



# Die Rolle der Weiterbildung in der Ära von New Work: Perspektiven auf die Bedeutung von Lernen in der Personalentwicklung

Julia Koller  · Anna Cornelia Elsaßer

Eingegangen: 8. April 2025 / Überarbeitet: 22. Juli 2025 / Angenommen: 10. Oktober 2025 / Online  
publiziert: 10. November 2025  
© The Author(s) 2025

**Zusammenfassung** Transformationsprozesse wie Digitalisierung und demografischer Wandel verändern die Arbeitsrealität und fordern individuelle Selbstorganisation. New Work/New Learning markieren dabei ein neues Verhältnis von Arbeit und Mensch – mit Fokus auf Flexibilität und Selbststeuerung. In diesem Kontext gewinnt die betriebliche Weiterbildung an Bedeutung, um Transformationsprozesse zu begleiten, wobei die Personalentwicklung eine zentrale Rolle im Schnittfeld von Arbeit und Lernen spielt. Die Diskussion um New Work und New Learning wird oft aus einer (betriebs-)wirtschaftlichen Perspektive geführt, während die Erwachsenenbildung, obwohl betroffen, weniger thematisiert wird. Dieser Beitrag untersucht das Verständnis von Lernen im Rahmen von New Work-Konzepten und die Bedeutung von Weiterbildung als Instrument zur Gestaltung struktureller Veränderungen. Dies wird durch problemzentrierte Interviews mit Personalentwickler:innen und eine qualitative Inhaltsanalyse erreicht.

**Schlüsselwörter** New Work · Personalentwicklung · Betriebliche Weiterbildung · Transformation von Arbeit

---

✉ Julia Koller · Anna Cornelia Elsaßer  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland  
E-Mail: [jukoller@uni-mainz.de](mailto:jukoller@uni-mainz.de)

Anna Cornelia Elsaßer  
E-Mail: [aelsasse@uni-mainz.de](mailto:aelsasse@uni-mainz.de)

## The role of continuing education in the era of New Work: Perspectives on the significance of learning in HR development

**Abstract** A multitude of transformation processes, such as digitalization, demographic change, immigration, and generational shifts are profoundly reshaping the world of work, and increasingly demand individual self-organization. The concepts of New Work and New Learning signify a reconfiguration of the relationship between work and individuals, emphasizing flexibility and self-determination. In this context, in-company continuing education is gaining importance as a means to support structural change, with personnel development playing a key role at the intersection of work and learning. However, the discourse on New Work and New Learning is predominantly shaped by (business) economic perspectives, while adult education, though affected, remains underrepresented. This article addresses this gap by exploring how learning is understood within New Work frameworks and how continuing education functions as a tool for shaping transformation. The analysis is based on problem-centered interviews with personnel developers and a qualitative content analysis.

**Keywords** New Work · Human resources development · Further and vocational training · Transformation of work

### 1 Einleitung

Gesellschaftliche Transformationsprozesse führen zur Veränderung der Arbeitsrealität. Weiterbildung stellt dabei ein wichtiges Instrument dar, um diese strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt und bei den Mitarbeitenden zu begleiten (Elsholz et al. 2023). Die betriebliche Bildung ist eine zentrale Schnittstelle der Transformation und die Personalentwicklung (PE) ein wesentlicher Akteur im Schnittfeld von Arbeit und Lernen. Eine besondere Rolle in diesen Individualisierungsprozessen spielt das Phänomen, das seit einiger Zeit unter den Stichworten New Work (NW) und New Learning (NL) diskutiert wird (Elsholz et al. 2023; Foelsing und Schmitz 2021). Es beschreibt ein neues Verhältnis von Arbeit und Mensch im Zusammenhang mit Flexibilität und Selbstbestimmung.

In diesem Kontext wird ein veränderter Stellenwert von Berufs- und Erwerbsarbeit sowie die Bedeutung von Weiterbildung relevant. Zumeist ist die Diskussion, insbesondere im Rahmen von NW und NL, jedoch eine (betriebs-)wirtschaftliche, die mit hohen Erwartungen und empathisch geführt wird (Winkler et al. 2020). An der Erwachsenenbildung (EB), so scheint es, geht die Thematisierung eher vorbei, wengleich sie die betriebliche Weiterbildung im Kern betrifft.

Die Konzepte des NW und NL nehmen diese Modernisierungsaspekte auf, formulieren Erwartungen an Lernen und Transformationsprozesse. Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive fehlen Untersuchungen zu diesen Lehr-Lernkonzepten.

Der Beitrag untersucht daher das Verständnis von Lernen im Rahmen von NW-Konzepten und mit welcher Bedeutung Weiterbildung als Instrument genutzt wird, um die strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt zu begleiten. Als Perspektive

auf einen Lernbegriff wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie herangezogen. Gerade im Kontext von NW und NL, das stark auf Selbststeuerung, Flexibilität und individuelles Lernen fokussiert, ermöglicht der Zugang eine kritisch-reflexive Analyse der damit verbundenen Anforderungen an das lernende Subjekt. Dies wird empirisch im Rahmen von problemzentrierten Interviews mit Mitarbeitenden der PE und einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2022; Rädiker und Kuckartz 2019) ausgearbeitet.

Der Beitrag konkretisiert zunächst das Konzept von NW und den Zusammenhang zu NL. Anschließend wird die subjektwissenschaftliche Perspektive als analytischer Rahmen eingeführt. Die Ergebnisse der Interviewstudie werden entlang dreier Spannungsfelder strukturiert: (1) Subjektivierung und Steuerung, (2) Selbststeuerung und strukturelle Anpassung sowie (3) soziale Rahmung von Lernen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick.

## 2 New Work und New Learning als Bezugspunkte betrieblicher Transformation

In unterschiedlichen Disziplinen wird eine Vielzahl von Phänomenen beschrieben, welche die sich wandelnde Gesellschaft und Arbeitswelt beleuchten und Auswirkungen auf die Bedeutung von Lernen haben: fortschreitende Digitalisierung und Automatisierung, Zuwanderung, demografischer Wandel, Subjektivierung der Arbeit, Prekarisierung und Unsicherheit. Diese Entwicklungen werden oft unter dem Begriff der VUCA-Welt<sup>1</sup> (Kühn 2024) zusammengefasst. Das Akronym VUCA steht für „Volatility“ (Volatilität), „Uncertainty“ (Unsicherheit), „Complexity“ (Komplexität) und „Ambiguity“ (Mehrdeutigkeit) (Lenz 2019, S. 51). Die Volatilität beschreibt die Geschwindigkeit, den Umfang und die Dynamik von Veränderungen, welche signifikant zunehmen. Der Faktor Unsicherheit resultiert aus der Schwierigkeit, Themen und Ereignisse vorauszusagen und zu prognostizieren. Die Komplexität steigt, da eine Fülle an Handlungsoptionen abgewogen werden müssen. Die Mehrdeutigkeit des Begriffs zeigt sich in der zunehmenden Unschärfe von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die eine klare Abgrenzung erschwert (Graf 2021). Aus diesen genannten Aspekten ergeben sich Herausforderungen für die Unternehmen in der Entwicklung von u. a. neuen Managementfunktionen, der Veränderungen der betrieblichen Weiterbildung (von Ameln und Wimmer 2016, S. 12) sowie für die in betrieblichen Kontexten lernenden und handelnden Subjekte, d. h. hier die Arbeitnehmenden in u. a. der erhöhten Flexibilisierung und Veränderungen von Leben und Arbeit (Senghaas-Knobloch 2008, S. 37).

