Volume 43 • Number 1 • April 2020

Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Humanisierung durch Bildung

- *Stefanie Hoffmann · Veronika Thalhammer · Aiga von Hippel · Bernhard Schmidt-Hertha* Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out
- *Normann Müller · Felix Wenzelmann* Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz
- *Sarah Widany · Elisabeth Reichart · Ingrid Ambos · Markus Huff* Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis
- *Martin Reuter · Andreas Martin · Stefan Koscheck* Qualitätsmanagement-systeme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung
- *Alexander Nitzschke · Stefanie Velten · Agnes Dietzen · Reinhold Nickolaus* Die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und fachsystematischen Wissens für die Bewältigung fachlicher Problemstellungen – eine Analyse bei angehenden Technikern und Technikerinnen
- *Thomas Fuhr · Marc Weinhardt* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal
Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA
Prof. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien
Prof. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien
Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien
Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen
Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien

Redaktion

Dr. Thomas Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-182
F +49 (0)228-3294-4182
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Julia Lyß
Team Publikationen, Abteilung „Wissenstransfer“,
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
Heinemannstr. 12-14, D - 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-197
F +49 (0)228-3294-4197
E-Mail: lyss@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)* ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

43. Jahrgang · Heft 1 · 2020

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Ewa Przybylska · Ekkehard Nuissl
Humanisierung durch Bildung 1

Originalbeitrag

Nils Bernhardsson-Laros
Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik 13

Forum

Stefanie Hoffmann · Veronika Thalhammer · Aiga von Hippel · Bernhard Schmidt-Hertha
Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out 31

Normann Müller · Felix Wenzelmann
Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz 47

Sarah Widany · Elisabeth Reichart · Ingrid Ambos · Markus Huff
Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis 75

Martin Reuter · Andreas Martin · Stefan Koscheck
Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung 97

Alexander Nitzschke · Stefanie Velten · Agnes Dietzen · Reinhold Nickolaus
Die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und fachsystematischen Wissens für die Bewältigung fachlicher Problemstellungen – eine Analyse bei angehenden Technikern und Technikerinnen 117

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Thomas Fuhr · Marc Weinhardt
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 133

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-020-00155-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Humanisierung durch Bildung

Ewa Przybylska · Ekkehard Nuissl

© Der/die Autor(en) 2020

Humanität, abgeleitet vom lateinischen Wort *humanitas*, bedeutet Menschlichkeit. So sagen es die Wörterbücher. In seiner heutigen Bedeutung, die sich seit der Renaissance aus den Ideen des Humanismus speist, ist es mehr als Menschlichkeit – es ist ein philosophisch-moralisches Konzept. Dieses Konzept begegnet uns etwa in der Rede vom „humanen" Menschenbild, das immer positiv besetzt ist. Der Topos legt zugleich nahe, dass es auch ein „inhumanes" Menschenbild geben könne. Und in der Tat gibt es dies: *Homo homini lupus*. Ja, der Mensch hat auch schlechte Seiten, vielleicht mehr als gute. Menschlichkeit, im Sinne von „Menschsein", ist also nicht *per se* „gut", sondern wird durch einen gesellschaftlichen Konsens, der sich in Ethik und Moral, in Philosophie und Religion, letztlich auch in Gesetzen widerspiegelt, normativ mit „gutsein" aufgeladen.

Was aber ist das Gute? Was ist das menschlich Gute? Es drückt sich in den zehn Geboten des Christentums aus, die im Grunde als *Ver*bote das Ungute (wie Töten, Habgier, Ehebruch) untersagen. Wir finden es in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* von 1948, die – ebenso wie die *Europäische Menschenrechtskonvention* von 1950 – die Würde und die Freiheit des Einzelnen sowie Gerechtigkeit und Frieden postulieren. Konkreter, und auf die Staatsform der Demokratie hin angewandt, versteht es die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) in ihren Studien: Sie formuliert „liberal-humanistische" Lernziele, wie Solidarität und Gleichheit, soziales Engagement und soziale Verantwortung (Torney-Purta et al. 2001).

E. Przybylska (✉)
Warsaw University of Life Sciences, Warschau, Polen
E-Mail: p-nfed@wp.pl

E. Nuissl
Universität Kaiserslautern, Bonn, Deutschland
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Published online: 25 March 2020

Wir wissen, dass diese humanistischen Grundsätze sehr unterschiedlich ausgelegt werden. Wir wissen auch, dass weltweit hundertfach dagegen verstoßen wurde – und wird. Das geschieht nicht nur dort, wo sie nicht ratifiziert sind. Auch diese Verstöße haben ihren ideologischen und politischen, ihren historischen und gesellschaftlichen Hintergrund. Seit José Ortega y Gasset weicht der Begriff „Humanisierung" dem Begriff „Dehumanisierung". Er bedeutet Entmenschlichung und weist auf einen Prozess der Veränderung der zwischenmenschlichen Beziehungen hin. Diese Beziehungen werden unpersönlich. Die Einstellung der Menschen zu anderen nimmt eine objektive, analytische Form an, die auf Gefühl, Empathie und Affekte verzichtet. Demütigungen führen im Zusammenwirken mit zunehmender sozialer Ungleichheit und rückläufiger Solidarität zu moralischer Verwüstung und sozialen Konflikten (Bauman 1976, 2008).

Edmund Husserl hat in seinem Vortrag „Die Krise der europäischen Menschlichkeit und Philosophie" im Jahr 1935 in Wien darauf hingewiesen, dass es mit dem Besitz instrumentaler Vernunft allein für den Menschen nicht getan ist. Objektive Tatsachen, so führte er aus, enthüllten keine lebensbezogenen Zusammenhänge, Ideale, Normen oder Bedeutungen und böten keine existenzielle Unterstützung. Sein „Heroismus der Vernunft", der in der Überwindung der instrumentellen Vernunft zu bestehen habe, wirkt heute, in der Ära postfaktischer Wahrheiten, noch herausfordernder, weil es schwierig ist, auf „objektive Tatsachen" zu zählen. „Glück, das durch Erfolg ersetzt wurde; Weisheit, die von einer Zivilisation des Wissens geleugnet wird; Theorie, in ihrer griechischen Urbedeutung als Kontemplation und Bewunderung für Wahrheit, Güte und Schönheit aufgefasst, wurden durch eine als effiziente Hypothese verstandene Theorie beseitigt" (Gadacz 2017, S. 223).

Wir haben es in dieser Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* vorwiegend mit einer erziehungswissenschaftlichen Sichtweise zu tun, die zudem auf Erwachsene fokussiert. Sie schaut mehr auf den Prozess, wie Humanität erzeugt wird, und wie dazu beigetragen werden kann, dass die „guten" Seiten der Menschlichkeit dominieren. Dieser Prozess ist ein Prozess des Handelns, des didaktischen Handelns, ein Teil von pädagogischer Professionalität und individuellen Lernens. Auch dieser Prozess ist niedergelegt in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, wenn auch erst im Artikel 26: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein."

