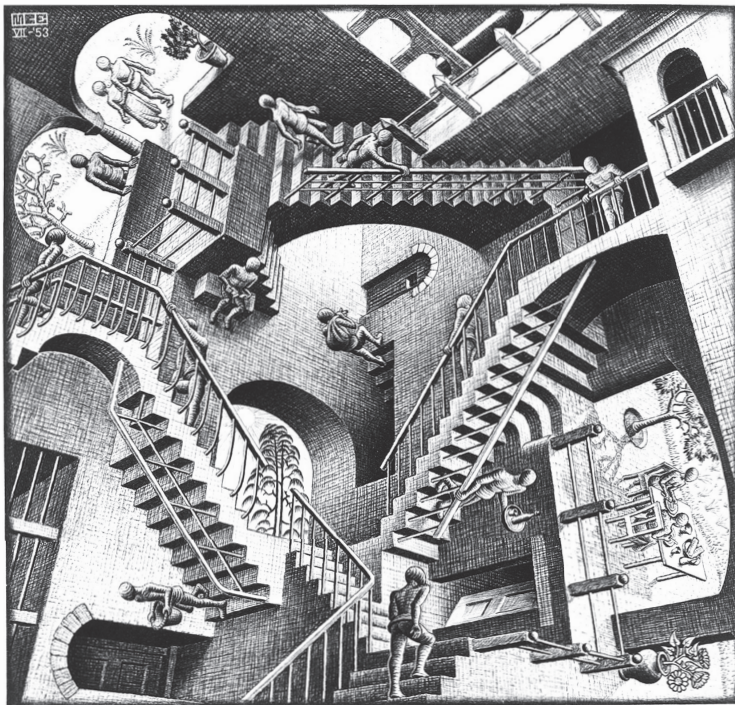




Martin P. Schwarz

Pädagogik im Betrieb

Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis

Schwarz

Pädagogik im Betrieb

*Zur Erinnerung an Bernd Dewe und Wilfried Ferchhoff,
die beide leider viel zu früh verstorben sind.*

*In Liebe für Stefanie, Emma und Klara,
die mich immer getragen und auch ertragen haben.*

*Und enger Verbundenheit
mit
Jendrik Petersen
für das Schaffen von Freiräumen und Ermöglichen von Entfaltung.*

*Mit größter Hochachtung
für
Joachim Ludwig und Dieter Nittel
für das entgegengebrachte Vertrauen und Zutrauen.*

*Und tiefer Dankbarkeit
gegenüber
Günter Becker, Theo Bullinger, Cornelia Enger, Friedbert Gay, Johanna Jahn,
Walter Jungmann, Franz Lorenz, Henning Pätzold, Joachim Schollmeyer, Daniel Straß,
Thorsten Urban, Anna Vogt, Ralf Vollbrecht, Klaus Wenske, Jürgen Wiechmann
und Lars Windelband
für die erhaltende Unterstützung und den unermüdlichen Zuspruch.*

Martin P. Schwarz

Pädagogik im Betrieb

Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die Open-Access-Publikationskosten wurden vom Open-Access-Publikationsfonds der Universitätsbibliothek der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) gefördert.

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich für Erziehungswissenschaften (FB 5) der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) unter dem Titel „Pädagogik im Betrieb. Deklamatorische Theorie und ambivalente Praxis. Theoretische und empirische Rekonstruktion der kontextbezogenen Aufgaben-spezifik“ als schriftliche Habilitationsleistung angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Joachim Ludwig (Universität Potsdam).

Gutachter: Prof. Dr. Dieter Nittel (Goethe-Universität Frankfurt am Main).

Gutachter: Prof. Dr. Jendrik Petersen (RPTU Kaiserslautern-Landau).

Tag des wissenschaftlichen Vortrags und des Kolloquiums: 07.02.2024.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Umschlagsillustration: M. C. Escher's "Relativity" © 2024 The M.C. Escher Company –
The Netherlands. All rights reserved. www.mcescher.com.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage und Problemexposition	7
2	Ziele und Forschungsfragen	17
3	Aufbau und Vorgehensweise	26

I

Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb

Begriffliche Klärungen und terminologische Relationen

4	Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb: Zwischen disziplinären Verortungen, bildungspolitischen Postulaten und Realität	35
---	--	----

Außerdisziplinäre Perspektiven

5	Betriebswirtschaftliche und managementtheoretische Konzepte als ökonomische Begründungen	63
---	--	----

Innerdisziplinäre Perspektiven

6	Fremdtypisierungen als erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen	77
6.1	Systemtheoretische Rekonstruktionen	80
6.2	Strukturtheoretische Rekonstruktionen	100
6.3	Organisationstheoretische Rekonstruktionen	125
7	Selbstbeschreibungen und -begründungen als pädagogische Legitimationen	154
7.1	Erziehungstheoretische Legitimationen	156
7.2	Bildungstheoretische Legitimationen	180
7.3	Lehr-/Lerntheoretische Legitimationen	203
8	Synoptische Reflexion der Theorieperspektiven: Einordnung der theoretischen Zugänge	231

II

Stand der empirischen Forschung zu Pädagogik im Betrieb

9	Datengestützte Analysen zum Weiterbildungsgeschehen im Kontext Betrieb	249
10	Forschungsbeiträge zur Programmplanung und zum Programmplanungshandeln im Kontext Betrieb	261

III

Eigener empirischer Forschungsbeitrag

11	Systematische Analyse des Erscheinungsbilds der Handlungsformen von Pädagogik im Betrieb	277
11.1	Datenkorpus und empirisches Material	279
11.2	Methodisch-methodologische Begründung des Vorgehens	285
11.3	Auswertungsmethode	292
12	Darstellung der theoretisch rückgebundenen empirischen Ergebnisse	297
12.1	Umweltebene: Einflüsse und deren Moderation	301
12.2	Organisationsebene: Akteure und deren Sinnzuschreibung von Pädagogik im Betrieb	318
12.3	Handlungsebene I: Handlungsraum und dessen Dimensionalität	337
12.4	Handlungsebene II: Aufgaben und deren Spezifik	370
12.5	Pädagogik im Betrieb als mehrdimensionale, ambivalente Praxis	403

IV

Diskussion zu Gegenstand und Aufgaben von Pädagogik im Betrieb

13	Relationierung von Theorie und Empirie	423
13.1	Befund 1: Organisationsspezifität	425
13.2	Befund 2: Mehrdimensionalität	428
13.3	Befund 3: Aufgabenspezifität	434
13.4	Ertrag und Grenzen der eigenen Empirie für die Forschung	438
	Ertrag	438
	Grenzen	439
14	Schlussfolgerungen und Ausblick	443
(1)	Theoriediskussion	443
(2)	Lehre	445
(3)	Forschung	445
(4)	Disziplin	446
	Literaturverzeichnis	449
	Abbildungsverzeichnis	480

1 Ausgangslage und Problemexposition

Die ‚Betriebspädagogik‘ ist sowohl eine wissenschaftliche Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, als auch ein Feld der pädagogischen Praxis. Wenn von Betriebspädagogik die Rede ist, könnte davon ausgegangen werden, dass Klarheit darüber besteht, was die Betriebspädagogik als *wissenschaftliche Teildisziplin* und als eine *besondere pädagogische Praxis* auszeichnet. Für den Bereich der Praxis ließe sich ein konkretes Handeln annehmen, welches in vielschichtiger Form mit Bildung, Erziehung, Lehren und Lernen, Entwicklung und Sozialisation im institutionellen Kontext Betrieb befasst ist und einen abgrenzbaren *Aufgabenbereich* markiert. Für den Bereich der Wissenschaft ließe sich mit Betriebspädagogik eine besondere erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bezeichnen, die im Rahmen der Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft einen ihr eigenen Objektbereich ausweist und systematisierend darlegt, wie sie die *Gegenstandsbestimmung* vor dem Hintergrund erkenntnisleitender Fragestellungen und auch eines normativen Fundaments überzeugend legitimiert und reflexiv bearbeitet.

Die Ausgangslage der Betriebspädagogik ist jedoch hinsichtlich des Bereichs der Praxis, wie auch in Bezug auf den Bereich der Wissenschaft, als relativ unübersichtlich, mehrdeutig und problematisch zu charakterisieren. Einerseits lässt sich Betriebspädagogik im Sinne einer *pädagogischen Praxis in Betrieben* und als *erziehungswissenschaftliche Teildisziplin* zwar jeweils erkennen, doch andererseits bestehen erhebliche und nicht zu marginalisierende Unklarheiten. Es ist folglich Aufgabe, diese Ausgangslage in ihrer Rahmung im Sinne einer begründbaren Problemexposition zu ordnen.

Bereich der Wissenschaft

Es zeigt sich schon nach einem ersten Blick, dass man sich in Bezug auf den Bereich der *wissenschaftlichen Seite* mit einer problemhaltigen Ausgangslage konfrontiert sieht. Zunächst ist eine uneinheitliche Verwendung des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ in der universitären Erziehungswissenschaft festzustellen. Zwar erweist sich die Betriebspädagogik üblicherweise als eingeführt, was den Kontext Hochschule, Disziplin und Lehre anbelangt, doch auch hier sind ihr vielfältige Uneindeutigkeiten bzw. Mehrdeutigkeiten inhärent. Diese spezifische Verfasstheit zeigt sich in vielfältigen Zuordnungen und Verortungen in hochschulinternen Fakultäten bzw. Fachbereichen und Institutsbezeichnungen, der variierenden Benutzung und Kombination von Studienrichtungen innerhalb und außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin, der Nichtrepräsentanz im Kontext einer ausgewiesenen bzw. einschlägigen disziplinären erziehungswissenschaftlichen Sektion inkl. inhaltlich-programmatischer Selbstverständigung als Forschungsgemeinschaft, dem Zugriff anderer nicht-erziehungswissenschaftlicher Disziplinen auf den Untersuchungsgegenstand und der Präsenz von heterogenen Theorieangeboten mit stark unterschiedlicher Bestimmung des Gegenstandes bzw. der Aufgaben betriebspädagogisch Handelnder. Diese Unklarheiten führen als problemhaltige Ausgangslage dazu, dass trotz vorliegender theoretisch-begrifflicher Konzeptualisierungen, die Fragen zur betriebspädagogischen Theoriebildung behandeln und über Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten von betriebspädagogischer Praxis aufklären, nicht klar von einer umfassenden, systematischen, wissenschaftlichen Grundlegung der Betriebspädagogik gesprochen werden kann, die sich als förderlich und konstitutiv für eine institutionalisierte *wissenschaftliche Disziplin* erweist und einen besonderen Gegenstandsbereich sowie ein

eigenes ausgewiesenes Arbeitskonzept im Kontext der Erziehungswissenschaft besitzt (vgl. Arnold, 1997; Kuper 2000; Käßpflinger 2016).