Der arbeitssoziologische Sammelbegriff fasst diese Entwicklungen unter der „Subjektivierung der Erwerbsarbeit“ zusammen (Kleemann et al. 2019, S. 12). Gemeint ist dabei zweierlei: Organisationen greifen einerseits in immer höherem Maße

---

<sup>1</sup> Neben dem Konzept der VUCA-Welt wurde als neuerer Ansatz auch BANI geprägt, welcher für brittle, anxious, non-linear, incomprehensible (zu Deutsch: brüchig, angsteinflößend, nicht-linear, unfassbar) steht. Damit soll das dauerhaft Chaotische in der Welt besser erfasst werden; VUCA wird auf diese Weise allerdings nicht ersetzt (Strobl 2024, S. 265 f.).

auf Subjekte zu (u. a. flexible Zeiteinteilung, Projektarbeit), andererseits wollen sich auch Subjekte zunehmend in den Prozess der Arbeit einbringen, sich verwirklichen oder zumindest in ihren Tätigkeiten Sinn sehen. Gleichzeitig führt dies zu einem Spannungsfeld zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung, die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben verschwimmen.

Das Verhältnis von Arbeit und Lernen wird in der EB vorrangig über das Themenfeld der betrieblichen Weiterbildung diskutiert und über die individuelle Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung als Teil einer Transformation der Arbeitswelt verstanden (Allespach et al. 2025; Dobischat et al. 2019). Dass sich Diskrepanzen zwischen dem bisherigen Können und Wissen und den Anforderungen auch in der Arbeitswelt wiederfinden, ist aufgrund der gesellschaftlichen Megatrends nicht überraschend. Um einer neuen Arbeits- und Unternehmensumwelt gerecht zu werden, schlagen Foelsing und Schmitz (2021) ein Konzept von Lernen als aktiven und sozialen Prozess vor, indem Lernen immer an einen bestimmten Zweck geknüpft und mit dem Ziel einer Verhaltensänderung verbunden sein soll (S. 107). Die Weiterbildung des Einzelnen in der VUCA-Welt (s. oben) soll daher auch von der Person selbst gesteuert werden. Damit verändern sich im dynamischen und volatilen Umfeld sowohl die organisatorischen Strukturen als auch die Lerninhalte. Eng verbunden mit der Diskussion um VUCA ist die Hervorhebung von Future Skills als notwendige Kompetenzen im Umgang mit diesen Veränderungen. Future Skills werden definiert als

„Kompetenzen, die es Individuen erlauben in hochemergenten Handlungskontexten selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen und (erfolgreich) handlungsfähig zu sein. Sie basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind wertebasiert, und können in einem Lernprozess angeeignet werden“ (Ehlers 2020, S. 57).

Zwar sind diese Diskussionen und Konzepte zumindest innerhalb der EB mit Blick auf das selbstorganisierte Lernen als Argument der Modernisierung nicht neu (Forneck 2002; Koller 2021, S. 28), aber sie werden als neues Lernen am Arbeitsplatz derzeit im Hinblick auf NW und NL stark rezipiert und diskutiert.

Der Begriff „New Work“ wurde erstmals in den 1970er/80er-Jahren verwendet, wobei er vom austro-amerikanischen Sozialphilosophen Frithjof Bergmann geprägt wurde (Jobst-Jürgens 2020, S. 2). Sein Konzept sah eine Dreiteilung der Erwerbstätigkeit vor, bei welcher der alltägliche Beruf im gleichen Verhältnis stehen sollte wie die Hightech-Eigenproduktion und jener Arbeit, der man voller Leidenschaft und Freude nachgehen kann (Foelsing und Schmitz 2021, S. 1). Eine kurze Definition zu NW weist Bergmann zurück (Foelsing und Schmitz 2021, S. 15); NW lässt sich vielmehr als universelles und offenes Konzept begreifen, das einen Wandel in der Gesellschaft und Wirtschaft anstrebt und dabei die menschlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt. Es ist eine Art zu arbeiten, die Kreativität und Produktivität freisetzen und die Utopie einer Gesellschaft, in der es wieder Freude und Fröhlichkeit gibt, in die Realität umsetzen soll (Bergmann und Friedland 2020, S. 15).

Die vorliegende Vielfalt an Interpretationen auf der Grundlage dieses offenen Konzepts erschwert eine einheitliche Begriffsklärung von NW. Zusammenfassend

lassen sich aus den unterschiedlichen Definitionen einzelne wiederkehrende Faktoren benennen (Jobst-Jürgens 2020, S. 6; Schnell und Schnell 2019, S. 14):

- die Bedeutung von Sinn in der Arbeit, sowohl für die individuelle Person als auch für die Gesellschaft
- sowohl NW als auch NL sollen zu einem hohen Zugehörigkeitsgefühl beitragen
- Selbstverwirklichung durch die bzw. in der Arbeit spielt eine zentrale Rolle, indem die berufliche Entfaltung und die Vereinbarkeit mit persönlichen Werten betont werden
- die Ausgestaltung neuer Arbeitsmodelle, von gradueller Neugestaltung bis zur vollständigen Flexibilisierung
- digitale Technologien als Treiber von NW
- Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Arbeitnehmenden
- Enthierarchisierung von traditionellen Unternehmensstrukturen und Förderung von Projektarbeit

Insgesamt ist Lernen – als NL – ein entscheidender Aspekt von NW, wobei es als Instrument zur Wissensentwicklung und -anwendung betont wird. Doch Lernen ist nicht nur ein Bestandteil, sondern bedingt NW auch, da keine Anpassungen im Arbeitsalltag gelingen können, wenn sich diese nicht auch zu eigen gemacht wurden. Daher gilt: „Kein New Work ohne New Learning – Kein New Learning ohne New Work“ (Foelsing und Schmitz 2021, S. 5). In der VUCA-Welt kennzeichnet sich Lernen durch Selbstverantwortung, Exploration und Exploitation, Arbeitsintegration, Bedürfnisorientierung sowie sozialer Komponenten wie Netzwerken und Kollaborationen (Foelsing und Schmitz 2021, S. 178). Ferner ist es erfahrungsbasiert und bedürfnisorientiert (Foelsing und Schmitz 2021, S. 178). Als Schwerpunkte können das Lernen selbst als Lerngegenstand, die Fokussierung der Lernenden, individuelle Lernnetzwerke und Kollaborationen als auch kontinuierliches anschlussfähiges Mikro-Learning und eine ganzheitliche Sicht auf das Lernen angeführt werden (Foelsing und Schmitz 2021, S. 118–174). Dabei wird darauf hingewiesen, dass Lernen sowohl von Unternehmensseite als auch vonseiten der Arbeitnehmenden zunehmend als wichtig erachtet wird.

Wenngleich das Thema NW in den vergangenen Jahren eine verstärkte Rezeption erfahren hat, wurde es in diesem Zusammenhang bislang überwiegend unter dem Aspekt der Implementierung entsprechender Maßnahmen in die bestehende Unternehmenspraxis sowie der Betrachtung von Führungskräften oder Personalentwickler:innen untersucht (Foelsing und Schmitz 2021; Schermuly et al. 2024). Wie gezeigt, erscheint diese Konzeption recht unpräzise. Insbesondere bleibt offen, was genau unter dem „neuen“ Lernen verstanden wird.