Bildung wird dabei nicht wertneutral verstanden. Schon bei Comenius war Bildung, auch die Bildung Erwachsener, verbunden mit humanistischen Zielen, d. h. mit solchen Zielen, die den Menschen als Ebenbild Gottes im Blick hatten und auf diese Weise Gottes Schöpferrolle bestätigen würden. Seine Bestimmung war es demnach, an der „vollkommenen Herrlichkeit und Seligkeit auf ewig teil zu haben" (Comenius 1954 [1657], S. 28). Die göttlichen Anlagen, die der Mensch in sich trug, galt es im Leben zu entfalten. Ein anderes Bild des Menschen prägte John Locke in seinen *Gedanken über Erziehung* (1970 [1693]). Ausgehend von der Lehre, dass jedes Kind in geistiger Hinsicht als Tabula rasa zur Welt kommt, forderte er die prinzipiell

zur Vernunft fähigen Menschen, zu lehren, auf die Befriedigung dieser Wünsche zu verzichten, die „nicht durch Vernunft gerechtfertigt sind“ (Locke 1693/1970, S. 40). Jean-Jacques Rousseau ging wiederum von der Grundannahme aus, dass der von Natur aus zu Güte veranlagte Mensch vor dem verderblichen Einfluss der Gesellschaft zu schützen sei (1762/1995). Als Kritiker seiner Gegenwart argumentierte er, dass die Gesellschaft einen destruktiven Einfluss auf den Menschen ausübe, in dem sie ihn dazu verführe, Bedürfnisse und Gewohnheiten zu entwickeln, die ihm von Natur aus fremd seien.

Sowohl das didaktische Handeln als auch der Prozess des Lernens der Menschen ist diesen Zielen zu verpflichten, sollen Menschen sich im Lernen humanisieren. Humanisierung, als Prozess des Handelns und Lernens verstanden, hat Humanität zum Ziel und als Voraussetzung: zum Ziel, weil sie in einer humanen Gesellschaft Ziel allen Lernens ist; als Voraussetzung, weil sonst keine humanisierenden Lehr-Lernprozesse entstehen.

Hier stehen wir heute vor mannigfachen Herausforderungen. Die wichtigsten von ihnen sind:

- die Herausforderungen der Technologien, insbesondere der Bio- und Informationstechnologien;
- die Herausforderungen von Verzweiflung und Angst in der Risikogesellschaft;
- die Herausforderung, Widerstandskraft zu entwickeln gegen die Ansinnen der modernen Technologien;
- die Herausforderung, das Fremde und Ungewisse ohne Vereinfachungen (Populismus etc.) zu verstehen.

1 Die Herausforderungen der Technologien, insbesondere der Bio- und Informationstechnologien

Die zentrale gesellschaftspolitische Frage lautet: Wie lässt sich in unserer Zeit der Besitz sensibler Daten regulieren und dabei gleichzeitig die eigene und persönliche Einzigartigkeit schützen? Hierbei geht es zugleich um den Sinn und das Vertrauen in die liberale Erzählung, die noch vor nicht allzu langer Zeit unbestreitbar schien. Es handelt sich dabei auch um eine politische Herausforderung, denn die Grundwerte Freiheit und Gleichheit sind gleichermaßen bedroht. Die Entwicklung von Informationstechnologie und Biotechnologie muss sich auch mit globaler Zusammenarbeit verbinden lassen. Demgegenüber zielen jegliche Nationalismen, Religionen und Kulturen eher auf Teilung ab statt auf das Hervorbringen gemeinsamer globaler Handlungen.

2 Die Herausforderungen von Verzweiflung und Angst in der Risikogesellschaft

Hier müssen sich die dringendsten Bildungsaktivitäten mit dem Problem der universellen Existenzangst, dem Menschen ausgesetzt sind, auch mit Lösungen für Migrationsprobleme befassen. Migrationen bringen ewige Probleme und menschli-

che Dramen mit sich: die Erfahrung von Leid, Ungleichheit, Ausbeutung, Angst, Zusammenstöße von Kulturen und häufig Destabilisierung. Es zeigt sich eine weitere Herausforderung, nicht nur in Bezug auf Verzweiflung, sondern gerade auch mit Blick auf die Hoffnung. Wir müssen uns fragen: Wie kann man lernen, Verzweiflung zu überwinden und seine eigenen Ängste und Befürchtungen zu kontrollieren? Wie erzieht man Menschen zu Hoffnung und Demut gegenüber den eigenen Einschätzungen? Eine Bewertung ist immer auch mit einer weiteren Herausforderung in Bezug auf die Kategorie der Wahrheit in einer Welt verbunden, in der globale gesellschaftliche Prozesse zu komplex vernetzt sind, um noch von einer einzelnen Person verstanden zu werden. Woher soll sie also wissen, was die Wahrheit über die Welt ist? Wie man nicht der Lüge, düsteren Ideologien und gezielter Desinformation zum Opfer fällt? Uns kommt es oft so vor, als wären wir Teil einer Matrix: „Wir kaufen Wasser, aber kriegen gar nicht mehr mit, dass nebenan ein Fluss vorbeifließt." Um diese Matrix zu überwinden, muss der Mensch zunächst lernen, die begrenzte Definition des eigenen „Selbst" zu überwinden, selbstsüchtige Unersättlichkeit zu mildern und sich ständig zu fragen: Wie viel ist eigentlich genug?

3 Die Herausforderung, Widerstandskraft zu entwickeln gegen die Ansinnen der modernen Technologien

Eine Bewertung ist immer auch mit einer weiteren Herausforderung in Bezug auf die Kategorie der Wahrheit in einer Welt verbunden, in der globale gesellschaftliche Prozesse zu komplex vernetzt sind, um noch von einer einzelnen Person verstanden zu werden. Woher soll sie also wissen, was die Wahrheit über die Welt ist? Wie man nicht der Lüge, düsteren Ideologien und gezielter Desinformation zum Opfer fällt? Es geht um das Erlernen von Widerstandskraft. Wie kann man leben, wenn alte Erzählungen zusammenbrechen, aber noch keine neuen ihren Platz eingenommen haben? Niemand weiß, wie die Welt in Zukunft aussehen wird, daher ist die grundlegende Frage die, was und wie man lernen sollte, um im Labyrinth eines Lebens zu bestehen, dessen einzige Konstante der Wandel ist. Die Antwort darauf scheint einfach zu sein. Es ist die Rückkehr zu den humanistischen Universalien des gesellschaftlichen Lebens, das heißt zu dem, was die Würde des Einzelnen schützt und gleichzeitig die Gesellschaft als Gemeinschaft zusammenhält. Dem ist hinzuzufügen, dass sich die Entwicklungsziele eines guten menschlichen Lebens auf eine Schlüsselannahme beziehen müssen, und zwar die, dass der Staat und seine Bildungspolitik gegenüber all ihren Konzepten und Varianten neutral zu bleiben haben. Oder anders gesagt: Die „gute Gesellschaft" muss in einem öffentlichen Raum entstehen, der durch Rechte definiert ist, aber ungeachtet jener Differenziertheit von Rechten, die dem Einzelnen zustehen.

4 Die Herausforderung, das Fremde und Ungewisse ohne Vereinfachungen (Populismus etc.) zu verstehen

Die einfache Annahme des Kommunitarismus mag in der Welt der offensiven Bildungspolitik des entmenschlichten Korporatismus utopisch erscheinen. Aber wir haben die Wahl: Wir können alles daran setzen, zu lernen und uns selbst zu erkennen, um unsere Menschlichkeit – unser Menschsein – auf ethisch-moralische Weise zu gestalten.