Im Kontext Hochschule, Disziplin und Lehre kommt in Deutschland dem Begriff ‚Betriebspädagogik‘ gegenwärtig zwar keine prominente, aber zweifelsfrei eine deutlich zu erkennende Präsenz als erziehungswissenschaftliche Disziplin zu. Er findet sich in 1. ausgewiesenen Institutsbezeichnungen von Universitäten, 2. als spezielle Studienrichtung im Kontext von erziehungswissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen sowie 3. in Denominationen von Professuren, in welchen der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ teilweise im Verbund mit Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Weiterbildung und Erwachsenenbildung, berufliche und betriebliche Bildung, Personal- und Organisationsentwicklung oder Organisationspädagogik angezeigt wird. Als illustrative Beispiele für *Institutsbezeichnungen* lassen sich

- das ‚Institut für Betriebspädagogik und Personalentwicklung‘ der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau,
 - das ‚Institut für Berufs- und Betriebspädagogik‘ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und
 - der Forschungsbereich ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘ im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Konstanz
- anführen.

Für den Aspekt der *Studienrichtungen* stehen beispielhaft

- die ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘ an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
- die ‚Betriebspädagogik und Personalentwicklung‘ an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau,
- die Vertiefungsrichtung ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ im Masterstudiengang Bildungswissenschaften der Gottfried Wilhelm-Leibniz-Universität Hannover,
- die Vertiefungsrichtung ‚Betriebspädagogik‘ im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik der Universität Rostock sowie im wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor- und im erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang an der Universität Konstanz,
- das Hochschulzertifikat ‚Betriebspädagogik‘, angeboten am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) sowie
- das regelmäßige Lehrangebot ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ an der Technischen Universität Dortmund.

Hinsichtlich des Aspekts einer ausgewiesenen Professur lässt sich die explizite *Denomination* ‚Betriebspädagogik‘ beispielhaft

- bei der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und
- der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau benennen.

Die *Denomination* ‚Berufs- und Betriebspädagogik‘ findet sich

- bei der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg und die Denomination ‚Wirtschafts- und Betriebspädagogik‘
- bei der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Ein UNESCO-Lehrstuhl ‚Internationale Bildungs Kooperation, Berufs- und Betriebspädagogik‘ lässt sich an der Technischen Universität Dortmund ausmachen. Zudem findet sich die Begrifflichkeit ‚Betriebspädagogik‘ als Appendix zu Erwachsenenbildung, beruflicher und betrieblicher Bildung, Weiterbildung, Personal- und Organisationsentwicklung beispielsweise bei der Johannes-Kepler-Universität Linz und der Georg-August-Universität Göttingen.

Einen weiteren Aspekt stellt die Einführung des Studiengangs *Diplom-Pädagogik* an westdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Jahre 1969 dar. Hier wurde ein Studiengang der Erziehungswissenschaft (mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie und diversen Wahlpflichtfächern) etabliert, der auf ein wissenschaftliches, berufsbezogenes Studium abzielt. Im berufsfeldbezogenen Hauptstudium konnte eine Spezialisierung auf eine Studienrichtung¹ erfolgen, welche überwiegend als *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, *Sozialpädagogik*, *Pädagogik der frühen Kindheit*, *Sonderpädagogik* und *Schulpädagogik* besteht. Dabei wurden viele weitere Studienrichtungen angeboten, insgesamt über vierzig und einige lokal begrenzt (vgl. Züchner 1998, S. 245, vgl. auch Faulstich 2003, S. 9). Der mit der Einführung des Studiengangs einhergehende Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft und der damit korrespondierenden pädagogischen Handlungsfelder „führte dann in der Folgezeit zur oft erstmaligen Einrichtung von Lehrstühlen für einige dieser Schwerpunktprofile“ (Krüger 2002, S. 308). Als erweiterter Aspekt sind neben den o. g. etablierteren berufsfeldbezogenen Studienrichtungen an verschiedenen Hochschulen bestehende, weitere spezialisierende Studienrichtungen wie bspw. *Medienpädagogik*, *Freizeitpädagogik*, *Familienpädagogik*, *interkulturelle Pädagogik*, *Berufspädagogik* und eben auch die Studienrichtung *Betriebspädagogik* verortet, welche auch im Rahmen der Umstellungen auf das gestufte internationale Bachelor-/Mastersystem in profilorientierten Modularisierungen erhalten blieben (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 194 und S. 198 ff.). Bereits in der bundeseinheitlichen Rahmenordnung für das erziehungswissenschaftliche (Diplom-)Studium aus dem Jahre 1969 wird „das betriebliche Ausbildungswesen als Beschäftigungsort für Diplom-Pädagogen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 156) gekennzeichnet. Auch wenn der spezifische Kontext seinerzeit antizipierend als potentielles Tätigkeitsfeld explizit identifiziert worden war, so lässt sich doch konstatieren, dass im zeitlichen Entwicklungsverlauf des Studiengangs der „betriebliche“ Kontext in Studienrichtungen der Erwachsenenbildung als curricularer Bestandteil eher implizit enthalten ist.

Die dargestellten Aspekte sind ebenso im Bereich der *Forschungsgemeinschaft* erkennbar. Hier findet der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ in Deutschland keine explizite Entsprechung. Dies zeigt sich innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die als repräsentierende Vereinigung der in Forschung und Lehre tätigen Erziehungswissenschaftler² in Deutschland (aber auch mit Mitgliedern aus Österreich und der Schweiz) anzusehen ist. Hier wird Betriebspädagogik nicht speziell als *disziplinäre Vereinigung* geführt. Vielmehr gibt es drei Sektionen, welche sich mit dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* aus je unterschiedlichen Blickwinkeln hinsichtlich inhaltlicher und programmatischer

1 In der Rahmenordnung von 1969 (modifiziert im Jahre 1989) wurde eine Zweiteilung als formale Struktur vorgeschlagen, welche nach dem viersemestrigen Grundstudium ein Hauptstudium umfasste. Dieses berufsfeldbezogene Hauptstudium gliederte sich in die Studienrichtungen: Schule, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, *betriebliches Ausbildungswesen* und Sonderpädagogik.

2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Studie die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Selbstverständigungen befassen: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Sektion 7), *Erwachsenenbildung* (Sektion 9) und *Organisationspädagogik* (Sektion 14). Die Sektion 7 (*Berufs- und Wirtschaftspädagogik*) greift das Feld in ihrem *Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (BWP) aus dem Jahr 2014 auf. Demnach wird für eine künftige Berufstätigkeit berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge neben dem originären Bereich der Lehrtätigkeit im Kontext der Berufsschule auch auf die Felder „Betriebliches Bildungs- und Personalwesen, Berufliche Weiterbildung in öffentlicher und privater Trägerschaft, Bildungsmanagement und Bildungspolitik“ (Basiscurriculum BWP 2014, S. 6) vorbereitet. Innerhalb der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) bestehen ebenfalls vielfältige Bezugnahmen.³ Herauszustellen ist hierbei der Vorschlag für ein Basiscurriculum der Erwachsenen-/Weiterbildung, welches 2005 im Kontext der Umstellung auf ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium mit dem Abschluss Bachelor/Master entworfen wurde (vgl. Faulstich/Zeuner 2005, S. 35-43). Hierin wird das Feld einerseits unter Aufgabengebieten in Form von „Berufliche/Betriebliche Weiterbildung“ (Faulstich/Zeuner 2005, S. 38) andererseits unter Handlungskompetenzen in Form von „Aspekte des Bildungsmanagements“ und der „Personalentwicklung“ (ebd., S. 40) prominent thematisiert. Bei der jungen Sektion 14 (*Organisationspädagogik*) erfolgt die Bezugnahme in der Form, dass das Feld in dem *Forschungsmemorandum Organisationspädagogik* aus dem Jahre 2014 ebenfalls facettenreich aufgegriffen wird. Hier wird „sowohl auf pädagogische als auch auf nicht-pädagogische Organisationen“ (Göhlich/Weber/Schroer 2014, S. 3) in Form von „Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung“ (ebd., S. 3) sowie „Wirtschaftsunternehmen“ (ebd., S. 8) Bezug genommen und es wird aufgebaut „auf Vorarbeiten der Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und weiterer Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 2). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den drei Sektionen der DGfE statt des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ andere Begriffe und terminologische Verwendungsweisen benutzt werden. Hieran zeigt sich eine in vielfacher Weise unscharfe Verwendung.

Als **Zwischenfazit** ist festzustellen, dass hier ein doppeltes Problem zu konstatieren ist: Zum einen kann demnach nicht von einer einschlägigen *scientific community* als einer ausgewiesenen Form betriebspädagogischer Kollegen gesprochen werden, die zentrale Forschungsergebnisse und Debattenbeiträge konsistent im Rahmen von inhaltlicher und programmatischer Selbstverständigung im Kontext von Tagungen und Veröffentlichungen präsentiert. Und es ist zum anderen herauszustellen, dass die Verfasstheit dieser zerklüfteten Form weiterhin auch

3 Im Sachstandsbericht *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland*, welcher im Auftrag der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) der DGfE erstellt und im Jahre 2003 veröffentlicht wurde, werden elf Standorte mit Schwerpunkt „Betriebliche Bildung/Unternehmen“ in der Forschung (bei N 37) und sechs Standorte mit Schwerpunkt „Betriebliche Bildung/Unternehmen“ in der Lehre (bei N 35) ausgewiesen (vgl. Faulstich 2003, S. 22 f.). Nach dem Sachstandsbericht spielen „Themen aus der ‚Betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung‘ in 42,3 % der hochschulischen Angebote eine Rolle“ (ebd., S. 28) und es lässt sich der inhaltliche Schwerpunkt „Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung“ bei elf Standorten (absolut 13,6 % bei N 21) erkennen (ebd., S. 29). Im *Forschungsmemorandum* der Sektion 9 (*Erwachsenenbildung*) (vgl. Arnold et al. 2000) aus dem Jahre 2000 korrespondiert das Feld querliegend mit den fünf Forschungsfeldern: „1. Lernen Erwachsener“, „2. Wissenstrukturen und Kompetenzbedarfe“, „3. Professionelles Handeln“, „4. Institutionalisierung“ sowie „5. System und Politik“ und wird im Zusammenhang von „Professionelles Handeln – hier Bildungsmanagement und Personalentwicklung“ (ebd., S. 17), „Fort- und Ausbildung“ (ebd., S. 18), „Institutionalisierung – hier Angebote und Anbieter“ (ebd., S. 20), „Leistung und Dienstleistung“ (ebd., S. 21) sowie „Organisation und Management inkl. Lernende Organisation“ (ebd., S. 22) prominent. Im Jahre 1991 konstatierte Arnold zudem: „Betriebliche Weiterbildung ist von der etablierten Erwachsenenbildungswissenschaft bislang sehr stiefmütterlich behandelt worden“ (Arnold 1991, S. 17).