Hinsichtlich der Fokussierung von NL auf die lernenden Subjekte ergibt sich für die betriebliche Weiterbildung die Herausforderung, dass Lernprozesse in Passung mit individuellen Erfahrungen und Ziele der Lernenden gebracht werden. Die komplexer werdenden Anforderungen des Arbeitslebens beanspruchen subjektive Anpassungen zum Erhalt der Arbeit. Mit der Subjektivierung von Arbeit ist also formuliert, „dass historisch konkrete subjektive – also auf persönlichkeitsbezogenen Qualitäten beruhende – Leistungen bzw. Handlungen gesellschaftlich zunehmend relevant werden (und zwar sowohl in der Angebots- wie in der Nachfragedimensi-

on)“ (Egbringhoff et al. 2003, S. 8). Innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie den Sozial- und Geisteswissenschaften ist eine deutliche Beschäftigung mit dem Subjekt und dessen Optimierung mit allen Auswirkungen (Sieben et al. 2014) sichtbar. Das Subjekt wird verstanden als „Intentionalitätszentrum, [...] als Ausgangspunkt von Weltdeutungen, darauf bezogenen Absichten und subjektiv vernünftigen Handlungen“ (Grotlüschen und Pätzold 2020, S. 28).

Auch in erwachsenenpädagogischen Diskussionen hat sich dies u. a. in den selbstverständlich gewordenen Formulierungen des lebenslangen Lernens niedergeschlagen (Lerch 2010, 2013). Antworten auf diese Passungsfragen liefert die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. NL-Konzepte, so lautet die Vermutung, müssten entsprechend als eine praktische Anwendung subjektwissenschaftlicher Prinzipien in der Arbeitswelt betrachtet werden können.

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie wurde von Klaus Holzkamp in den 1980er-Jahren entwickelt und ist bis heute in der EB weit verbreitet (Grotlüschen und Pätzold 2020, S. 26). Lernen wird nicht als ein rein innerer Prozess der Interpretation und Unterscheidung von Bedeutungen verstanden, der nur auf das Individuum selbst bezogen ist. Stattdessen wird es als ein Prozess betrachtet, bei dem Bedeutungen im Kontext der individuellen und gesellschaftlichen Lebenssicherung differenziert werden (Ludwig 1999, S. 673). Das heißt, Lernen ist nicht nur eine persönliche Reflexion, sondern ein aktiver Prozess, bei dem Menschen Bedeutungen in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld entwickeln und anpassen. Es geht darum, wie Menschen Wissen und Fähigkeiten erwerben, um ihre individuellen und kollektiven Lebensbedingungen zu verbessern und zu sichern.

Kennzeichnend für die subjektwissenschaftliche Lerntheorie ist die Unterscheidung zwischen defensivem und expansivem Lernen. Beide Differenzierungen thematisieren das Lerninteresse und Handlungsproblem der Lernenden (Grotlüschen 2005, S. 19).

Dieser Ansatz dient als Hintergrund des explorativen empirischen Zugangs, indem das Verständnis des NLs im Konzept des NWs fokussiert wird.

### 3 Methode

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden problemzentrierte Interviews mit Mitarbeitenden der PE geführt. Für die Samplingauswahl war entscheidend, dass diese seit mindestens einem Jahr im Unternehmen angestellt sind. So wurde sichergestellt, dass die Interviewten in die Aufgaben, das Team und die Strukturen des Arbeitgebenden eingearbeitet sind. Zudem sollen sie einen pädagogischen oder betriebswirtschaftlichen Bildungshintergrund in Form eines Hochschulstudiums haben. Aufgrund der Tatsache, dass die PE „die ständige Balance zwischen den Zielen des Unternehmens und denen des Personals finden [muss]“ (Dehnbostel 2018, S. 79) und damit im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Sozialem steht, sind beide Bereiche als Grundlage für die Forschungsfrage(n) von Belang. Das Sampling des explorativen Forschungsdesigns besteht aus sechs Personalentwickler:innen, die in mittelgroßen bis großen Unternehmen tätig sind. Alle Unternehmen bestehen seit mindestens 50 Jahren und sind dem tertiären Sektor, Handel, Verkehr und Dienst-

leistungen, zuzuordnen. In je zwei Fällen liegt der Wirtschaftsschwerpunkt auf dem Einzel-/Großhandel und der Erbringung von Dienstleistungen der Informationstechnik. Die Beschäftigtenzahl umfasst je nach Unternehmen ca. 270 bis zu über 20.000 Angestellte, wobei die Teamgröße der PE zwischen weniger als zehn bis zu 17 Personen variiert. Die Fallzahl und -auswahl erfolgten nicht mit dem Ziel repräsentativer Verallgemeinerbarkeit, sondern, um exemplarisch Einblicke in unterschiedliche organisationale Zugänge zu NW/NL und betrieblichem Lernen zu gewinnen und begriffliche Präzisierungen zu erarbeiten. In diesem Sinne versteht sich die Studie als Sondierung, die Teil eines größeren Forschungsvorhabens ist, in dessen Rahmen weitere empirische Einzelstudien folgen sollen. Qualitative Interviews sind auch in kleiner Zahl geeignet, um zentrale Spannungsverhältnisse und Sinnzuschreibungen zu identifizieren, die dann in größer angelegten Untersuchungen vertieft werden können (vgl. Flick 2019).

Problemzentrierte Interviews gelten als teilstrukturiert (Witzel und Reiter 2022). Der ihr zugrundeliegende Leitfaden wurde mehrfach und auf verschiedene Weise – u. a. mittels eines Probeinterviews – auf Verständlichkeit geprüft und in seinem Umfang, der Formulierung sowie der Reihenfolge angepasst. Letztendlich beinhaltete er Fragen zum Lernen (allgemein), der betrieblichen Weiterbildungen (bspw. zugrundeliegende Konzepte, Durchführungsarten, Nachfragen) sowie zur Beurteilung von NW und den Unternehmensmaßnahmen in diesem Konnex. Die Interviews wurden digital geführt, wobei sie i. d. R. eine Stunde dauerten. Im Anschluss wurden sie vollständig transkribiert und mit der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2022) ausgewertet. Die Kombination aus problemzentrierten Interviews (Witzel und Reiter 2022) und qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2022) wurde gewählt, um einerseits individuelle Perspektiven auf betriebliche Lernprozesse im Kontext von NW/NL explorativ zu erschließen und andererseits systematisch thematische Kategorien aus dem Material abzuleiten. Während das problemzentrierte Interview eine theoriegeleitete, aber offen strukturierte Annäherung an subjektive Deutungen erlaubt, ermöglicht die Inhaltsanalyse eine systematische Auswertung und Strukturierung des heterogenen Materials. Die Kombination ist angesichts der explorativen Zielstellung und der kleinen Fallzahl geeignet, um sowohl Tiefenschärfe als auch erste analytische Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Im Zentrum der Auswertung steht die Ausarbeitung eines Verständnisses von Lernen in Konzepten des NW und NL. In dem kategorienbasierten Vorgehen wurden das Verständnis von Lernen, die Veränderungen in der Arbeitswelt sowie Maßnahmen und Einschätzungen zu NW in den Unternehmen ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde zunächst theoriegeleitet (Mayring 2022, S. 107) entlang zentraler Bezugspunkte entwickelt (z. B. Merkmale von Lernen im Kontext von NW, Veränderungen der Arbeitswelt und die Rolle der PE). Diese Kategorien wurden im Kodierleitfaden definiert, voneinander abgegrenzt und mit Ankerbeispielen unterlegt, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Während der weiteren Analyseschritte wurden die Kategorien in mehreren Revisionsdurchgängen überprüft, präzisiert und ergänzt. Dabei bildeten sich zusätzlich einige Kategorien aus dem Material selbst heraus (z. B. Nutzen des Unternehmens, Rolle von Führungskräften, weitere Akteur:innen). Diese wurden ebenfalls in den Kodierleitfaden aufgenommen, definiert und mit Ankerbeispielen hinterlegt. Das Zusammenspiel von theoriegeleiteter und induktiver Kategorienbil-

