

Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

INGEBORG SCHÜßLER

Abstract

Der Beitrag untersucht anhand empirischer Daten aus Fallstudien in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung die Professionalisierungsstrukturen und -herausforderungen, die sich aktuell dem pädagogischen Personal in Betrieben stellen. Dabei werden drei Phänomene ausführlicher dargestellt: Es ist zum einen die Entwicklung von der Angebotsorientierung hin zur Beratungstätigkeit einer nachfrage- und prozessorientierten Weiterbildung. Zum anderen zeigt sich, wie sehr professionelles Handeln von mikropolitischen Prozessen im Betrieb abhängt und zum Dritten fällt auf, dass die pädagogisch Tätigen mit polymorphen Anforderungsprofilen konfrontiert werden und zunehmend hybride professionelle Handlungsmuster entwickeln müssen, die gleichsam pädagogische, bürokratische und ökonomische Handlungslogiken miteinander verschränken.

Based on empirical data from case studies, this article examines the professional structures and challenges currently faced by educational staff in enterprises. Three phenomena are presented in more detail: On the one hand, there is the development from supply orientation to the consulting activity of demand- and process-oriented adult and continuing education. On the other hand, it shows how much professional action depends on micro-political processes in the company and, thirdly, it is noticeable that adult educators are confronted with polymorphic requirement profiles and therefore they have to develop hybrid professional behavioral patterns that intertwine pedagogical, bureaucratic and economic action logics.

Schlagworte: Professionalisierung, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Mikropolitik, prozessorientierte Weiterbildung, hybrid professionals

1 Einleitung

Rolf Arnold hat nicht nur viel im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung geforscht und gearbeitet und hier z. B. 1995 das wegweisende „Handbuch der Berufsbildung“ (zusammen mit Antonius Lipsmeier) veröffentlicht (wird 2019 in der

3. Auflage erscheinen), sondern er hat auch stets seine Erkenntnisse in die Praxis transferiert: sei es im Rahmen der Berufsbildungsberatung von Ministerien in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit oder auch in der Kooperation mit Berufsschulen, Betrieben oder Weiterbildungsorganisationen. Dabei hat er vor allem mit dem (Weiter-)Bildungspersonal der jeweiligen Einrichtungen gearbeitet, denn ein „Wandel der Lernkulturen“, das wurde bereits in unserem gemeinsamen Buch 1996 deutlich, wird wesentlich durch das pädagogische Personal angestoßen.

Auch wenn sich sein Fokus hierzu in den letzten Jahren vor allem auf pädagogisch Tätige in der Erwachsenenbildung sowie Schul- und Hochschulbildung richtete, so galt sein ursprüngliches Interesse der „pädagogischen Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit“ – so der Titel seiner Dissertation aus dem Jahre 1983. Sein ganzheitliches Verständnis von Professionalisierung wurde dabei schon damals deutlich. Ihm ging es nicht allein um eine Verwissenschaftlichung der Arbeit, sondern sein Augenmerk galt der „Subjektivität des professionellen Pädagogen mit ihren jeweiligen lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Bezügen sowie die berufsethischen und gesellschaftlichen Implikationen pädagogischer Praxis“ (ebd., S. 9). Dabei war ihm auch klar, dass sich dies nur im Kontext gesellschaftlicher und organisationaler Bezüge rekonstruieren und verstehen lässt (vgl. ebd., S. 24).

Allerdings galt sein Blick vor allem dem subjektiven pädagogischen Handeln, welches er methodisch über eine qualitative Deutungsmusteranalyse untersuchte. Für ihn stellte daher auch der Erwerb von Reflexionskompetenz den Kern der pädagogischen Professionalisierung dar. Wobei in dieser Perspektive bereits die Spannungslagen und Widersprüche pädagogischen Handelns mitgedacht waren – ein Ansatz, der sich auch im differenztheoretischen Verständnis von Professionalität (vgl. Nittel, 2000) und dem Konzept professioneller Antinomien (vgl. Helsper, 2002; v. Hippel 2011) wiederfindet. Erstaunlich ist auch, wie früh Rolf Arnold das betriebliche Bildungspersonal im Sinne von Change Agents (Arnold, 1983, S. 336) betrachtete und somit auf die Bedeutung betrieblicher Bildungsarbeit für organisationale Transformationsprozesse verwies.

Es ist daher spannend zu sehen, was sich in den letzten 35 Jahren im Kontext betrieblicher Bildungsarbeit getan hat. Inwieweit hat sich das pädagogische Handeln verändert? Kommen pädagogisch Beschäftigte in Betrieben tatsächlich als Change Agents zum Einsatz oder welche Aufgaben und Rollen übernehmen diese heute? Was kennzeichnet und prägt ihre Aufgaben derzeit?

In dem folgenden Beitrag geht es mir daher um die Professionalisierung der Beschäftigten in der betrieblichen Weiterbildung. Zum einen ist dies dem Forschungsprojekt KORPOF¹ geschuldet, das wir derzeit zur Frage der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung durchführen, zum anderen bin ich der Überzeugung, dass notwendige Transformationsprozesse in den Betrieben weniger von externen Consultants in Gang gesetzt werden, sondern von betrieblichen Weiterbild-

1 Das Forschungsprojekt „Konturen der Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung“ (KOPROF) wird gemeinsam mit der Arbeitsgruppe von Regina Egetenmeyer, Universität Würzburg, durchgeführt. Weitere Informationen finden sich auf den Projekthomepages: <http://koprof.ph-ludwigsburg.de/> und <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/erwachsenenbildung/forschung/koprof/startseite/>

ner:innen, die sich im besten Falle als „Internal Consultant“, „Change Agents“ und „Bildungshelfer“ (Arnold, 1997a) verstehen und als solche im Betrieb auch zum Einsatz kommen (können).

Da Forschungsprojekte, die im Kontext von Förderprogrammen umgesetzt werden, immer auch im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen gesehen werden müssen, soll der Hintergrund des hier erwähnten Forschungszusammenhangs zu Beginn kurz erläutert werden (Kapitel 2). Anschließend werden das Forschungsprojekt, die zentralen Forschungsfragen und das -design hier nur kurz erläutert (Kapitel 3), bevor anhand erster Ergebnisse der Fallstudie aus zwei Einrichtungen im Feld der betrieblichen Weiterbildung aktuelle Professionalisierungsstrukturen wie auch -entwicklungen vorgestellt und mit professionstheoretischen Diskursen verknüpft werden (Kapitel 4). In einem kurzen Fazit soll der Frage nachgegangen werden, vor welchen Herausforderungen das betriebliche Weiterbildungspersonal und die Professionalisierung in diesem Feld heute stehen (Kapitel 5).