Wie kann man sich angesichts solcher Herausforderungen auf die Kategorie „Subjektivität" beziehen, die die Geistes- und Sozialwissenschaften unermüdlich einfordern? Man kann, wenn man Subjektivität mit einer Reihe von *humanen* Aspekten in Verbindung bringt, darunter das Bewusstsein, dass das Individuum in einer Wechselbeziehung zu seiner Außenwelt steht, das Verstehen der Umgebung und sich daraus ergebender notwendiger Konsequenzen, die Fähigkeit zum Entdecken von Ursache-Wirkungs-Beziehungen sowie das Erkennen der Auswirkungen des eigenen Verhaltens. Subjektivität ist dann das Antonym zu Vergegenständlichung, ein Ausdruck des Strebens nach der Befähigung des Individuums, rationale, sich auf die Zukunft auswirkende Entscheidungen zu treffen sowie verlockende, aber undurchführbare (oder gar inhumane) Angebote abzulehnen. Die etwaige „Abkürzung" solch rationaler Entscheidungen, wie Bauman die populistischen Erzählungen nennt, wäre „ein Weg ins Nirgendwo". Ein Beispiel dafür ist das gegen Migrantinnen und Migranten gerichtete Narrativ, das suggeriert, dass die Welt ohne Neuankömmlinge sicherer und frei von Ungewissheiten wäre (Bauman 2016).

Ein Verständnis dafür, was die Werte der Humanität ausmacht, entsteht selbst erst im Prozess. Es ist Teil eines intersubjektiven Aushandlungsprozesses, der von den Beteiligten vereinbart wird. Die Ethnologen wissen heute ein Lied davon zu singen: Die Idee von Humanität der westlichen Gesellschaften auf indigene Gesellschaften normativ zu übertragen ist nicht human, sondern inhuman. Es fehlt der Kern von Humanität: Die gemeinsame Akzeptanz der damit verbundenen Werte. Dies zu erreichen ist genuine Aufgabe von Bildung. Und eben dieser Prozess ist ergebnisoffen. Die Akzeptanz der Werte entsteht nur im Diskurs.

Einer der wesentlichen Gedanken zu „humaner Bildung" für heute ist das Konzept von Zygmunt Bauman, der in der lebenslangen Bildung und Erziehung die Unabdingbarkeit der „Ermächtigung" des Menschen zum Fällen rationaler Entscheidungen aufdeckt. Bauman möchte mehr als nur Bildung für den Markt, den Beruf, die Arbeitswelt und die Erfüllung individueller Ansprüche des Einzelnen (z. B. des Konsumenten). Er will vor allem staatsbürgerliche Bildung, Achtung der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Selbstverwaltung, Verantwortung und Solidarität, eine Bildung, die Schluss macht mit der Abgrenzung und Abwendung von Bedürftigen und Verletzten, Ausgeschlossenen und Opfern der wirtschaftlichen Globalisierung. „Die Menschheit steckt in der Krise – und der Ausweg aus ihr führt über zwischenmenschliche Solidarität", so Bauman (2016, S. 26).

Viele Humanisten teilen die Position Baumans und fordern, dass Bildung für Krieg, Aggression und Gewalt einer Bildung Platz machen soll, die solche Ideen, Einstellungen und Verhaltensweisen fördert, die für eine Zeit des Friedens angemessen sind. Ein Blick auf jene Spiele, die heute unsere Kinder faszinieren (wie *LoL*

und *Fortnight*), und auf Medieninhalte, die junge Menschen erreichen, genügt, um zu wissen, in welchen Zeiten wir leben.

Der metaphorische Grenzraum und seine Durch- und Überschreitung scheinen in der humanistischen Bildung aus mehreren Gründen von grundlegender Bedeutung zu sein. Die menschliche Existenz ist ohne ständige Entscheidungen und das Einlassen auf einen Mehrdeutigkeitsdiskurs unmöglich. Nach dem Konzept von Bachtin (1979) kann sie nicht außerhalb des Dialogs verwirklicht werden. Ebenfalls nah an dieser Idee ist Bubers dialogische Herangehensweise an das Leben, bei der nur die Beziehung zum „Du" das Entstehen des „Ich" ermöglicht (Buber 2008). Es gibt daher im metaphorischen Grenzraum keinen Platz für eine dogmatische, autoritäre Sicht der Welt; sein konstitutives Merkmal ist die Polyphonie, d. h. die Gleichwertigkeit, Gleichheit und gegenseitige Koexistenz verschiedener Weltbilder, verschiedener Diskurse und Realitätserzählungen, die Menschen auf unterschiedliche Weise erfahren. Gerade auch in der Erwachsenenbildung werden diese Ansätze energisch vertreten, etwa von Rolf Arnold (2003), der konstruktivistische Paradigmen im Verständnis eines systemischen, diskursorientierten Lernens weiterentwickelt hat.

Wir verfolgten mit dem Setzen unseres Themas Humanisierung in der und durch die Bildung dreierlei Ziele: zum einen die Bedeutung dieses Ziels zu betonen; zum zweiten nach Forschungen zu diesem Thema zu suchen; und zum dritten zu Forschungen, die Ansätze der Humanisierung untersuchen, zu ermutigen. Die geringe Anzahl der Einsendungen, die auf den *Call for Papers* reagierte, legt die Vermutung nahe, dass es derzeit nicht viele Arbeiten zu diesem Thema gibt. Auch hat es den Anschein, dass sich das Sujet der Humanisierung den heutigen Anforderungen an empirisch gehaltvolle, forschungsbasierte Texte nur schwer erschließt. So können wir in dieser Nummer letztlich nur einen Beitrag zum Thema präsentieren, andere können in den nächsten Nummern folgen. Wir konnten mit unserer Ausgabe auf die Bedeutung des Themas hinweisen, das war das erste Ziel. Und wir haben – das wissen wir aus den Rückmeldungen auf den *Call for Papers* – auch zu weiteren Arbeiten zur Humanisierung ermutigen können. So gehen wir zuversichtlich davon aus, dass wir in Zukunft weitere einschlägige Arbeiten werden veröffentlichen können.

Der einzige in dieser Ausgabe veröffentlichte Text zum Thema, verfasst von *Nils Bernhardsson-Laros*, beschäftigt sich mit ethischen und moralischen Fragen in der erwachsenenpädagogischen Lehre und dem Umgang der Lehrenden damit, ermittelt in knapp 20 intensiven Interviews. Die dort beschriebene Ausgangslage bestätigt das Ergebnis unseres *Call for Papers*: In der Erwachsenenbildung mangelt es an Forschungen zur Bereichs- und zur Berufsethik. Dies hat verschiedene Gründe, etwa den offenen Zugang zur Tätigkeit in der Lehre, die wenig standardisierte Ausbildungssituation oder das Fehlen eines übergreifenden Berufsverbands. Der Beitrag thematisiert drei Ebenen der Ethik (Ideale, Standards und Anwendungen) und konstatiert auf allen drei Ebenen praktische Problemfelder. So sei es, schreibt Bernhardsson-Laros,

> nicht ausreichend, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bloß pädagogisch-ethische Überzeugungen haben; sie müssen diese auch in konkrete ethische Fragen bringen können. Des Weiteren kann es problematisch sein, wenn eine Person pädagogisch-ethische Überzeugungen hat, sie aber gar

> nicht merkt, dass sie dagegen verstößt. Außerdem wäre es wichtig, dass sie sich daraufhin beobachtet, ob ihre pädagogisch-ethischen Überzeugungen und ihre ethischen Orientierungen zusammenpassen.

Bernhardsson-Laros betont, dass Erwachsenenpädagogen und -pädagoginnen sich in ethisch-moralischen Fragen auf allen vier Ebenen des vorgestellten Modells weiterentwickeln müssten, dass sie Zusammenhänge zwischen Situationen, Fragen, Überzeugungen und Orientierungen reflektieren sollten und eine Sensibilität für moralische Probleme auszubilden hätten.