dung entspricht der explorativen Anlage der Studie und erlaubt es, die Sichtweisen der Befragten sowohl im Lichte bestehender Konzepte als auch mit Blick auf neu sichtbar werdende Aspekte zu erarbeiten. Die im Kodierleitfaden entwickelten Kategorien dienten der systematischen Strukturierung des Materials. Die Darstellung im folgenden Ergebnisteil geht jedoch über eine bloße Wiedergabe der Einzelkategorien hinaus. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse werden dort die inhaltlichen Verdichtungen und Zusammenhänge herausgearbeitet, die aus der Zusammenschau der Kategorien hervorgehen. Die Interpretationen wurden im Forschungsteam reflektiert und in mehreren Durchgängen überprüft, wodurch eine zusätzliche Validierung des Vorgehens erfolgte. Die begrenzte Anzahl an Interviewpartner:innen erlaubt keine generalisierbaren Aussagen, sondern liefert explorative Einblicke in unterschiedliche betriebliche Kontexte. Da ausschließlich Personalentwickler:innen befragt wurden, bleibt offen, wie Mitarbeitende selbst die Lernangebote und Steuerungslogiken wahrnehmen. Eine mehrperspektivische Erhebung erscheint daher für zukünftige Forschung zentral. Es ist anzunehmen, dass gerade Unternehmen, die NW explizit verfolgen, eher zur Teilnahme an einer solchen Studie bereit waren. Dies könnte die Ergebnisse in Richtung einer betont innovationsorientierten Perspektive verzerren. Dieser Bias ist insbesondere für die Befragten der Personalabteilung anzunehmen, da sie mit den Konzepten von NW und NL häufig durch einschlägige Weiterbildungen<sup>2</sup> oder betriebsinterne Diskurse vertraut sind. Es ist daher nicht auszuschließen, dass im Interview konzeptionelles Wissen reproduziert wird, das selbst Gegenstand der Untersuchung ist.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explorativen Interviewstudie vorgestellt. Sie sind als interpretative Verdichtungen der Interviewaussagen von Personalentwickler:innen zu Konzepten und Praktiken von Lernen im Kontext von NW zu verstehen, d.h. es werden exemplarische Sichtweisen der Befragten wiedergegeben ohne zu beanspruchen, betriebliche Realität umfassend abzubilden. Dabei treten Spannungsverhältnisse zwischen organisationalen Transformationsanforderungen und subjektiven Lerninteressen zutage. Die Ergebnisse werden – nachdem kurz wesentliche Aspekte von NW skizziert werden – in drei thematischen Schwerpunkten gebündelt, die zugleich zentrale analytische Linien der Interpretation markieren: (1) das Verhältnis von Selbststeuerung und Anpassung in betrieblichen Lernprozessen, (2) die Aushandlung von Verantwortung und Steuerung bei der Gestaltung von Weiterbildung sowie (3) die soziale Rahmung von Lernen.

Die Merkmale von NW werden in den Interviews (I) breit gefasst und spiegeln die Vielfalt an Transformationsprozessen sowie die Unschärfe des Begriffs im wissenschaftlichen Diskurs. Dabei wird betont, dass nicht nur neue Arbeitsformen und -orte relevant sind (II). Vielmehr „[hat sich] das ganze Thema Arbeiten [...] TOTAL

<sup>2</sup> Hierbei ist anzumerken, dass Weiterbildungen zum Thema NW größtenteils konkret Mitarbeitende der PE oder Führungskräfte adressieren, was eine Programmanalyse als Vorstudie von entsprechenden Angeboten privater Weiterbildungsanbieter gezeigt hat.

geändert“ (I2, Pos. 94). Dabei wird von den interviewten Personen NW nicht mehr als „Trend“ (I5, Pos. 91) wahrgenommen, sie stellen sich aufgrund dessen sogar die Frage, „wann New Work dann irgendwann nicht mehr New, sondern nur noch Work“ (I1, Pos. 93) sei. Hervorstechend hingegen ist die von allen Interviewten vorgenommene Gegenüberstellung dieser jetzigen Situation gegenüber früheren Vorstellungen über Arbeit.

Bei der Vielfalt an Zugriffen auf Transformationsprozesse und NW-Konzepte ist das Lernen entsprechend programmatisch eingebunden. Besonders markant erscheint in den Aussagen der Bezug zu einem „Mindset-Wandel“, der mit einer Neubewertung von Lernen, Selbstverantwortung und Arbeitgeberattraktivität einhergeht, auch im Zusammenhang mit einer „Freude am Lernen“ (I1). Grundsätzlich sei eine Veränderung der Lernkultur und Motivation bedeutsam, bei der auch das Verständnis des Weiterbildungsbedarfs hervorsticht (I4). Das zeigt sich nicht nur „durch mehr Teilnahmen [...] und einer Mehrheit an sehr aktiven Lernenden, sondern auch in einem größeren Commitment für die Belegschaft“ (I1, Pos. 67; I2).

Die Befragten betonen die hohe Bedeutung von Lernen und Weiterbildung im Unternehmen und verweisen dabei sowohl auf organisationale Ziele als auch auf individuelle Weiterentwicklungsinteressen. Inhaltlich werden nicht nur fachliche Themen, Soft Skills und mentale Gesundheit/Resilienz behandelt, sondern auch bspw. Methodentraining, Projektmanagement und Train-the-Trainer-Programme. Wenngleich die Weiterbildungen aus den Interviews branchenspezifisch sind, ist interessant, dass die Thematiken sowohl von der PE als auch von Mitarbeitenden vorgeschlagen werden können (I3, Pos. 35). Dies illustriert ebenfalls die Aussage der Interviewten 1, die „[sich] nicht an[maßt], zu sagen, was irgendjemand braucht oder nicht braucht für irgendeine Arbeit, die er tätigen muss“ (Pos. 101). Damit wird auf eine Öffnung hin zu stärker subjektorientierten Formaten verwiesen – gleichzeitig bleiben bestimmte Maßnahmen, etwa gesetzlich verpflichtende Schulungen, stark formalisiert.

Diese Ambivalenz zwischen institutioneller Steuerung und individueller Aneignung bildet den Ausgangspunkt für die folgende Darstellung.

#### **4.1 Subjektivierung und Steuerung: Deutungen von Lernprozessen in New Work-Kontexten?**

Ein zentrales Spannungsfeld in der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich in der Frage, wie Lernprozesse strukturiert und angestoßen werden. In den Interviews wird PE von den Befragten einerseits als Ermöglichungsstruktur beschrieben, andererseits zugleich als Instanz, die weiterhin Lerninhalte und -formen steuert. Welche Maßnahmen im Zuge von NW berichtet werden, variiert stark. Genannt werden Homeoffice-Regelungen, verschiedene Arbeitszeitmodelle, technische Investitionen (bspw. Cloud-Einrichtungen, iPad-Nutzung und neue Softwares) und die Fokussierung der Kommunikation. Insgesamt werde für die „Weiterentwicklung der Mitarbeitenden viel Zeit und Geld aufgewendet“ (I2, Pos. 64). Als Zielgruppen der PE-Maßnahmen werden einerseits alle Mitarbeitenden (vgl. I2–3), andererseits spezielle Personengruppen angeführt. Hierzu zählen neben spezifischen Berufsgruppen wie bspw. „Mitarbeiter auf der Verkaufsfläche“ (I4, Pos. 46) auch Führungskräfte, „Mitarbeiter ohne Ausbildung, ohne Bildungsabschluss“ (I1, Pos. 83), Auszubildende