2 Berufliche Weiterbildung im Kontext europäischer Bildungspolitik

Ausgehend von den Erfahrungen der Wirtschafts- und Finanzkrise hatte die Europäische Kommission 2010 für die kommende Dekade eine neue Zielsetzung ausgerufen: „EUROPA 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“. Es geht – wie der damalige Präsident der Europäischen Kommission Barroso im Vorwort formuliert – „um mehr Arbeitsplätze und mehr Lebensqualität“, die durch nationale Ziele in den Bereichen „Beschäftigung, Forschung und Innovation, Klimaschutz und Energie, Bildung und Armutsbekämpfung“ umgesetzt werden sollen (Europäische Kommission, 2010, S. 2 f.). Dabei kommt der Bildung und dem lebenslangen Lernen eine zentrale Rolle zu, da „ein höheres Bildungsniveau (...) die Beschäftigungsfähigkeit (erhöht), und eine erhöhte Beschäftigungsquote hilft, die Armut einzuzugrenzen“ (ebd., S. 13). Der Verbesserung der „Qualität unseres Bildungssystems“ wird hierbei eine zentrale Rolle zugesprochen, da dieses Innovation und Wissenstransfer als zentrale Grundlagen künftigen Wachstums fördert (ebd., S. 14).

Es überrascht daher nicht, dass die deutsche Bildungspolitik diese europäischen Ziele durch entsprechende nationale Förderprogramme umzusetzen versucht. In diesen Kontext lässt sich auch der 2015 vom BMBF initiierte Förderschwerpunkt „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“ (InnovatWB)² einordnen. Der Fokus auf die berufliche Weiterbildung wird dadurch begründet, dass „die berufliche Qualifikation und deren kontinuierliche Anpassung an sich immer rascher wandelnde Anforderungen zu einer zentralen Aufgabe der Gestaltung der individuellen Erwerbsbiographie“ wird und auch der „wirtschaftliche Erfolg von Un-

2 #<https://www.bibb.de/de/39040.php>

ternehmen vom Stand der Entwicklung von Qualifikationen und Kompetenzen ihrer Fachkräfte mitbestimmt“ werde (Ausschreibungstext; BMBF 2015, o.S.).

Für die Umsetzung dieser „innovativen Ansätze“ gewinnt somit die Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine zentrale Bedeutung, weshalb dieses Thema auch Teil des Förderschwerpunkts ist. Aktuell zeigt sich für diesen Bereich allerdings noch eine Unübersichtlichkeit hinsichtlich der Professionalisierungsstrukturen, -strategien und -wirkungen. Baethge, Servering und Weiß (2013) kritisieren daher auch in ihrem Gutachten zu „Handlungsstrategien in der beruflichen Weiterbildung“, dass dieses Feld in Gesellschaft, Bildungspolitik und Weiterbildungsforschung bisher „im Vergleich zu anderen Bildungssektoren de facto nur eine marginale Rolle (spielt)“. Dies gilt insbesondere für das betriebliche Weiterbildungspersonal, das bisher kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen ist (vgl. Käßpflinger & Lichte, 2012, S. 380). So ist auch der Analyse von Meyer und Elsholz (2009) zuzustimmen, die die mangelnde Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisieren und hier für eine Erweiterung des Gegenstandsbereichs plädieren. Zwar finden sich Untersuchungen in Qualifikationsarbeiten, aber der Gegenstandsbereich der Disziplin ist vor allem auf die Erstausbildung und die Lehrerbildung bzw. formale Lehr- und Lernprozesse fokussiert. Auch die Erwachsenenbildung hat sich nicht systematisch mit dem Feld der beruflich-betrieblichen Weiterbildung auseinandergesetzt, von einigen Ausnahmen abgesehen (z. B. Schmitz, 1978; Wittwer, 1982; Harney, 1998), und erst in jüngster Zeit belebt durch z. B. die Studie von Käßpflinger (2017) und auch Arnolds aktuelles Buch „Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie“ (2018). Untersuchungen fanden sich bisher meist in größeren Forschungsprogrammen wie z. B. die bildungspolitische Forschungsförderung um die Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) in den 1990er und 2000er Jahren oder jüngst das erwähnte Programm InnovatWB. Was nach wie vor fehlt, ist eine – von Projektförderung unabhängige – disziplinäre Verankerung, um eine betriebliche Weiterbildungstheorie und -forschung zu etablieren, die sich dann auch bei Fragen zur Professionalisierung an der Realität betrieblicher Weiterbildung orientiert und diese differenziert beforcht. Rolf Arnolds Arbeiten können hier als wegweisend betrachtet werden, war er doch stets ein Wanderer zwischen zwei (Wissenschafts-) Welten.

3 KOPROF – Ein Forschungsprojekt zur Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung

Das Forschungsanliegen des Projekts „Konturen der Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung – KOPROF“ ist es, Strukturen, Voraussetzungen und Bedingungen der Professionsentwicklung in der beruflichen Weiterbildung anhand von Fallstudien zu analysieren und zu beschreiben sowie Perspektiven für die Professionalisierung der Mitarbeiter:innen in der beruflichen Weiterbildung aufzuzeigen.

Dem Projekt wird die These zugrunde gelegt, dass sich die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung anhand der Interdependenzen identifizieren lässt, die sich zwischen subjektiven, organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen manifestieren. Eine weitere These ist, dass sich in diesen Interdependenzen Spannungsfelder, Widersprüche und Antinomien zeigen, mit denen Weiterbildungseinrichtungen wie auch die Beschäftigten professionell umgehen müssen. Dabei wird davon ausgegangen, dass zur Beschreibung dieser Interdependenzen und damit auch der Professionsentwicklung die bisherigen „traditionellen“ Professionalisierungstheorien nicht mehr ausreichen. Dies liegt in theoretischer Hinsicht darin begründet, dass sich die Gesellschaft nicht mehr allein dadurch kennzeichnet, dass sie zu ihrer Erhaltung und zur Bewältigung von Problemen Funktionssysteme ausbildet, in denen sich die „Professionalität als Problemlösungsmuster“ etabliert (Stichweh, 1996, S. 31). So lässt sich für die berufliche und betriebliche Weiterbildung kaum eine homogene Berufsgruppe identifizieren, die in ihrem beruflichen Handeln die Anwendungsprobleme der für ein Funktionssystem konstitutiven Wissensbestände verwaltet und dies gar auf eine monopolistische oder dominante Weise tut.