Dies, so der Autor, mache deutlich,

> in welche Richtung bereichsethische Forschung zu moralischen Problemen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung gehen sollte. Es darf nicht ausschließlich das Ziel sein, relevante pädagogisch-ethische Überzeugungen und ethische Orientierungen theoretisch zu reflektieren, wie dies bisher vornehmlich geschieht. Sondern es muss darum gehen, den skizzierten Zusammenhang bzw. die Zusammenhänge zwischen den vier Dimensionen moralischer Probleme empirisch weiter zu erforschen.

Auf einer gediegeneren, vor allem auch empirisch profunderen Basis wäre es auch möglich, den Zusammenhang von Ethik, Moral und Humanität weiter auszudifferenzieren und konkreter auf erwachsenenpädagogisches Handeln zu beziehen.

Auch wenn die weiteren, in dieser Ausgabe präsentierten Beiträge nicht explizit dem Thema gewidmet sind, so berühren sie doch – wenig erstaunlich – immer wieder moralische und ethische Fragen und Probleme, selbst wenn dies nicht expliziert hervorgehoben wird. So verweisen etwa Datenerhebungen und -nutzungen (Statistiken von Angebot und Teilnahme) ebenso auf moralische Prinzipien wie Analysen des Teilnehmerschwunds, des sogenannten „Drop-Outs“. Es existiert offensichtlich (noch) kein bereichsspezifisches Forschungsverständnis, zu diesen Aspekten aus einer ethischen Perspektive Stellung zu beziehen.

In dem Beitrag zum „Drop-out“ von *Stefanie Hoffmann, Veronika Thalhammer, Aiga von Hippel* und *Bernhard Schmidt-Hertha* wird dieses Phänomen spezifisch auf die Erwachsenenbildung hin thematisiert. Forschungen zum Drop-Out liegen vor allem im Schul- und im Hochschulbereich, aber auch in der beruflichen Bildung vor, wo sie nicht zuletzt durch gravierende didaktische und ökonomische Konsequenzen bedeutsam sind. In der auf Freiwilligkeit basierenden Erwachsenenbildung ist die Diskussion weniger intensiv, auch wenn der Drop-Out für die Arbeit von Institutionen und das Selbstbewusstsein von Lehrkräften von immenser Bedeutung ist. Aber auch für die Lernenden handelt es sich um einen bedeutsamen Sachverhalt, wie die Autoren und Autorinnen eingangs feststellen:

> Zum Problem werden Weiterbildungsabbrüche besonders dann, wenn vorhandene Weiterbildungsinteressen nicht weiter realisiert werden können und/oder wenn damit ein grundsätzlicher Rückzug aus dem System Weiterbildung eingeleitet wird.

Der Beitrag stützt sich empirisch auf elf Interviews mit Personen, die Träger und Verbände der Weiterbildung repräsentieren. Sie umreißen den (unzureichen-

den) Stand der einschlägigen Grundlagenforschung und versuchen, den Drop-out systematisch im Kontext von Weiterbildung zu verorten. Vertieft wird dies durch Einbezug der Ergebnisse zum Drop-out im *Nationalen Bildungspanel* (NEPS). Im Ergebnis, so die Autorinnen und Autoren,

> spitzt sich für die professionellen Erwachsenenbildnerinnen und -bildner – aber auch für die Teilnehmenden – im Drop-out die Ungewissheitsantinomie zu. [...] Die Ungewissheitsantinomie meint hier, dass Erwachsenenbildnerinnen und -bildner Vermittlungsversprechen machen müssen bei gleichzeitig struktureller Ungewissheit, ob gemeinsame Bildungsziele erreicht werden können (da das Erreichen nicht völlig in den Händen der Professionellen liegt).

Der Begriff „Drop-out" könne in verschiedenen Konstellationen damit sowohl Ausdruck freiwilligen Bildungsverhaltens als auch eines didaktischen Problems sein, werfe aber in jedem Fall immer auch Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe und der Gestaltung von Bildungsbiographien auf – auch dies ein ethisch höchst relevanter Aspekt.

Im Beitrag „Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz" von *Normann Müller* und *Felix Wenzelmann* geht es nicht um das Verlassen, den Abbruch einer Weiterbildungsmaßnahme, sondern darum, ob teilgenommen wird oder nicht. Betrachtet wird die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, gezielt untersucht wird der Einfluss persönlicher Ziele, Resilienzen und Nützlichkeitserwägungen. Zugrunde liegen Daten aus der Erhebung „Berufliche Weiterbildung – Aufwand und Nutzen der Individuen", welche vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2015 realisiert wurde. Der Beitrag steht in einer langen Reihe von Untersuchungen zur Weiterbildungsteilnahme, hier mit dem Fokus auf der beruflichen Bildung, und bestätigt zunächst die Grunderkenntnisse früherer Studien, was Berufstätigkeit, Vorbildung, Alter, Migration und Orte (Betriebe, Räume) angeht. Im Ergebnis zeigen sich jedoch auch Erkenntnisse, die

> in den bisherigen Untersuchungen vernachlässigt wurden. Demnach stehen auch Teile der Persönlichkeit, namentlich die individuelle Bedürfnisstruktur, in Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung. Personen, denen Freude an der Erwerbstätigkeit, Sozialkontakt im Erwerbsleben, ein Nützlichkeitsgefühl und Einfluss im Beruf sehr wichtig sind, nehmen tendenziell eher an Weiterbildung teil als andere. Bemerkenswert ist, dass sich ein Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen in Zusammenhang mit kursförmigem Lernen oder Prüfungen und der Weiterbildungsaktivität nicht belegen lässt.

Vier Autoren und Autorinnen aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), *Sarah Widany, Elisabeth Reichart, Ingrid Ambos und Markus Huff*, stellen in einem weiteren Beitrag nicht nur die dort betreute Anbieterstatistik zur Deutschen Erwachsenenbildung vor, sondern vor allem auch deren Revision, die in den vergangenen Jahren stattfand. Statistiken sind zwar im Idealfall auf Dauer angelegt, unterliegen aber immer wieder der Notwendigkeit, Veränderungen im Feld angemessen aufzugreifen. In der Weiterbildung handelt es sich dabei vor allem um neuere Dienstleistungen (wie etwa Beratung), die einen zunehmend relevanten und auch statistisch sichtbaren Tätigkeitsbereich darstellen. Die Revision der VHS-Statistik

und der Verbundstatistik, so die Autorinnen und Autoren, „ist ein aktuelles Beispiel für einen koordinierten Abstimmungsprozess zur Modernisierung der Statistik mit Blick auf die verschiedenen Nutzungskontexte“ und betraf vor allem die Ziele: Abbildung neuer Lerndienstleistungen, Modernisierung und Ergänzung der bisherigen Systematik der Datenerfassung, bessere Sichtbarkeit verbandsspezifischer Angebotsprofile, Anschlussfähigkeit an aktuelle und zukünftige bildungspolitische Anforderungen sowie Erhalt eines gemeinsamen Merkmalskerns der vier Verbände. Die statistischen Daten, wichtige Grundlage vieler Forschungen zur Weiterbildung und so mancher Entscheidungen in der Weiterbildungspolitik, werden nun in ihrer weiteren Verwendbarkeit geprüft, Zeitreihen unter Einbezug der vorliegenden Jahrzehnte dieser Statistiken sind nicht mehr durchgängig möglich.