zu der problematischen Konstellation führt, dass das Feld *Pädagogik im Betrieb* in nationalen und internationalen Journalen zur Weiterbildungs- und Organisationsforschung inhaltlich-programmatisch unterschiedlich aufgegriffen und vielfältig reflexiv durchdrungen wird. Aus den eingeführten Aspekten ergibt sich eine weitere Rahmung des Untersuchungsgegenstandes insofern als das Feld *Betrieb*, neben einer Betrachtung aus einer pädagogischen Perspektive, im Zugriff unterschiedlicher *Disziplinen* steht. Hier ist allen voran die Betriebswirtschaftslehre zu nennen, deren Objektbereich der Betrieb darstellt. Wichtige Bezugswissenschaften der Betriebspädagogik sind neben *Pädagogik* und *Betriebswirtschaftslehre* auch die *Arbeitswissenschaft*, die *Industrie-* und *Arbeitssoziologie* sowie die *Betriebs- und Organisationspsychologie*. Dies führt in Folge zu einer interdisziplinären Befassung mit dem Objektbereich und den Gegenständen einer derart interdisziplinär überformten Betriebspädagogik und steht selbst in Relation sowie Interdependenz zu der problemhaltigen Ausgangslage, wie sie sich im Bereich der wissenschaftlichen Seite in Form von Unübersichtlichkeit und Mehrdeutigkeit bereits zeigt. Ebenso werden bei staatlichen Institutionen in Deutschland, die Bereichsforschung betreiben und bildungspolitische Initiativen anstoßen, eher mit dem wissenschaftlichen Feld korrespondierende Begriffe gebraucht. In diesen Bereichen⁴ hat sich die Verwendung der Termini *Beruf*, *Weiterbildung*, *Arbeit* und *Organisation* durchgesetzt und etabliert. Gleiches gilt für internationale Kontexte, in denen bei forschungsreflektierten Bestrebungen zu einer Bildungsberichterstattung, die den institutionellen Kontext Betrieb mit aufgreifen, mit Begriffen wie ‚*Vocational Education and Training*‘ und ‚*Human Resources Development*‘ operiert wird.⁵

Was die Bestimmung des Terminus ‚Betriebspädagogik‘ anbelangt, ist demzufolge von konkurrierenden Erklärungs- und Deutungsweisen sowie Beschreibungen und Begriffen auszugehen. Dies betrifft außerdisziplinäre wie innerdisziplinäre Kontexte. Diese, den Bereich der wissenschaftlichen Seite betreffende Verfasstheit führt dazu, dass unterschiedliche theoretische Zugriffe bestehen, welche die Konstituierung der Betriebspädagogik und ihres Objektbereichs und die Bestimmung ihres Gegenstandes von den jeweiligen Perspektiven der Theoriebildung abhängig machen. Dies führt somit in Konsequenz zu unterschiedlichen epistemologischen Bestimmungen von Inhalten, Zielen und erkenntnisleitenden Interessen sowie Methodologien und (methodischen) Verfahren.

Wenn Betriebspädagogik im *historischen* Kontext betrachtet wird, so ist festzustellen, dass trotz der dargestellten sporadischen Verwendung im hochschulischen Kontext der Begriff ‚Betriebspädagogik‘ im Spektrum der gegenwärtigen deutschsprachigen Wissenschaft nicht mehr die Verbreitung findet, wie dies noch in früheren Zeiten der Fall war. Die Betriebspädagogik hatte ihren historischen Ursprung im Industrialisierungsschub im Nachgang der

4 Bspw. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Das *Forschungsinstitut betriebliche Bildung*, Nürnberg (f-bb), welches explizit den Verweis auf den Kontext Betrieb im Namen führt, bildet eine Ausnahme

5 Im europäischen Raum werden unter *Vocational Education and Training* (VET) nicht nur berufsbezogene Lernprozesse, sondern auch organisationsseitig veranlasste und betriebs- und wirtschaftsbezogene Lernprozesse (betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung etc.) thematisiert (vgl. auch differenzierend Kap. 9). Das *European Centre for Development in Vocational Training* (CEDEFOP) präsentierte im Rahmen des siebten Berichts *ReferNet* das Berufs- und Weiterbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als Länderreport (vgl. Hippach-Schneider/Toth 2009: *The German vocational education and training VET system*, 7th edition, 2009; vgl. auch [online] http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Country_Report_09.pdf [25.11.2022]). Im internationalen Raum ist die Auflösung der *Special Interest Group ‚Vocational Education‘* innerhalb der *American Educational Research Association* (vgl. Heid/Harteis 2010, S. 475) festzustellen.

Weltwirtschaftskrise von 1929 und demnach im Feld der *Praxis*, ohne dass sie bereits über ein ausgewiesenes wissenschaftliches Forschungs- und Reflexionsfeld verfügte (vgl. Huisinga/Lisop 1999, S. 105). Erstmals wurde der Begriff von Friedrich Wilhelm Förster ab 1908 zur Reflexion und „Feststellung von Erziehungselementen in der betrieblichen Menschenführung (Fabrik- und Büropädagogik)“ (Müller 1973, S. 21) benutzt und eingeführt (vgl. differenzierend Kap. 4 und Kap. 7.1). Der Terminus wurde von Johannes Riedel in den Jahren 1919/20 als Kompositum im Zusammenhang von Menschenbehandlung, seelischer Verknüpfung mit der Arbeit, Anlernung sowie Schulung (vgl. Pleiß 1990; Schwarz 2011 und 2017) und von Willy Hellpach ab 1922 („Pädagogische Maßnahmen zur Vorbereitung der Arbeiter auf die Funktion der Produktionsbestimmung“) aktiv verwendet (vgl. Müller 1973, S. 21 f.; Dörschel 1975, S. 97-103; Preyer 1978, S. 93). Diese eher pragmatisch ausgerichteten frühen Bemühungen in Einzelbetrieben jener Zeit und erste konzeptionelle Versuche, derartige Fragestellungen auf einer wissenschaftlichen Ebene zu erforschen sowie eine wissenschaftliche Durchdringung von durch den Betrieb initiierten pädagogischen Maßnahmen zu betreiben und letztlich eine betriebspädagogische Theoriebildung vorzulegen, sind grundsätzlich zu differenzieren. Es lässt sich konstatieren: Die Betriebspädagogik kann auf eine mehr als „hundertjährige Geschichte zurückblicken“ (Schurer 2008, S. 2) und von einer „erziehungswissenschaftlichen Entdeckung“ (Büchter 2002, S. 336), das spezifische Feld *Betrieb* betreffend, ist aber erst seit den 1980er Jahren auszugehen (vgl. Baethge et. al 1990). Wenn der *aktuelle* erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs in den Blick kommt, wird die Verknüpfung zwischen *Pädagogik* und *Betrieb* prominent mit einer „Pädagogisierung des Betriebs“ (vgl. hierzu kritisch Kuper 2000, S. 11) bzw. einer „Pädagogisierung der Wirtschaft“ (vgl. hierzu kritisch Nittel 1996, S. 737; Kade/Nittel 2004, S. 217), dem „Betrieb als Ort der Pädagogisierung des Lebenslaufs“ (vgl. hierzu kritisch Harney 2002, S. 192) sowie auch im Rahmen der Debatten um die „Entgrenzung der Pädagogik“ (vgl. hierzu kritisch Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 223 ff.; Sausele-Bayer 2011, S. 11 ff.) aufgegriffen. Betriebe stellen als spezifischer institutioneller Kontext einen von mehreren Revieren bzw. Gebieten dar, bei denen eine Entgrenzung des Pädagogischen bzw. eine „Universalisierung des Pädagogischen“ (Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 207-215) zu konstatieren ist: In Betrieben als Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft zeigt sich erstens die Tendenz, den Erwerb von Qualifikationen zunehmend in den Arbeitsprozess hineinzuverlagern, zweitens das Interesse, die Organisationsmitglieder über Engagement, Loyalität und der Identifikation mit der Organisationskultur an sich zu binden und drittens ist das Reflexivwerden von bisherigen Rationalisierungs-, Organisations- und Managementkonzepten zu konstatieren (vgl. Kuper 2000, S. 10 f.). Hinzu kommt, dass die beschriebenen Entgrenzungen zu weiteren Entwicklungen führen, die nicht nur die pädagogischen Handlungsfelder, sondern auch die beruflichen Einmündungsperspektiven insbesondere für Absolventen erweitern (vgl. Faulstich 2003, S. 9-11; Krüger/Rauschenbach 2003): „Dies wurde besonders dadurch ausgelöst, dass Pädagogen vermehrt in nicht explizit pädagogischen, sondern ökonomisch-orientierten Organisationen tätig wurden und in diesen pädagogiknahe Arbeitsplätze entdecken“ (Kipper 2014, S. 1).⁶

6 Bereits das bundesweite Diplom-Pädagogen-Survey aus dem Jahre 2001 – herausgegeben von Krüger und Rauschenbach (2003) – konnte zeigen, dass bzgl. der Teilarbeitsmärkte bzw. Arbeitsbereiche ein beachtlicher Teil der Absolventen der Studienrichtung *Erwachsenenbildung* in die betriebliche und überbetriebliche Weiterbildung (31 %) und die Personalentwicklung (17 %) einmünden (vgl. Züchner 2003, S. 92) und die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung – „und eben auch die Volkshochschule“ (Züchner 2003, S. 92) – kaum Absolven-

