonomie navigieren.

Die antinomische Spannung im Handeln des Bildungspersonals zwischen Organisation und Autonomie zeigt sich im Kontext der VUCA-Welt unter einem spezifischen Gesichtspunkt: Im Zuge der Transformationen lösen sich Sicherheiten und Gewissheiten auf, was wiederum den Anstoß zu Forderungen nach organisationalen Strukturen gibt, die Sicherheit schaffen und so zugleich professionelles Handeln sichern sollen. Um dies zu erläutern, sind die tiefgreifenden Veränderungen des Lernens des Bildungspersonals noch einmal in Erinnerung zu rufen, die in Kapitel 4 beschrieben wurden und die mit einem Bedeutungsgewinn situativen und eigenverantwortlichen Lernens einhergehen. Während die Befragten eigenverantwortliches und experimentierendes Lernen zwar einerseits aufgrund der hohen Handlungsautonomie schätzen, sind die damit einhergehenden Suchbewegungen auch von Unsicherheiten und auch Überforderungsgefühlen begleitet. Die in den Ergebnissen deutlich werdenden Forderungen nach Zeit und institutionalisierten Räumen, die eine systematische Dokumentation und Reflexion der experimentellen Prozesse und Erfahrungen erlauben, sind Ausdruck dessen. Sie berühren die Frage nach Sicherheit und der Schaffung einer breiteren Begründungs-

basis für veränderte Angebote ebenso wie nach „Ermöglichungsbedingungen professionellen Handelns“ und rahmen beides als organisationale Aufgabe und Herausforderung (Busse et al., 2016; Helsper et al., 2005; Helsper, 2021):

„Und diese ganzen Sachen, die wir jetzt einfach so erfahren, die einfach auch mal wirklich zu reflektieren und aufzuschreiben und so umzuwandeln, dass wir [...] Herausforderungen ganz bewusst angehen können am Ende. [...] Wir sind da reingeworfen worden, wir machen irgendwelche Erfahrungen. Aber wir machen sie einfach nur, und dann machen wir die Nächste. Aber wir haben so wenig Zeit, uns zu überlegen, was haben wir denn da jetzt gerade für eine Erfahrung gemacht? Und was war daran gut, und was war daran schlecht? Und welches von dem Guten möchten wir gerne, ähm, langfristig implementieren?“
(GD_BB01_01:31:39–01:32:25)

Ziel der Forderung nach einem Organisieren ist es hier, „die Mehrdeutigkeit und Un gewissheit in Handlungssituationen auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren“ (Schicke, 2012, S. 47). Ganz im Sinne Rudolf Tippelts et al. geht es um organisationale Grundstrukturen, die „der Stärkung einer rationalen Professionalisierung“ (Tippelt & Lange, 2023, S. 365) dienen sollen (ähnlich Elven & Schwarz, 2023).

Bildungseinrichtungen versuchen dies u. a. mit der Etablierung von Netzwerken und dem Aufbau agiler Organisationsstrukturen zu bedienen sowie durch die Etablierung neuer professioneller Rollen, etwa Coaches. In verschiedenen Studien ist zuvor bereits von der Bedeutungszunahme solcher Arbeitsstrukturen berichtet worden (vgl. Kapitel 2). Auf Basis dieser empirischen Studie lassen sich nun Prozesse identifizieren, die die Ausgestaltung solcher Strukturen fördern (oder notwendig machen). Mit hilfe der von Bildungseinrichtungen geschaffenen ambidextren organisationalen Strukturen werden die Suchbewegungen konzeptionell in ein Format eingebunden, das einer professionellen Selbstvergewisserung dient. Erfahrungen werden dort „als gestaltungsfähige, klärungsbedürftige Optionen verfügbar“ (Schäffter, 1999, S. 12), da in den geschaffenen agilen Netzwerken das Lernen unter Aussetzung der Verstrickungen des Alltagshandelns möglich wird.⁶

Und noch etwas anderes erscheint relevant: Diese Beobachtungen legen nahe, dass New Work und New Learning auch auf organisationaler Ebene Impulse für die Professionalisierung des Bildungspersonals schaffen können: Ihnen ist nicht nur ein reflexives Erkunden und experimentelles Ausprobieren (d. h. Kernbereiche von Professionalisierung) auf individueller Ebene eingeschrieben. Indem New Work und New Learning in organisationale Strukturen eingebettet werden, können sie vielmehr auch „organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung“ (Schicke, 2012, S. 17) unterstützen. Gleichwohl wird dabei die Sicherung notwendiger Organisationsentwicklungsprozesse und eine dauerhafte agile und coachende Teambegleitung zu einer zentralen Führungsaufgabe auf Ebene der Einzelorganisationen.

An diesem Punkt stellt sich jedoch zunächst die Frage, welche Kompetenzen das Bildungspersonal der Beruflichen Bildung, Erwachsenen- und Hochschulbildung selbst

⁶ Eindrucksvolle Beispiele dafür lassen sich auch in anderen Bildungsbereichen finden, wie etwa der Bericht von Stausberg und Schmidt (2024) zeigt (vgl. Elsholz, Klusemann & Breunig, 2025).

benötigt, damit es mit Ambiguität (und den darin eingelagerten Spannungsfeldern) den eigenen Ansprüchen gemäß umgehen und professionell begründbar Lern-, Bildungs- und Reflexionsprozesse anleiten und begleiten kann. Im nachfolgenden Abschnitt wird eine mögliche Antwort auf diese Frage ausgelotet.

Was braucht das Bildungspersonal? Über Future Skills, Umlernen und „neu handeln“

Das Bildungspersonal ist durch die Veränderungen, die es selbst mitgestaltet, sichtbar herausgefordert. Eine mögliche Antwort auf die Frage, was das Bildungspersonal zur Bearbeitung dieser Herausforderungen (angeblich) braucht, scheint aktuell in nahezu allen Bereichen von Erziehung und Bildung unter dem Themenkomplex der sogenannten Future Skills auf. „Future Skills sind Kompetenzen, die es Individuen erlauben, in hochemergenten Handlungskontexten selbst organisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein.“ (Ehlers, 2020, S. 57). Ter Meer und Lakotta (2025, S. 77) ordnen die Debatte folgendermaßen ein: „In der Tradition der Schlüsselkompetenzen sind Zukunftskompetenzen jene Kompetenzen, die fachspezifische Kompetenzen ergänzen. Die zusätzliche Betonung der komplexen Herausforderungen des Zeitalters der digitalen Transformation und gemeinschaftlicher Werthaltungen erweitert das ursprüngliche Verständnis von Schlüsselkompetenzen und lädt Zukunftskompetenzen mit weiterer Bedeutung auf.“

Die Debatte um Future Skills wird in unterschiedlichen Bereichen von Erziehung und Bildung geführt (u. a. für die Erwachsenenbildung: Mayert, 2019, für den Hochschulbereich: u. a. Ehlers, 2020; Meyer-Guckel et al., 2019; für die Arbeitswelt: Drewes & Hägerbäumer, 2025; Allianz für Future Skills, 2024; Stifterverband, 2025) und es liegen eine Vielzahl Studien mit unterschiedlichem wissenschaftlichem Anspruch vor, die mitunter zur Popularisierung beigetragen haben (u. a. Stifterverband, 2020; Allianz für Future Skills, 2024; Stifterverband, 2025; UNESCO, 2023). Auffällig ist, dass sich die wissenschaftliche Debatte eher disparat und untertheoretisiert verhält. Kritische Perspektiven scheinen daher durchaus berechtigt (Kalz, 2023).

Während im Diskurs zu den Future Skills zumindest teilweise stark auf die Förderung technologischer Kompetenzen gesetzt wird (vgl. u. a. Stifterverband, 2020), deuten die Ergebnisse für das Bildungspersonal trotz des Fokus der Untersuchung, der nicht zuletzt den digitalen Wandel adressiert, stärker auf nichttechnische und überfachliche Kompetenzen, also Schlüsselkompetenzen, hin, die an Bedeutung gewinnen und damit die Future Skills ausmachen.

Die Gestaltung von New Work und New Learning wird nicht nur als Managementaufgabe der Bildungseinrichtungen gesehen: Jede und jeder Beschäftigte muss diese mitgestalten. Diese Fähigkeit, zuvorderst das eigene Arbeiten und Lernen zu gestalten, aber eben auch zum organisationalen Gelingen des Transformationsprozesses beizutragen, ist daher als wesentliche *Zukunftskompetenz* auszumachen. Man könnte im Anschluss an Diebold (2022) sowie Tippelt und Lange (2023) die hier identifizierten

Anforderungen auch mit dem Begriff „individuelle Agilität“ rahmen: „Im Mittelpunkt steht [...] der Gedanke, dass handelnde Individuen in der Organisation die Voraussetzung für die agile Gestaltung der Organisation selbst sind.“ (Tippelt & Lange, 2023, S. 369) Wobei mit Mayrberger (2023) hier noch einmal unterschieden werden kann zwischen einem „agilen Sein“ („Being agile“), das sich auf Werte und Prinzipien bezieht, und einem „agilen Tun“ („Doing agile“), das sich auf Praktiken und Methoden bezieht“ (Mayrberger, 2023, S. 34). Wie in der empirischen Studie deutlich wurde, gehören dazu auf Handlungsebene u. a. der kompetente Umgang mit vielfältigen Kommunikationskanälen, hierarchieübergreifende Arbeit und das Arbeiten über bisherige organisationale Grenzen hinweg. Zugleich wurde deutlich, dass Führungskräfte auch ein „agiles Sein“ einfordern: „Was man immer so schön sagt, digitales Mindset, dass man da auch eben daran arbeiten muss.“ (EI_BB01, Pos. 18) In dem Zitat verhandelt die Führungskraft ein aus ihrer Sicht notwendiges neues Selbstverständnis des Bildungspersonals, dessen Kernthema Wandlungsfähigkeit ist: Damit assoziiert werden Konzepte wie Experimentierfreudigkeit, Gestaltungs- und Innovationsfreude im Umgang mit Unsicherheit und komplexen Veränderungen sowie eine positive Fehlerkultur. Diese Veränderungen und Anforderungen der Arbeitswelt sind hochgradig anschlussfähig an Diskurse zur Mitgestaltung der Arbeitswelt (vgl. u. a. Rauner, 1995), aber auch zu Forderungen und Konzepten von reflexiver Handlungsfähigkeit (Elsholz, 2002) und berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen (Hendrich, 2003; Kaufhold, 2009). Diese vornehmlich berufspädagogisch grundierten Ansätze sind allerdings bislang wenig im Hinblick auf das Bildungspersonal selbst durchdrungen.

Mit den genannten Ansätzen verbunden sind auch mögliche Anschlüsse an den Diskurs zur Subjektivierung von Arbeit (u. a. Molzberger, 2013). Während sich dieser jedoch stark auf eine neoliberalen Vereinnahmung des Selbst bezieht (u. a. Bröckling, 2007), zeigt sich im New-Work-Diskurs eine deutlich positivere Konnotation davon, die eigene Person in den Arbeitsprozess einzubringen. Es werden zudem klare Grenzziehungen und das Einbringen eigener Bedürfnisse (z. B. eine 4-Tage-Woche) oder der größeren Souveränität im Einvernehmen v. a. über den Arbeitsort und teilweise auch bezogen auf die Arbeitszeit, markiert.