Im Forschungsprojekt wird daher der Blick über die traditionellen, meist merkmalsorientierten Professionstheorien hinaus geweitet und neuere Ansätze mit einbezogen, die stärker die diskursiven Ebenen und Interdependenzen zwischen Gesellschaft, Organisationen, Institutionen sowie den handelnden Akteuren untersuchen (vgl. Freidson, 2001; Noordegraaf, 2007, 2015; Helsper & Tippelt, 2011; Kloke, 2013).

Ausgehend von dieser Grundlegung waren u. a. folgende Forschungsfragen handlungsleitend:

- Welche Professionalisierungsstrategien und -initiativen lassen sich aktuell beobachten und wirken auf das Feld der beruflichen Weiterbildung ein?
- Welche konkreten Tätigkeiten sind unter welchen formalisierten Strukturen mit diesen Professionalisierungspraktiken verstrickt und welche polyprofessionellen Praktiken lassen sich finden?
- Welche Interdependenzen prägen die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung?
- Wie lässt sich ausgehend von den Fallstudienresultaten die Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung theoretisch und praxisbezogen fassen?

Zur Erreichung der Zielsetzung wurden acht Fallstudien in Organisationen der beruflichen Weiterbildung (darunter ein Fall aus der betrieblichen Weiterbildung eines Handelsunternehmens) durchgeführt. Das forschungsmethodische Design setzte sich aus fünf Forschungsinstrumenten zusammen. Zu Beginn einer Fallerhebung wurde mit der jeweiligen Organisation ein gemeinsames Auftaktgespräch (1) durchgeführt. In diesem Setting war es die Intention das Forschungsvorgehen transparent zu machen sowie einen ersten Eindruck der Anliegen und aktuellen Herausforderungen der Weiterbildner:innen zu bekommen. Im Anschluss an das gemeinsame

Auftaktgespräch wurden die durch die Organisation zur Verfügung gestellten Dokumente (zwischen 10 und 95 pro Einrichtung) analysiert. Die Durchführung der Dokumentenanalyse (2) diente einerseits der Erfassung der Aufbau- und Ablauforganisation und andererseits der Analyse von wichtigen Hinweisen, die im weiteren Forschungsverlauf Berücksichtigung finden sollten. Die Dokumente wurden mittels eines definierten Analyserasters bearbeitet. Im Anschluss an die Dokumentenanalyse wurden leitfadengestützte Interviews (3) mit zwei Zielgruppen durchgeführt: zum einen mit Mitarbeiter:innen (im Feld der Angebots- und Programmplanung, Trainern sowie Berater:innen) und zum anderen mit Mitarbeiterverantwortlichen (dem Leitungspersonal) in der beruflichen Weiterbildung (insgesamt 77 Interviews). Im Anschluss an die Interviews wurde ein Kurzfragebogen (4) zur näheren Beschreibung der Tätigkeiten eingesetzt. Ausgehend von der ersten Analyse des gewonnenen Datenmaterials wurden Thesen und Hypothesen gebildet, die in Form von Fragen im Rahmen einer moderierten Fokusgruppe (5) mit Mitarbeiter:innen der jeweiligen Organisation diskutiert und reflektiert wurden (insgesamt 13). Durch diese Form der Datenerhebung sollten zum einen die implizit vorhandenen Wissens- und Bedeutungszusammenhänge sowie subjektiven Theorien der Beschäftigten gehoben werden und zum anderen sollten diese auch aktiv und kritisch an dem Forschungsprozess partizipieren. Mittels des critical communicative-Ansatzes (CCM, vgl. Gómez, Puigvert & Flecha 2011), als eines dialogorientierten Untersuchungsvorgehens, wurde dieser Prozess auch forschungsmethodisch gerahmt.

4 Professionalisierungsstrukturen und -entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung³

Nachfolgend werden einige Erkenntnisse aus dem Fall eines international agierenden Handelsunternehmens mit ca. 40.000 Mitarbeiter:innen in Deutschland und über 56.000 Mitarbeiter:innen in Europa dargestellt (Fall A). Der Fall wurde ausgewählt, da sich die Professionalisierungsherausforderungen weniger auf der personalen oder organisationalen Ebene zeigen, z. B. dass zu wenig qualifizierte Mitarbeiter:innen für den Bereich der Weiterbildung zuständig sind oder dass z. B. keine eigenständige Weiterbildungsabteilung mit Zuständigkeiten existiert und Fragen der Weiterbildung nur vonseiten der Personalentwicklung bearbeitet werden. Der Fall wurde ausgewählt, weil sich die Herausforderungen vielmehr auf mikropolitischer Ebene zeigen und damit deutlich werden lassen, wie wichtig nicht nur quantitative Analysen in diesem Feld sind, sondern vor allem auch qualitative Untersuchungen, die durch die Erfassung subjektiver Bedeutungsstrukturen die Interdependenzen sichtbar machen, welche zwischen den Akteuren, der Organisation und der Gesellschaft bestehen. Durch diesen differenzierten – bzw. „(fein)granularen“ (vgl. Arnold, 2017) Blick in die internen Ablaufstrukturen wird auch deutlich, welche Transforma-

3 Für die Mitarbeit an der Analyse des Falles A danke ich meiner Projektmitarbeiterin Julia Nährig.

tionsherausforderungen sich heute den Betrieben stellen und welche Professionalisierungsentwicklungen derzeit zu beobachten sind, was mit Blick auf einen weiteren Fall noch genauer illustriert wird.

4.1 Von der Angebotsorientierung hin zur Beratungstätigkeit einer nachfrage- und prozessorientierten Weiterbildung

Die in Fall A tätigen betrieblichen Weiterbildner:innen (insg. 65) haben überwiegend ein berufs- oder erwachsenenpädagogisches Studium absolviert. Das bedeutet, dass die vielfach formulierte Heterogenität des Weiterbildungspersonals hier nur bedingt unterstellt werden kann. Besonders interessant ist es daher herauszuarbeiten, welche Herausforderungen diesen Akteur:innen in ihrem Arbeitsalltag trotz akademischer Professionalisierung begegnen. Der Tätigkeitsschwerpunkt der befragten Weiterbildner:innen besteht in der Beratung zur und Konzeption von Weiterbildungsmöglichkeiten, deren Fokus auf dem „Lernen im Prozess der Arbeit“ liegt.