Damit wird deutlich, dass „grundlegende Prinzipien und Momente pädagogischen Denkens und Handelns auch außerhalb der üblicherweise als ‚pädagogisch‘ eingestuft Institutionen angetroffen werden“ können (Lüders/Kade/Hornstein 2004, S. 207). Nicht außer Acht zu lassen ist die skeptische Anmerkung von Kuper, dass die im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs als durchaus probat anzusehende Formel der Entgrenzung des Pädagogischen, welche die Ausweitung pädagogischen Denkens und Handelns auf *nicht-pädagogische Kontexte* und Domänen als fachlich bestimmte Inhalte bezeichnet (vgl. hierzu kritisch Kade/Nittel 2010, S. 204 f.), sich als Überinterpretation erweisen kann. Nach Kuper besteht ein Problem darin, „daß über die in Betrieben emergierende Weiterbildungspraxis, die sich unabhängig von den Sinnzuschreibungen der Pädagogik entwickelt hat, eine Beschreibung angefertigt wird, die sich an die Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems anlehnt und somit Gefahr läuft, dessen Differenz zum Wirtschaftssystem zu übersehen“ (Kuper 2000, S. 11). Die Inkorporation von Pädagogik in den institutionellen Kontext Betrieb (vgl. Kuper 2000, S. 11) dient, so Harney, einzelwirtschaftlich ausgerichteten Organisationen und zielt darauf ab, die Interessen und Fähigkeiten der Organisationsmitglieder an den Prozess der betrieblichen Leistungserstellung zu binden (vgl. Harney 1998, S. 8). Zu diesen eingeführten Aspekten kommt weiter hinzu, dass prominent auftretende Beschreibungen im (inter-)disziplinär geprägten Fachdiskurs, sich nach Dewe als nicht problemhellend erweisen (vgl. Dewe 2011a, S. 69), was die Frage der Aufgabenspezifität der Handlungsformen anbelangt. Hier lassen sich bspw. Bezeichnungen nennen, die auf institutionen- bzw. ortsbezogene oder lokalitätsspezifische Definitionen (bspw. nach-/außerschulische Pädagogik) rekurren, wie auch adressatenspezifische, personengruppenbezogene Bestimmungen (bspw. Mitgliederschulung, Mitarbeiterbildung, Führungskräfte- und Managemententwicklung) sowie zugangsorientierte Markierungen (bspw. offene, geschlossene, inner-, über-, und außerbetriebliche sowie arbeitsplatznahe Weiterbildung bzw. Lernen am Arbeitsplatz/Lernen im Prozess der Arbeit). Ebenfalls stellen Arnold und Elsholz eine problemhaltige Ausgangslage hinsichtlich allgemeinerer Bezeichnungen fest, die als betriebliches Lernen (vgl. Elsholz 2007, S. 79; Arnold 2012, S. 30) gefasst werden, da im Fachdiskurs kaum Einigkeit hierzu besteht, obschon zuerkannt wird, dass diese Art des Lernens anderen Bedingungen unterliegt, als das Lernen in originären pädagogischen Institutionen (vgl. Dietrich/Vonken 2011, S. 6).

Als **Fazit** für den Bereich der *Wissenschaft* ist zu festzustellen, dass sich die Thematik von dem, was sich mit *Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb* verbindet, wegen der angeführten Unübersichtlichkeiten und Mehrdeutigkeiten als ein rekonstruktionsbedürftiger Untersuchungsgegenstand erweist, zumal sich aus der spezifischen Rahmung auch Widersprüchlichkeiten ergeben können. Huisinga und Lisop stellen hinsichtlich der problemhaltigen Ausgangslage pointiert fest: „[T]rotz der Vielzahl an pädagogischen Aufgaben und Erkenntnisproblemen in Betrieben, ist die Betriebspädagogik keine in sich geschlossene Teildisziplin. Auch sie verdankt ihre Existenz eher historischen als wissenschaftlich-systematischen Gründen“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 104).

Bereich der Praxis

Nach dem bisher der Bereich der Wissenschaft betrachtet wurde, ist es auch sinnvoll den Bereich der *Praxis* in den Blick zu nehmen. Für den Bereich der *Praxis* lässt sich ebenfalls

ten aufnimmt (ca. 50 % fallen als größter Teilarbeitsmarkt auf die Arbeitsfelder der beruflichen Wiedereingliederung).

eine problematische Ausgangslage in vielfältiger Weise feststellen. Es handelt sich bei dem spezifischen Feld *Betrieb*, trotz des in früheren und gegenwärtigen Zeiten unweigerlich erkennbaren pädagogischen Bedarfs in diesem Kontext, um eine pädagogische Praxis *in* und *von* Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft, welches nicht mit der Praxis originär pädagogischer Institutionen vergleichbar ist. Es stehen im institutionellen Kontext Betrieb organisational veranlasste Handlungsformen und Prozesse in Form eines vielschichtigen und diffusen Phänomens im Zentrum der Betrachtung, welche spezifischen Bedingungen auf der Emergenzebene des institutionellen Kontextes unterliegen. Für *Pädagogik im Betrieb* konstituieren diese Bedingungen im weiteren divergente Interessensstrukturen, Inhaltsbereiche und Adressatengruppen, da diese „a priori von den organisationalen Rahmenbedingungen ökonomisch orientierter Arbeitsorganisation“ (Molzberger 2007, S. 231) abhängen und im „Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Interessen“ (Diettrich/Vonken 2011, S. 1) liegen. Beschreibbar als Praxis in Organisationen des gesellschaftlichen Teilsystems der Wirtschaft gehen diese Handlungsformen über eine fachlich-inhaltliche Qualifizierung hinaus (vgl. Gillen 2006, S. 30; Molzberger 2007, S. 17) und reichen bis zur Beschaffung von Legitimation und Erzeugung von Konformität mit der Organisation bzw. mit ausgewiesenen Zielen der Organisation. Zudem weisen diese Handlungsformen in ihrer Verfasstheit hybride Funktionen auf, welche die Bewältigung technologisch-organisatorischer Veränderungen, die Begleitung der Rationalisierung sozialer Prozesse sowie die Befähigung zur Handhabung nicht-standardisierbarer Situationen und Prozesse behandeln (Geißler/Orthey 1998, S. 80-82). Diese vielfältige Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit führt mit dazu, dass angesichts unterschiedlich ausgeprägter sozialer und ökonomischer Interessen, welche im institutionellen Kontext Betrieb bestehen und an die Betriebspädagogik herangetragen werden, Begründungsbedürftigkeit dahingehend besteht, wie bzw. inwiefern von einer dezidiert pädagogischen Praxis ausgegangen werden kann.

Als weiterer Aspekt ist für den Bereich der *Praxis* herauszustellen, dass im Feld Betrieb ebenso vielfältige organisationsspezifische Semantiken mit prominent auftretenden Titulierungen vorhanden sind, die von ‚betrieblicher Weiterbildung, Personalentwicklung, Weiterbildungsmanagement‘ bis hin zu Anglizismen wie etwa ‚People and Culture Development, Learning Management, Human Resource Development‘ reichen und eine jeweils eigene Begriffskomplexität mit sich bringen. Diese Begrifflichkeiten sind in der Analyse neutral und differenziert zu betrachten, zumal sie auf verschiedene Akzentuierungen verweisen, die *ökonomische, personalpolitische, organisationale* und *pädagogische* Aspekte thematisieren (vgl. Dewe/Schwarz 2017, S. 13-25). Wenngleich diese, im Feld der *Praxis* in vielfältigen organisationsspezifischen Semantiken auftretenden Titulierungen in der Gegenwart vordergründig etablierte Kategorien darstellen mögen, so lässt sich nach der referierten Problemexposition feststellen, dass Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten im Bereich der Wissenschaft bestehen. Und zwar inwiefern sich die Betriebspädagogik durch eindeutig abgrenzbare Aufgabenfelder (differenzierte Bestimmung des Gegenstandes) und durch exklusive Zugänge hinreichend bestimmen lässt und inwiefern ihr eine aufgeklärte, reflektierte Selbstverständigung zugrunde liegt (vgl. Schwarz 2017, S. 128).

Zudem lässt sich ein weiterer Aspekt hervorheben, der die Auseinandersetzung mit dem dargestellten Thema rechtfertigt und auf die gesellschaftliche Relevanz und Bedeutsamkeit abstellt, die dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* zukommt. Wie einschlägige

datenbasierte Surveys und Langzeitpanels⁷ deutlich machen, bilden diese vielfältigen Interventions- und Kommunikationsformate gegenwärtig ein zentrales Element im Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung und Transformation und es zeigt sich in den Erhebungen und Berichten, dass der sogenannten ‚betrieblichen Weiterbildung‘ der größte Anteil an den Weiterbildungsaktivitäten zufällt (vgl. Käßpinger 2016, S. 65; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 212). Bereits im Jahr 2007 konstatierten Kade/Nittel/Seitter: „Immerhin belaufen sich die Schätzungen über die Weiterbildungsausgaben von Betrieben auf circa 20 bis 40 Milliarden Euro pro Jahr. In keinem anderen der großen gesellschaftlichen Bereiche wird so viel Geld für Weiterbildung ausgegeben. Seit circa zehn Jahren zeichnet sich in der Wirtschaft ab, dass die betriebliche Weiterbildung zunehmend zum zentralen Instrument einer strategischen Personalentwicklung avanciert und neben der Anpassungsqualifizierung und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen neue Formen des Kompetenzerwerbs benötigt werden“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 157).⁸

Dem Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* kommt im Rahmen von Wandlungsprozessen im Industrie- und Dienstleistungssektor somit im „pädagogisch organisierten Systems des Lebenslangen Lernens“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 20)⁹ eine neue Rolle zu, welche im Zeitalter der Wissensgesellschaft nicht mehr randständig ist: Sie vermittelt zwischen den biografischen Lernansprüchen der Individuen und den lebenslangen Lernverpflichtungen, die besonders Arbeit, Beruf und betriebliche Organisationen den Menschen abverlangen und zumuten (vgl. Ludwig 2000; Dewe/Schwarz 2017, S. 14 f.). In Folge nimmt auch die Arbeits- und Bildungspolitik den Untersuchungsgegenstand vermehrt in den Blick, was sich aktuell in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) zeigt (vgl. BMAS/BMBF 2019, 2021). Prozesse, die das Lernen betreffen, lassen sich nicht mehr örtlich-zeitlich begrenzen, was die thematisierte Entgrenzung markiert, und sie enden auch nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lebenslauf. Vielmehr betreffen sie mittlerweile das gesamte Leben und es ist nach einigen Fachvertretern von einer „Pädagogisierung des Lebenslaufs“ (Harney 1997, S. 760; Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 28) zu sprechen.

Zusätzlich zu den eingeführten Aspekten stellt das Fehlen einer empirischen Forschung zu Aufgaben und Handlungsformen im Betrieb einen weiteren, eigenständigen Aspekt der problemhaltigen Ausgangslage bezüglich Betriebspädagogik als *Wissenschaft*, wie auch betriebspädagogischer *Praxis* dar. Büchter illustrierte in ihrer historiographischen Aufarbeitung eine bemerkenswerte Sachstandsdiagnose mit einem Zitat, welches aus einem wirtschaftsnahen Kontext entstammt: „Weiterbildung ist für die meisten Unternehmen ein seit Jahrzehnten praktizierter Tatbestand, über den deshalb auch gar nicht besonders gesprochen werden muß“ (Wrede et al. 1981, S. 5, zitiert in Büchter 1999, S. 35). Nachdem das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) im Jahr 1990 vorgelegte Gutachten

7 Vgl. BMBF: *AES Trendbericht 2021*, S. 22; OECD: *Continuing Education and Training in Germany 2021*; OECD: *Bildung auf einen Blick 2020*; BIBB: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021*; Widany: *Trends der Weiterbildung 2021*, S. 15; IAB-Betriebspanel 2020; IW-Weiterbildungserhebung 2021; OECD: *Continuing Vocational Training Survey (CVTS) 5* und BIBB: *CVTS 5 Zusatzserhebung in Deutschland 2021* sowie differenzierend Kap. 9.