Bereits in den Studienergebnissen wird aufgezeigt, dass der Aufbau dieser Kompetenzen mit Prozessen des Umlernens verbunden ist. Wir sehen hier Anschlüsse an das transformative Lernen. Im Gegensatz zum geläufigen „Dazu-Lernen“, bei dem eine Person Wissen und Kompetenzen erwirbt, beschreibt transformatives Lernen ein „Umlernen“, das das bisherige Denken verändert (Fuhr, 2018, S. 86). „Es erfordert nicht nur, dass man sich dem Neuen zuwendet, sondern auch, dass man gewohnte Denkweisen ablegt“ (Fuhr, 2018, S. 86), so wie es in den empirischen Datenbeispielen vom Bildungspersonal immer wieder geschildert wird. Auch an dieser Stelle scheint der Anschluss zu einem New Work auf, das deutlich über die prominent verhandelten Praktiken von Arbeitszeit- und Arbeitsplatzautonomie in Bildungseinrichtungen und Unternehmen hinausgeht: Vielmehr geht es um ein verändertes Denken – in den Hochglanz-Managementzeitschriften auch als Mindset bezeichnet –, das die Prozesse und Strukturen der Arbeitsweisen und Inhalte leitet. Im Sinne des transformativen

Lernens wird u. a. das Handeln einer Person von Rahmungen bzw. Vorannahmen („frames of references“) bestimmt. Dies kann z. B. ein Vorverständnis über ein Thema sein, das gelernt werden soll (z. B. Führungsverhalten, agiles Arbeiten oder Projektarbeit). Beim transformativen Lernen werden solche Rahmungen kritisch reflektiert und auch verändert. Unsere empirischen Befunde weisen darauf hin, dass das Bildungspersonal mit den Anforderungen, die mit einer digitalisierten Arbeitswelt verbunden sind, transformatives Lernen einerseits benötigt und andererseits bereits erfährt. Die Veränderungen des Lernens und Arbeitens werden nicht nur wahrgenommen, sondern aktiv mitgestaltet. Reflexion im Allgemeinen und die Möglichkeit zur systematischen Reflexion im Besonderen werden vom Bildungspersonal kontinuierlich eingefordert. Verändertes Lernen und Arbeiten oder anders: New Learning und New Work des Bildungspersonals zeigt sich in der Stärkung der „Reflexionsfähigkeit als Ausgangspunkt für rationales Handeln“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15), das als Ziel und Ergebnis transformativer Lernprozesse angenommen wird. Transformatives Lernen geschieht dabei in einem Prozess, der durch eine Dilemmaerfahrung – oder in anderen Ausführungen als Erschütterung bezeichnet (Graupe & Bäuerle, 2023) – ausgelöst werden kann und erfolgt in unterschiedlichen Schritten: Desorientierung, Selbstbeobachtung, Anerkennung von Handlungsprozessen anderer Personen, Erkundung von Handlungsmöglichkeiten, Planung von Vorgehensweisen, Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, Ausprobieren der neuen Rolle, Aufbau von Kompetenz und Selbstvertrauen in der neuen Rolle, Reintegration auf der Basis der neuen Perspektiven (Fuhr, 2018, S. 97). Die hier beschriebene Schrittfolge für das transformative Lernen lässt sich in unseren Studienergebnissen fast schon idealtypisch nachzeichnen und verdichtet sich so auch im Titel dieses Buches: „Auf der Suche!“. Das Bildungspersonal in den untersuchten Bereichen nimmt Veränderungen des Lernens und Arbeitens bei sich selbst und bei seinen Adressat:innen wahr, die maßgeblich durch die digitale Transformation ausgelöst sind. In den empirischen Daten spiegelt sich eine gewisse Desorientierung wider („Was muss denn überhaupt noch gelernt werden? Was wollen wir überhaupt noch lernen?“ (GD_HB02_01:14:46)), die das Bildungspersonal zum Umlernen zwingt und es sich auf die Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten begeben lässt. Dabei wird auch grundsätzlich nach den Zielen gefragt: „Muss sich jeder dieses Wissen überhaupt noch aneignen? Ist das noch sinnvoll? Oder geht es eher um ganz andere Geschichten, die ich wirklich (.) begleitend lerne, die mir aber gar nicht so bewusst (.) sind, ja?“ (EI_EB02_01:12:06, 01:12:53). Hier erfolgt ein professioneller Perspektivenwandel; Annahmen professionellen Handelns werden kritisch reflektiert. Besonders deutlich werden Verschiebungen im Deutungsschema professionellen Handelns im Bereich der beruflichen Bildung: etwa indem die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen (anstelle fachlichen Wissens) ebenso in das Zentrum des eigenen professionellen Selbstverständnisses rückt wie Bildungsbedarfsanalysen und die darauf aufbauende Entwicklung individueller Weiterbildungslösungen für Unternehmen.

Und auch die Forderung des Sinnerlebens, wie wir sie im New Work vorfinden, steht im Fokus transformativen Lernens: „Statt einem fremden, vermeintlich feststehenden Sinn Folge zu leisten, müssen sie [die Bildungssubjekte] dazu befähigt wer-

den, selbst sinnstiftend zu wirken – denkend, wie handelnd.“ (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 224). Silja Graupe und Lukas Bäuerle heben eben diese Verbindung verschiedener Ebenen transformativen Lernens hervor: Zur Spirale transformativen Lernens gehören aus ihrer Sicht „neu sein“, „neu denken“ und „neu handeln“ (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 225). Sich auflösende Gewissheiten, die Öffnung für Neues und in der Folge neue Orientierungen und Handlungspraktiken sind so elementarer Bestandteil transformativen Lernens (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 225). Lernen, so Graupe und Bäuerle, „soll Menschen ermöglichen, sich selbst zu fundamentalem Wandel zu befähigen und an der Schaffung neuer Sinnstrukturen zu partizipieren, aus denen Selbst und Welt neu hervorgehen können“ (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 225). Die theoretischen Ausführungen zur „Spirale des transformativen Lernens“ erweisen sich für das weitere Nachdenken über New Work und New Learning des Bildungspersonals u. E. daher als durchaus lohnend. Denn während in bestehenden Ansätzen „schwerpunktmaßig individuelle und kollektive Bewusstwerdungsprozesse im Rahmen der Bildung im Vordergrund stehen“ (Graupe & Bäuerle, 2023, S. 233), gehen Graupe und Bäuerle einen Schritt weiter, indem sie das „neu handeln“ explizieren. Damit verbunden sind u. a. das Interagieren in einer komplexen Welt und das Ausprobieren von Transitionspfaden in einer fragilen, unsicheren Zeit.

Neben Prozessen des transformativen Lernens, welche den Fokus auf individuelle Perspektivveränderungen auf Basis von Reflexion legen – und damit tendenziell einem kognitiv-konstruktivistischen Ansatz folgen –, sind die empirischen Befunde der vorliegenden Studie auch anschlussfähig an das expansive Lernen, bei dem die Erweiterung von Handlungsspielräumen durch die Entwicklung neuer Praktiken und Fähigkeiten im Vordergrund steht: infolge der erfolgreichen Bearbeitung von Herausforderungen in einem spezifischen Handlungsbereich (Holzkamp, 2004, S. 29). Empirisch hat sich dabei gezeigt, dass dies insbesondere im Sinne des Deweyschen Lernbegriffs kollaborativ (durch Vernetzung), iterativ und von Reflexion getragen und experimentierend erfolgt.

Die Ergebnisse zeigen Suchbewegungen des Bildungspersonals an, die sich auf die Ausgestaltung des eigenen Arbeitens und Lernens und das ihrer Adressat:innen ausrichten. Der nachfolgende, hier als Gedächtnisstütze angeführte Datenausschnitt zeigt, wie „Hindernisse oder Widerstände“ als Lernanlass im Sinne des Aufbaus erweiterter Handlungsfähigkeiten fungieren:

„Alles muss irgendwie schnell gehen und man braucht die Informationen sofort und dann ist auch oft, das höre ich ja dann auch immer so, wenn das Problem jetzt da ist: Ja, kann ich mich jetzt nicht für eine Weiterbildung anmelden, die dann vielleicht in drei Wochen ist, ich brauche jetzt eine Lösung // für das Problem.“ (EI_EB01_00:57:59)

Zwar wurde auch deutlich, dass ein solches situiertes Lernen tendenziell auch oberflächlicher erfolgt und die Form des *Auffüllens* von Wissenslücken oder die kurzfristige (Wieder-)Herstellung von Handlungsorientierung annimmt; dennoch handelt es sich um einen aktiven, nach konkreten Lösungen suchenden Lernprozess, mit Hilfe dessen das Bildungspersonal sich in die Lage versetzt, neue Handlungsräume zu eröffnen.

Wichtiger Bestandteil, so wurde deutlich, ist dabei auch die Vervielfältigung von Kommunikationskanälen und enge Vernetzungen, in denen kollaborativ Handlungsweisen erörtert und geteilt werden. Hier werden, ganz im Sinne Deweys, im kollaborativen Austausch Erfahrungen geordnet, Handlungsentwürfe und Perspektiven ausgetauscht und darüber Bedeutungen konstruiert. Zentral in der Theorie von Klaus Holzkamp ist das Begriffspaar des expansiven und defensiven Lernens, wobei „Expansive Lernbegündungen [...] auf eine Erweiterung eigener Weltverfügung [zielen]: der Lernende nimmt Lernanstrengungen auf sich, um für sich selbst [...] erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm bisher nicht gegeben sind und mit welchen er gleichzeitig eine Entfaltung seiner Lebensqualität antizipiert“ (Faulstich, 2005, S. 539). Agile Organisationsstrukturen und Vernetzungen unterstützen diese Lernprozesse: indem sie zusätzliche Räume sowohl für die gemeinsame Reflexion von Herausforderungen und Erfahrungen schaffen als auch für experimentierendes, iteratives Lernen. Wenn man so will, setzt ein solches New Learning zentrale Prinzipien expansiven Lernens (und hier insbesondere Prinzipien pragmatistischer Lernkonzepte) auf Handlungsebene des Bildungspersonals um. Es folgt insofern Formen, die Peter Dehnbostel und Horst Siebert – mit Blick auf die Zielgruppen der Bildungseinrichtungen – unter den Begriffen „neue Lernkultur“ und „Lernkulturwandel“ zusammengefasst haben. Mit den Konzepten umschreiben die beiden Autoren einen Bedeutungsgewinn von Erfahrungslernen, wobei der Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeit im Fokus steht. Zudem umfassen die Begriffe, dass Arbeit-Lern-Prozesse dabei weitgehend selbstständig organisiert und gesteuert werden – im Falle des Bildungspersonals etwa über den Ausbau organisationsinterner und -externer Netzwerke via digitaler Medien. Und so wie das Bildungspersonal gegenüber seinen Zielgruppen – so agieren Führungskräfte und/oder Coaches gegenüber dem Bildungspersonal innerhalb der neuen Lernkultur als Beratende und Mitgestaltende von Lernprozessen und gestalten organisationale Strukturen, die wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse schaffen. In einer erziehungswissenschaftlichen Lesart lassen sich die Befunde der vorliegenden Studie daher durchaus lerntheoretisch ausdeuten. Interessant ist, dass diese Bezüge von New Work und New Learning in dieser Weise bisher nicht im Diskurs auftauchen. Gerade das transformative Lernen in der modernen Auslegung nach Graupe und Bäuerle und das expansive Lernen berühren relevante Aspekte eines veränderten Lernens, aber auch des Arbeitens im Bildungsbereich. Dabei spielt die zunehmende Komplexität in unsicheren Zeiten eine große Rolle sowie der Umstand, dass sich Gewissheiten zunehmend auflösen würden. Der Auslöser für das Lernen wird in Dilemmaerfahrungen, Hindernissen, konkreten Problemlagen und Erschütterungen beschrieben. Auch im Sinne eines erfahrungsbasierten Lernens (Dewey) wird Lernen ausgehend von konkreten Problemlagen ausgelöst. Für die Entwicklung des Lernens und Arbeitens des Bildungspersonals sind in den Ergebnissen unserer Studie diese Formen der Hindernisse oder Problemlagen an unterschiedlichen Stellen identifizierbar. Das Bildungspersonal berichtet wiederholt von der Nichtantizipierbarkeit von Zukunft („wir wissen gar nicht, wo die Reise hingeht“) und an konkreten Situationen ansetzenden Handlungsproblemen. Als zentrale Bearbeitungsstrategien fällt neben der Vernetzung zum Austausch von Erfahrungswis-

sen und Handlungsweisen und dem kurzfristigen Suchen v. a. die Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Handelns auf.