Es gibt praktisch keine Einrichtung der Erwachsenenbildung in Deutschland mehr, die nicht über ein implementiertes System des Qualitätsmanagements verfügt. Die zu Beginn der 1990er Jahre aus der Wirtschaft in die Weiterbildung diffundierte Anforderung an Qualitätssysteme hat sich durch- und umgesetzt. Die drei Autoren des Beitrags „Qualitätsmanagementsysteme – Eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedenen organisationalen Feldern der Erwachsenenbildung“, *Martin Reuter, Andreas Martin und Stefan Koschek*, nutzen als Grundlage zur Beantwortung der entsprechenden Analysefragen die Ergebnisse des von ihnen selbst mitgestalteten Erhebungsinstruments „wb monitor“, einer regelmäßigen Befragung von Weiterbildungseinrichtungen in der Kooperation von BIBB, DIE und Universität Gießen. Sie stellen die Frage, inwiefern sich Organisationen bei der Implementation von Qualitätsmanagementsystemen „an ihrer organisationalen Feldzugehörigkeit orientierten und welche Bedeutung bildungspolitische Interventionen in Form von gesetzlichen Vorgaben für die Gestaltung dieser Diffusionsprozesse besaßen“. Angemessen zur Pluralität der Weiterbildung betrachten die Autoren getrennt verschiedene Kontexte. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich trotz eines ähnlichen Gesamtverlaufs bei der Implementierung auch Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern (1 „VHS“, 2 „gemeinnützig/öffentlich“, 3 „Gemeinschaften“ und 4 „kommerziell privat“) zeigen.

Der Beitrag von *Alexander Nitzschke, Stefanie Velten, Agnes Dietzen und Reinhold Nickolaus* über „Die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und fachsystematischen Wissens für die Bewältigung fachlicher Problemstellungen – eine Analyse bei angehenden Technikern und Technikerinnen“ geht davon aus, dass in der beruflichen Kompetenzdiagnostik hauptsächlich die kognitiven Faktoren herangezogen werden, um erreichte Leistungen zu erklären. Berufliche Erfahrungen „werden hingegen nur zum Teil als relevant ausgewiesen und bleiben in ihrer Erklärungskraft zumeist hinter den kognitiven Faktoren zurück“, so die Autorinnen und Autoren. Sie gehen daher der Frage nach, welcher Einfluss den beruflichen Erfahrungen neben den kognitiven Faktoren zukommt. Der Beitrag stützt sich auf die Befragung von gut 200 Technikern und Technikerinnen der Elektroindustrie, die sich zu ihrer beruflichen Erfahrung äußerten. Operationalisiert wurde diese mit der Dauer der Berufsausübung einerseits und der Häufigkeit der Durchführung berufstypischer Tätigkeiten andererseits. Im Ergebnis zeigt sich, dass „unter Kontrolle der kognitiven Variablen (kognitive Grundfertigkeit und fachspezifisches Wissen) die Dauer der Berufsausübung keine zusätzliche prädiktive Kraft zur Erklärung der Fachkompe-

tenz erbringt“, wohingegen „die Operationalisierung der Berufserfahrung auf Basis konkreter Tätigkeiten, welche zu Tätigkeitsbündeln zusammengefasst wurden, einen deutlichen und signifikanten Beitrag zur Erklärung der berufsfachlichen Leistung“ leiste.

Auch wenn die vorliegende Nummer zu Humanität und Humanisierung in der und durch die Erwachsenenbildung keine Vielzahl von Beiträgen generierte – ganz offensichtlich und bedauerlicherweise stecken entsprechende Forschungsarbeiten hierzu noch in den Kinderschuhen – ermöglichen doch die entsprechenden, auf Moral und Ethik abzielenden Fragestellungen neue Perspektiven bei der Interpretation oder Reinterpretation von Forschungsergebnissen. Wir verbinden die vorliegende Ausgabe mit der Hoffnung, dass ebendies – neben genuiner eigener Forschung – ebenfalls erfolgen möge.

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

Verwendete Literatur

Arnold, R. (2003). Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Gehirn und Lernen*, *3*, 51–61.

Bachtin, M. (1979). *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bauman, Z. (1976). *Socialism: the active utopia*. New York: Holmes and Meier Publishers.

Bauman, Z. (2008). *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge: Harvard University Press.

Bauman, Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge: Polity Press.

Buber, M. (2008). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.

Comenius, J. A. (1954). *Große Didaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta. Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner.

Gadacz, T. (2017). Uniwersytet w czasach marnych. In I. Błaszczak, T. Maliszewski & E. Smuk-Stratenwerth (Hrsg.), *Uniwersytety Ludowe XXI wieku* (S. 221–229). Grzybów: Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne Ziarno.

Locke, J. (1970). *Gedanken über Erziehung*. Stuttgart: Reclam.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). Citizen-ship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: International Association fort the Evaluation and Educational Achievement (IEA). https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf. Zugegriffen: 5. Jan. 2020.

Weiterführende Literatur

Husserl, E. (1976). *Husserliana*. Gesammelte Werke, Bd. 6. Den Haag: Martinus Nijhoff.
Institut für Menschenrechte (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Vereinte Nationen, 10. Dezember. https://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/Broschuere_70_Jahre_AEMR.pdf. Zugegriffen: 5. Jan. 2020.
Rousseau, J.-J. (2003). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: UTB.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-020-00152-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik

Nils Bernhardsson-Laros

Eingegangen: 12. Dezember 2019 / Angenommen: 15. Februar 2020
© Der/die Autor(en) 2020

Zusammenfassung Die Kompetenz, ethisch-moralisch zu handeln, wird im Rahmen von Kompetenzkatalogen für Lehrkräfte der Erwachsenen- und Weiterbildung als wichtiges Lernfeld ausgewiesen. Allerdings fehlt bisher Forschung, welche die Perspektive von Lehrenden auf eine Berufsethik für die Erwachsenen- und Weiterbildung genauer beleuchtet. Gegenstand des Beitrags ist eine qualitative Interviewstudie, welche Fragen nach ethisch relevanten Handlungssituationen, konkreten ethischen Fragen, pädagogisch-ethischen Überzeugungen und ethischen Orientierungen von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weitbildung nachgeht. Um das Forschungsfeld zu erschließen, wird auf Basis der Studienergebnisse ein vierdimensionales Modell moralischer Probleme entwickelt.

Schlüsselwörter Erwachsenenbildung · Weiterbildung · Bereichsethik · Berufsethik · Ethik · Moral · Professionalisierung · empirische Forschung

Moral problems and ethical questions of adult educators—A model for research on applied ethics within the field of adult education

Abstract The ability to act according to an ethical and moral perspective is identified as an important area of learning within competence frameworks for teachers in adult education. However, so far there is a lack of research that sheds light on teachers' perspectives on professional ethics for adult educators. The article reports on a qualitative interview study, which investigates questions of ethically relevant action situations, specific ethical questions, pedagogical-ethical beliefs and ethical orientations of adult educators. Based on the findings, a four-dimensional model of

Dr. N. Bernhardsson-Laros (✉)
Pädagogische Hochschule Freiburg, 79117 Freiburg, Deutschland
E-Mail: nils.bernhardsson-laros@ph-freiburg.de

Published online: 05 March 2020

moral problems is being developed in order to provide a basis for further research on the topic.