oder Dualstudierende und Berufs-/Quereinsteigende (vgl. I2–3). In den Schilderungen erscheint die betriebliche Weiterbildung als Bestandteil strategischer PE – allerdings unter Annahmen, die nicht zwingend subjektive Lerninteressen der Mitarbeitenden widerspiegeln. Dabei sticht hervor, dass NW-Konzepte in Kontrast und als nicht mehr zeitgemäß gesetzt werden zu dem einstig jährlichen Besuch von ein bis zwei Seminaren, unter denen die gesamte Weiterbildung im Unternehmen subsumiert wurde (I1, Pos. 95). Es war zwar schon damals präsent, „dass man in unterschiedlichen Lebensphasen sehr unterschiedlich lernt, arbeitet und sich auch weiterbildet“ (I1, Pos. 95), jedoch sei dies nicht weiter berücksichtigt worden. Alte Angebote seien heutzutage nicht mehr angemessen, auch da sie den Forderungen der Mitarbeitenden nicht gerecht werden, worunter die Arbeitgeberattraktivität leiden könne (I1–2). Wir lesen diese Aussagen als Hinweis auf eine Veränderung des Steuerungsmodus: weg von standardisierten Maßnahmen, hin zu stärker flexibilisierten, aber dennoch betrieblich eingerahmten Lernangeboten. Die Angebote sind vielfältig, bspw. wird kollegiales Lernen angestrebt, Führungskompetenzen stärker ausgebaut und regelmäßige „Updates“ in Bezug auf das Lernen/Weiterbilden der Mitarbeitenden involviert (I5). Auffällig ist, dass in den vorliegenden Interviews eine verstärkte Digitalisierung der Weiterbildung, die ort- und zeitunabhängiges Lernen begünstigt, genannt wird. Die Befragten betonen, dass die digitale Durchführung zum einen nicht überall sinnvoll ist, zum anderen auch neue Herausforderungen und Möglichkeiten mit sich bringt, wie den Einbezug von Social Media oder den (Mehr-)Bedarf an Infrastruktur und Weiterbildungen, auch innerhalb der PE (I3; I5). Teils führen die Veränderungen auch zu mehr selbstorganisiertem Lernen, in dem besonders junge Mitarbeitende sich in Gruppen zusammenfinden und austauschen (I3, Pos. 80). Für die Zuständigen der Weiterbildungen sei es entsprechend wichtig, „diese Veränderung mitzuverstehen und einzuführen“ (I5, Pos. 76).

Hier zeigt sich eine zentrale Ambivalenz: Während Selbstorganisation als maßgebliches Ziel benannt wird, bleibt die Verantwortung für die Ermöglichung und Strukturierung weiterhin stark bei der PE. In den Beschreibungen erscheint die Organisation zugleich als Ermöglicherin und Architektin von Lernpfaden. Während einige PE-Abteilungen bewusst auf Vorschläge aus der Belegschaft reagieren (vgl. I1), suchen andere zeitgemäße Wege für vordefinierte Pflichtformate (z. B. IT-Sicherheit, Datenschutz).

Die Befragten berichten von Umsetzungen der Lernveranstaltungen vor Ort, digital sowie in hybriden Formen. Die digitalen Angebote werden mittels Lernplattformen (hausintern oder z. B. auf LinkedIn-Learning) bereitgestellt, die eine Vielzahl an Tools (TedTalks, Transferaufgaben, KI-Nutzung, spielerische Elemente, Videos etc.) zur Verfügung stellen (I1). Nach Angaben der Interviewten ermöglichen die Plattformen den Abschluss gesetzlich vorgeschriebener Pflichtschulungen sowie eine schnelle Reaktion auf Lernbedarf aufgrund des einfachen Zugangs für alle Mitarbeitenden (I1; I4). Diese Infrastruktur eröffnet zwar vielfältige Lernoptionen, enthält jedoch implizit auch Standardisierungen. Im hybriden Setting der Lernveranstaltungen wird E-Learning als Ergänzung zu den Präsenzterminen verwendet, wobei jedoch betont wird, dass solche Mischformate nicht für alle Inhalte geeignet seien (I3, Pos. 29). Die Befragten schildern eine Vielzahl an Formaten, bspw. E-Learning, Mentoring und KI-Anwendungen (I4, Pos. 34). Prägnant dazu ist diese Aussage:

„Nicht alles, was wir lernen, muss in einer Trainingsform sein“ (I4, Pos. 16). Hierin zeigt sich, dass die betriebliche Weiterbildung ein hybrides Formatrepertoire aufbaut, das je nach Inhalt und Zielgruppe differenziert eingesetzt wird – allerdings unter der Maßgabe organisationaler Steuerungslogiken.

#### **4.2 Zwischen Selbststeuerung und struktureller Anpassung: Sichtweisen auf Lerninteressen im Kontext betrieblicher Weiterbildung**

Die Aussagen der Interviewten verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen organisationalen Erwartungen und individueller Aneignung in der Gestaltung betrieblicher Lernprozesse. In der Selbstdarstellung der PE dominieren Begriffe wie Selbstverantwortung, Flexibilität und Individualisierung. Es bleibt jedoch unklar, ob Lernprozesse tatsächlich aus eigenem Interesse heraus angestoßen werden oder eher zur Kompensation betrieblicher Anforderungen dienen. Während das erste Spannungsfeld das Verhältnis zwischen individuellen Lernanlässen und strukturellen Rahmenbedingungen beleuchtet, verweist das zweite Spannungsfeld auf eine Form organisationaler Steuerung durch Externalisierung von Verantwortung – etwa über verpflichtende Angebote oder standardisierte Lernpfade, die als individuelle Wahlmöglichkeiten erscheinen.

Die Befragten heben sowohl (betriebs-)wirtschaftliche als auch soziale und individuelle Bedeutungsdimensionen von Lerngelegenheiten hervor. Weiterbildungen dienen 1) der eigenen Sicherheit des Unternehmens (bspw. durch Kenntnisse über Phishing-/Hackerangriffe), 2) der Arbeitgeberattraktivität (I3, Pos. 7) und sind 3) in bestimmten Bereichen für die Zukunftsfähigkeit und Arbeitserlaubnis erforderlich (I4–5). Des Weiteren werden eine gestärkte Mitarbeiterbindung und -zufriedenheit sowie ein verbessertes gegenseitiges Verständnis (zwischen verschiedenen Gruppierungen im Unternehmen) hervorgehoben.

In den Interviews wird Lernen teils als selbstgesteuerter Aneignungsprozess, teils als Reaktion auf äußere Anforderungen beschrieben. Es wird als natürlicher Prozess aufgefasst, in dem den Lernenden eine handelnde Rolle zugesprochen wird, denn „Lernen [ist] ein aktives Wort, kein passives, sonst würde es heißen ‚ich werde gelernt‘“ (I3, Pos. 17). Damit geht jedoch auch eine potenzielle Anstrengung einher. Demnach sei Lernen mit Herausforderungen verbunden (I2, Pos. 26). Auf der anderen Seite vereinfachen Spaß und Interesse die Verinnerlichung (I3; I5).

Solche Aussagen lassen sich mit Holzkamps Begriff des expansiven Lerninteresses fassen, da Lernen hier als Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten erscheint.

Grundsätzlich betonen die Befragten, dass sie Lernen als unerlässlich ansehen (I2). Es dient der Vorbereitung für die Zukunft (I5, Pos. 27) und „ist immer ein Bestandteil einer erfolgreichen Transformation“ (I4, Pos. 17). Die Interviewte 2 beschreibt diesen Veränderungsbezug pointiert mit dem Motto „Stillstand ist der Tod“ (Pos. 24). Eine Interviewte deutet Lernen als integralen Teil von Arbeit, wodurch eine Trennung von Arbeiten und Lernen ausgeschlossen wird (I1, Pos. 30). Lernen wird in diesem Zusammenhang auch als Form der Selbstverantwortung thematisiert. Übergestellte Appelle an Mitarbeitende, wie „lerne dir selbst zu helfen“ (I1, Pos. 50) oder auch „lerne zu schauen, was du willst“ (I1, Pos. 69), stellen in ihrer

pauschalen Formulierung Anforderungen, die nicht zwingend mit den subjektiven Handlungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden übereinstimmen.