Gleichwohl – und das wurde im vorangegangenen Abschnitt betont – „steht außer Frage, dass Reflexion immer schon einen genuin pädagogischen Anspruch darstellt (vgl. Göhlich, 2011, 138) und kein gänzlich neues Merkmal im Sinne eines New Learning oder New Work für das Bildungspersonal darstellt. Ewald Terhart formulierte bereits vor mehr als 20 Jahren: Eine „professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ‚fertig‘ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiographische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat“ (Terhart, 2002, S. 102). Vielleicht ist aber gerade hierin der Unterschied zwischen dem bisherigen Lernen und Arbeiten des Bildungspersonals und den Wahrnehmungen in der aktuellen Zeit zu finden. Das Gespür für zukünftige Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten geht im Kontext digitaler Transformation ein Stück weit verloren. Damit, so ließe sich aufmunternd bemerken, steht das Bildungspersonal nicht alleine da. Längst schon zeugen nicht nur soziologische Zeitdiagnosen davon, dass sich „die meisten Organisationen in einer (Um-)Welt bewegen, die zunehmend durch Volatilität, also durch raschen Wandel, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität beziehungsweise Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist“ (Dollhausen, 2020, S. 18). Grund zur Aufmunterung könnte zugleich sein: New Work und New Learning geben Antworten auf die Frage, wie Ambiguitätstoleranz ausgebildet werden kann und der Umgang mit Ungewissheit ist, wie im vorhergehenden Abschnitt gezeigt, ein erziehungswissenschaftlich, insbesondere professionstheoretisch bereits etablierter Diskurs.

Zusammenfassend auf die Frage bezogen, was das Bildungspersonal denn nun braucht, hier ganz bewusst offen formuliert, zeigt sich u. E., dass es transformativer, agiler Fähigkeiten auf individueller Ebene bedarf – wobei dies in einem engen Wechsel- und Bedingungsverhältnis zu Organisationsstrukturen steht, wie im folgenden Abschnitt näher betrachtet wird. Entscheidend ist – ganz im Sinne Deweys – v. a. Reflexivität im Sinne eines „forschende[n] und suchende[n] Denken, das sich auf Ungewissheiten, Widrigkeiten und Schwierigkeiten ausgiebig und explizit einlässt“ (English, 2005, S. 56; Dewey, 1980, S. 155) – gerade auch mithilfe organisationsinterner und -externer Erfahrungsaustausche. Transformative Fähigkeiten beinhalten, das eigene Arbeiten und Lernen zu gestalten, aber eben auch am organisationalen Gelingen des Transformationsprozesses beizutragen. Insofern bestehen enge Anknüpfungspunkte zu zentralen bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskursen, etwa zur Mitgestaltung der Arbeitswelt, zu Forderungen und Konzepten reflexiver Handlungsfähigkeit (Elsholz, 2002) und berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen (Hendrich, 2003; Kaufhold, 2009). Diese Ansätze sind jedoch bislang wenig im Hinblick auf das Bildungspersonal selbst durchdrungen. Einzig aus subjektwissenschaftlicher Perspektive werden die hier vorgestellten Überlegungen durch eine spezifische Untersuchung ergänzt (Wienberg, Burke & Allespach, 2024), in der ebenfalls auf das transformative Lernen rekurriert wird.

Organisationale Perspektiven – Zum Bedingungsverhältnis von New Work, New Learning und New Organization

Verändertes Lernen und Arbeiten findet in Organisationen statt. Veränderungen durch New Work und New Learning schreiben sich in Organisationsstrukturen ein und sind zugleich organisational gerahmt. Obwohl dies nicht primär im Fokus der Studie stand, thematisierten die Befragten ein Wechsel- und Bedingungsverhältnis zwischen sich auflösenden Gewissheiten, New Work und New Learning des Bildungspersonals und Neuaushandlungen organisationaler Strukturen. Hier ergeben sich vielversprechende Anschlüsse an eine organisationsbezogene Bildungsforschung: an Arbeiten, die konzeptionell-programmatisch ausgerichtet sind, ebenso wie an Studien, die empirisch die Zusammenhänge zwischen Digitalisierung und organisationalen Veränderungen beleuchten.

Für die Hochschulbildung lässt sich aktuell ein lebhafter Diskurs zur Bedeutung sich auflösender Gewissheiten (u. a. vor dem Hintergrund sinkender Studierendenzahlen) ablesen, „in dem sich Hochschulen bewegen und [...] sie zwingt, sich neu zu sortieren“ (Ziegele & Müller, 2024, S. 22; Mayrberger, 2023). So beschreiben Frank Ziegele und Ullrich Müller (2024, S. 25), dass gerade Hochschulen jahrzehntelang über klare Rahmenbedingungen und eine Erwartungssicherheit verfügten, die erst in den letzten Jahren und Jahrzehnten infrage gestellt wurden. Kerstin Mayrberger (2023, S. 28) fasst dies so zusammen: „Auch im Bildungsbereich scheint die Zeit der langfristigen Masterpläne (ähnlich wie in Unternehmen) nunmehr überholt zu sein. Dynamiken, wie sie beispielsweise vom digitalen Wandel als einer von vielen gesellschaftlichen Transformationen ausgehen, betreffen nunmehr auch beständig geglaubte Strukturen wie die der (Hochschul-)Bildung.“ Ziegele und Müller präsentieren eine Sammlung sich auflösender Gewissheiten und dahinterstehender Trends. Einige von ihnen treffen im Kern auch die Fragestellungen unserer Studie und korrespondieren mit den hier vorgelegten empirischen Befunden sowie theoretisch-konzeptionellen Überlegungen. Als eine sich auflösende Gewissheit identifizieren die Autoren, dass akademische Bildung und Berufliche Bildung nicht mehr strikt voneinander zu trennen sind. Dies folgt dem Trend, den Bedarf nach durchlässigen Bildungswegen herzustellen, die Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit vereinen (Ziegele & Müller, 2024, S. 25–48). Dies stellt auch das Bildungspersonal im Hochschulbereich vor neue Herausforderungen, z. B. bei der curricularen Entwicklung und Ausrichtung des Studienangebots. Eine weitere sich auflösende Gewissheit besteht in dem Umstand, dass Lehre nicht mehr ausschließlich analog und synchron stattfindet (Ziegele & Müller, 2024, S. 26). Mayrberger fasst die sich auflösenden Gewissheiten als „disruptives Moment“ zusammen, wobei sie der Corona-Pandemie und der Entwicklung von KI die zentrale Zugkraft attestiert (Mayrberger, 2023, S. 25; so auch Ziegele & Müller, 2024, S. 48–52). Damit einhergehe die Notwendigkeit, hochschulische Grundaufträge neu zu interpretieren und zu gestalten.

An dieser Stelle gelangt Mayrberger auf konzeptioneller Ebene zu ähnlichen Schlüssen, wie sie auch in den von uns beobachteten Bildungseinrichtungen als Reaktion auf sich auflösende Gewissheiten verhandelt werden: Es brauche die Gestaltung einer dyna-

mikrobusten Organisation, die sich durch ambidextre Strukturen auszeichne; nur so könne „im laufenden Betrieb bereits stimmig die Zukunft der Hochschulbildung mitentwickelt und gestaltet werden [...] – und tragfähige Lösungen für eine Transition oder gar Transformation der Hochschulbildung gefunden werden“ (Mayrberger, 2023, S. 29; Hervorhebung ergänzt). Und auf individueller Ebene des Bildungspersonals könnten mit ambidextren Strukturen „Rahmenbedingungen zur langfristigen Unterstützung und Sicherheit bei der Entwicklung einer(r) professionelle(n) Gelassenheit im und mit dem stetigen Wandel“ (ebd., S. 35) entwickelt werden. Wobei Mayrberger an dieser Stelle von der Kompetenz „personaler Ambidextrie“ spricht. Damit ist – ganz im Sinne der bisherigen Ergebnisse dieser Studie – „eine intellektuelle und persönliche Form“ von Agilität gemeint, die sich darauf bezieht, dass sich Bildungspersonal „gleichermaßen sicher“ in klassischen Hierarchien wie agilen Netzwerken bewegen kann (ebd., S. 37).

Und noch auf weiteren Ebenen ergeben sich resonante Anschlüsse zwischen der hier vorgenommenen Fokussierung auf New Work und New Learning und organisationsbezogenen bildungswissenschaftlichen Arbeiten. Trotz unterschiedlicher Ausgangspunkte und theoretischer Perspektiven zeigen sich deutliche Überschneidungen in den empirischen Beobachtungen mit einer Reihe aktueller Studien, die sich der Frage widmen, wie sich Digitalisierung auf das organisationale Lernen in Bildungseinrichtungen auswirkt (etwa Ifenthaler et al., 2021; Dörner & Rundel, 2021; Elven & Schwarz, 2023; Onnen et al., 2022; Bonnes & Bonnes, 2023; Wahl & Herbrechter, 2023). Hier sei nur schlaglichtartig das zentrale Narrativ genannt: Laut den Studien schafft Digitalisierung Irritationen und Krisen von Handlungspraxis und ist daher wichtiger Impulsgeber organisationalen Lernens. Dazu gehört, dass Organisationen Strukturen ausbilden, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Praxis (und deren Veränderungsanforderungen) besser reflektieren zu können. Wobei dies insbesondere die Form partizipativer, dem reflexiven Erkunden dienender Netzwerke mit flachen Hierarchien annimmt.

Aus organisationspädagogischer Perspektive können die im empirischen Teil dieser Studie identifizierten Formen von New Work und New Learning mithin als Krisenbewältigung gedeutet werden: Ausgelöst durch sich auflösende Gewissheiten werden Bedingungen des Lernens innerhalb der Organisationen selbst reflektiert und verändert. Solche Formen eines Metalernprozesses oder „deutero learning“ (Argyris & Schön, 2008) gehen über Fragen wie „Welches Wissen und welche Kompetenzen brauchen unsere Adressat:innen in Zukunft überhaupt noch?“ und „Was müssen wir denn überhaupt noch vermitteln?“ noch hinaus. Die im Zuge dieser Reflexion entstehenden Abläufe und Strukturen – so zeigt Kapitel 4 – nehmen die Form von New Work und New Learning an. Es werden agile Organisationsstrukturen aufgebaut. Und die vorliegende Studie zeigt an dieser Stelle noch etwas anderes: Einrichtungen ohne solche Neustrukturierungen erleben große Herausforderungen, die mit dem Verlust von Gewissheiten verbundenen Probleme zu bewältigen: „Dass vieles auch so jetzt den Leuten selbst überlassen wird, dass man vieles ausprobiert [...], aber die Strukturen da gar nicht für vorhanden sind oder geschaffen werden müssen erst, um diese Probleme anzugehen.“ (EI_EB01_01:05:54) New Work und New Learning stellen gewissermaßen (notwendige)

Wege zu neuen Formen organisationalen Lernens dar, indem sie Experimentieren, reflexives Erkunden, Agilität etc. als grundlegende Strukturelemente der Organisation verankern.