Keywords Adult education · continuing education · professional ethics · ethics · moral · professionalization · empirical research

1 Einleitung

Auch wenn wir spätestens seit Luhmanns (1993) Warnung vor Moral wissen, dass moralische Kommunikation mit Risiken behaftet ist, scheint es unausweichlich zu sein, Erwachsenen- und Weiterbildung als moralische Praxis zu verstehen (Fuhr 2011; Schrader 2018), die, begleitet durch Forschung, diskursiv weiterentwickelt werden kann. Das GRETA-Kompetenzmodell, welches künftig als Grundlage für ein trägerübergreifendes Anerkennungsverfahren für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung dienen soll, weist die Ethik – hier unter der Bezeichnung „professionelle Werthaltungen und Überzeugungen" – neben dem „fach- und feldspezifischen Wissen", dem „berufspraktischen Wissen und Können" und der „professionellen Selbststeuerung" als eines der wesentlichen Lernfelder für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz im Kontext der Lehre in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus (vgl. Lencer und Strauch 2016, S. 7).

Obwohl sich die Erwachsenen- und Weiterbildung kontinuierlich ethisch positioniert[1] und etwa zu ihrem gesellschaftlichen Auftrag umfassende Forschung und Theoriebildung betreibt, fehlt bislang ein bereichsspezifischer Forschungszusammenhang, in dem die moralischen Positionierungen der Profession mit dem Ziel reflektiert und diskutiert werden, eine begründete Berufsethik auszuarbeiten. Vor allem die konkreten Fragen der Lehr-Lerninteraktion, die für gewöhnlich im Rahmen von Berufsethiken behandelt werden, wurden bisher nicht bereichsethisch aufgearbeitet. Während eine Berufsethik eine Sammlung von normativen Aussagen ist, denen sich die Mitglieder einer Profession bzw. die Berufsträger, ähnlich wie in der ärztlichen Ethik, verpflichtet fühlen sollen, bildet eine Bereichsethik den jeweils dazugehörigen Forschungszusammenhang ab, der für einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich, wie die Medizin oder die Pädagogik, versucht, ethische Fragen theoretisch zu erfassen und eine Berufsethik zu begründen und kritisch zu reflektieren. Im Unterschied zu klassischen Professionen gibt es in der Erwachsenen- und Weiterbildung keine einheitliche Ausbildung und auch keine daran gekoppelte

[1] Aktuell zeigt sich dies z. B. an der Kritik der „Nationalen Weiterbildungsstrategie" (Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019), welche z. B. in Blogeinträgen geäußert wird (z. B. vgl. Käpplinger 2019; Kilian 2019). Kritisiert wird, dass der Strategie eine zu enge Vorstellung von Weiterbildung zugrunde liege und diese vorrangig auf ökonomische Belange ausgerichtet sei. Stattdessen müsse es darum gehen, „die Bedürfnisse der Menschen und der Weiterbildungslandschaft in ihrer Vielfalt öffentlich sichtbarer zu machen" (Käpplinger 2019) und „die Förderung einer Monokultur und von Partikularinteressen" (ebd.) zu vermeiden. Anhand der Blogeinträge zeigt sich, wie die Erwachsenen- und Weiterbildung durch Berufung auf ihre Zuständigkeit bzw. ihr Mandat für das Lernen Erwachsener (vgl. Nittel 2000) Grenzüberschreitungen im Hinblick auf den eigenen funktionsspezifischen Verantwortungsbereich markiert und sich so ethisch positioniert.

Lizensierung. Angesichts der Vielzahl von Unterrichtsfächern und Kontexte, in denen Erwachsenen- und Weiterbildung stattfindet, gibt es dafür auch gute Gründe. Allerdings führt das Fehlen einer Bereichsethik auch zu Problemen.

Für die Lehrenden in der Erwachsenenbildung hat dieses Defizit zur Folge, dass sie kaum Orientierung und Unterstützung erhalten, wenn sie in ihrem alltäglichen Handeln mit moralischen Problemen konfrontiert werden und sich gefordert sehen, mit ethischen Fragen[2] umgehen zu müssen, die z. B. den Umgang mit Vertraulichkeit, das Vermeiden von Interessenskonflikten oder den nicht-diskriminierenden Umgang mit Minoritäten betreffen (vgl. dazu Schrader und Spang 2019). Auch für die Professionalisierungsbemühungen in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist die Vernachlässigung des Themas Berufsethik folgenreich. So sind der Professionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung enge Grenzen gesetzt, wenn sich der Sektor nicht auf nationale und internationale berufsethische Standards verständigt (vgl. Martin und Langemeyer 2014, S. 56 f.).

Vor diesem Hintergrund wird es immer wichtiger, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung einen bereichsethischen Forschungszusammenhang entwickelt, in dem berufsethische Fragen von Lehrenden behandelt werden (Bernhardsson und Fuhr 2014, S. 4 ff.; S. 29 ff.; Arnold et al. 2017, S. 196 ff.). Wie diese dann in der Profession verankert werden, z. B. in der Ausbildung und Fortbildung, wäre eine weitere Frage, die hier aber nicht behandelt werden kann.

Das Anliegen des Beitrags besteht darin, Grundlagen für die Etablierung eines bereichsethischen Forschungsdiskurses zu ethischen Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung zu schaffen. Dazu verfolge ich im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen wende ich mich in einem empirischen Zugang der Alltagsmoral von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung zu. Dies ist m. E. erforderlich, da wir bisher nichts darüber wissen, in welchen Situationen moralische Probleme auftreten, mit welchen Themen diese einhergehen und mit welchen konkreten ethischen Fragen sich Lehrende konfrontiert sehen. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie frage ich nach ethisch relevanten Handlungssituationen und konkreten ethischen Fragen, nach pädagogisch-ethischen Überzeugungen und ethischen Orientierungen, die sowohl bei der Entstehung ethischer Fragen als auch beim Umgang mit diesen eine zentrale Rolle spielen. Zudem besteht meine Absicht darin, auf Basis der empirischen Studie das Thema moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung als Forschungsfeld begrifflich zu erschließen. Auf Basis meiner Studienergebnisse stelle ich ein Modell vor, welches die wesentlichen Aspekte moralischer Probleme von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung beinhaltet. Anhand des Modells zeige ich auf, wie vielschichtig das Forschungsthema ist und welche Forschungsdesiderata sich ergeben.

[2] In meinem Beitrag unterscheide ich nicht systematisch zwischen den Begriffen „Moral“ und „Ethik“. Ich verstehe darunter ein und denselben Sachverhalt, für den, je nachdem, worüber gerade gesprochen wird, unterschiedliche Begriffe benutzt werden. Während der Begriff „Ethik“ eher in theoretischen Kontexten gebraucht wird, in denen es um Reflexion geht und dabei zumeist von konkreten Einzelfällen abstrahiert wird, weist der Begriff „Moral“ eher einen konkreten Alltagsbezug auf. Von „Moral“ ist zumeist dann die Rede, wenn auf konkrete Situationen und Personen Bezug genommen wird. So spricht beispielsweise die Soziologie, welche sich dem alltäglichen Zusammenleben der Menschen zuwendet, von „moralischer Kommunikation“, anstatt den Begriff „Ethik“ zu gebrauchen (vgl. dazu Bergmann und Luckmann 1999).