Die in Fall A befragten betrieblichen Weiterbildner:innen führen überwiegend beratende Tätigkeiten aus. Dies resultiert aus der Entscheidung der betrieblichen Weiterbildungsabteilung die Weiterbildung in der Organisation weniger angebots- und mehr nachfrageorientiert auszurichten. Dadurch sollen die Weiterbildungsinitiativen aus den Linien-Abteilungen kommen, welche auch überwiegend die Kosten und Mitverantwortung für die Bildungskonzepte tragen. Diese Veränderung gründet in der Zunahme individueller Anfragen aus der Organisation neben dem zur Verfügung stehenden festen Weiterbildungsangebot.

„Die Gründe sind die, dass wir immer mehr gemerkt haben, dass individuellere Dinge gebraucht werden“ (Fall A, Interview 4).

Fasst man die Befunde zusammen, kann mit Fall A gezeigt werden, dass die vor fast 20 Jahren beschriebene Veränderung hin zu einer „prozessorientierten beruflichen Weiterbildung“ (vgl. Arnold, 1997b; Baethge et al., 2003) mittlerweile in den Betrieben in der Breite angekommen ist, was sich auch in einem Rollenwandel vom „Weiterbildungsorganisator zum Prozessberater/-moderator“ (Baethge et al., 2003, S. 24) zeigt.

Dieser „neue Typus von Weiterbildung“ (vgl. ebd., S. 10) lässt sich darauf zurückführen, dass sich auch die Arbeitsorganisation von einer berufs- und funktionsbezogenen hin zu einer mehr prozessorientierten Strukturierung verschoben hat, in der „die traditionellen Muster der Zuordnung von beruflichen Qualifikationen zu Arbeitsfunktionen teils dynamisiert, teils ganz aufgelöst (werden), um über eine an der Logik von Geschäftsprozessen orientierte betriebliche Ablauforganisation eine höhere Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Reagibilität gegenüber Marktentwicklungen und Kundenansprüchen zu gewinnen“ (ebd.).

Dadurch ergeben sich neue Steuerungsanforderungen an die betriebliche Weiterbildung, da sich ein „Lernen auf Vorrat“ (ebd.) nicht mehr begründen lässt. Zudem verlagert sich der Fokus von der Qualifikation auf Kompetenzentwicklung im Hinblick auf Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Flexibilität sowie Koordinierungs- und Kommunikationsfähigkeit (Stichwort Schlüsselkompetenzen), was

ebenso veränderte Lernarrangements zur Folge hat (vgl. Arnold, 1997b). Dies führt wiederum zu einer Subjektivierung der Weiterbildungsplanung und -steuerung, da die Individuen nun selbst für ihre eigene Qualifizierung verantwortlich werden, da sie ihre Wissensbestände ständig reflektieren, überprüfen und aktualisieren müssen. Demgegenüber steht dann eine an diese individuellen Bildungsbedarfe angepasste prozessorientierte Weiterbildung.

Dass dieses Thema nicht nur für die betriebliche, sondern die berufliche Weiterbildung allgemein gilt, zeigte sich in einem anderen Unternehmen. Bei Fall C⁴ unserer Untersuchung handelt es sich um einen klassischen Bildungsdienstleister für Betriebe zu überfachlichen Themen im Bereich der Personal- und Organisationsentwicklung. Bei den Anfragethemen der Betriebe ist eine relative Homogenität erkennbar, die durch Trendthemen wie Digitalisierung, Internationalisierung und Agilität begründet werden kann. Gleichwohl sind die Unternehmenskontexte der Kunden sehr heterogen und ihre Anfragen entsprechen nicht immer dem Professionalitätsverständnis der Organisation, weshalb sogenannte „Bildungsberater:innen“ gemeinsam mit dem Kunden das Anliegen gemäß dem eigenen Qualitätsanspruch dialogisch bearbeiten. Die Asymmetrien im Lern- und Qualitätsverständnis und den daraus resultierenden Erwartungshaltungen werden quasi durch „Vertrauenskommunikation“ überbrückt (vgl. Wenzel, 2005, S. 55). Die Herausforderung der Bildungsberater liegt darin, mit den Kunden quasi als „Vorleistung“ ins Gespräch zu gehen und den Kundenauftrag zu präzisieren.

Also mein Job ist im Prinzip dann, mit dem Unternehmen zu klären: Was soll sich verändern? Was soll verbessert werden? Wo drückt der Schuh? Also, aus welchem Anlass heraus kommt diese Anfrage? Gibt es Probleme in irgendeinem Bereich oder gibt es einfach in die Zukunft gerichtet irgendeine Perspektive, wo man sagt: Da hat man noch nichts getan oder möchte sich weiterentwickeln, zum Beispiel im Projektmanagement, dass man da umstellt von der Methodik. Und dann berate ich die Unternehmen, die Ansprechpartner, welche Art von Intervention im weitesten Sinne sinnvoll ist (Fall C, Interview 3).

Es hängt somit von der Professionalität der Bildungsberater:innen ab, inwieweit diese nicht nur die Kunden vom Weiterbildungsangebot der Organisation überzeugen und somit langfristig binden, sondern darüber auch relevante Trendrecherchen verfolgen, die sie wiederum in die Organisation zurückspiegeln. Daher investiert die Organisation – ohne direkten monetären Nutzen – in diese Beratungsarbeit.

Also, dass man nicht nur reaktiv agiert, sondern dass man ein Gespür dafür entwickelt, wo gehen die Trends hin. Und wie kann man frühzeitig das dann mit Inhalten, mit Angeboten, mit Strukturen auch füllen (Fall C, Interview 1).