Gleichzeitig könnte die hier vorgeschlagene Fokussierung auf *Doing New Work* und *New Learning* auch organisationspädagogische Arbeiten bereichern: Sie rückt die analytische Frage, wie sich Professionalität und Organisation zueinander verhalten, in den Fokus der Betrachtung. Dieses Wechselsehältnis findet aktuell wieder erhöhte Aufmerksamkeit in den Erziehungs-/Bildungswissenschaften (Zeitschrift für Weiterbildung 2023; Volume 46, Ausgabe 3). Mit den Konzepten von *New Work* und *New Learning* wird dieser Nexus konsequent ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Wobei insbesondere der von Schicke (2012) geprägte Begriff „organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung“ anschlussfähig an die empirischen Daten ist; er betrachtet individuelle Professionalisierung und Strukturbildung als eng miteinander verwoben.

Individuelle Professionalisierung, so zeigte der Fokus auf *Doing New Work* und *New Learning*, braucht neue organisationale Strukturen, da sich im Zuge auflösender Gewissheiten und sich verändernden Lernens Spannungsfelder für das Bildungspersonal zuspitzen: Selbstorganisiertes, experimentierendes Lernen steht in einem latenten Spannungsverhältnis zur Begründungsverpflichtung pädagogischen Handelns, und zugleich lösen sich orientierungsgebende Routinen auf, die für Professionalität Sicherheit geben. Zur Aufgabe von Organisation wird es dann, Institutionen zu schaffen, die der Selbstvergewisserung und dem Aufbau neuer Routinen dienen – und dies fordert das Bildungspersonal auch explizit ein: „Dass man mal sich darauf verständig(en kann), was brauchen eigentlich Beschäftigte heute im Betrieb.“ Bereits Ende der 1990er-Jahre diagnostizierte Ortfried Schäffter (1998), dass das zunehmend arbeitsintegriert und selbstorganisiert erfolgende Lernen der *Adressat:innen* von Weiterbildungseinrichtungen Veränderungsanforderungen an die Bildungseinrichtungen impliziere: Es ergebe sich ein Funktionswandel von Weiterbildung hin zur stärkeren Begleitung selbstorganisierten und arbeitsprozessintegrierten Lernens. Mit *New Learning* des Bildungspersonals wendet sich diese Anforderung gleichermaßen nach innen: Das zunehmend eigenverantwortliche Lernen des Bildungspersonals inmitten sich auflösender Gewissheiten erfordert eine neue organisationale Rahmung des Lernens: in Form von Netzwerken, die ein erkundendes Reflektieren jenseits des Handlungsdrucks des Tagesgeschäfts erlauben, oder in Form neuer professioneller Rollen wie Coaches, die das Bildungspersonal bei Suchbewegungen unterstützen und begleiten, oder, wie in anderen Studien deutlich wird, in Form veränderter Führungsarbeit, in der Leitungskräfte als Coaches des sonstigen Bildungspersonals agieren.

Zum Abschluss: Ein offenes Ende

Nachdem deutlich wurde, dass sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in den betrachteten Bildungsbereichen in einer Weise verschiebt, die außerhalb des Bildungsbereichs unter den Begriffen „*New Work*“ und „*New Learning*“ diskutiert wer-

den, und nachdem zahlreiche enge Verbindungslien zu erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufgezeigt wurden, stellt sich für uns die Frage, was sich verändern würde, wenn innerhalb des erziehungswissenschaftlichen und des praktischen Diskurses in Bildungseinrichtungen einfach von New Work und New Learning gesprochen würde. Wie würde ein solches Wording unser Verständnis und unsere Deutung der Transformationen beeinflussen? Welche Perspektiven könnte es eröffnen? Welche Verständnisse von Arbeit und Lernen im Bildungsbereich werden dadurch gestärkt oder in den Hintergrund gedrängt? Welche Bedeutung hätte eine begriffliche Rahmung möglicherweise für die Anschlussfähigkeit zwischen Wissenschaft und Praxis?

Begleitet sind diese Überlegungen von viel Unbehagen: Kann die Verwendung der Begriffe überhaupt in irgendeiner Weise sinnvoll sein, angesichts der Beobachtung, dass sie bislang im Bildungsbereich nur eine untergeordnete Rolle spielen? Zwingt man damit nicht der Praxis gewissermaßen die Sprache eines anderen Feldes auf? Und könnten daraus aufseiten des Bildungspersonals normative Steuerungserwartungen entstehen? Womit der eigentliche Anspruch und Gedanke von New Work und New Learning ja gerade konterkariert würde. Sprache ist wirkungsmächtig; sie hat großen Einfluss auf unsere Wahrnehmung und formt unser Denken und Handeln.

Ein vorschneller Abbruch des Gedankens erscheint uns trotzdem problematisch. Die mit den Begriffen beschriebenen Transformationen von Arbeit und Lernen sind im Bildungsbereich unübersehbar und in den von uns betrachteten Bildungsbereichen bereits virulent. Zugleich erleben wir seitens des Bildungspersonals und ebenso in der Wissenschaft ein sehr hohes Interesse an der Auseinandersetzung mit diesen Begriffen, zwar nicht in schriftsprachlichen Kommunikationsarenen wie etwa Fachzeitschriften, jedoch im Kontext von Tagungen oder digitalen Veranstaltungsreihen, die sich sowohl an die wissenschaftliche Disziplin als auch die pädagogische Praxis richten. Zudem sind die Befragten auf der Suche nach einer Sprache – für die Suchbewegungen, in denen sie sich befinden, und für veränderte Anforderungen an das Bildungspersonal ebenso wie für die Relevanz neuer organisationaler Strukturen für professionelles Handeln, für Anforderungen an selbstorganisiertes Lernen oder für die Aufwertung von Reflexion, Vernetzung und kollaborativem Arbeiten. Dies markieren dabei entstehende Wortschöpfungen wie „dynamikrobuste Organisation“, „Innovationszirkel“, „Kontingenzkompetenz“ (Schöll 2023) oder „Agilität“. Die Nähe zu New Work und New Learning ist dabei frappierend.

Und so stellen sich für uns eine Reihe von Fragen: Könnten sich durch die Öffnung für neue Begriffe und Denkweisen und durch die Auseinandersetzung mit den Begriffen in ihrer ganzen Ambivalenz Chancen für die Bildungsbereiche ergeben? Gerade weil die Begriffe, wie gezeigt, inhaltlich durchaus angeschlussfähig an bildungspraktische und wissenschaftliche Diskurse sind? Gerade weil das Begriffspaar „New Work“ und „New Learning“ etwa den Nexus von Professionalität, individueller Professionalisierung und Organisation (und die Suchbewegungen der Bildungspraxis an diesem Nexus) in den Fokus rückt – mehr noch, als dies innerhalb der wissenschaftlichen Diskurse zur Professionsforschung und zur Organisationspädagogik insgesamt erfolgt. Gerade weil die vorangegangenen Daten zeigen, dass New Work und New Learn-

ing *Praxisphänomene* sind, über die Ungewissheiten der modernen, krisenerschütterten und gleichzeitig krisenerprobten Gesellschaft im Zusammenhang von Arbeit und Lernen in Bildungseinrichtungen bearbeitet werden. Warum diese Bearbeitungsstrategien dann nicht mit den Begriffen sprachlich fassen? Und gerade weil New Work und New Learning gleichzeitig einen Erklärungsansatz und Handlungsoptionen anzubieten scheinen, die im Nachdenken und in der praktischen Umsetzung von Bildungsarbeit das Bildungspersonal entlasten könnten.

Und noch etwas anderes erscheint relevant: Während in der Unternehmenswelt New Work v. a. als strategisches Change-Management-Tool eingesetzt wird und agile Methoden, Homeoffice, Coworking-Spaces oder Selbstorganisation vorgegeben werden, dominiert in den von uns betrachteten Einrichtungen der Aspekt der Veränderung von Arbeiten und Lernen in und aus Praxisgemeinschaften. New Work und New Learning entstehen aus gemeinsamem reflexivem Erkunden und kollaborativer Bearbeitung von Herausforderungen (im Sinne eines Von-und-miteinander-Lernens), die sich durch das Auflösen von Gewissheiten ergeben. Könnte der Bildungsbereich den Diskursen um New Work und New Learning daher nicht auch andere Richtungen geben – und auch ursprüngliche, konzeptionelle Ideen stärken? Nicht zuletzt, weil die Ziele von Bildung gewissermaßen mit Ansprüchen von New Work und New Learning korrespondieren? In die Konzepte zu New Work und New Learning mit ihren Fokussierungen auf die Bedürfnisse der Menschen und dem Bestreben nach Selbstbestimmung sind Fragen danach eingebunden, wie Menschen befähigt werden können, selbstbestimmt zu handeln, hier im Kontext von Berufsarbeit und Lernen. Und dies sind genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen; Erziehung und Bildung werden gemeinhin als wichtige Voraussetzung für Mündigkeit und ein selbstverantwortetes, selbstbestimmtes Leben angesehen. Selbstbestimmung ist gleichzeitig Voraussetzung und Ziel von Bildung und auf Reflexion angewiesen, da Selbstbestimmung nicht nur die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung – oder anders: zur Urteilsbildung – erfordert, sondern auch ein Bewusstsein für eigene Werte und Ziele. Bereits in Bergmanns Überlegungen spielt die Frage nach dem Sinn von Arbeit hinein und sie besteht weiterhin im heutigen Diskurs von New Work. So „zeigt sich insgesamt eine höhere gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Fragen des Sinns und des Sinnerlebens in der Arbeit, die einerseits auf die stärkere Einbindung und Forderung von Subjektivität in der Arbeit, andererseits aber auch auf zunehmende Belastungserfahrungen und Entfremdungstendenzen zurückzuführen sind. Dadurch werden individuelle Reflexionsprozesse angeregt, die nicht selten zu einer Kritik an der Norm der Normalarbeit und zu einem Nachdenken über neue Arbeitskonzepte führen“ (Hardering, 2017).

Und schließlich: Könnte die begriffliche Annäherung an New Work und New Learning Brücken zwischen Bildungspraxis, Bildungsforschung und denjenigen Arbeitsfeldern schlagen, für die in Bildungsbereichen aus-, fort- und weitergebildet wird? Gerade in diesen Arbeitsfeldern sind die Begriffe häufig selbstverständlicher Bestandteil von Sprache und Sprechweisen. Gestartet sind wir in das vorliegende Forschungsprojekt mit der Überlegung, dass in keinem anderen Bildungsbereich als den drei hier betrachteten expliziter auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet und im

Sinne des lebenslangen Lernens aus-, fort- und weitergebildet wird. Im Kern müssen sich die professionell handelnden Akteure dieser Bildungsbereiche also auch immer die Frage gefallen lassen: Wie können sie ihre Adressat:innen bestmöglich durch die digitale Transformation begleiten? Kann daher vielleicht die explizite Begriffsverwendung zu einer produktiven Annäherung des Zielfeldes der Arbeitswelt mit den Bildungsinstitutionen führen?