2 Forschungsstand und theoretische Grundlagen

Im Folgenden skizziere ich zuerst den Stand der Entwicklung einer Berufsethik, dann den Forschungsstand zur Bereichsethik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bernhardsson und Fuhr (2014) haben vor wenigen Jahren den damaligen Stand der Entwicklung zu berufsethischen Standards in Verbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung im deutschen Sprachraum erfasst. Sie argumentieren, dass insbesondere die Diversität des Feldes der Entwicklung eines Berufsverbandes, der möglichst alle Lehrenden im Feld erfolgreich organisieren würde, im Wege steht, weshalb die Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt noch weit von einer Berufsethik entfernt ist. Während sich nationale Träger, Organisationen und Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung bisher kaum dem Thema gewidmet haben, konnten Verbände, die Trainerinnen und Trainer in der betrieblichen Weiterbildung organisieren, erste Ansätze einer Berufsethik ausbilden. So haben das Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. (mit Unterstützung des Dachverbandes der Weiterbildungsorganisationen – DVWO) und der Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches (BDVT) Berufskodizes entwickelt, die wichtige Bestimmungen wie etwa die Weiterbildungspflicht von Trainerinnen und Trainern enthalten. Das Forum Werteorientierung bewirbt die Berufsethik offensiv, vergibt ein Siegel und hat eine Beschwerdestelle sowie eine Beschwerdeordnung. Allerdings bleiben die Bestimmungen der Kodizes in weiten Teilen unspezifisch; es werden zwar Interpretationshilfen gegeben und der BDVT hat die Berufsethik in seine Ausbildungen integriert, aber kritische Diskussionen unter Einbezug der Verbandsmitglieder werden nicht angestoßen. Zudem wurden die berufsethischen Standards eher zentral, etwa durch speziell ins Leben gerufene Arbeitskreise entwickelt, ohne dass zuvor empirisch ermittelt wurde, mit welchen moralischen Problemen sich Lehrende und Trainerinnen und Trainer in ihrem Arbeitsalltag tatsächlich auseinandersetzen müssen. Es ist kein gesichertes Wissen darüber vorhanden, welche konkreten moralischen Fragen sich in Lehr-Lernkontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung tatsächlich stellen, wie Berufspraktikerinnen und Berufspraktiker sie reflektieren und wie sie handelnd mit ihnen umgehen. Zudem ist nicht bekannt, welche Befürchtungen und Hoffnungen die verschiedenen Akteure mit Tendenzen verbinden, eine Berufsethik zu entwickeln.

Hinsichtlich der Bereichsethik weist die Erwachsenen- und Weiterbildung ähnliche Defizite auf wie bzgl. der Berufsethik (vgl. Bernhardsson-Laros 2016, S. 29). Vor allem aufgrund der Diversität ihres Feldes, hat „die Erwachsenen- und Weiterbildung [...] bisher weder eine Berufsethik entwickelt, die in einem bekannten, allgemein akzeptierten und institutionalisierten Berufskodex ausgedrückt wäre, noch hat sie einen bereichsethischen Forschungszusammenhang ausgebildet“ (vgl. Bernhardsson und Fuhr 2014, S. 41). Seitens der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gab es zwar entsprechende Bemühungen, bereichsethische Theoriebildungen anzustoßen (vgl. Gieseke et al. 1991; Hof 2010), diese reichten bisher jedoch nicht aus, um eine breite Diskussion sowie Forschungen zu einer erwachsenenpädagogischen Berufsethik anzuregen. Nach wie vor fehlen Untersuchungen, die sowohl nach den „individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen ethischer Herausforderungen in der erwachsenenpädagogischen Praxis“ (Schrader 2014, S. 25) als auch nach dem „Umgang [...] mit ihnen“ (ebd.) fragen.

Stattdessen bleiben die ethischen Theoriebildungen mit der allgemeinen Theoriebildung zur Erwachsenen- und Weiterbildung verwoben (vgl. Fuhr 2011, S. 508 ff), was bedeutet, dass oftmals davon abgesehen wird, ethische Themen und Fragestellungen als solche zu benennen und zu reflektieren. Lediglich in der internationalen Debatte gibt es vereinzelt Untersuchungen zu ethischen Fragen (vgl. Gordon und Sork 2001; Brockett und Hiemstra 2004). Auf diese Lücke im erwachsenenpädagogischen Diskurs machen aktuell vor allem Einführungen in die Erwachsenen- und Weiterbildung aufmerksam (vgl. Fuhr 2011; Arnold et al. 2017; Schrader 2018). Sie weisen das Thema Ethik der Erwachsenen- und Weiterbildung als einen eigenständigen Inhaltsbereich aus und betonen den Forschungsbedarf zum Thema.

3 Forschungsfragen

Die Fragestellungen der im Folgenden vorgestellten Studie orientieren sich am typischen Aufbau berufsethischer Kodizes (vgl. Bernhardsson und Fuhr 2014, S. 46 ff). Traditionell sind Ethikkodizes inhaltlich in zwei Teile gegliedert und weisen zusätzlich einen Anwendungsbezug auf. Der *erste Teil* der Kodizes enthält Ideale, an denen sich die Profession ausrichten soll. Dies sind grundlegende Werte oder Prinzipien, wie z. B. die Würde des Menschen, das Streben nach Wahrheit, das Streben nach Exzellenz oder die Pflege demokratischer Prinzipien. In einem *zweiten Teil* werden die konkreten Standards, gegen die nicht verstoßen werden soll, festgelegt. Dies können Verpflichtungen gegenüber den Lernenden, den Auftraggebern oder der Profession sein. Im Idealfall weisen Ethikkodizes *drittens* einen Anwendungsbezug auf. Den Mitgliedern einer Profession ist bekannt, wie die Werte, Prinzipien und Standards interpretiert werden, wer in die Interpretationsprozesse einbezogen und wie mit Konflikten zwischen Bestimmungen und mit Interpretationsdifferenzen umgegangen werden soll. Ein weiterer Aspekt des Anwendungsbezugs ist, dass die niedergeschriebenen Prinzipien, Werte und Standards als Elemente für die ethische Entwicklung der jeweiligen Profession bzw. des jeweiligen Berufs genutzt werden. Kodifizierten Berufsethiken stehen bereichsethische Theoriebildungen und eine entsprechende Infrastruktur an Tagungen, Zeitschriften und Lehrbüchern zur Seite. Diese sollen dazu beitragen, die ethischen Prinzipien und Argumentationsweisen im jeweiligen Feld weiter zu entwickeln.

Gemäß diesen Vorannahmen über die idealtypische Anlage kodifizierter Berufsethiken habe ich insgesamt fünf Forschungsfragen bestimmt. Die ersten zwei Forschungsfragen zu ethisch relevanten Situationen und konkreten ethischen Fragen beziehen sich auf die Anwendungsbezüge (Teil 3 der Kodizes), die dritte Frage zu pädagogisch-ethischen Überzeugungen wurde mit Blick auf die konkreten ethischen Standards (Teil 2 der Kodizes) formuliert. Die vierte Forschungsfrage steht in Bezug zu den Idealen (Teil 1 der Kodizes). Und mit der fünften Frage soll darüber hinaus ermittelt werden, welche Hoffnungen und Befürchtungen Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung in Hinblick auf eine mögliche Kodifizierung einer Berufsethik äußern.

Ethisch relevante Situationen In welchen Situationen treten ethische Probleme bei Lehrenden auf?

Es geht darum zu ergründen, in welchen Anwendungsbezügen eine mögliche Berufsethik für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen kann. Dazu soll ermittelt werden, in welchen beruflichen Situationen sich Lehrende gefordert sehen, ihr Handeln unter ethischen Gesichtspunkten zu reflektieren.

Ein Lehrender in der Weiterbildung für Pflegekräfte berichtet z. B. darüber, wie einzelne Teilnehmende eine Übung zur Anwendung neuer Beatmungsgeräte zu stören beginnen, indem sie die Geräte absichtlich falsch gebrauchen. Interessant an diesem Beispiel ist, dass der Lehrende die Situation für sich als ethisch-relevant identifiziert: Statt in den Störungen lediglich ein rein schulungsmethodisches Problem zu sehen, das empirisch daraufhin befragt werden müsse, wie Störungen am besten vermieden werden können, sieht er darin auch ein moralisches Problem.