Die Tendenzen einer sich abzeichnenden prozess- und beratungsorientierten Rollenveränderung wurden bereits von Arnold und Müller (1993) in ihrer Studie über die

4 Für die Mitarbeit an der Analyse des Falles C danke ich meiner Projektmitarbeiterin Mara Albonesium.

„Entwicklung der Berufsrollen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung“ beschrieben. Auf die Veränderung einer zunehmenden Beratungstätigkeit und Prozessbegleitung in Richtung Team- und Organisationsentwicklung verweisen auch andere Studien (vgl. Wagner, 2012; Fandel-Meyer, 2015). Allerdings bleibt dabei noch zu wenig berücksichtigt, welche Auswirkungen dies auf die Professionalisierungsstrukturen und das Selbstverständnis betrieblicher Weiterbildner:innen hat, wenn die Beratungsnachfrage wie im Fall A über ihren Tätigkeitseinsatz bestimmt und sie somit im Unternehmen immer wieder aufs Neue ihre Arbeit legitimieren müssen oder wie im Fall C die Durchsetzung der eigenen Qualitätsansprüche davon abhängt, wie es gelingt in Verhandlungen mit Kunden diese zusammen mit organisatorischen und Kundeninteressen zu vermitteln. Auch wenn die Arbeit durch Unklarheiten in Lizenz und Mandat und eine starke Kontingenz geprägt ist, zeigt sich in den beiden Einrichtungen, dass die Weiterbildner:innen bereits auf hohem pädagogischem Niveau arbeiten (verglichen mit Arnolds (2018, S. 78) „Stufen der pädagogischen Professionalisierung“).

4.2 Professionalisierung im Kontext mikropolitischen Strukturen

Das Agieren pädagogischer Akteure und ihre Professionalisierung im betrieblichen Kontext wird nicht nur von den offiziell kommunizierten Unternehmenszielen oder auch der Unternehmenskultur gerahmt, sondern hängt wesentlich von den mikropolitischen Aushandlungsprozessen im konkreten Beratungsfall ab. So ist mit dem Rollenwandel hin zur Beratungstätigkeit die Verantwortungsverteilung, welche sich im Spannungsverhältnis von Lizenz (Dienstleistungserlaubnis) und Mandat (Aufgabendefinition) zeigt, unklarer geworden. Im untersuchten Fall A hat der Dezentralisierungsprozess zu einer Verschiebung der Hoheitsmacht über die Bildungsarbeit von den Weiterbildner:innen zu den Linien-Abteilungen stattgefunden. Für die betrieblichen Weiterbildner:innen ergibt sich daraus nun die Frage, wo genau ihre Zuständigkeit und Verantwortung liegt. Sind sie beispielweise für den Prozess verantwortlich oder verantworten sie auch das Ergebnis mit?

Eine Herausforderung ist definitiv, die Frage wie und wann beziehe ich denjenigen, den es eigentlich betrifft, sinnstiftend mit ein in meine Planung oder in meine Arbeit. Das hat man fast bei jedem Thema (Fall A, Interview 1).

Es deutet sich an, dass die komplexen innerbetrieblichen Aushandlungsprozesse auf ungeklärte Mandate zurückzuführen sind (vgl. Nittel, 2000, S. 27). Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Befunde lässt sich die Hypothese formulieren, dass das zwischen den betrieblichen Weiterbildner:innen und ihren Schnittstellen zu anderen Akteuren (interne Kunden, Management, Filialen etc.) vordergründig bestehende Mandat oft nicht geklärt ist und durch dessen wiederholt fehlende Aushandlung nicht nur das Vertrauen in die Professionalität der betrieblichen Weiterbildner:innen leidet, sprich die „Vertrauenskommunikation“ erschwert, sondern es dadurch auch den Professionalisierungsprozess innerhalb der Organisation gefährdet.

Wie stark diese mikropolitischen Prozesse das Weiterbildungshandeln prägen, zeigt sich in der Frage nach aktuellen Herausforderungen. Dabei werden u. a. folgende Aspekte genannt:

- Komplexe innerbetriebliche Aushandlungsprozesse
- Divergierende Interessen anderer Personenkreise
- Mangelnde Transparenz bei Umstrukturierungsprozessen
- Situative Rollen- und Aufgabenklärung und wechselnde Zuständigkeiten
- Spannungsfeld zwischen dem Ausdehnen und Begrenzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten
- Arbeiten in festen und flexiblen Teams mit je unterschiedlichen Zuständigkeiten
- Längerfristige Prozessbegleitung versus Agilität

Die pädagogischen Interventionsmöglichkeiten betrieblicher Weiterbildner:innen hängen somit wesentlich davon ab, inwieweit sie sich mit ihren Themen innerhalb der Organisation durchsetzen können, allerdings wird dies durch die fehlende strategische Ausrichtung vonseiten der Organisation und des Bereichs selbst erschwert. Hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss organisationaler Rahmenbedingungen auf das Handeln betrieblicher Weiterbildung wird in unserem untersuchten Fall deutlich, dass die Weiterbildner:innen die Legitimation ihres Handelns, die Frage nach ihrer Rolle und Verantwortung in jedem Vorhaben wieder von Neuem aushandeln müssen. Die beschriebenen Aushandlungsprozesse entscheiden darüber, ob sie pädagogisch aktiv werden können und Bildungsprozesse initiieren können oder nicht.

Es gehört zur Aufgabe [...] auszufühlen, wo sind denn hier Spannungsfelder, wen müsste man auch einbeziehen, um ein gutes Ergebnis zu bekommen. Auch ein Ergebnis, das hinterher auch genutzt wird, also auch die Nutzer mit einbeziehen, Menschen, die im Unternehmen kommunizieren mit einbeziehen, ja das finde ich ist immer eine große Herausforderung, weil natürlich durch all diese Beteiligung ja auch wieder neue Aspekte mit reinkommen, die sich auf das Thema auswirken, die den Auftrag auch immer wieder verändern (Fall A, Interview 4).

Gleichzeitig eröffnen ihnen diese mikropolitischen Strukturen auch selbstständig zu intervenieren, da wo sie es für nötig halten:

Vielleicht auch mich mal einzuschalten und den Blick ganz bewusst zu weiten. Also da gibt es ein ziemlich großes Feld, das ich auch nicht ganz klar festlegen kann zwischen „Ich mische mich ein, ich bringe Dinge ein“ und „Ich gestalte auch selbst Dinge“ (Fokusgruppe, Fall A).