8 Nach einer Erhebung von Seyda und Placke (Seyda/Placke 2020, S. 105) investierten im Jahre 2020 Organisationen der Wirtschaft in Deutschland 41,3 Milliarden Euro in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten. Im Jahre 2014 waren es nach Seyda und Werner noch 33,5 Milliarden Euro (vgl. Seyda/Werner 2014).

9 „Pädagogisch organisiertes System des Lebenslangen Lernens“: Heuristik einer „stetigen Ausdehnung des Erziehungs- und Bildungswesens einerseits und einer wachsenden Pädagogisierung der biographischen Lebensphase andererseits“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 21).

(vgl. Baethge et al. 1990) erstmals den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung thematisierte, „rückte die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung mehr und mehr in den Mittelpunkt des berufsbildungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Interesses“ (Büchter 1999, S. 32). Von Dietrich und Geißler wurde im Jahr 1994 festgestellt: „Was es an Forschung in der betrieblichen Weiterbildung gibt, und das zur Genüge, sind einerseits vordergründige Legitimationsschriften, die das, was sich in der Praxis herausgebildet hat, strategisch-bildungspolitisch abzusichern versuchen und andererseits Darstellungen dessen, was in den Betrieben an Bildungsaktivitäten realisiert wird bzw. realisiert werden sollte“ (Dietrich/Geißler 1994, S. 256). In Folge wurde in der spezifischen Themenausgabe Nr. 48 des REPORT angeführt, dass eine hilfreiche empirische Forschung im Bereich des institutionellen Kontextes Betrieb, die die Aufgaben und das Handeln in diesem spezifischen Kontext umfänglich rekonstruiert, bisher nur rudimentär stattgefunden habe (vgl. Schiersmann et. al. 2001, S. 8-36; vgl. auch Robak 2004, S. 14; Käßplinger 2016, S. 230 ff.; Fleige et al. 2019).

Als Ausgangslage lässt sich feststellen, dass weder eine konsistente Theorie der Betriebspädagogik respektive betrieblichen Weiterbildung noch eine „monolithische Weiterbildungskultur“ (Käßplinger 2016, S. 229) auszumachen ist. Demgemäß konstatiert Käßplinger: „Betriebliche Weiterbildung und ihre Erforschung braucht mehr Bezüge zu Inhalten und Wissen“ (Käßplinger 2016, S. 231) und er weist darauf hin, den institutionellen Bedingungen innerhalb dieses Kontextes, welche „durch das Zutun von vielen Akteuren in den Betrieben und außerhalb mit ihren jeweiligen expliziten und impliziten Interessen durch Entscheidungen entstehen“ (Käßplinger 2016, S. 232), mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung kann dahingehend erfolgen, dass Rationalitäten und Handlungslogiken, welche die institutionelle Aufgabenspezifik mitbestimmen, empirisch-prüfend untersucht werden. Mit diesen empirisch-rekonstruktiv gewonnenen Beschreibungen eröffnet sich nach Dewe die Möglichkeit, Auskunft auch über *pädagogische* und *organisationalen* oder *ökonomische* und *personalpolitische* Aspekte der jeweiligen Interventionen zu geben, da sie die handlungsleitenden Rationalitäten samt der Absichten und Interessen von beteiligten Akteuren, die sich mit durchaus differenten pädagogischen Prozessen im institutionellen Kontext von Betrieb und Organisation verbinden, mit in den Fokus der Betrachtung ziehen (Dewe 2011a, S. 69).

Zusammenfassendes Fazit

Es ist festzustellen, dass sich nach der skizzierten Problemexposition eine unübersichtliche Ausgangslage für den Bereich der Wissenschaft, wie für den Bereich der Praxis zeigt: Dem Untersuchungsgegenstand wird einerseits eine immense gesellschaftliche Relevanz zugewiesen, andererseits jedoch treten problemhaltige Mehrdeutigkeiten, Unbestimmbarkeiten und Unschärfen hinsichtlich des Begriffs ‚Betriebspädagogik‘ zu Tage. Vor allem aber bestehen nach wie vor Unklarheiten hinsichtlich der Disziplin ‚Betriebspädagogik‘ und ihrer Gegenstandsbestimmung, den Bereich der *Wissenschaft* und der nur rudimentär vorhandenen empirischen Durchdringung, den Bereich der *Praxis* betreffend. Dies begründet und erfordert eine konstruktive Auseinandersetzung mit und reflexive Durchdringung der gesamten Thematik, indem die wissenschaftliche und die praktische Seite gleichermaßen einer wissenschaftlich-reflektierenden Betrachtung unterzogen werden.

2 Ziele und Forschungsfragen

Aus der Problemexposition, welche die unübersichtliche und mehrdeutige Ausgangslage in ihren facettenreichen Zusammenhängen erläutert, sind die *Ziele* der vorliegenden Studie zu elaborieren und die sich ergebenden *Forschungsfragen* zu bestimmen. Die Ausgangslage, welche durch die referierte Problemexposition geordnet wurde, erfordert eine Zugriffsweise und ein differenziertes Vorgehen in zweierlei Form: Einerseits ist der Blick auf den *Bereich der wissenschaftlichen Disziplin* zu richten, um das Proprium der Betriebspädagogik herauszuarbeiten – das was sie spezifisch, eigen und besonders auszeichnet. Andererseits ist in den Fokus zu nehmen, wie sich im Bereich der Praxis das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen – als Aufgabenspezifik der Betriebspädagogik – darstellt. Diese beiden Aspekte hängen im Kern notwendigerweise miteinander zusammen und stellen gewissermaßen „ein Abenteuer und ein Wagnis“ (Pöggeler 1962, S. 40) zugleich dar.

Ziel der Studie ist es, die Betriebspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihren Gegenstand zu bestimmen und über eine dazu notwendige empirische Analyse die Aufgabenspezifik von Betriebspädagogik über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen im institutionellen Kontext Betrieb empirisch-rekonstruktiv und theoretisch-rückgebunden herauszukristallisieren.

Die vorliegende Studie ist in den Themengebieten erwachsenpädagogischer Organisationsforschung und betrieblicher bzw. organisationsbezogener Weiterbildungsforschung anzusiedeln. Sie soll klären, inwieweit sich die Betriebspädagogik durch spezifische *Theorieperspektiven*, *methodische Zugänge* und eindeutig *abgrenzbare Aufgabengebiete* bestimmen lässt, inwieweit sie also eine ihr eigene Dignität und besondere *Aufgabenspezifik* als Proprium aufweist. Damit ist es möglich, dies wurde durch die Problemexposition deutlich, sowohl die Selbstverständigung der *wissenschaftlichen Disziplin* weiter zu ergründen, wie auch eine phänomenerhellende Sichtweise auf das Erscheinungsbild der *praktischen Handlungsformen* als Aufgabenspezifik der Betriebspädagogik zu eröffnen. Mit dem Terminus ‚Aufgabenspezifik‘ wird thematisiert, was eine berufliche Tätigkeit im Kern ausmacht, was sie als etwas Besonderes markiert sowie anhand von Merkmalen und Kriterien von anderen Tätigkeiten unterscheidbar macht. Kriterien bilden hierbei etwa zeitlich-räumliche Anlässe, intendierte Absichten und Wirkungen, institutioneller Kontext samt spezifischer, konstitutiver Bezüge, Mandat als formeller Auftrag und Lizenz als Erlaubnis im Sinne eines Interventionsrechts als Basis einer Legitimationsgrundlage sowie spezifische Methodik im planend-antizipierenden und unmittelbar-konkreten Aufgabenvollzug. Es ist hierbei in der wissenschaftlichen Durchdringung dieser praktischen Handlungsformen zu prüfen, inwiefern eine Verfasstheit im Sinne einer gemeinsamen Berufskultur in einem Kontext besteht (spezifische Perspektive) bzw. inwiefern eine Einheit von pädagogischen Praktiken (generalistische Perspektive) über unterschiedliche Felder (bspw. wie Schule, Jugendhilfeeinrichtung, Kindertagesstätte, Volkshochschule wie aber auch Betrieb) auszumachen ist.

Untersuchungsgegenstände sind zum einen die Betriebspädagogik als *wissenschaftliche Teildisziplin* der Pädagogik und zum anderen Formen pädagogischen Handelns in der organisatorischen Einheit Betrieb, die als *praktische* Ausdrucksformen der Betriebspädagogik verstanden werden können bzw. für welche die Betriebspädagogik Zuständigkeit reklamiert.

Auf Grundlage der Ausgangssituation und der Zielsetzung ergibt sich zwangsläufig eine zu bearbeitende **Forschungsfrage**, der im Kontext der Studie zentraler Stellenwert zukommt:

– Was zeichnet die Betriebspädagogik als etwas Besonderes aus?

Diese übergeordnete Frage beinhaltet zwei miteinander verbundene Teilaspekte:

1. *Welche Bestimmung des Gegenstandes von Pädagogik im Betrieb nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?*
2. *Mit welchen spezifischen Aufgaben beschäftigen sich die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb?*

Die Klärung beider Teilaspekte ist nicht nur aufgrund der wechselseitigen Verwiesenheit geboten, sondern auch, weil sich die unübersichtliche und mehrdeutige Ausgangslage für den Bereich der *wissenschaftlichen Disziplin* und den Bereich der *Praxis* gleichermaßen zeigt. Der nicht programmatische und nicht voraussetzungsreiche Titel der Studie *Pädagogik im Betrieb* fungiert als heuristische Klammer und er nimmt keine einseitige Bevorzugung vor. Er schließt sowohl die disziplinäre Seite mit den unterschiedlich gedeuteten Betriebspädagogiken und den Theorieperspektiven zum Untersuchungsgegenstand *Pädagogik im Betrieb* als auch die praktische Seite der Handlungsformen ein.