Lernen zeigt sich für die Interviewten als Veränderungsprozess auf unterschiedenen Ebenen (Erfahrungen, Fähigkeiten und Wissen) (I1, Pos. 22). Im I3 wird darauf aufmerksam gemacht, dass trotz seines kognitiven Charakters Lernen nicht immer rein kognitiv, sondern auch handlungsorientiert erfolgen könne (Pos. 52). Entscheidend seien dabei die Lernenden mit ihren Präferenzen und Talenten, aber auch ihrer aktuellen Lebenssituation, da sich das Lernen in verschiedenen Lebensphasen unterscheide (I1; I3). Während einzelne Aussagen eine hohe Relevanz von intrinsischem Interesse und subjektiver Sinnzuschreibung betonen, hebt ein Großteil der Interviewten die extrinsische Motivation hervor, etwa durch arbeitsbezogene Anforderungen, wirtschaftliche Vorteile oder Karriereziele (I5, Pos. 69). Auffällig ist in den Aussagen, dass selbstgesteuertes Lernen stark auf Verwertungsperspektiven bezogen wird. Schließlich lernen Personen nicht nur um des Lernens willen, vielmehr sind Erwartungen mit dem Prozess verbunden. Nach Darstellung der Befragten fokussieren sich die Lernenden nicht auf ein einziges Thema, sondern auf die Fähigkeiten, die durch die Lerngelegenheiten gewonnen werden können, und orientieren sich dabei an der Frage: „[W]elche Skills brauche ich als Individuum, damit ich zukunftsfähig bin?“ (I4, Pos. 52). Auf diese Weise beschreiben die Interviewten einen Bezug zum Sinn(verständnis) für die Lernmotivation. Außerdem steht die Notwendigkeit in einem antiproportionalen Verhältnis zum Format einer Bildungsmaßnahme. So resümiert die Interviewte 4: „Je dringender mein Bedarf ist, desto egalere ist mir die Form.“ (Pos. 44). Daraus leiten wir ab, dass pragmatische Aspekte häufig das Lernverhalten prägen. Zugleich wird auf Widerstände bei verpflichtenden Maßnahmen verwiesen, z. B. bei Teilnehmenden, die „gar nicht wissen, was sie da sollen“ (I3, Pos. 39) – ein Zeichen für fehlende subjektive Anschlussfähigkeit. Der Sinn wird dabei einerseits als Voraussetzung für die Motivation zum Lernen gesehen, andererseits mit einem persönlichen „wirtschaftlichen Zweck“ für das Lernen in Verbindung gebracht (I1, Pos. 79; I4, Pos. 64). Dieser wirtschaftliche Zweck kann laut den Befragten als Leistungsverbesserung – auch in Form von mehr Gehalt oder Ansehen/Wertschätzung – oder als Potenzialerweiterung im Sinne der Berufskarriere beschrieben werden (I4, Pos. 64). Die Befragten heben hervor, dass für Lernende entscheidend ist, die Relevanz des Lernens in ihrem persönlichen Mehrwert zu erkennen (I3, Pos. 39). Neben der damit erwarteten Effizienz von Angeboten betont eine Interviewte, „dass die größte Motivation ist, wenn die Menschen sehen, dass sie ihren Job dadurch besser machen können, dass sie weiterkommen“ (I3, Pos. 77). Was als Förderung verstanden wird, kann so auch als Externalisierung organisationaler Verantwortung und als ökonomisches Kalkül gelesen werden.

### 4.3 Lernen im sozialen Kontext

Die Befragten beschreiben Lernen in NW-Kontexten nicht nur als individuellen Erwerb von Kompetenzen, sondern auch als sozial eingebetteten Prozess. In Gemeinschaften, Netzwerken oder Peer-Settings können Lernende von den Erfahrungen anderer profitieren und bspw. im Zuge der Anleitungen, Supervisionen oder Reviews, aber auch des schlichten Abschauens – als theoretischer Input – etwas lernen

(I1, Pos. 42). Das Miteinander sei ein relevanter, jedoch nicht notwendiger Aspekt von Lernen, schließlich könne auch allein gelernt werden (I4, Pos. 80). Projektlernen wird einerseits als „super Lernthema und Lernfeld“ (I3, Pos. 27) aufgefasst, weil das Vorgehen dabei von dem für alltägliche Aufgaben differieren kann. Andererseits wird Projekten keine Sonderstellung beigemessen, sondern vielmehr die Relevanz des Sinnverständnisses für das Lernen bei Erwachsenen hervorgehoben (I4).

Als Voraussetzungen für das Lernen können aus den Interviews Freiräume und Zeit abgeleitet werden (I3, Pos. 50). Neben der persönlichen und temporären Freiheit der Lernenden wirkt sich ebenfalls deren bisheriges Leben auf den Lernprozess aus. Denn Wissen basiert, so wird akzentuiert, auf Erfahrungen sowie „auf gewissen Talenten, [...] die man schon hat“ (I5, Pos. 27). Stellt sich eine Lernsituation unter dieser Annahme als besonders anstrengend heraus, so ist von den Lernenden umso mehr „ein großer Wille“ zur Bewältigung dieser Herausforderung gefragt (I3, Pos. 76).

Hier zeigt sich, dass subjektive Voraussetzungen – wie zeitliche Ressourcen, biografische Erfahrungen und persönliche Interessen – als handlungsrelevant anerkannt werden. Die Befragten schildern Lernen nicht als standardisierbaren Prozess, sondern als abhängig von individuellen Lebenslagen und Kontexten. Es wird deutlich, dass das subjektive Lernen stark vom wahrgenommenen Nutzen – sowohl im Hinblick auf Selbstwirksamkeit als auch auf externe Anerkennung – geprägt ist.

Insgesamt wird in den Aussagen der Interviewten deutlich, dass Lernen nicht als abstrakte Kompetenzentwicklung, sondern als kontextualisierter Prozess verstanden wird, der an subjektive Ziele, soziale Kontexte und situative Bedarfe rückgebunden ist. Diese Perspektive kann als Anschlussstelle für subjektwissenschaftliche sowie praxistheoretische Diskussionen über sinnbezogenes, alltagsnahes und selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung gelesen werden.

## 5 Diskussion und Ausblick

Die Einzelergebnisse der Interviews zeigen ein Verständnis von Lernen als einen aktiven, herausfordernden Prozess, der durch Spaß und Interesse erleichtert und als unerlässlich für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung angesehen wird. Lernen ist sowohl kognitiv als auch handlungsorientiert und variiert je nach Lebensphase und individuellen Präferenzen. Es hat eine soziale Komponente und wird durch Netzwerke und Kollaborationen unterstützt. Die Interviewten benennen Freiräume, Zeit und Motivation als entscheidend für den Lernprozess, wobei extrinsische Motivation und der wirtschaftliche Nutzen eine wichtige Rolle spielen. Trotz eines gemeinsamen Lernverständnisses bleibt unklar, wie dieses konkret in der PE-Praxis umgesetzt wird – Zielrichtungen, Formate und Erwartungen erscheinen in der Umsetzung uneinheitlich. Dies ist mit Blick auf die Vielfalt und fehlende theoretische Rahmung der Handreichungen und Grundideen von NW und NL nicht verwunderlich. Die Studie zeigt, dass Konzepte wie NW in der betrieblichen Praxis nicht durchgehend systematisch verankert, sondern häufig selektiv und situationsbezogen adaptiert werden. Dies erschwert auf der einen Seite eine stringente Analyse

kohärenter Lernkonzepte und legt auf der anderen Seite nahe, die konzeptionelle Reichweite nicht zu überschätzen.