Dies hängt aber dann wesentlich vom Eigenengagement der pädagogischen Akteure ab. Somit ist der Professionalisierungsprozess höchst kontingent. Denn je weniger die pädagogischen Zielsetzungen strukturell verankert sind, umso mehr werden mikropolitische Prozesse begünstigt und damit die jeweils aufs Neue herzustellen den Aushandlungen über Ziel und Zweck pädagogischer Interventionen notwendig (vgl. Neuberger, 2006). Diese Aushandlungsprozesse wiederum sind hoch komplex,

da, wie Schwarz (2009, S.121) betont, das pädagogische Handeln in Unternehmen sich nicht nur auf die Interaktion zwischen Berater:innen und Klient:innen begrenzt, „sondern es umfasst Handeln, welches sich auf die Gestaltung des sozialen Lernraums und seiner Organisation selbst bezieht“ (ebd.).

Es verwundert daher nicht, dass die Weiterbildungsakteure in Fall A immer wieder um eine Teil-Institutionalisierung in den durchzuführenden Beratungsprojekten bemüht sind, denn wie sich in der Studie von Kirpal und Tutschner (2008, S. 8) zeigt, erfahren betriebliche Weiterbildner:innen eine Aufwertung und gesteigerte Anerkennung ihrer Arbeit, wenn ihnen eine strategische Rolle in der Organisation zukommt. Hierfür müsste aber das betriebliche Weiterbildungspersonal entsprechend mit einem klaren und formalen Mandat sowie einer entsprechenden Lizenz, sprich Vollmacht dazu ausgestattet sein, um Gestaltungsentscheidungen treffen zu können, wozu auch Budgethoheit gehört. Wenn aber wichtige Themen nicht umgesetzt werden können, da kein Beratungsauftrag vorliegt, weil es keine Kundennachfrage dazu gibt, wird es umso schwerer, dass betriebliche Weiterbildner:innen auch als Change Agents wirken können:

Naja, wenn es halt keinen Kunden gibt, wird es wahrscheinlich einfach nichts (...) das sind dann so Momente, die ich schade finde (Fall A, Interview 1).

Angesichts der angeführten Erkenntnisse wird deutlich, dass die Gesamtverantwortung von Bildung im Betrieb durch die Verschiebung hin zu einer nachfrageorientierten Weiterbildung nicht aufgegeben werden darf. Denn wenn Interventionspraktiken und Definitionsmacht für Bildungsfragen, dazugehörige Rationalitätskriterien als verfahrensmäßig bestimmte Handlungsorientierungen und ihre Geltungskontexte abgegeben werden, dann besteht die Gefahr, dass die Weiterbildung selbst zu ihrer Ent-Institutionalisierung in der Gesamtorganisation beiträgt. Damit wachsen zusätzlich die Kontingenz der Handlungsbezüge und somit auch die Antinomien pädagogischen Handelns.

4.3 Polymorphe Anforderungsprofile, Polyprofessionalität und „hybrid professionals“

Durch die Unterschiedlichkeit der aus der Organisation kommenden Auftragswünsche kommt es zu einem Anstieg der Rollenvielfalt: Organisator, Gestalterin, Berater, Prozessbegleiterin, Informationsmanager sind nur einige der Rollen, die in den Interviews genannt wurden. Insofern zeichnet sich hier auch ein Wandel ab von klassischen pädagogischen Handlungsbereichen hin zum organisationalen Handeln, das von den betrieblichen Weiterbildner:innen „Multi- oder Polyprofessionalität“ verlangt (Nittel & Dellori, 2014, S. 462). Diese Rollenvielfalt potenziert den Umfang der Aus Handlungsprozesse, da es nicht nur darum geht, den Rahmen für die Zusammenarbeit und Handlungsspielräume festzulegen, sondern auch die dazugehörige Rolle und den mit ihr einhergehenden Verantwortungs- und Tätigkeitsumfang zu definieren. Schwarz (2011, S. 136) bezeichnet dieses Phänomen als „polymorphes Anforderungsprofil“, das ausgehend vom jeweiligen Weiterbildungsvorhaben und den dazu-

gehörigen kontextualen Anforderungen über reflexive Professionalität dechiffriert werden muss. Zwar hat sich die Grundstruktur professionellen Arbeitens (ergebnisoffen, diffus) nicht verändert, aber die professionelle Handlungslogik hat sich mit der des Marktes und der Bürokratie vermischt (vgl. Klooke, 2013, S.140). Noordegraaf (2007) sieht sogar das Überbrücken verschiedener Logiken als das Spezifikum der Arbeit der „neuen Professionellen“ und bezeichnet diese als „hybrid professionals“. Nach seiner Perspektive ist die bisher verfolgte duale Sichtweise zwischen professionellem pädagogischem Handeln auf der einen und dem Managementhandeln auf der anderen Seite nicht mehr zeitgemäß und repräsentiert auch nicht mehr die heutige Praxis. Erwachsenenpädagogisches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung (und nicht nur hier) erfordert die für professionelles Handeln typische Fallarbeit, die durch autonomes Handeln und die Umsetzung berufsethischer Werte gekennzeichnet ist. Hinzu kommt aber auch die für Managementhandeln typische Ausrichtung auf Kundenzufriedenheit, Verbraucherschutz und die Umsetzung standardisierter Prozesse, um Ergebnisse möglichst effektiv und effizient bei gleichbleibender Qualität sicherstellen bzw. belegen zu können. Wichtig wird zudem eine organisationsübergreifende Kooperation von Weiterbildner:innen, Supportmitarbeiter:innen, Kund:innen und Interessenvertreter:innen, um eine tragfähige Dienstleistung im pädagogischen Bereich zu ermöglichen. Noordegraaf (2015, S.14) spricht daher auch in jüngeren Beiträgen von einem „organizing professionalism“, um deutlich zu machen, dass im professionellen Handeln organisationale Strukturen, Rollen und Ressourcen gleichsam mit eingebettet und nicht dem Handeln äußerlich sind, wodurch sich auch der Einfluss professionellen pädagogischen Handelns in der Organisation erweitert.

Es zeigt sich in allen unseren untersuchten Falleinrichtungen, dass diese ihr pädagogisches Handeln sowohl an wirtschaftlichen wie auch sozialen Aspekten ausrichten und dabei ebenso kulturelle, technologische und demografische Veränderungen mit berücksichtigen und dies auch aktiv ins Unternehmen hineintragen:

Immer auch den Blick nach außen zu haben, also gesellschaftlich, wissenschaftlich, da irgendwie so ein bisschen einen Blick zu haben und ins Unternehmen zu tragen (Fokusgruppe, Fall A).