Teilaspekt wissenschaftliche Seite

Was die Seite des Bereichs der *wissenschaftlichen Disziplin* anbelangt, besteht die Aufgabe darin, die theoretischen Perspektiven der Betriebspädagogik systematisierend zu rekonstruieren und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der praktischen Pädagogik im Feld hin zu prüfen. Es ist hierbei ein weiter Bogen zu spannen, indem eine systematische Abgrenzung konsistent durchgehalten wird, um differenzierend herauszuarbeiten und systematisierend darzulegen, wie abhängig sich die Konstituierung der Betriebspädagogik und ihre Gegenstandsbestimmung von den jeweiligen theoretischen Perspektiven ausgehend erweist. Es würde nach Ansicht des Autors auch nicht ausreichen, den Untersuchungsgegenstand nur im Lichte einer Theorie zu thematisieren, wie etwa im Zugriff einer diskursanalytischen oder phänomenologischen Studie (vgl. Ostendorf 2004). Denn die theoretische Rekonstruktion begründet zwangsläufig eine Position, die am „Kreuzungspunkt vieler Wissenschaften“ (Diekmann 2009, S. 940) zu erfolgen hat und die folgende „Auseinandersetzung [...] findet an einem Kreuzungspunkt verschiedener Themenstränge statt. An ihm begegnen sich pädagogische und soziologische Theorielinien, praxisbezogene Handlungspläne eines betriebswirtschaftlichen Managementdiskurses und didaktische Überlegungen zur Verkoppelung von Arbeit und Bildung“ (Kuper 2000, S. 9). Im Brennpunkt dieser „arbeitsbezogenen Formen der Weiterbildung“ (Kurtz 2017, S. 114) steht die Gegenstandsbestimmung von Betriebspädagogik. Sie thematisiert und verweist auf einen institutionellen Kontext „innerhalb des betrieblichen Referenzrahmens, der ein Spannungsfeld zwischen beruflicher Handlungsorientierung der Person und betrieblicher Handlungsorientierung der Organisation“ (Dörner 2006, S. 7; Harney 1998, S. 8; Schwarz 2011 und 2017) impliziert. „Dabei berührt der Prozeß der Qualifizierung eher die Personen-, jene der Belegschaftsstrukturierung dagegen eher die Organisationsseite betrieblicher Arbeitsverhältnisse“ (Harney 1998, S. 8).

Der Bereich der theoretischen Analyse umfasst die systematische Rekonstruktion der gegenwärtigen Theorieangebote als **Perspektiven der Theoriebildung zu Pädagogik im Betrieb (I)**. Hierbei macht es die problemhaltige Ausgangslage notwendig, dass hinsichtlich eines systematischen Literaturreviews der Blick auf unterschiedliche Bereiche gerichtet werden muss, um eine Gesamtschau zur Erstellung eines systematischen Überblicks vornehmen zu können. Es sind hierbei Beiträge aus *außerdisziplinären* Kontexten zu berücksichtigen, die der

Ökonomie und Betriebswirtschaftslehre entstammen. Beiträge aus einem *innerdisziplinären* Kontext, d. h. aus der Erziehungswissenschaft, entstammen der *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* und der *Organisationsforschung* oder kommen von wissenschaftlichen Fachvertretern, die explizit mit der Terminologie *Betriebspädagogik* operieren. In vergleichbarer Weise beschreiben Behringer, Kampmann und Käßplinger die Problematik: „Wenngleich es weiterhin keine entwickelte disziplinäre Theorie für betriebliche Weiterbildung gibt, so finden sich doch Theorieansätze zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung in einer Reihe von erziehungswissenschaftlichen Arbeiten“ (Behringer/Kampmann/Käßplinger 2009, S. 44). Daher ist in der theoretischen Analyse ein weiter Bogen zu spannen. Die theoretischen Bestimmungsweisen lassen sich zunächst als vielfältig kennzeichnen und die einzelnen Perspektiven eröffnen unterschiedliche Zugänge (vgl. Schäffer und Dörner 2012, S. 16 f.). Zudem kann das, was im Kontext der Studie als *Pädagogik im Betrieb* thematisiert wird und vielfach in der Öffentlichkeit als betriebliche Weiterbildung gefasst wird, als ein Feld interessendurchzogener Absichten, insbesondere bildungs-¹⁰ und verbandspolitischer Couleur (vgl. Diekmann 2009, S. 940; Käßplinger 2016, S. 19), betrachtet werden.

Aus der hier vertretenen Perspektive der Pädagogik lassen sich zunächst *außerdisziplinäre* Perspektiven unterscheiden, die *ökonomische* Zugänge und *managementtheoretische* Konzepte als betriebswirtschaftliche Legitimationen begründen. Als *innerdisziplinäre* Perspektiven lassen sich zwei Reflexionsoptionen differenzieren: Zum einen existieren **Fremdtypisierungen**, die primär aus der Beobachterperspektive (des Wissenschaftssystems) vorgenommen werden und erziehungswissenschaftliche Rekonstruktionen darstellen, die insbesondere system-, struktur- und organisationstheoretische sowie gouvernementalitätstheoretische Ansätze präferieren. Zum anderen lassen sich aus unterschiedlichen Kontexten stammende **Selbstbeschreibungen** und **-begründungen** identifizieren, bisweilen handlungspraktische, aber auch solche, welche dem Wissenschaftssystem zuzurechnen sind. Diese blicken in gestaltender Absicht auf den Gegenstand, nehmen eher eine Handlungsperspektive ein und umfassen pädagogische Legitimationen. Hier sind insbesondere erziehungs-, bildungs- und lehr-/lerntheoretische Ansätze, die teilweise auch normative Aspekte beinhalten¹¹ zu verorten. Zudem lassen sich die Theorieangebote dahingehend systematisieren, dass sie eher auf einer *Makroebene* – wie bspw. *systemtheoretische* Rekonstruktionen –, auf einer *Mesoebene* – wie bspw. *organisationstheoretische* Rekonstruktionen – oder auf einer *Mikroebene* – wie bspw. lehr-/lerntheoretische Legitimationen – verortbar sind. Diese Perspektiven gilt es systematisch zu rekonstruieren

10 Vgl. bspw. aktuell die *Nationale Weiterbildungsstrategie* (NWS), welche im Jahre 2019 gemeinsam vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) federführend vorgelegt wurde und an deren Konzeption Vertreter der Sozialpartner beteiligt wurden. Hierbei hat die Bundesregierung zum Ziel, berufliche Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen in Arbeit, Beruf und betrieblichen Organisationen stärker als bisher zu fördern und vor allem die digitale Transformation von Arbeit, Beruf und betrieblicher Organisation wie auch die Chancengerechtigkeit für alle Menschen in der Arbeitswelt gestaltend zu fördern (vgl. NWS 2019, S. 2 und 2021).

11 Außen vor bleiben prominent auftretende Ansätze zur kruden Ausgestaltung und Effektivierung betrieblicher Weiterbildung, die bevorzugt mit Konzepten und Strategien wie Qualitätsmanagement und -sicherung, Bildungscontrolling, Weiterbildungsmanagement und -marketing, Zertifizierung von Weiterbildung und Kompetenzförderung aufwarten. Diese Programmentwürfe stellen handlungspraktische Gestaltungsansinnen in den Mittelpunkt, die mitunter zwar einer wissenschaftlichen Reflexion unterzogen wurden, aber nicht als Theorieangebote im engeren Sinne zu verstehen sind. Bisweilen muten sie als verkürzte Maßnahmenpädagogik ideologieverdächtig an und bilden eher eine „Systembetreuungswissenschaft“ (vgl. Luhmann/Schorr 1999; vgl. auch Luhmann/Schorr 1979, S. 345-365).

und im Hinblick auf Einordnung und Potential auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung hin zu prüfen. Dies begründet zugespitzt die Unterfrage:

- *Welche Bestimmung des Gegenstandes von Pädagogik im Betrieb nehmen die vorliegenden Theorien und Theorieperspektiven vor?*

Dazu ist es erforderlich, dass hierbei geprüft werden muss, welches *Verständnis von Betrieb* als spezifischer institutioneller Kontext vorliegt, welche *Bezugspunkte als Fragestellungen* erkenntnisleitend sind und wie die *Spezifik der Aufgaben* und die damit korrespondierenden Kernaktivitäten begründet werden. Hierzu wurde sich für die Recherche, Auswahl und Bewertung an Kriterien orientiert. 1. wurden *Titel* identifiziert, welche die Untersuchungsgegenstände in reflektierender und gestaltender Hinsicht beinhalten. 2. wurden *strukturierte Zusammenfassungen* betrachtet, welche Stichworte, theoretische Implikationen, Gegenstandsbestimmungen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen erkennen lassen. Und 3. wurden *Einleitungen* geprüft, welche über Hintergründe, Ziele und forschungsleitende Interessen Aufschluss geben. Hierbei wurde offen im Rahmen der Sichtung vorgegangen und es wurden keine selektiven Ausschlüsse bzgl. der zugrunde gelegten *Methode*, zu Tage getretener *Ergebnisse* und etwaiger einschränkender und schlussfolgernder *Diskussion* vorgenommen. Als Orientierungs- und Strukturierungshilfe wurde sich an Prüflisten bzw. Leitfäden zur Erstellung von systematischen Reviews angelehnt, welche als AMSTAR- und PRISMA-Checklisten geführt werden.¹² Hierbei wurde nicht in einer apodiktischen Weise den Prüflisten gefolgt, als vielmehr selbstreflexiv darauf im Sinne einer Strukturierungshilfe Bezug genommen.

Teilaspekt praktische Seite

Nachdem spezifiziert wurde, was die wissenschaftliche Seite auszeichnet, wird sich nun der praktischen Seite als zweiter verbundener Teilaspekt zugewendet. Was den Bereich der *Praxis* anbelangt, besteht die Aufgabe darin, die Kernaufgaben von Akteuren in diesem Feld *empirisch* zu rekonstruieren. Dazu ist es erforderlich, eine für die Gegenstandsbestimmung notwendige empirische Analyse durchzuführen, die das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen als Aufgabenspezifik der Betriebspädagogik differenziert freilegt. Betriebspädagogik auf praktischer Seite – dies mag auf den ersten Blick als pragmatische Festlegung anmuten – ist das, was pädagogisch handelnde Akteure im institutionellen Kontext Betrieb machen. Dabei ist empirisch-rekonstruktiv zu untersuchen, wie diese Akteure in beruflichen Selbstbeschreibungen diese Aufgaben benennen, begründen und mit Legitimation anreichern. Will man Betriebspädagogik klarer fassen, so muss man die spezifischen Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb in den Blick nehmen, um eine Klärung hinsichtlich der Bestimmung des Gegenstandes zu erwirken. Dies begründet zugespitzt die Unterfrage:

- *Mit welchen spezifischen Aufgaben beschäftigen sich die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb?*

Dazu ist es erforderlich, dass rekonstruiert werden muss, *was* die Aufgabe ausmacht und was alles zu etwaigen *Aufgabenfeldern* bzw. *-bereichen* gehört? Als Spezifizierung der präzisierten Unterfrage ist anzuführen, dass zudem interessiert, *wie* die Aufgabe zu bewerkstelligen bzw. zu realisieren ist, *warum* dies so und nicht anders der Fall ist und auf *welche Begründungen*

12 AMSTAR: *Assessment of Multiple SysTemAtic Reviews*, PRISMA: *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*. Die Prüflisten erweisen sich als hilfreich für die Erstellung von systematischen Reviews und stellen als Strukturierungshilfe ein Werkzeug dar, welches vermehrt im medizinischen und therapeutischen Bereich zur Anwendung kommt (vgl. Mehrholz 2012, S. 18 f.).

und *Rechtfertigungen* sich legitimationsbeschaffend diesbezüglich berufen wird (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15).