Die von den Interviewten mehrfach betonte enge Verbindung von Lernen und Arbeit verweist auf eine strukturelle Verlagerung des Lernortes hin zur Arbeitspraxis. Diese Verlagerung kann als Ausdruck einer Subjektivierung von Lernprozessen verstanden werden, bei der betriebliche Anforderungen mit individuellen Handlungsproblemen verschränkt werden. Aus subjektwissenschaftlicher Perspektive kann dies als eine Verschiebung interpretiert werden, bei der Lernprozesse zunehmend als Bestandteil der subjektiven Weltaneignung unter realen Handlungsbedingungen zu verstehen sind. In diesem Sinne ist Lernen kein bloßer Kompetenzerwerb, sondern ein Beitrag zur Erweiterung der eigenen Verfügungsmöglichkeiten im beruflichen Kontext, vorausgesetzt, es bleibt an subjektive Handlungsmöglichkeiten rückgebunden. Lernen kann dabei nicht losgelöst von den Lebensinteressen der Subjekte gedacht werden und gewinnt erst dann an Bedeutung, wenn diese als Mittel zur Erweiterung eigener Handlungsspielräume begriffen werden. Diese Perspektive verweist auf das im ersten Analyseschwerpunkt deutlich gewordene Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Selbststeuerung und der strukturellen Rahmung betrieblicher Lernprozesse.

Die Ergebnisse markieren exemplarische Spannungsfelder, die in den Interviews sichtbar werden. Sie sind nicht als empirische Beschreibung organisationaler Realität zu lesen, sondern als explorative Hinweise auf die Art und Weise, wie Personalentwickler:innen Lernen im Kontext von NW rahmen. Die analysierten Spannungsverhältnisse verdeutlichen, dass die PE im Rahmen von NW zwischen den Imperativen organisationaler Steuerung und dem Anspruch subjektiver Aneignung oszilliert – ein Widerspruch, der weder auflösbar noch rein technisch bearbeitbar ist, sondern pädagogisch reflektiert werden muss. Einige Lernangebote knüpfen an ein expansives Lerninteresse an, etwa wenn Mitarbeitende freiwillig Lerninhalte vorschlagen oder sich kollaborativ organisieren. Verpflichtende Schulungen und Appelle wie „lerne dir selbst zu helfen“ deuten hingegen auf ein strukturell induziertes defensives Lerninteresse hin. Diese widersprüchliche Situation illustriert, wie PE-Maßnahmen im Kontext von NW zwischen der Rhetorik von Selbstverantwortung und tatsächlicher Fremdsteuerung oszillieren. Die Lernenden werden als Entrepreneurs ihres eigenen Lebens – als Selbstunternehmende – konfiguriert und Lernen wird zu einer Selbstökonomisierung. Diese Figuration verdeutlicht, wie Lernprozesse zunehmend mit individuellen Sinnzuschreibungen aufgeladen werden – die aber unter den Bedingungen organisationaler Zielsetzungen stehen, analysiert als Gleichzeitigkeit von Autonomieversprechen im Steuerungskontext. Dies verweist auch auf Bröcklings (2007) Kritik an Formen individualisierter Steuerung, in denen das Subjekt zugleich Adressat und Träger von Verantwortungszuschreibungen ist. Die Appelle des NW und NL zielen auf einen Wettbewerb. Wie auf Seiten der Mitarbeitenden diese Appelle wahr- und aufgenommen werden, konnte durch diese explorative Interviewstudie nicht erarbeitet werden, sollte aber in mehrperspektivischen (z. B. Führungsebene, PE und Mitarbeitende) Studien aufgenommen werden.

Dass die gesteigerte Bedeutung von extrinsischer Motivation und der hohe Nutzenaspekt unter dem Lernen im betrieblichen Kontext subsumiert wird, steht im Kontrast zu den empirischen sowie literaturbasierten Merkmalen von Lernen in

NW-Konzepten, die das Selbst in den Mittelpunkt und zweckfreies Lernen auch im Sinne der Future Skills als Lernen für eine unbestimmte Zukunft in den Fokus rücken. Hier erscheint die betriebliche Weiterbildung zwar in „neuem“ begrifflichen Gewand und in veränderten Formaten, die Orientierung an kleinschrittigen, arbeits- und kontextbezogenen und an Qualifikationen orientierter Weiterbildung dominiert. Vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie lässt sich kritisch reflektieren, inwiefern das Konzept des NL ein Bild des lernenden Subjekts entwirft, das weitgehend entkontextualisiert erscheint und nur marginal auf reale Handlungsprobleme, sondern eher auf externe Zielvorgaben (Employability, Zukunftsfähigkeit etc.) bezogen ist.

NL spielt eine zentrale Rolle bei der Begleitung struktureller Veränderungen in Unternehmen. Weiterbildung wird dabei als Instrument eingesetzt, um Überforderung entgegenzuwirken und die Anpassungsfähigkeit der Mitarbeitenden zu fördern. Unternehmen erkennen den zugehörigen vielseitigen Nutzen, der über die bloße Befähigung zu bestimmten Tätigkeiten hinausgeht. Weiterbildung trägt zur Attraktivität des Arbeitgebenden, Mitarbeiterbindung und -zufriedenheit bei und fördert ein stärkeres gegenseitiges Verständnis unter den Beschäftigtengruppen, insbesondere bei gemeinsamen Bildungsmaßnahmen. Sie erhält im Zuge von NW/NL zunehmend Aufmerksamkeit, wobei Führungskräfte eine entscheidende Rolle für die Bedeutung des Lernens für die Mitarbeitenden spielen.

Ein weiterer Aspekt scheint in den Konzepten eine große Bedeutung zu erhalten, die Veränderung des sog. „Mindset“ bzw. der Lernkultur. Es wird betont, dass eine Veränderung der Lernkultur durch NW ein gesteigertes Verständnis des Weiterbildungsbedarfs induziert. Weiterbildung und Lebenslanges Lernen werden als essenziell in der Transformation von Arbeitswelt angesehen. Dieser häufig beschworene „Mindset-Wandel“ verweist auf die kulturelle Rahmung von Lernen in Organisationen. Aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive ist dies insofern problematisch, als Lernprozesse nicht steuerbar oder formbar im Sinne einer organisationalen Normierung sind, sondern auf subjektive Handlungsprobleme und Sinnhorizonte bezogen bleiben (Holzkamp 1993).

Damit wird ein einseitiges und vermeintlich steuerbares Verständnis von Lernkulturen offenbar (vgl. Koller 2021). Die Annahme, dass eine Veränderung der Lernformate automatisch zu einer Transformation der Lernkultur führt, greift aus subjektwissenschaftlicher Perspektive zu kurz. Lernprozesse lassen sich nicht linear steuern oder kulturpolitisch verordnen, sondern bleiben an individuelle Handlungsprobleme und subjektive Sinnhorizonte rückgebunden (Holzkamp 1993). Lernkulturen entstehen folglich nicht durch top-down verordnete Programme, sondern in der praktischen Auseinandersetzung der Mitarbeitenden mit organisationalen Anforderungen – ein Prozess, der strukturelle Bedingungen ebenso wie subjektive Aneignung berücksichtigt. Hier müsste Forschung ansetzen und die Zusammenhänge zwischen erwarteten Lernkulturveränderungen und NW-Konzepten weiterverfolgen. In diesem Kontext zeigt diese explorative Studie ebenso die Bedeutung, die Lernen und auch den Beteiligten der PE bei organisationalen Transformationsprozessen zukommt.