Diese Fragen erscheinen es uns wert, verfolgt zu werden. Und so schließen wir dieses Buch mit offenen Enden und bleiben selbst auch weiterhin auf der Suche.

Literatur

- Ahlers, Elke (2023). New Work(load)? Gestaltungsansätze für selbstorganisierte Formen der Arbeitsorganisation. *Policy Brief WSI*, (78), 1–15. Verfügbar unter https://www.wsi.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008600 (Zugriff am 21.02.2025).
- Alke, Matthias (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente EP – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 57 (2), 8–18. Verfügbar unter <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kooperationen-in-der-weiterbildung-ueberblick-und-aktuelle-herausforderungen> (Zugriff am 29.01.2025).
- Alke, Matthias & Rauber, Marika (2020). Intermediäre im digitalen Wandel der Weiterbildung? Professionalisierung des hauptberuflichen pädagogischen Personals. *Weiterbilden*, 27 (3), 57–60. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2003W022>
- Alke, Matthias & Uhl, Laura (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation. Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Rohs, Matthias & Johannes Wahl (Hg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse. Befunde. Perspektiven*, S. 243–265. Bielefeld: wbv Publikation.
- Allianz für Future Skills (2024). *Future-Skills-Charta*. Essen: Stifterverband. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14499573>
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (2008). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Arnold, Rolf (1997). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In AG QUEM (Hg.), *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*, S. 253–307. Münster: Waxmann.
- Aschinger, Florian (2020). Konzeption und Management der Lernwelt Hochschule. Herausforderungen und Good Practice aus Sicht der Hochschulakteurinnen und -akteure. In Alexandra Becker & Richard Stang (Hg.), *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*, S. 123–149. Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110591026>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Baecker, Dirk & Elsholz, Uwe (2021). Einleitung: Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb. In Dirk Baecker & Uwe Elsholz (Hg.), *Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb*, S. 1–17. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35103-8_1
- Bäuerle, Lukas & Graupe, Silja (2023). Reframing economic agency in times of uncertainty. *Int. J. Pluralism and Economics Education*, 14 (1), 31–46. <https://doi.org/10.1504/IJPEE.2023.133642>

- Banek, Natalie, Steuber, Ariane & Gillen, Julia (Hg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*. Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720927>
- Barnat, Miriam, Arntz, Kristian, Bernecker, Andreas, Fissabre, Anke, Franken, Norbert, Goldbach, Daniel, Hüning, Felix, Jörissen, Jörg, Kirsch, Ansgar, Pettrak, Jürgen, Rexforth, Matthias, Rosenkranz, Josef & Terstegge, Andreas (2024). *Strategische Gestaltung von Studiengängen für die Zukunft: Ein kollaborativ entwickeltes Self-Assessment* (Diskussionspapier Nr. 33). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Beck, Klaus (2018). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept. Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In Juliana Schlicht & Ute Moschner (Hg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik*, S. 19–36. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18548-0_2
- Beck, Kent, Beedle, Mike, Bennekum, Arie van, Cockburn, Alistair, Cunningham, Ward, Fowler, Martin, Grenning, James, Highsmith, Jim, Hunt, Andrew, Jeffries, Ron, Kern, Jon, Marick, Brian, Martin, Robert C., Mellor, Steve, Schwaber, Ken, Sutherland, Jeff & Thomas, Dave (2001). *Manifesto for Agile Software Development*. Agile Alliance. Verfügbar unter <https://agilemanifesto.org/> (Zugriff am 03.04.2025).
- Becker, Alexandra & Stang, Richard (2020). Zukunftsfähige Organisationsstrukturen gestalten. Optionen für Hochschulen. In Richard Stang & Alexandra Becker (Hg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*, S. 15–25. Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-002>
- Beckert, Jens (2018). *Imaginierte Zukunft. Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bergmann, Fritjof (2004). *Neue Arbeit, neue Kultur*. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/10335> (Zugriff am 22.02.2025).
- BIBB – BWP-Sonderheft (2022). *Strukturen beruflicher Weiterbildung zwischen New Work, demografischem Wandel und sozioökologischer Transformation*. Bonn: BIBB.
- Bils, Annabell & Pellert, Ada (2022). Shaping Learning Within the Digital Transformation the Hagen Manifesto on #NewLearning. In Lorna Uden, Dario Liberona & Jozef Ristvej (Hg.), *Learning Technology for Education Challenges*, S. 236–242. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08890-2_19
- Binder, Matthias & Hofmann, Josephine (2021). Neue Arbeitsformen – neue Weiterbildungsformen. In Stefan Baron, Peer-Michael Dick & Roman Zitzelsberger (Hg.), *weiterbilden#weiterdenken. Den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie durch berufliche Weiterbildung gestalten*, S. 97–118. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004843w>
- Blank, Marco, Nicklich, Manuel & Pfeiffer, Sabine (2022). Steigende Anforderungen und Weiterbildung aus Sicht des betrieblichen Ausbildungspersonals. *BWP*, 51 (4), 11–15.

- Blumer, Herbert (1980). Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit*. S. 80–146. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_4
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung: Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang Menz (Hg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundl. überarb. Aufl.), S. 7–34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchges. Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bolder, Axel & Dobischat, Rolf (Hg.) (2009). *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91365-0>
- Bonnes, Johannes & Bonnes, Caroline (2023). Herausforderungen der digitalen Transformation für Organisationsentwicklung und Professionalisierung. Volkshochschulen in Baden-Württemberg während der Covid-19-Pandemie. In Malte Ebner von Eschenbach, Bernd Käpplinger, Maria Kondratjuk, Kathrin Kraus, Matthias Rohs, Barbara Niemeyer & Franziska Bellinger (Hg.), *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*, S. 103–114. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6445838.10>
- Bonnes, Caroline, Binkert, Julia & Goller, Michael (2022). Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Eine literaturbasierte Systematisierung. *BWP*, 51 (4), 26–29.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brommer, Sarah, Berendes, Jochen, Bohle-Jurok, Ulrike, Buck, Isabella, Girsingsohn, Katrin, Grieshammer, Ella, Gröner, Carina, Gürtl, Franziska, Hollosi-Boiger, Christina, Klamm, Christopher, Knorr, Dagmar, Limburg, Anika, Mundorf, Margret, Stahlberg, Nadine & Unterpertringer, Erika (2023). *Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Eine schreibwissenschaftliche Perspektive auf Implikationen für Akteur*innen an Hochschulen* (Diskussionspapier Nr. 27). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Brünner, Kathrin (2021). Professionalisierungsanforderungen durch Digitalisierung: Veränderte Arbeitsorganisation in kaufmännisch-verwaltenden Berufen und ihre Folgen für betriebliches Ausbilderhandeln. In Matthias Kohl, Andreas Dietrich & Uwe Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*“, S. 179–198. Bonn: BIBB.
- Budde, Jannica, Dänzer Barbosa, Malu, Peters, Lennart, Sames, Josephine & Wagner, Barbara (2024). *Die digitale Transformation in Studium und Lehre strategisch stärken* (Diskussionspapier Nr. 30). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Budde, Jannica, Tobor, Jens & Friedrich, Julius (2024). *Künstliche Intelligenz. Wo stehen die deutschen Hochschulen?* Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

- Buschle, Christina & Schütz, Julia (2019). „Ein ganzes Bündel verschiedener Meinungen“ – Gruppendiskussionen als Erhebungsverfahren für die komparativ pädagogische Berufsgruppenforschung. In Hartmut Ditton & Rudolf Tippelt (Hg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem*, S. 113–132. Münster, New York: Waxmann.
- Busse, Stefan, Ehler, Gudrun, Becker-Lenz, Roland & Müller-Hermann, Silke (Hg.) (2016). *Professionalität und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3>
- Cendon, Eva & Schütz, Julia (Hg.) (2025). *New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999775>
- Chaudhuri, Nicole, Dindas, Henrik, Greinert, Melanie, Hainke, Jessica, Möller, Clemens, Möller, Wanda & Weitzel, Julia (2024). *Zukunftsorientierte Lehre – Reflektieren, Gestalten, Inspirieren. Portfolio-Baukasten für die individualisierte Lehrkompetenzentwicklung* (Arbeitspapier Nr. 81). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Classen, Tina Jessica (2023). *Fakultäten im Aufbruch? Strategie- und Rollenverständnis von Fakultäts- und Fachbereichsleitungen* (Arbeitspapier Nr. 67). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Daub, Adrian (2020). *Was das Valley denken nennt. Über die Ideologie der Techbranche*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Decius, Julian, Kortsch, Timo, Paulsen, Hilko & Schmitz, Anja (2022). *Learning What you Really, Really Want: Towards a Conceptual Framework of New Learning in the Digital Work Environment* (Proceedings of the 55th Hawaii International Conference on System Sciences), S. 5231–5240. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2022.637>
- Dehnbostel, Peter (1993). Lernen im Arbeitsprozeß und neue Lernortkombinationen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis. Entwicklungstendenzen und Lösungswege*, S. 163–168. Nürnberg: BW, Bildung und Wissen, Verl. und Software. <https://doi.org/10.25656/01:1529>
- Dehnbostel, Peter (2001). Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (Hg.), *Arbeiten und Lernen – Lernkultur, Kompetenzentwicklung und innovative Arbeitsgestaltung*, QUEM-report, Heft 67, S. 81–90. Berlin.
- Dehnbostel, Peter (2021). Die Digitalisierung verändert den Lernort Betrieb. In Stefan Baron, Peer-Michael Dick & Roland Zitzelsberger (Hg.), *weiterbilden#weiterdenken. Den Strukturwandel in der Metall- und Elektroindustrie durch berufliche Weiterbildung gestalten*, S. 119–141. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004843w>
- Dehnbostel, Peter (2024). Neugestaltung der betrieblichen Weiterbildung in der digitalen Transformation. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (51), 63–74. <https://doi.org/10.256/01:30125>
- Dewey, John (1916/1980). Democracy and Education. In Jo Ann Boydston (Hg.), *John Dewey, The Middle Works, 1899–1924*, Vol. 9: 1916. S. 1–370. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1933/1986). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In Jo Ann Boydston (Hg.), *John Dewey. The Later Works, 1925–1953*. Vol. 8, S. 105–352. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, John (1938/1976). *Experience and Education*. New York: Collier Books Macmillan.
- Diebold, Philipp (2022). *Transformation zur individuellen Agilität – die Agile Potenzialanalyse*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39412-7>
- Diedrich, Andreas & Lehmann, Christina (Hg.) (2023). *New Work – Next Learning: Tagungsband zum Themennachmittag* (Forschungsberichte des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Hochschule Düsseldorf, Ausgabe 59), Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. <https://doi.org/10.20385/opus4-4010>
- Diettrich, Andreas (2019). *Arbeits-/Handlungskontexte und Professionsverständnis pädagogischen Fachpersonals in der beruflichen Weiterbildung*. Verfügbar unter <https://www.bwl.uni-rostock.de/institut/lehrstuhle/wirtschafts-und-gruendungspaedagogik-prof-dr-andreas-diettrich/forschungprojekte/abgeschlossene-projekte/projekt-wb-pro-40/> (Zugriff am 22.02.2025).
- Diettrich, Andreas, Faßhauer, Uwe & Kohl, Matthias (2021). Betriebliches Lernen gestalten – Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das betriebliche Bildungspersonal. In Matthias Kohl, Andreas Diettrich & Uwe Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*“, S. 17–33. Bonn: BIBB.
- Digel, Sabine, Sari, Duygu & Biel, Carmen (2023). Lehrkompetenz berufsbegleitend weiterentwickeln: Nutzen vernetzter Weiterbildungsplattformen aus Sicht der Lehrenden. *Weiterbildung*, 34 (6), 12–16.
- Dignan, Aaron & Evans, Rodney (Moderierende) (2019 bis heute). *Brave New Work* [Podcast]. Spotify. Verfügbar unter https://open.spotify.com/show/3AcMs3p7V5eCJ1dK8yymhy?si=x-0ITNITTcyl-bMaITzpAA&utm_source=native-share-menu
- Dörner, Olaf & Rundel, Stefan (2021). Organizational Learning and Digital Transformation. A theoretical framework. In Dirk Ifenthaler, Sandra Hofhues, Marc Egloffstein & Christian Helbig (Hg.) (2021), *Digital Transformation of Learning Organizations*. Cham: Springer. S. 61–76. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_4
- Dörsam, Michael & Körfer, Aileen (2022). *Skill-Management in Unternehmen der Industrie 4.0. Gute Beispiele aus der Praxis*. Bonn: BIBB.
- Dollhausen, Karin (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Forum Erwachsenenbildung*, 53 (3), 16–20. <https://doi.org/10.25656/01:28400>
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Drewes, Sylvana & Hägerbäumer, Miriam (2025). Future Skills in der Arbeitswelt 4.0: Perspektiven zur Relevanz und Entwicklung von Future Skills im Arbeitskontext. In Miriam Hägerbäumer, Uwe Thelen & André Renz (Hg.), *Future Skills in Human Resource Management und Corporate Learning: Neue Perspektiven durch Analytics, EdTech und KI*, S. 3–30. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46481-3_1
- Egetenmeyer, Regina, Grafe, Silke, Lechner, Reinhard & Treusch, Nina (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Gelingensdimensionen auf der Ebene von Dachorganisationen und Einrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 70 (3), 24–33. <https://doi.org/10.3278/HBV2003W003>

- Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Eilers, Frank (Moderierender) (2018 bis heute). *Arbeitsphilosophen – Die Zukunft der Arbeit* [Podcast]. Spotify. Verfügbar unter https://open.spotify.com/show/3AcMs3p7V5eCJ1dK8yyymhy?si=x-0ITNITTcyl-bMaITzpAA&utm_source=native-share-menu
- Elfert, Maren (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the Political Utopia of Lifelong learning. *European Journal of Education*, 50 (1), 88–100. <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>
- Elsholz, Uwe (2002). Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In Peter Dehnbostel, Uwe Elsholz, Jörg Meister & Julia Meyer-Menk (Hg.), *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*, S. 31–43. Berlin: Edition Sigma.
- Elsholz, Uwe (2019). Lebenslanges Lernen als Katalysator der Modernisierung des Bildungssystems: Über den Kollateralnutzen neoliberaler Bildungspolitik. In Katharina Walgenbach (Hg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, S. 163–179. Frankfurt am Main: Campus.
- Elsholz, Uwe, Klusemann, Stefan & Breunig, Sonja (2025). Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 43(1), 106-119. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10391>
- Elsholz, Uwe, Klusemann, Stefan & Breunig, Sonja (2025). Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung. *BzL - Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 43(1), 106-119. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10391>
- Elsholz, Uwe & Schütz, Julia (2024). Pädagogisches Handeln und Professionalisierung in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung. In Julia Schütz & Uwe Elsholz (Hg.), *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*, S. 5–21. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974504>
- Elsholz, Uwe & Wild, Rüdiger (2020). Digital Dewey – Der Pragmatismus als Begründungsfolie pädagogischer Innovationen der Digitalisierung. In Reinhard Bauer, Jörg Hafer, Sandra Hofhues, Mandy Schieffner-Rohs, Anne Thilloesen, Benno Volk & Klaus Wannemacher (Hg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*, S. 338–351. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21740>
- Elven, Julia & Schwarz, Jörg (2023). Organisationales Lernen unter den Bedingungen von Dezentralität und Asynchronität. Eine Betrachtung klassischer Theorien organisationalen Lernens aus praxeologischer Perspektive. In Forum pädagogische Organisationsforschung (Hg.), *Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*, S. 101–118. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42315-5_7

- English, Andrea (2005). Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In Dietrich Benner (Hg.), *Erziehung – Bildung – Negativität*, S. 49–61. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7784>
- Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In AG QUEM (Hg.), *Kompetenzentwicklung '96*, S. 15–152. Münster, Westfalen: Waxmann.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner (2021). *Future Learning und New Work. Das Praxisbuch für gezieltes Werte- und Kompetenzmanagement* (1. Aufl.). Freiburg: Haufe. <https://doi.org/10.34157/978-3-648-17924-6>
- Erpenbeck, John & Weinberg, Johannes (1993). *Menschenbild und Menschenbildung*. Münster: Waxmann.
- Faulstich, Peter (2005). Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 528–542. <https://doi.org/10.25656/01:4767>
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul Razzak, Lopes, Henri, Petrovski, Arthur V., Rahnema, Majid & Ward, Frederick C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- FernUniversität in Hagen (2020). *Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning*. Verfügbar unter <https://newlearning.fernuni-hagen.de/das-hagener-manifest/> (Zugriff am 21.02.2025).
- Fischer, Evelyne, Keiser, Sarina & Sparschuh, Sylvia (2020). Digitalisierung der Weiterbildung aus der Perspektive von Professionellen im Feld. In Bernhard Schmidt-Hertha, Erik Haberzeth & Steffen Hillmert (Hg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, S. 125–138. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004776w>
- Flick, Uwe (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Günter Mey & Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 395–407. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_28
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 13–29. Reinbek: Rowohlt.
- Foelsing, Jan & Schmitz, Anja (2021). *New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>
- Friedrich, Julius-David, Tobor, Jens & Wan, Martin (2024). *9 Mythen über generative KI in der Hochschulbildung* (Diskussionspapier Nr. 29). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Fuchs, Tatjana (2010). Der DGB-Index Gute Arbeit. In Bernhard Badura, Helmut Schröder, Joachim Klose & Katrin Macco (Hg.), *Fehlzeiten-Report 2009. Arbeit und Psyche: Belastungen reduzieren – Wohlbefinden fördern*, S. 175–195. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-01078-1_19

- Fuhr, Thomas (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In Christiane Hof & Hannah Rosenberg (Hg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*, S. 83–104. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1_5
- Georgi, Ralf (2021). Das Hütchenspiel der New Work. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 52 (2), 435–439. <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00568-8>
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, Michael (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In Werner Helsper & Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, S. 138–152. Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7091>
- Graf, Nele, Gramß, Denise & Edelkraut, Frank (2022). *Agiles Lernen: Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext* (3. Aufl.). Freiburg: Haufe. <https://doi.org/10.34157/9783648158579>
- Grant, Maria J. & Booth, Andrew (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26 (2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Graupe, Silke & Bäuerle, Lukas (2023). Die Spirale transformativen Lernens. In Marc-André Heidemann, Victoria Storozenko & Sarah Wieners (Hg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik. Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin*, S. 223–241. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_15
- Grotlüschen, Anke (2018). Erwachsenenbildung und Mediengestaltung: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik*, (30), 94–115. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X>
- Hähn, Katharina & Niehoff, Annika (2021). Digital gestützte Zusammenarbeit von Organisationen in der beruflichen Bildung. In Annika Wilmers, Michaela Achenbach & Carolin Keller (Hg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen*, S. 131–160. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:23607>
- Hähn, Katharina & Ratermann-Busse, Monique (2020). Digitale Medien in der Berufsbildung – Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In Annika Wilmers, Carolin Anda, Carolin Keller & Marc Rittberger (Hg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*, S. 129–158. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20768>
- Härtel, Michael & Zöller, Maria (2021). *Kurzstudie zur Prüfung des Evaluierungsbedarfs der AEVO. Abschlussbericht*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_22355.pdf (Zugriff am 22.02.2025).

- Hardering, Friedericke (2017). Die Suche nach dem Sinn: Zur Zukunft der Arbeit – Essay. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 67 (26), 4–10. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/250657/die-suche-nach-dem-sinn-zur-zukunft-der-arbeit-essay/> (Zugriff am 03.04.2025).
- Hardering, Friedericke (2020). *Sinn in der Arbeit. Überblick über Grundbegriffe und aktuelle Debatten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30816-2>
- Harm, Stefan (2021). Professionalisierungsverständnisse und -bedarfe des Berufsbildungspersonals bei Bildungsdienstleistern im Kontext der einwirkenden Arbeitsbedingungen und der wahrgenommenen Aufgabenfelder. In Matthias Kohl, Andreas Dietrich & Uwe Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, S. 53–68. Bonn: BIBB.
- Helmold, Marc (2022). Kulturwandel hin zum New Work Konzept. In Marc Helmold (Hg.), *New Work, transformatorische und virtuelle Führung: Was wir aus aktuellen Krisen lernen können*, S. 51–61. Cham: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16516-0_4
- Helmold, Marc (2023). New Work als neues Arbeitskonzept. In Marc Helmold, Miriam Landes, Eberhard Steiner, Tracy Dathe & Lars Jeschio (Hg.), *New Work, Neues Arbeiten virtuell und in Präsenz: Konzepte und Werkzeuge zu innovativer, agiler und moderner Führung*, S. 1–17. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41289-0_1
- Helsper, Werner (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In Michael Dick, Winfried Marotzki & Harald Mieg (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, S. 50–62. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/978383854229>
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, Werner, Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (2005). Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.), S. 7–22. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hendrich, Wolfgang (2003). *Berufsbiographische Gestaltungskompetenz*. Die Habilitationsschrift. Universität Flensburg.
- Hense, Julia & Goertz, Lutz (2023). *Monitor Digitalisierung 360°. Wo stehen die deutschen Hochschulen?* (Arbeitspapier Nr. 67). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Hickman, Larry A. (2004). John Dewey – Leben und Werk. In Larry A. Hickman, Stefan Neubert & Kersten Reich (Hg.), *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*, S. 1–13. Münster: Waxmann.

- Hinzke, Jan-Hendrik, Boldt, Vanessa-Patricia & Damm, Alexandra (2023). Ungewissheit als ‚Treiber‘ von Professionalisierungsprozessen? Interpretationen von Gruppendifussionen mit Lehramtsstudierenden zu Beginn von Veranstaltungen forschenden Lernens. In Jan-Hendrik Hinzke & Manuela Keller-Schneider (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*, S. 73–93. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:28319>
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2014). Wandel von Produktionsarbeit – „Industrie 4.0“. *WSI-Mitteilungen*, 67 (6), 421–429.
- Holzkamp, Klaus (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen“. In Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hg.), *Expansives Lernen*, S. 29–38. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Honneth, Axel (2023): *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (Hg.) (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhältnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhältnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf (Zugriff am 17.03.2025).
- Hughes, Everett C. (1981). *Men and Their Work*. Westport: Greenwood Press.
- Ifenthaler, Dirk, Hofhues, Sandra, Egloffstein, Marc & Helbig, Christian (Hg.) (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9>
- Illich, Ivan (1971). *Die Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*. Reinbek: Rowohlt.
- Kalz, Marco (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *Medien Pädagogik*, (Occasional Papers), 332–352. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X>
- Kaufhold, Marisa (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In Axel Bolder & Rolf Dobischat (Hg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs*, S. 220–228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91365-0_14
- Kilian, Lars & Biel, Carmen (2022). (Selbst-)Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen auf Distanz. Einblicke in die Zugriffszahlen und Themenwahlen auf wb-web im „Coronajahr“ 2020. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (44/45), S. 1–9.
- Kilz, Sarah & Dauth, Tobias (2022). New Work in der Pflege. *impulse*, 117 (4), 6. Verfügbar unter <https://www.gesundheit-nds.de/fileadmin/Publikationen/Impulse/impulse-nr117-web.pdf> (Zugriff am 03.04.2025).