Die empirische Untersuchung beinhaltet eine Analyse, welche das Erscheinungsbild der *praktischen Handlungsformen* als *Aufgabenspezifik von Betriebspädagogik* differenzierend freilegt und zugleich als **eigener empirischer Forschungsbeitrag zur Erweiterung rekonstruktiver Theoriebildung (III)** verstanden werden kann. Dabei steht die Frage nach der *Konstitution* bzw. *Verfasstheit* von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb im Zentrum der empirischen Analyse. Zur Begründung ist anzuführen, dass der Betrieb als selbstreferenzielles System *Pädagogik im Betrieb*, wie Kuper zeigen konnte, nicht „im Sinne einer selbstgenügsamen Idee der Bildung, einer Idee der Identitätsfindung individueller Personen oder einer Idee der moralischen Integrität des unternehmerischen Handelns kommuniziert“ (Kuper 2000, S. 254), sondern zur organisationalen Reproduktion – durch Veränderung von Personal – und zur Bearbeitung von wechselnden Wandlungs- und Transformationsanforderungen verausgabt. Es konnte weiter gezeigt werden, dass Betriebe und Unternehmen einen spezifischen Reproduktionskontext von Weiterbildung darstellen, in dem die Ressourcen- und Legitimationsbeschaffung dieses Organisationstyps über *Auftrag* und *private Interessen* erfolgt (Schrader 2011; Dollhausen/Schrader 2015), ohne die Aushandlungsbandbreite im Feld pädagogischer Praxis der Relationierung von ökonomischen Erfordernissen und pädagogischen Ansprüchen (vgl. Dollhausen 2008) noch empirisch genauer zu erhellen. Zur weiteren Begründung ist hier anzumerken, dass nach Dewe differenzbildende Ansätze zu kurz greifen (vgl. Dewe 2011a, S. 69), da ein „in Anspruch genommener binärer Schematismus (Beruf vs. Betrieb) [oder öffentlicher Auftrag vs. privater Auftrag, Ökonomie vs. Pädagogik; M. S.] zur Abschattung von bedeutsamen Übergangsphänomenen und Relationierungsprozessen innerhalb und zwischen diesen Orientierungen [führt; M. S.]“ (Dewe 2011a, S. 70). Eine Dichotomisierung ist zwar analytisch nicht verzichtbar, jedoch merkt Dewe an, dass bei der Untersuchung von *real* ablaufenden Vorgängen diese Trennung zunächst offengehalten werden muss, um weitere Differenzierungen innerhalb des institutionellen Kontextes Betrieb vornehmen zu können. Durch den Einbezug der konstitutiven Bedingungen in diesem institutionellen Kontext kann diese notwendige Tiefenstaffelung und Detaildifferenzierung der real vorfindbaren Handlungsformen „in Hinsicht auf unterschiedliche Adressaten, Wissensformen, Tätigkeitstypen, Karrieremuster, Rollenbeziehungen, Macht- und Herrschaftsinteressen der Beteiligten, offizieller und faktischer Ziele“ (Dewe 2017, S. 84) erfolgen.

Für Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb ergibt sich hierbei das Strukturmerkmal, dass das Mandat (Auftrag) von der Organisation (als juristische Person) bzw. vom Managementboard, wie der Geschäftsführung (als natürliche Person) vergeben wird. *Pädagogik im Betrieb* ist in den jeweiligen Organisationen inkorporiert und folgt institutionalisierten Entscheidungen in Bezug auf Bedarf und Nutzen für betriebliche Reproduktionsprozesse (vgl. Harney 1998, S. 180). Sie „muss sich immer als positiver Beitrag zur organisationalen Reproduktion von Betrieben darstellen lassen“ (Harney 1998, S. 8).

Das macht es erforderlich, dass in der empirischen Analyse folglich der Frage nachzugehen ist, wie institutionelle Bedingungen sowie institutionelle und organisationale Einflüsse und Rationalitäten das Handeln der Akteure orientieren. Dabei ist interessant, wie diese Aspekte, in ihrem komplexen Zusammenspiel, zur Reproduktion von institutionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungsformen beitragen, die es erlauben, über das Erscheinungsbild der praktischen Handlungsformen die *Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb* empirisch zu rekonstruieren. Und es ist mithin interessant, inwiefern diese Aspekte eine Reflexionsleis-

tung über die Bestimmung ihrer Aufgaben ermöglichen. Zur Begründung ist anzuführen, dass die reflexive Bestimmung der Aufgaben, der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug und die institutionelle Sicherung von Ressourcen bei *Pädagogik im Betrieb* zwar analytisch unterschiedliche Ebenen und Gegenstände darstellen, aber nach Harney als miteinander verzahnt anzunehmen sind. „Die Herstellung von Sichtbarkeit und Zurechenbarkeit des betrieblichen Nutzens führt dazu, daß die Bestimmung der betrieblichen Weiterbildung im Sinne ihrer betrieblichen Verwertbarkeit bzw. zweckrationalen Orientierung sich ständig im unmittelbaren, konkreten Arbeitsvollzug zeigen muß. Beides – die reflexive Bestimmung der Aufgaben und der unmittelbare, konkrete Aufgabenvollzug selbst – kann sich [...] nicht voneinander lösen, sondern muß sich unter Verwertungsgesichtspunkten spezifizieren lassen“ (Harney 1998, S. 52 f.). In der empirischen Analyse ist zwischen dem organisational erteilten Auftrag (Mandat)¹³ und dem unmittelbaren, konkreten Aufgabenvollzug in der Situation zu differenzieren, der immer auch Reinterpretations- und Rekontextualisierungsleistungen der Akteure beinhaltet und im Medium von beruflichen Selbstbeschreibungen dargeboten wird. Organisationale Lizenz und organisationales Mandat sind hierbei in einem dialektischen Verhältnis zu eruieren, um über den empirischen Zugriff auf die *kontextbezogene Aufgabenspezifität* und das Erscheinungsbild *der Handlungsformen* von Pädagogik im institutionellen Kontext Betrieb fokussieren zu können.

Wurde noch in früheren Zugriffen zur Systematisierung pädagogischer Aufgabenbereiche mit einer allgemeinen *Einheitsformel* gearbeitet (vgl. Fuchs 2003; auch Züchner 2003)¹⁴ – wie bei Giesecke in den fünf Grundformen pädagogischen Handelns, bzw. im Unterrichten, Beraten, Informieren, Animieren und Arrangieren, in denen es verbindend um das Lernen ermöglichen geht (Giesecke 2015; vgl. auch Prange/Strobel-Eisele 2006) – wird gegenwärtig zudem mit einer spezifischen *Verschiedenheitsformel* operiert. Es gilt inzwischen als begründe-

13 Mitunter auch im Hinblick auf einen manifesten und einen latenten Auftrag, was bedeutet, dass sich im institutionellen Kontext Betrieb in Bezug auf den Gegenstand offizielle und offiziöse Ziele und Absichten vermuten lassen.

14 Fuchs (vgl. Fuchs 2003, S. 185) plädiert in ihrer Analyse zu pädagogischen Einzeltätigkeiten dafür, dass Aufgaben und Tätigkeiten in pädagogischen Kontexten in einer fachbezogenen Logik zu systematisieren wären und kommt zu einer Dreigliedrigkeit:

1. „pädagogische Tätigkeiten“, die auf Lern-, Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse fokussiert sind und idealtypisch im Setting unmittelbarer, direkter Interaktion (unter Anwesenden) verausgabt werden (vgl. Fuchs 2003, S. 185). Nach Fuchs zählen *Unterrichten, Erziehen, Betreuen/Helfen* und *Beraten* hierzu. Sie bilden „genuin pädagogische Tätigkeiten“ (Fuchs 2003).
2. „fachübergreifende Tätigkeiten“ stellen auf das *Arrangieren* von pädagogischer (Berufs-)Tätigkeit ab und das vorbereitende Gestalten und Einrichten bis hin zur Planung und Organisation von Lernumgebungen. Hierzu zählt nach Fuchs ganz maßgeblich das Entwickeln/Konzipieren eines etwaigen Bildungsangebots, was für sie keine originäre pädagogische Tätigkeit darstellt und tendenziell in anderen Berufsfeldern „beheimatet“ ist (vgl. Fuchs 2003, S. 185).
3. „fachfremde Tätigkeiten“ stellen Tätigkeiten dar, welche dezidiert „zum Gegenstand anderer Disziplinen gehören“ (Fuchs 2003 S. 186), zu welchen sie bspw. das *Therapieren* zählt, welches in psychologischen und medizinischen Kontexturen beheimatet ist.

Diese fachbezogene Logik, die Fuchs in Anschlag bringt, operiert im Modus einer innerdisziplinären und einer außerdisziplinären Logik und begründet, dass es pädagogische und nicht-pädagogische Arbeitsfelder gibt. Zu einer ähnlichen Begründung kommen auch Krüger und Grunert (vgl. Krüger/Grunert 2004). Züchner systematisiert pädagogische Aufgabenbereiche bereits offener und legt nicht diese strenge fachbezogene Logik an – wie bspw. Fuchs mit der direkten Interaktion mit dem Adressaten – sondern er differenziert zwischen „kundenbezogen“, „organisationsbezogen“, „lehrenden“ und „forschenden“ Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen (vgl. Züchner 2003).

ter Tatbestand, dass auch von einer Verschiedenheit der einzelnen Berufskulturen aufgrund kontextspezifischer Aspekte ausgegangen werden kann (vgl. Helsper/Tippelt 2011; Nittel/Schütz/Tippelt 2014; Nittel/Dellori 2014; Dörner et al. 2016; Göddeke/Schmidt/Smith 2017, S. 211-235; Tippelt/Schmidt-Hertha 2018; Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210).¹⁵ Hierbei dienen berufliche Selbstbeschreibungen der Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen und sind gleichzeitig ein Medium, um durch situative und fallbezogene Beschreibungen Dritten oder der Öffentlichkeit gegenüber den spezifischen Auftrag und die Erlaubnis ihres Berufs bzw. ihrer Aufgabe und Tätigkeit als Kern ihrer Legitimationsbasis transparent zu machen (vgl. Nittel 2002, S. 137; Nittel/Tippelt 2012). „Sie liefern Aussagen darüber, ‚was man tut‘, ‚wie man es tut‘ und welche beruflichen Qualifikationen hierfür benötigt werden. Gleichzeitig liefern sie im Medium der Argumentation eine Begründung dafür, ‚warum man etwas tut‘ und mit welchem Ziel dies geschieht. Berufliche Selbstbeschreibungen erzeugen und prägen Vorstellungen über die eigene Berufskultur“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 15; vgl. Nittel/Dellori 2014, S. 461). Im Aufspüren von Mustern, Ähnlichkeiten sowie Unterschieden in der Art und Weise der angebotenen beruflichen Selbstbeschreibungen liegt das Potential zur Ergründung der in der Studie interessierenden Aufgabenspezifik. Derlei Selbstbeschreibungen geben Aufschluss hinsichtlich organisationaler Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbezüge, individueller Orientierungen sowie kollektiv geteilter Muster und Haltungen und repräsentieren Vorstellungen zu einer *Aufgabenspezifik von Pädagogik* im institutionellen Kontext Betrieb.