Insgesamt scheint es wichtig, Modernisierungskonzepte wie die des NW/NL (Future Skills etc.) erziehungswissenschaftlich zu bearbeiten, um den Anforderungen einer sich transformierenden Gesellschaft und den Anforderungen erwachsenepäd-

agogischer Aufgaben in der betrieblichen Bildung und darüber hinaus gerecht zu werden. Diese Konzepte bieten vermeintlich konkrete und einfache Lösungen für komplexe Probleme, die jedoch kritisch hinterfragt werden müssen. Entsprechend stellt Forneck (2002, S. 257) mit Blick auf selbstorganisiertes und selbstreflexives Lernen fest, dass es sich dabei um „eine grundlegende Idee [...] einer Dimension der Subjektivität“ handelt, „die sich aus Auswirkungen von Modernisierungsimperativen auf das Lernen Erwachsener herleitet, aber nicht von dort abhängig ist“.

Gerade weil NW-Konzepte ein selbstverantwortliches Subjekt adressieren, erscheint eine subjektorientierte Perspektive in der Forschung umso notwendiger – um Lernprozesse jenseits bloßer Anpassung zu verstehen. Diese Perspektive kann hier kritisch aufzeigen, wie Aneignungsspielräume begrenzt oder erweitert werden – und damit einen Beitrag zur pädagogischen Reflexion betrieblicher Transformationen leisten.

Die Ergebnisse dieser explorativen Studie sind als exemplarische Schlaglichter zu verstehen, die erste Hinweise auf Spannungsfelder im Umgang mit NW/NL und Weiterbildung geben. Weitere Forschung mit breiterem methodischen Zugriff erscheint dringend geboten. Die Befunde sind dabei als Sichtweisen der Personalentwickler:innen zu verstehen. Sie geben Aufschluss darüber, wie PE-Akteur:innen Lernen im Kontext von NW rahmen, nicht jedoch darüber, wie Lernprozesse von Mitarbeitenden tatsächlich praktiziert oder erlebt werden. Damit liefern die Ergebnisse explorative Hinweise auf die Selbstbeschreibung von PE und markieren Anschlussstellen für vertiefende, mehrperspektivische Studien. Die Studie macht Spannungsfelder sichtbar, die sich aus der Verschränkung subjektiver Lerninteressen und organisationaler Steuerungslogiken ergeben. Sie verweist damit auf ein weiteres Desiderat: Vor dem Hintergrund aktueller Wandlungsprozesse erscheint es lohnenswert, stärker die Wechselwirkungen zwischen individueller Aneignung, betrieblicher Rahmung und organisationalem Wandel in den Blick zu nehmen.

**Danksagung** Wir bedanken uns bei der inneruniversitären Forschungsförderung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz für die finanzielle Unterstützung des Projekts, das zu dieser Veröffentlichung geführt hat.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Interessenkonflikt** J. Koller und A. C. Elsaßer geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Allespach, M., Käpplinger, B., & Wienberg, J. (2025). Rahmungen und Leitideen des Handbuchs. In M. Allespach, B. Käpplinger & J. Wienberg (Hrsg.), *Handbuch betriebliche Weiterbildung: Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis* (S. 12–22). Bund Verlag.
- Bergmann, F., & Friedland, S. (2020). *Neue Arbeit kompakt*. Arbor.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- Dehnbestel, P. (2018). Lernen im Prozess der Arbeit als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik, Organisation und Pädagogik* (Bd. 17, S. 579–591). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_56](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_56).
- Dobischat, R., Käpplinger, B., Molzberger, G., & Münk, D. (Hrsg.). (2019). *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* Bd. 6. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23373-0>.
- Egbringhoff, J., Kleemann, F., Matuschek, I., & Voß, G. G. (Hrsg.). (2003). *Subjektivierung von Bildung: Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit*. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS.
- Elsholz, U., Schütz, J., & Wild, R. (2023). Anderes Arbeiten, verändertes Lernen? New Work und New Learning des Bildungspersonals. *Weiterbildung*, 34(6), 8–11.
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* S. 473–488. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33).
- Foelsing, J., & Schmitz, A. (2021). *New Work braucht New Learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>.
- Forneck, H.J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 242–261. <https://doi.org/10.25656/01:3832>.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Bd. 17, S. 365–379). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_3).
- Graf, N. (2021). Wo bitte geht's zur Personalentwicklung? Die Rolle der PE neu gedacht. In J. Foelsing & A. Schmitz (Hrsg.), *New Work braucht New Learning* (S. 231–244). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32758-3>.
- Grotlischen, A. (2005). Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 36, 17–22.
- Grotlischen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien: In der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bd. 4. wbv Publikation.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Jobst-Jürgens, V. (2020). *New Work: Was relevante Arbeitnehmergruppen im Job wirklich wollen – eine empirische Betrachtung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31132-2>.
- Kleemann, F., Westerheide, J., & Matuschek, I. (2019). *Arbeit und Subjekt: Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie*. Springer VS. Erstausgabe
- Koller, J. (2021). *Vernetzte Lernkulturen: Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32124-6>.
- Kühn, F. (2024). *Change-Projekte beraten: Story-Book für erfolgreiche Veränderungsarbeit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-45430-2>.
- Lenz, U. (2019). Coaching im Kontext der VUCA-Welt: Der Umbruch steht bevor. In J. Heller (Hrsg.), *Resilienz für die VUCA-Welt: Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln*. Springer.
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bertelsmann.
- Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gesollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 223, 25–34. <https://doi.org/10.3278/REP1301W025>.
- Ludwig, J. (1999). Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(5), 667–682. <https://doi.org/10.25656/01:5969>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.

- Schermuly, C., Rinne, C., Wilsker, F., & Meifert, M. (2024). *New Work-Barometer 2024*. INWOC; HRpepper; personalmagazin; srh. <https://www.srh-university.de/de/studium-new-work/new-work-barometer/>. Zugegriffen: 31. März 2025.
- Schnell, N., & Schnell, A. (2019). *New Work Hacks: 50 Inspirationen für modernes und innovatives Arbeiten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27299-9>.
- Senghaas-Knobloch, E. (Hrsg.). (2008). *Wohin driftet die Arbeitswelt?* Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90939-4>.
- Sieben, A., Sabisch, K., & Straub, J. (Hrsg.). (2014). *Menschen machen: Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme*. transcript.
- Strobl, H. (2024). Coaching als wirksames Instrument zur Kulturgestaltung in einer VUCA- bzw. BANI-Welt. In J. Herget & H. Strobl (Hrsg.), *Unternehmenskultur als Strategie: Eine Orientierung für Führungskräfte* (S. 253–276). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42755-9>.
- Von Ameln, F., & Wimmer, R. (2016). Neue Arbeitswelt, Führung und organisationaler Wandel. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47(1), 11–21. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0303-0>.
- Windeler, A. (2016). Reflexive Innovation: Zur Innovation in der radikalisierten Moderne. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute: Perspektiven, Felder und Fälle* (S. 69–110). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8>.
- Winkler, K., Heinz, T., & Wagner, B. (2020). Gut zu wissen: Herausforderung New Work – Wissen managen und Lernen fördern. In S. Wörwag & A. Cloots (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit – Perspektive Mensch* (S. 217–228). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26796-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26796-4_14).
- Witzel, A., & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview: Eine praxisorientierte Einführung*. Juventa.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

**Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.