- King, Manuel & Schweigler, Sylvia W. (2023). Gestaltungsansätze zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse auf Basis einer formativ qualitativen Befragung. In Natalie Banek, Ariane Steuber & Julia Gillen (Hg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*, S. 221–243. Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720927>
- König, Wolfgang (2023). Netzwerk Q 4.0 – ein Netzwerk zur digitalen Professionalisierung von Ausbilder:innen in Deutschland. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (48), 114–119. <https://doi.org/10.25656/01:26297>
- König, Phillip, Kohl, Jonathan & Rohs, Matthias (2020). *Methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen am Beispiel des Themenfeldes Digitalisierung*. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern. Verfügbar unter <https://klue.do.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/6015> (Zugriff am 28.01.2025).
- Kohl, Matthias, Dietrich, Andreas & Faßhauer, Uwe (Hg.) (2021). „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*. Bonn: BIBB.
- Krings, Bettina-Johanna (2023). New Work und die Zukunft der Arbeit. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 73 (46), 4–9.
- Kruse, Jan (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtz, Thomas (2014). Pädagogische Professionalität aus soziologischer Perspektive. In Martin P. Schwarz, Wilfried Ferchhoff & Ralf Vollbrecht (Hg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*, S. 206–220. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ladwig, Tina, Arndt, Christine & Djabarian, Yasmin (2020). *Vernetzung von Netzwerken in digitalen Zeiten. Ein Diskussionspapier*. (Diskussionspapier Nr. 8). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Diskussionspapier8_Vernetzung_von_Netzwerken_in_digitalen_Zeiten.pdf (Zugriff am 22.02.2025).
- Lakotta, David, Meer, Moritz ter & Cendon, Eva (2024). Über den Umgang mit ungewissen Zukünften. Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40–46. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7004>
- Laloux, Frederic (2015). *Reinventing Organizations. Ein Leitsfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Lempert, Wolfgang (2009). *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenz, Karl (2012). Symbolischer Interaktionismus. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 3*, S. 289–290. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leu, Hans Rudolf (2014). *Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens* (WiFF Expertisen, Band 40). München: WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. <https://doi.org/10.25656/01:28535>
- Liesner, Andrea & Wimmer, Michael (2005). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.), S. 23–49. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lipp, Silvia, Riebenbauer, Elisabeth, Slepcevic-Zach, Peter & Stock, Michaela (2025). Arbeits- und Lernwelten im Wandel: Studierendenperspektiven zu New Work und New Learning. In Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd Gössling (Hg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag*, S. 1–21. Verfügbar unter https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/lipp_eta_liprofil_11.pdf (Zugriff am 10.04.2025).
- Littig, Beate & Spitzer, Markus (2011). *Arbeit neu. Erweiterte Arbeitskonzepte im Vergleich. Literaturstudie zum Stand der Debatte um erweiterte Arbeitskonzepte* (Arbeitspapier 229). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-04939 (Zugriff am 03.03.2025).
- Lübcke, Maren, Bosse, Elke, Book, Astrid & Wannemacher, Klaus (2021). *Zukunfts Konzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung* (Arbeitspapier Nr. 63). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunfts Konzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf (Zugriff am 22.02.2025).
- Lübcke, Maren, Stein, Mathias, Gilch, Harald & Wannemacher, Klaus (2023). *Akteure des digitalen Kulturwandels an der Schnittstelle von Lehre und Verwaltung* (Arbeitspapier Nr. 69). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, S. 11–40. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Magnussen, Christoph & Trautmann, Michael (Moderierende) (2017 bis heute). *On the way to New Work – Der Podcast über neue Arbeit* [Podcast]. Spotify. Verfügbar unter https://open.spotify.com/show/1wGyQcGHHhvR1T2YycltYE?si=7drO9ADNRaO1VbUqv3RpiA&utm_source=native-share-menu.
- Marx, Karl (1970). *Das Kapital. Band 1*. Berlin (Ost): Dietz-Verlag.

- Mayert, Andreas (2019). Digitalisierungsfolgen für die Arbeitswelt – und was allgemeine Erwachsenenbildung damit zu tun hat. *Forum Erwachsenenbildung*, 52 (4), 22–26. <https://doi.org/10.25656/01:25995>
- Mayrberger, Kerstin (2023). Ambidextrie und Agilität für Handlungsfähigkeit im (digitalen) Wandel – Agile Educational Leadership als Rahmen für die Entwicklung und Gestaltung einer Hochschulbildung der Zukunft. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (3), 23–41. <https://doi.org/10.21240/zfhe/18-03/02>
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Meer, M. ter & Lakotta, David (2025). Zukünfte in der Gegenwart gestalten. Zukunftsorientierung und Zukunftskompetenzen. In Eva Cendon & Julia Schütz (Hg.), *New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal*, S. 73–86. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999775>
- Meisel, Klaus (2006). Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In Klaus Meisel & Christiane Schiersmann (Hg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*, S. 129–140. Bielefeld: wbv Publikation.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, S. 441–471. Opladen: Westdeutscher Verlag. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> (Zugriff am 22.02.2025).
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*, S. 465–479. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2011). Experteninterview. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.), S. 57–58. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer-Guckel, Volker, Klier, Julia, Kirchherr, Julian & Winde, Mathias (2019). *Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen* (Future Skills Diskussionspapier 3). Essen: Stifterverband. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7213> (Zugriff am 03.04.2025).
- Michl, Thomas (2018). Das agile Manifest – eine Einführung. In Martin Bartonitz, Veronika Lévesque, Thomas Michl, Wolf Steinbrecher, Cornelia Vonhof & Ludger Wagner (Hg.), *Agile Verwaltung. Wie der Öffentliche Dienst aus der Gegenwart die Zukunft entwickeln kann*, S. 3–13. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57699-1_1
- Molzberger, Gabriele (2013). Subjektivierung von Arbeit – Rückfragen an die Berufs- und Weiterbildung. *bwp@*, (Spezial 6), 1–12. Verfügbar unter www.bwpat.de/ht2013/ws01/molzberger_ws01-ht2013.pdf (Zugriff am 05.03.2025).
- Negt, Oskar (2001). *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.

- New Work Magazin (2020–2025). Meerbusch: plugged media GmbH.
- Nittel, Dieter (2005). Mechanismen der Bearbeitung berufsbiographischer Ungewissheit. Dargestellt am Beispiel eines freiberuflichen Erwachsenenbildners und einer Rechtsanwältin. In Werner Helsper, Reinhard Hörster & Jochen Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Aufl.), S. 297–317. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nittel, Dieter (2022). Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens. Im Spiegel von Lebenswelt und System. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98 (1), 73–91. <https://doi.org/10.30965/25890581-09703029>
- Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2005). Veränderte Aufgaben und neue Profile. Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 51 (2), 54–61.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia & Tippelt, Rudolf (Hg.) (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nolda, Sigrid (2011). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl.), S. 293–307. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_18
- Onnen, Corinna, Stein-Redent, Rita, Blättel-Mink, Birgit, Noack, Torsten, Opielka, Michael & Katrin Späte (Hg.) (2022). *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36514-1>
- Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (2018). Einleitung. Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, S. 1–12. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1
- Pell, Kerstin, Damianisch, Alexander, Fiel, Wolfgang, Nestwal, Stephanie & Grundschober, Isabell (2023). Future Skills in Forschung und Lehre in Hinblick auf digitale und soziale Transformation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (Sonderheft Hochschullehre), 315–334. <https://doi.org/10.3217/zfhe-SH-HL/16>
- Petschenka, Anke, Stang, Richard, Becker, Alexandra, Franke, Fabian, Gläser, Christine, Weckmann, Hans-Dieter & Zulauf, Bert (2020). Die Zukunft der Lernwelt Hochschule gestalten. Ein Baukasten für Veränderungsprozesse. In Richard Stang & Alexandra Becker (Hg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule: Perspektiven und Optionen für eine Neuaustrichtung*, S. 213–256. Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-020>
- Pollock, Friedrich (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, Ludwig A. (2019). Digitalisierung und Neoliberalismus als Problemfelder der Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 52 (4), 17–21. <https://doi.org/10.256/01:25994>

- Prill, Anne (2024). *Zukunftsorientierte Lernraumentwicklung. Handlungsempfehlungen für die Begleitung partizipativer Prozesse in der Konzeptionsphase* (Arbeitspapier Nr. 80). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Rauner, Felix (1995). Gestaltung von Arbeit und Technik. In Rolf Arnold & Antonius Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 50–64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93636-3_4
- Reglin, Thomas & Severing, Eckart (2005). Zum Verhältnis von Lern- und Arbeitsorganisation. Ergebnisse der Weiterbildungsforschung. In Michael Göhlich, Caroline Hopf & Ines Sausele (Hg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (Organisation und Pädagogik Bd. 3), S. 167–182. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80730-4_11
- Risius, Paula, Seyda, Susanne & Meinhard, David (2021). *Zusammenfassung der Kernergebnisse der Q 4.0-Studienreihe. Digitale Ausbildung für die Arbeitswelt 4.0*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft e. V. Verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/Netzwerk_Q_4.0/2021/Studienreihe_Synopsis_2021-Q_4.0-Web.pdf (Zugriff am 22.02.2025).
- Ritschel, Gregor (2023). Pragmatische Arbeitsmoral? Die Social-Media-Trends Quiet Quitting und Tang Ping. *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 73 (46), 23–29.
- Rohs, Matthias (2019). Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In Hans-Joachim Müller, Ingeborg Schüßler, Matthias Rohs & Mandy Schieffner-Rohs (Hg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse*, S. 175–190. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004599w>
- Rohs, Matthias & Bolten, Ricarda (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In Olaf Dörner, Carola Iller, Ingeborg Schüßler, Heide von Felden & Sebastian Lerch (Hg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*, S. 77–88. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742345>
- Rump, Jutta & Eilers, Silke (2017). Arbeit 4.0 – Leben und Arbeiten unter neuen Vorzeichen. In Jutta Rump & Silke Eilers (Hg.), *Auf dem Weg zur Arbeit 4.0: Innovationen in HR*, S. 3–77. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49746-3_1
- Sauer, Dieter (2019). Zehn Jahre „Gute Arbeit“? Ein „Blick von unten“. Zur Entwicklung der alltäglichen Arbeitsbedingungen aus der Sicht von Beschäftigten. In Lothar Schröder & Hans-Jürgen Urban (Hg.), *Gute Arbeit. Transformation der Arbeit – Ein Blick zurück nach vorn*, S. 240–251. Ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft.
- Schäfer, Arne (2010). *Zwiespältige Lebenswelten. Jugendliche in evangelikalen Aussiedlergemeinden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92540-0>
- Schäfer, Erich & Ebersbach, Antje (2021). *Die digitale Transformation in der Weiterbildung. Befunde, Konzepte und Perspektiven*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64605-2>