Abzugrenzende Aspekte

Um Missverständnisse zu vermeiden, gebietet es sich an dieser Stelle auch deutlich zu machen, was nicht Bestandteil der Studie ist und insofern nicht einer Bearbeitung zugeführt wird. Im Sinne eines *first things first* fokussiert die Studie auf die *Gegenstandsbestimmung*, welcher über die Teilaspekte *Verständnis des institutionellen Kontextes Betrieb*, *Bezugspunkt* bzw. *erkenntnisleitende Fragestellungen* und der *Aufgabenspezifik* theoretisch und empirisch nachgegangen wird. Diese Teilaspekte stellen nach Ansicht des Verfassers elementare Dimensionen dar, welche aufgrund der problemhaltigen Ausgangslage mit Priorität begründbar zu betrachten sind, noch bevor etwaige sachlogisch sich anschließende Fragen künftig thematisiert werden können.

Es geht in der Studie so gesehen nicht bereits um die Rekonstruktion des expliziten und impliziten Wissens der Akteure, sondern um die Rekonstruktion des Erscheinungsbildes der Handlungsformen als inhaltliche Aufgabenspezifik. Auch wenn die Fragestellung in Relation zu Untersuchungsgegenständen der Studie steht – und ggf. auch dahingehend interpretiert werden kann – so stellen diese Aspekte anschließende Betrachtungen dar, welche in einer

¹⁵ Insbesondere die aktuelleren empirischen Untersuchungen von Nittel und Dellori (2014), Nittel und Tippelt (2019) sowie von Göddeke, Schmidt und Smith (2017) legen nahe, dass verbindende Einheitlichkeiten aber auch Verschiedenheiten aufgrund der *Kontextbezogenheit* bestehen. Nittel und Tippelt weisen in ihrer Studie in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens bzgl. pädagogischer Kernaktivitäten die Komponenten *Begleiten*, *Unterrichten*, *Beraten*, *Organisieren* und *Sanktionieren* aus (Nittel/Tippelt 2019, S. 205-210; Nittel/Dellori 2014, S. 468-479). Göddeke et al., die wiederum in ihrer Studie aus dem Kontext (früh-)pädagogische Berufstätigkeit den Blick auf die dortigen Aufgabenspezifikationen legen, differenzieren in *direkte adressatenbezogene*, *indirekt adressatenbezogene*, *direkt organisationsbezogene* und *indirekt organisationsbezogene* Tätigkeiten (Göddeke et al. 2017, S. 211-235).

gesonderten Forschungsarbeit künftig angegangen werden können. Die sich hier sachlogisch im Anschluss ergebende Frage würde folglich lauten:

- *Wie entwickelt sich das beruflich relevante Wissen von pädagogisch handelnden Akteuren im institutionellen Kontext Betrieb?*

Für die Rekonstruktion von Wissensformen eignen sich bspw. ethnographische Verfahren und Vorgehensweisen wie bspw. die Dokumentarische Methode, welche der Domäne der Wissenssoziologie entstammt. Es würden sich dazu auch Verfahren aus der Berufspädagogik zur Analyse des Arbeitsprozesswissens (vgl. Fischer 2018, 2014a und 2014b; Windelband 2010) eignen, bspw. um die komplexen Aspekte von Aufgabeninhalten und kognitiven Anforderungen rekonstruieren zu können. Ebenso wären Erhebungs- und Auswertungsmethoden geeignet, welche fachlich bestimmte Inhalte einer Berufsgruppe – im Sinne einer wissenssoziologisch verstandenen Domäne – auf Basis von kognitiven Aufgabenanalysen (vgl. Wei/Salvendy 2004) zu rekonstruieren versuchen. Es geht in der Studie, wie dargelegt, um die zuerst dafür notwendige Rekonstruktion der *Aufgabenspezifik von Pädagogik im Betrieb* und die Ergründung des Erscheinungsbildes der Handlungsformen. Die Rekonstruktion des damit zusammenhängenden Wissens der (pädagogischen) Akteure wäre eine weitere künftige Anschlussfrage. Es wäre sodann künftig zu prüfen, wie ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können im Zusammenhang mit den in der Studie rekonstruierten Aufgaben zu *Pädagogik im Betrieb* lokalisiert werden kann, um ggf. auch eigenständige oder mehrere Domänen überspannende Wissensformen zu rekonstruieren, auf die die Akteure im institutionellen Kontext Betrieb angewiesen sind. Hier ergibt sich die Möglichkeit mit einem ähnlichen Datensatz zu arbeiten, wie er auch im Kontext dieser Studie Verwendung fand (vgl. Kap. 11.1). So könnten die Akteure, die über eine pädagogische Qualifizierung verfügen – bspw. grundständiges Studium bzw. auch weiterbildendes Studium der Erziehungswissenschaft mit einer entsprechenden Studienrichtung –, mit den Akteuren anderer Qualifikationen – bspw. betriebswirtschaftliche, juristische oder naturwissenschaftliche Ausbildungen etc. – in einer kontrastierenden Analyse miteinander verglichen werden (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Dies geschieht dann mit dem Ziel, ein inhaltlich bestimmtes Wissen und Können zu (betriebspädagogischen) Aufgaben im institutionellen Kontext Betrieb lokalisieren zu können und ggf. auch eigenständige oder mehrere Domänen überspannende Wissensformen, auf die Akteure in diesem Kontext angewiesen sind.

Ebenso verhält es sich mit sachlogisch folgenden Fragen der Professionalisierbarkeit und -fähigkeit, d. h. Problemen und Grenzen der Professionalisierung der praktischen Handlungsform von *Pädagogik im Betrieb*. Auch hierfür ist zuerst bedeutsam, die Aufgabenspezifik über das Erscheinungsbild der Handlungsformen im beruflichen Kontext im Medium von beruflichen Selbstbeschreibungen zu erfassen. Die sich hier im Anschluss ergebene künftige Frage würde lauten:

- *Inwiefern bestehen Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierungsfähigkeit von pädagogisch handelnden Akteuren im institutionellen Kontext Betrieb?*

Diesem eigenen Untersuchungsgegenstand ist ein besonderes spezifisches Strukturmerkmal inhärent, welches eine organisationale Lizenz (als Erlaubnis) und ein organisationales Mandat (als Auftrag) in einem dialektischen Verhältnis beinhaltet (vgl. Nittel 2000, S. 218 ff.). Auch wenn sich in den Daten die durch den institutionellen Kontext vermittelten Regel-, Erwartungs- und Orientierungsbereiche Ausdruck verschaffen mögen, die für die Entstehung handlungsleitender Orientierungen bei praktisch Tätigen bzw. pädagogischen Akteuren mit konstitutiv sind, so besteht die begründete Vermutung, dass Handlungs- und Reinterpreta-

tionsmöglichkeiten als Rekontextualisierungsleistungen subjekt- und organisationspezifisch anzusehen sind. Mit dieser Untersuchungsperspektive könnte künftig der organisationsgebundene Anteil an der Professionalitätsentwicklung stärker in den Blick genommen werden (vgl. Schlicke 2012, S. 245), zumal sich im institutionellen Kontext Betrieb ökonomische, personalpolitische, organisationale und pädagogische Aspekte als organisational vermittelte Bezugspunkte Ausdruck verschaffen. Damit gehen Herausforderungen für eine (betriebs-) pädagogische Professionalität als Kategorie pädagogischer Qualität einher (vgl. Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014). Ausgehend von dem analytischen Ansatz der „sozialen Welt pädagogisch Tätiger“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 28 ff.; Nittel/Dellorie 2014, S. 461 ff.), der einen „Kommunikations- und Interaktionszusammenhang mit unterschiedlicher räumlicher Ausdehnung, zeitlicher Dauer und sozialer Kohärenz“ (Nittel/Dellori 2014, S. 461) zum Ausgangspunkt macht, könnte eine Einbeziehung des Subjekts, der Aufgaben als berufliche Tätigkeit und der Organisation ermöglicht werden. Für derartige, künftige Analysen erweisen sich Gruppendiskussionen, wie sie auch im Kontext dieser Studie als Datenmaterial Verwendung fanden (vgl. Kap. 11.1) als potentialreich zur Kontrastierung und weiteren Analyse. Hierbei würde sich ein ethnografisches Vorgehen im Forschungsprozess anbieten, welches über die manifeste Ebene von Transkriptionsbeispielen bzw. des Textes hinausgeht (vgl. Dörner et al. 2019) und die dabei entstehenden interaktionalen Prozesse mit fokussiert.

Der Gegenstand „Pädagogik im Betrieb“ liegt an einem Kreuzungspunkt verschiedener Themenstränge und er unterliegt einem interdisziplinären Zugriff.

Die vorliegende Studie analysiert in Teil Eins theoretische Perspektiven zu „Pädagogik im Betrieb“. Hierbei werden die Perspektiven der Theoriebildung systematisierend rekonstruiert und auf ihre Brauchbarkeit für eine Gegenstandsbestimmung der Praxis im institutionellen Kontext Betrieb hin geprüft.

Zum anderen erfolgt in Teil Zwei eine für die Gegenstandsbestimmung notwendige empirische Analyse, welche das Erscheinungsbild der Handlungsformen von „Pädagogik im Betrieb“ differenziert offenlegt. Dieses Erscheinungsbild konstituiert sich hochgradig organisationspezifisch und stellt somit kein monolithisches Gebilde dar.

Die gewonnenen empirischen Einsichten in den institutionellen Kontext „Pädagogik im Betrieb“ erlauben eine differenzierte Bestimmung des Gegenstandes inkl. seiner Begrenzungen in bestehenden theoretischen Rekonstruktionen und Legitimationen.



Der Autor

Martin P. Schwarz, Dr. habil., Akademischer Oberrat und Professor für Berufspädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik und an der Berufsakademie für

Gesundheits- und Sozialwesen Saarland (BAGSS), Abteilung Berufspädagogik. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Pädagogische Berufsgruppen und Organisationsforschung, Professionalitätsentwicklung von Bildungsberufen und personenbezogenen Tätigkeiten.

978-3-7815-2630-3



9 783781 526303