Dabei orientiert sich die Arbeit an organisationalen Strategien (z. B. Einbezug neuer Medien), Koordination und Vernetzung mit anderen Experten, Teams oder auch Einrichtungen, um die Leistungserbringung zu verbessern (zur Relationierung von pädagogischer Professionalität und Organisation, vgl. Schicke 2012).

Die Frage ist nun, wie sich die Weiterbildner:innen für diese (neuen) Aufgaben qualifizieren. In Fall A zeigt sich, dass die Professionalisierung überwiegend an bestehenden Problemstellungen im Prozess der Arbeit stattfindet, durch z. B. die Verbesserung des Wissensmanagements, regelmäßige Kurzbesprechungen, kollegiale Beratung, Mitarbeiterbesprechungen, Klausuren und Entwicklungsgespräche. Damit findet die „Weiterbildung der Weiterbildner“ analog zum favorisierten Weiterbil-

dungsmodell im Betrieb statt mit der einzigen Ausnahme, dass sie selbst keine Prozessbegleitung dafür haben (z. B. in Form eines Coachs oder einer Supervisorin).

Dabei stehen die Reflexion von gemachten Erfahrungen bzw. die antizipierten Herausforderungen für kommende Beratungsprojekte im Fokus. Der Umgang mit aktuellen Themen wird dabei methodisch durch Action Learning in Kurzbesprechungen und durch kollegiale Beratung gerahmt. Bisher werden die gemachten Lernerfahrungen allerdings meist nur im direkten Austausch geteilt. Gleichwohl sind sich die Weiterbildner:innen im Fall A der Bedeutung eines Wissensmanagements bewusst und versuchen dieses auch stärker systematisch – durch z. B. Nutzung digitaler Sharepoints – aufzubauen.

Obgleich den Weiterbildner:innen Weiterbildungsmöglichkeiten externer Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen, äußern die Interviewten – gefragt nach Weiterbildungswünschen – das Bedürfnis mehr Einblicke in die aktuellen Begebenheiten der Organisation zu bekommen, was schlussfolgern lässt, dass die betriebliche Weiterbildung kaum in die strategischen und relevanten Unternehmensentscheidungen mit einbezogen wird – oder zu einem zu späten Zeitpunkt, wodurch ihr organisationaler Einfluss begrenzt bleibt. Auch der Wunsch nach Professionalisierung zum Thema „Beratung in Organisationen“ lässt sich auf die Rollenveränderung im Rahmen nachfrageorientierter Weiterbildung zurückführen, mit welcher ganz neue Herausforderungen einhergehen (Auftragsklärung, Kontraktschließung, Begleitung und Moderation von Lernprozessen, etc.). Dies zeigt ebenso, dass die Weiterbildner:innen ihr Potenzial als Change Agents in der Organisation erkennen und dieses auch umsetzen wollen. Die Interviewten machten deutlich, dass sie diese Professionalisierungsbedürfnisse nicht im Rahmen von Lernprozessen in der Arbeit entwickeln können, sondern hierfür formale Weiterbildungsmöglichkeiten notwendig sind. Damit werden in der „Weiterbildung der Weiterbildner“ selbst die Grenzen des Lernens am Arbeitsplatz deutlich und verweisen auf Professionalisierungsnotwendigkeiten und auch -konzepte, die diesen aktuellen Herausforderungen stärker Rechnung tragen.

5 Fazit

Die herausgearbeiteten Phänomene aus der Fallanalyse lassen den Schluss zu, dass die Tätigkeit betrieblicher Weiterbildung umso stärker von mikropolitischen Aushandlungsprozessen und organisationalen Rahmenbedingungen beeinflusst wird, je weniger sie in der Organisation strukturell verankert und in die unternehmensstrategischen Prozesse einbezogen und je stärker sie neuen Lernkonzepten (Lernen im Prozess der Arbeit und mit neuen Medien) ausgesetzt ist. Diese mikropolitische Situation der betrieblichen Weiterbildner:innen in Bezug auf ihre Professionalisierung findet in der Forschung bisher kaum Berücksichtigung (vgl. Kirpal & Tutschner, 2008; Ulmer et al., 2012). In den wenigen Erhebungen, die vorliegen, werden die betrieblichen Weiterbildner:innen meist isoliert von ihrem Tätigkeitsumfeld betrachtet.

In dem vorgestellten Fall ist nun interessant, dass die in der betrieblichen Weiterbildung Tätigen für ihr Berufsfeld zwar akademisch professionalisiert sind und damit eine eindeutige Lizenz ihrer Arbeit gegeben ist, aber im betrieblichen Kontext ist diese nicht mit entsprechenden Machtmitteln, Ressourcen und Gestaltungsspielräumen verknüpft. Die Zuständigkeit für Weiterbildung wird zudem dadurch geschwächt, dass aufgrund neuer selbstorganisierter, digitaler und informeller Lernkontexte das Mandat und damit die Frage nach pädagogischem Auftrag, Zuständigkeit und Verantwortung zusätzlich verschwimmen. Hinzu kommt das Ausbalancieren unterschiedlicher Handlungslogiken (pädagogisch, bürokratisch, ökonomisch), wodurch die Spannungsverhältnisse zunehmen, mit denen die pädagogischen Akteure im Betrieb konfrontiert sind. Wenn dann die erlebten Antinomien lediglich aus dem situativen Handeln heraus zu verstehen versucht werden, ohne über ihre Einbettung in gesellschaftlich-strukturelle und organisationale Widerspruchskonstellationen zu reflektieren, dann kann sich kaum ein Professionsbewusstsein etablieren, das zur Stärkung und Institutionalisierung pädagogischer Zuständigkeiten in Betrieben beiträgt.