- Schäfers, Johannes (2023). Zur aktuellen und zukünftigen Bedeutung von Medienkompetenzmodellen in der beruflichen Lehrkräftebildung. In Natalie Banek, Ariane Steuber & Julia Gillen (Hg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*, S. 109–126. Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720927>
- Schäffer, Burkhard (2011). Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.), S. 75–80. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffter, Ortfried (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft QUEM.
- Schäffter, Ortfried (1999). Lernen in der Transformationsgesellschaft. Vier Modelle struktureller Transformation. *Info-Dienst. Weiterbildung in Brandenburg*, (1), 3–10.
- Schall, Melanie & Howe, Falk (2024). *Berufliche Handlungskompetenz von betrieblichem Ausbildungspersonal. Ein Kompetenzmodell für die Erstellung von Kompetenzprofilen und die Entwicklung von Bildungsangeboten*. Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19626> (Zugriff am 22.02.2025).
- Schermuly, Carsten (2016). *New Work – gute Arbeit gestalten. Psychologisches Empowerment von Mitarbeitern* (1. Aufl.). Freiburg: Haufe.
- Schermuly, Carsten (2022). *New Work Utopia. Zukunftsvision einer besseren Arbeitswelt* (1. Aufl.). Freiburg: Haufe. <https://doi.org/10.34157/9783648159361>
- Schermuly, Carsten (2023). *New Work Dystopia. Scheitern im Wandel und wie es besser geht* (1. Aufl.). Freiburg: Haufe. <https://doi.org/10.34157/978-3-648-16965-0>
- Schermuly, Carsten & Meifert, Matthias (2023). *Ergebnisbericht zum New Work-Barometer 2023*. srh. Verfügbar unter https://www.srh-university.de/fileadmin/Hochschule_Berlin/01_SEA_Landing_Pages/Business/Ergebnisbericht_zum_New_Work-Barometer_2023.pdf (Zugriff am 03.03.2025).
- Schicke, Hildegard (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1111w>
- Schlechtriem, Georg & Lünenbach, Karin (2024). Digital, persönlich, vernetzt: VHS – Kooperationsverbund Rheinland Süd. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 74 (1), 84–90. <https://doi.org/10.3278/HBV2401W010>
- Schmidt, Christiane (1993). Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung. In Christel Hopf & Christiane Schmidt (Hg.), *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*, S. 57–63. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf?sequen=ce=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaltnis_von_innerfamilialen_sozialen.pdf (Zugriff am 17.03.2025).

- Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl.), S. 473–486. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, 73 (2), 155–168. <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.155>
- Schöll, Ingrid (2017). (Keine) Zeit für Experimente. Beobachtungen zur Digitalisierung der Volkshochschulen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24 (3), 32–34.
- Schöll, Ingrid (2023). Kontingenzkompetenz. Krise als Dauerzustand. In Rudolf Egger & Gerhard Bisovsky (Hg.). *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert*. S. 101–121. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42107-6_8
- Schüßler, Ingeborg & Thurnes, Christian M. (2005). *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/42/0009w>
- Schütz, Julia (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001627w>
- Schütz, Julia & Elsholz, Uwe (Hg.) (2024). *Perspektiven auf Professionalisierung in Beruflicher Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763974504>
- Schütz, Julia, Rosenkranz, Lena, Deacon, Bronwen & Elsholz, Uwe (2022). Never walk alone. Über das Verhältnis pädagogischer Professionalität und organisationaler Verantwortung an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. In Holger Angenent, Jörg Petri & Tatiana Zimenkova (Hg.), *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*, S. 58–72. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839459843>
- Schütz, Julia & Rreshka, Sara (2025). Come together. New Learning für die pädagogische Berufswelt. In Eva Cendon & Julia Schütz (Hg.), *New Learning. Zukunftsorientierte Fortbildung für das Bildungspersonal*, S. 37–52. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999775>
- Schulmeister, Rolf (Hg.) (2013). *MOOCs – Massive Open Online Courses: Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Schwarz, Thomas-Toni. (2021). „Start-Up-Spirit“ an der Volkshochschule: Agil und kollaborativ die Zukunft gestalten. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, 28 (1), 34–35.
- Seckinger, Mike (2015). Empowerment. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (5. Aufl.), S. 357–363. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seidl, Tobias & Stang, Richard (2020). Lehr- und Lernwelten der Zukunft. Anforderungen an Hochschulen. In Richard Stang & Alexandra Becker (Hg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule: Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*, S. 67–76. Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-007>
- Seufert, Sabine (2021). Implikationen der Digitalisierung – neue Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal? In Matthias Kohl, Andreas Dietrich & Uwe Faßhauer (Hg.), „*Neue Normalität“ betrieblichen Lernens gestalten. Konsequenzen von Digitalisierung und neuen Arbeitsformen für das Bildungspersonal*, S. 165–178. Bonn: BIBB.

- Seyda, Susanne, Flake, Regina, Risius, Paula & Placke, Beate (2019). *Ausbilder im digitalen Wandel* (IW-Kurzbericht 82/2019). Institut der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter <https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-regina-flake-paula-risius-beate-placke-ausbilder-im-digitalen-wandel-453670.html> (Zugriff am 23.02.2025).
- Sgodda, Regine (2021). Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperpektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 71 (2), 41–49. <https://doi.org/10.3278/HBV2102W005>
- Siebert, Horst (2002). Neue Lehr-Lernkulturen – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. 48. Ergänz.-Lief. August 2002, S. 1–19.
- Siebert, Horst (2003). *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. München: Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Sommer, Michael (2023). Netzwerkmanagement: Von Zweckgemeinschaften bis hin zur „Plattformania“ *Magazin erwachsenenbildung.at*, (48), 54–59. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-48> (Zugriff am 23.02.2025).
- Stang, Richard & Becker, Alexandra (Hg.) (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule: Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663>
- Steinke, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. München, Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In Udo Kuckartz, Heiko Grunenberg & Thorsten Dresing (Hg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis*, S. 176–187. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90665-2_11
- Steuber, Ariane (2023). Futures Literacy – pädagogische Kernideen und zentrale Kompetenzdimensionen. In Natalie Banek, Ariane Steuber & Julia Gillen (Hg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*, S. 63–86. Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720927>
- Stifterverband (2020). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen* (Future-Skills – Diskussionspapier 1). Essen: Stifterverband. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/6360> (Zugriff am 03.04.2025).
- Stifterverband (2025). *Future Skills Charta*. <https://www.zukunftsmission-bildung.de/future-skills/charts> (Zugriff am 11.04.2025).
- Strübing, Jörg (1997). Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 26 (5), 368–386.

- Strübing, Jörg, Hirschauer, Stefan, Ayaß, Ruth, Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018). *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Terhart, Ewald (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Tietgens, Hans (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, Rudolf & Lange, Nick (2023). Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46 (3), 363–387. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00260-y>
- Tippelt, Rudolf & Lindemann, Barbara (2018). Professionalität in der Weiterbildung – Anspruch und Wirklichkeit. In Rolf Dobischat, Anna Elias & Arne Rosendahl (Hg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*, S. 79–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_4
- Tobor, Jens (2024). *Blickpunkt – Leitlinien zum Umgang mit generativer KI* (Version 1.0). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Turner, Fred (2008). *From Counterculture to Cybersculture. Stewart Brand, the Whole Earth Network, and the Rise of Digital Utopianism*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- UNESCO (2023). *The futures we build. Abilities and competencies for the future of education and work*. Verfügbar unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng (Zugriff am 03.04.2025).
- Wagner, Hans-Josef (2011). Symbolischer Interaktionismus. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuer (Hg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.), S. 148–150. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wahl, Johannes & Herbrechter, Dörthe (2023). Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46 (1), 43–66. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00243-z>
- Wedel, Marco, Albrecht, Marco & Derda, Mareen (2024). Analoges Lernen digital aufbereiten – die Unterstützung der digitalen Lehre durch Elemente analogen Lernens. In Nadine Weber, Michelle Moos & Diemut Kucharz (Hg.), *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings*, S. 129–141. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6106-09>
- Weich, Andreas (2018). Was nicht passt, wird passend gemacht. Learning Analytics als Teil des Profilierungsdispositivs. *medienimpulse*, 56 (1), 1–17. <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-04>
- Wende, Jana (2023). Der Blick zurück für die Gestaltung der Zukunft: Potentiale, Herausforderungen und Förderung berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung. In Natalie Banek, Ariane Steuber & Julia Gillen (Hg.), *Futures Literacy. Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung*, S. 131–153. Baden-Baden: Academia. <https://doi.org/10.5771/9783985720927>

- Wienberg, Jana, Buske, Ramona & Allespach, Martin (2024). *Future Skills aus der Perspektive des betrieblichen Bildungspersonals und der betrieblichen Interessenvertretung*. Future Skills Journey, Stifterverband, S. 105–125. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf. (Zugriff am 13.04.2025).
- Wild, Rüdiger (2018). Geht das zusammen? – Pragmatistische Ansätze in erwachsenenbildnerischen und mediendidaktischen Perspektiven. *MedienPädagogik*, (30), 18–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.27.X>
- Wild, Rüdiger & Hochberg, Jana (2018). Studieren in der Zukunft: Wird der Digital Turn zum Individual Turn? Erkenntnisse aus dem Projekt „Hochschulen der Zukunft“. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (Ausgabe #06), 64–67. Verfügbar unter <https://synergie.blogs.uni-hamburg.de/ausgabe-06-beitrag-wild-hochberg/> (Zugriff am 21.02.2025).
- Wolff, Florian (2023). *Kompetenzanforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal. Am Beispiel des digitalen Wandels zu Industrie 4.0*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763973064>
- Wolff, Torben B., Retzlaff, Silvia, Rechenberger, Johannes H. & König, Nicole (Hg.) (2024). *Quo Vadis? Tagung zur digitalen Lehre und Lehrkräftebildung in M-V. Tagung am 4. und 5. Oktober 2023, Online und Präsenz*. <https://doi.org/10.25656/01:28683>
- Ziegele, Frank & Müller, Ulrich (2024). *Die authentische Hochschule. Wirksame Hochschulidentitäten in Zeiten des Umbruchs*. Wien: Passagen Verlag. Verfügbar unter <https://www.che.de/2024/authentische-hochschule/> (Zugriff am 03.03.2025).

Wie verändern sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der Beruflichen Bildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung unter den Bedingungen der digitalen Transformation? Diese Frage steht im Zentrum der Studie, die diesem Buch zugrunde liegt. Dabei werden aus einer erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektive die viel diskutierten Konzepte von New Work und New Learning fokussiert – nicht als bloße Schlagworte, sondern als Deutungsrahmen für tiefgreifende Veränderungsprozesse.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals zunehmend durch flexible Strukturen und individuelle Gestaltung auszeichnet. Lernprozesse nehmen häufiger die Form kurzfristigen, problemorientierten Lernens an und erfordern neue Kompetenzen. Zugleich gewinnen kollaborative und erfahrungsbasierte Lernformen an Relevanz, insbesondere in organisationsübergreifenden Netzwerken. Diese Entwicklungen sind von Suchbewegungen geprägt – nach Orientierung, nach pädagogischen Praktiken, nach einem veränderten professionellen Selbstverständnis und nach ambidextren organisationalen Strukturen, die Suchprozesse unterstützen. Das Buch bietet Einblicke in diese Suche und leistet so einen Beitrag zu Fragen der Transformation pädagogischer Professionalität und Professionalisierung im digitalen Wandel.



ISBN: 978-3-7639-7828-1