Unter professionstheoretischer Perspektive stellt sich damit auch die Frage, welche Professionalisierungsstrukturen und damit auch welcher Institutionalisierungsgrad betrieblicher Weiterbildung die Professionsentwicklung in diesem Feld begünstigt. Was bereits in den ersten Untersuchungen deutlich wurde ist die Bedeutung, die den diskursiven Strukturen in Organisationen zukommt. So zeigt sich, dass eine pädagogische Perspektive meist nur marginal in der Planung und Durchführung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten vertreten ist. So scheinen andere Disziplinen (z. B. Psychologie, Betriebswirtschaft) eher anschlussfähig an die Praxis betrieblicher Bildung zu sein, wodurch Fragen nach reflexiver Handlungs- und Gestaltungskompetenz nur wenig Eingang in die Weiterbildungspraxis finden (vgl. Meyer & Elsholz, 2009, S. 4). Um Transformationsprozesse als pädagogische Professionals in den Betrieben anstoßen zu können, bedarf es daher auch einer Einbindung in die unternehmensstrategischen Prozesse und ein klares Mandat um hier wirksam werden zu können. Die Weiterbildner:innen könnten im Unternehmen dann auch eine wichtige Rolle einnehmen, weil sie „Arbeiten verrichte(n), die sonst niemand verrichten kann“ (Klatetzki, 2005, S. 254). Dadurch verändern sich auch die Herrschaftsstrukturen in Organisationen, „denn mit dem Einsatz von Professionellen tritt in dieser Sicht Demokratie an die Stelle von Hierarchie“ (ebd.). Und mit diesem Prozess würden sich auch betriebliche Strukturen transformieren hin zu Unternehmen, die gleichermaßen ökonomische Rationalität, wissenschaftlich fundierte Technologie und Demokratie verkörpern (vgl. ebd.).

In unseren untersuchten Einrichtungen zeigt sich auch, wie sich hybride Professionalisierungsmuster zu etablieren beginnen, in denen professionelle und organisationale Handlungslogiken keinen Widerspruch mehr bilden, sondern notwendigerweise aufeinander bezogen sind, wie dies Noordegraaf in seinem Modell des „organizing professionalism“ beschreibt. Ein Aspekt, den auch Arnold stets in sei-

nen Arbeiten mit der Konvergenzthese – jüngst kritisch reflektierend (vgl. Arnold, 2017) – begründet hat.

Diese damit einhergehenden Professionalisierungsherausforderungen und -entwicklungen in der Praxis differenzierter zu beschreiben und damit auch den Bedeutungsgewinn betrieblicher Weiterbildungsarbeit für Transformationsprozesse aufzuzeigen – wie dies Rolf Arnold all die Jahre mit seiner Arbeit geleistet hat –, bleibt weiterhin eine besondere Herausforderung für die Disziplin der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Literatur

- Arnold, R. (1983). *Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Arnold, R. (1997a). *Betriebspädagogik* (2. überarb. u. erw. Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Arnold, R. (1997b). Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich veränderten Handlungsfeld. In *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen* (S. 253–307). Berlin: Waxmann.
- Arnold, R. (2017). Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Betrieblichen Weiterbildung. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(3), 207–214.
- Arnold, R. (2018). *Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie*. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. & Lipsmeier, A. (Hrsg.) (1995). *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Arnold, R. & Müller, H.-J. (1993). Wer sind die betrieblichen Weiterbildner? Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie zur Rekrutierung und den Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. In *Sozialökonomische Beiträge. Zeitschrift für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft*. 7(2), 43-59.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (1996). *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BMBF (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben „Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung“*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1012.html>
- Baethge, M., Severing, E. & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung. Gutachten im Auftrag des BMBF*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. u. a. (2003). *Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung*. Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_076.pdf

- Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission. EUROPA 2020 – Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Brüssel, Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:DE:PDF>
- Fandel-Meyer, T. et al. (2015). *scil Trendstudie 2015/2016. Trends im Corporate Learning*. St. Gallen. Verfügbar unter: http://www.scil.unisg.ch/~media/internet/content/dateien/instituteundcenters/iwp-scil/arbeitsberichte/scil_ts2015_mm.pdf
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic: On The Practice Of Knowledge*. Oxford: University of Chicago Press.
- Gómez, A. & Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245.
- Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul & W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 202–224). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Weinheim (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7098/pdf/Helsper_Tippelt_Ende_der_Profession.pdf
- Käpplinger, B. (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, B. & Lichte, N. (2012). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung durch professionelles Weiterbildungspersonal. In. *WSI-Mitteilungen* 5, 374–381.
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). *Betriebliches Bildungspersonal. Schlüsselakteure für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in Europa*. Universität Bremen/Institut Technik und Bildung. Bremen (ITB-Forschungsberichte. 33). Verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/ip/docs/00010388.pdf>
- Klatetzki, T. (2005). Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. In Klatetzki, T. & Tacke, V. (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 253–283), Wiesbaden: Springer.
- Kloke, K. (2013). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, R. & Elsholz, U. (2009). Berufliche und betriebliche Weiterbildung als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Desiderata und neue Perspektiven für Theorie und Forschung. *bwp@*, 16. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe16/meyer_elsholz_bwpat16.pdf
- Neuberger, O. (2006). *Mikropolitik und Moral in Organisationen* (2. neu bearb. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Nittel, D. & Dellori, C. (2014). Die soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 457–500), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Noordegraaf, M. (2007). From „Pure“ to „Hybrid“ Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domain. *Administration & Society*, 39(6), 761–785.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid Professionalism and Beyond: (New) Forms of Public Professionalism in Changing Organizational and Societal Contexts. *Journal of Professions and Organization* (0), 1–20.
- Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmitz, E. (1978). *Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwarz, M. P. (2009). *Professionalität und Wertschöpfung in der betrieblichen Weiterbildung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schwarz, M. P. (2011). Betriebliche und pädagogische Handlungslogik am Fall der betrieblichen Weiterbildung und beruflichen Fortbildung. In B. Dewe & M. P. Schwarz. (Hrsg.), *Beruf – Betrieb – Organisation* (S. 118–139). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ulmer, P., Weiß, R. & Zöllner, A. (Hrsg.) (2012). *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- v. Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), 45–57.
- Wagner, J. (2012). Herausforderungen und Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer explorativen Studie. In P. Ulmer, R. Weiß und A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte* (S. 45–57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wenzel, H. (2005). Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 45–71), Wiesbaden: Springer.
- Wittwer, W. (1982). *Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse*. München: Urban und Schwarzenberg.

Autorin

Ingeborg Schüßler, Dr.in phil., ist Professorin für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement an der PH Ludwigsburg. Nach dem Diplompädagogik und -Lehramtsstudium an der Goethe-Universität Frankfurt promovierte und habilitierte sie bei Rolf Arnold an der TU Kaiserslautern. Dort war sie auch Mentorin in den Fernstudiengängen Erwachsenenbildung und Personalentwicklung. Es folgte eine Tätigkeit als Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, die sie auch extern bis 2012 innehatte. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, empirischen Lehr-Lernforschung, Lernkulturentwicklung, Professionsforschung und dem Thema Achtsamkeit in der Pädagogik.

Kontakt: schuessler@ph-ludwigsburg.de