Konkrete ethische Fragen Mit welchen konkreten ethischen Fragen und Problemen setzen sich Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinander?

Bei dieser Forschungsfrage geht es darum zu ergründen, welche konkreten ethischen Fragen aus den ethisch relevanten Situationen erwachsen.

Der Lehrende in unserem Beispiel berichtet darüber, dass er zumeist dazu tendiere, bei Störungen seine Überlegenheit zu demonstrieren, indem er diese, nach eigener Aussage, „süffisant" übergeht, was einem rein schulungsmethodischen Umgang mit Störungen entspricht. In letzter Zeit würde er sich jedoch häufiger die Frage stellen, ob seine Art, Störungen zu übergehen, den Lernenden demonstriere, dass er sie nicht richtig ernst nehme, da er ihnen damit zeige, dass er an den Gründen für die Störungen gar nicht interessiert sei. Auf diese Weise beginnt der Lehrende den Umgang mit Störungen als eine ethische Frage zu reflektieren, bei der es um die Achtung den Störenden gegenüber geht. Für ihn stellt sich die konkrete ethische Frage, ob es generell wichtig ist, auf Störungen einzugehen, weil man dabei die Lernenden auch ernst nimmt, oder ob man sie auch übergehen kann und dann die Gefahr entsteht, dass man ihnen Achtung entzieht.

Pädagogisch-ethische Überzeugungen Welche pädagogisch-ethischen Überzeugungen sind für die Lehrenden handlungsleitend?

Ich frage nach den pädagogisch-ethischen Überzeugungen, an denen die Lehrenden ihr Handeln ausrichten. Die Überzeugungen drücken sich z. B. in Verpflichtungen gegenüber den Lernenden, den Auftraggebern, dem Arbeitgeber oder der Gesellschaft aus. Es wird untersucht, mithilfe welcher Überzeugungen Lehrende versuchen, ihre ethischen Fragen zu beantworten. Nur wenn situativ Konflikte zwischen unterschiedlichen Überzeugungen auftreten, entsteht ethischer Reflexionsbedarf.

Der Lehrende in unserem Beispiel ist sich unsicher, ob seine Praxis des Übergehens von Störungen durch das Demonstrieren von Überlegenheit, die seinem Selbstbild von sich als Lehrendem entspricht, mit den Anforderungen vereinbar ist, welche die Profession an den Umgang mit solchen Situationen stellt. Es konfligieren also zwei Überzeugungen, die sich aus Verpflichtungen gegenüber unterschiedlichen Akteuren ergeben.

Ethische Orientierungen Woran orientieren sich Lehrende beim Umgang mit ethischen Fragen und Problemen?

Für die Frage nach den Idealen, an denen sich die Profession ausrichten soll, wird der Begriff „ethische Orientierungen“ gewählt. Diese Terminologie soll dazu beitragen, eine Vielzahl möglicher Begründungsquellen (z. B. Prinzipien, Werte, implizite Modelle, Fachkulturen, Standards von Verbänden etc.), die Lehrende für die Bearbeitung ethischer Fragen nutzen, möglichst differenziert erfassen zu können.

Der Lehrende in unserem Beispiel ist vor einigen Jahren als Quereinsteiger zur Weiterbildung gekommen. Seitdem eignet er sich die für die Lehre nötigen pädagogischen Kompetenzen im Rahmen von Weiterbildungen an, wodurch, laut eigener Aussage, seine Identifikation mit der erwachsenenpädagogischen Fachkultur ständig zunehme. Seine ethische Orientierung an der Fachkultur bringt ihn nun dazu, seinen gewohnten Umgang mit Störungen ethisch zu hinterfragen.

Kodifizierte Berufsethik – Hoffnungen und Befürchtungen Welche Hoffnungen und Befürchtungen äußern Lehrende bzgl. einer kodifizierten Berufsethik?

Neben den möglichen Inhalten und den Anwendungsbezügen einer möglichen Berufsethik soll auch ergründet werden, wie Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung insgesamt zu einer möglichen Kodifizierung einer Berufsethik stehen. Dazu wird danach gefragt, mit welchen Hoffnungen und Befürchtungen sie einer möglichen Kodifizierung entgegensehen.

Der Lehrende aus unserer Beispielsituation würde eine Berufsethik aufgrund ihrer Orientierungsfunktion für die Lehrenden begrüßen. Über weitere Vor- oder Nachteile habe er sich bisher keine Gedanken gemacht.

4 Methodisches Vorgehen

Es soll erfasst werden, in welchen Situationen Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung ethische Fragen aufwerfen, mit welchen Überzeugungen sie diese konfrontieren und welche ethischen Orientierungen sie nutzen. Daher war es erforderlich Interviewpartnerinnen und -partner zu finden, die über möglichst viele solcher Probleme möglichst ausführlich berichten können. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte gemäß dem aus der Grounded Theory (Corbin und Strauss 2008) bekannten Prinzip des theoretischen Sampling (Strübing 2008):

- Mir bekannte Personen aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung stellten Kontakt zu Personen her, von denen sie annahmen, dass sie viel zum Thema beitragen können.
- Weitere Gatekeeper waren Studierende des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Diese stellten Kontakt zu relevanten Personen in ihren Praxisfeldern her, in denen sie im Rahmen des Studiums aktiv sind.
- Zudem stellten einzelne Interviewpartnerinnen und -partner Kontakt zu weiteren Lehrenden her.

- Ehemalige Teilnehmende der Fortbildung „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ (Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung Freiburg & Pädagogische Hochschule Freiburg) wurden kontaktiert.
- Berufsverbände aus dem Trainerbereich, die bereits Ethikkodizes entwickelt haben, vermittelten den Kontakt zu Lehrenden, die an der Entwicklung des jeweiligen Ethikkodes beteiligt waren.

Auf Basis dieser Feldzugänge wurden insgesamt 19 leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung geführt. 14 der 19 Interviews gingen in die Auswertung ein.

Soll Moral im Rahmen von Interviews thematisiert werden, ist laut Bergmann und Luckmann (vgl. 1999, S. 17 f.) zu beachten, dass es sich bei Moral um ein implizites Wissen handelt, das den Interviewten im Gespräch nicht direkt verfügbar ist. Denn Moral „ist im wesentlichen Sinne gelebte Moral, die in den Handlungen und Entscheidungen, eben in […] kommunikativen Akten existiert“ (ebd., S. 18). Aufgrund dieser Vorannahme muss beachtet werden, dass Interviewpartnerinnen und -partner, die sich reflexiv den moralischen Aspekten ihrer Handlungen und Entscheidungen zuwenden, kommunikative Konstruktionsleistungen erbringen. Diese Konstruktionsleistungen können seitens der Interviewenden unterstützt werden, wenn sie ihre Interviewpartnerinnen und -partner zu Erzählungen und Beschreibungen anregen, bei denen Moral kommunikativ realisiert wird. Demgemäß konnten die Lehrenden in der vorliegenden Studie nicht aufgefordert werden, direkt über ethische Fragen und Probleme zu sprechen. Stattdessen wurden sie gebeten, über Situationen zu berichten, die sie dazu gebracht haben, ihr Handeln zu reflektieren. Gefragt wurde z. B. nach Situationen, in denen sie sich unsicher gefühlt haben oder in denen Konflikte aufkamen. In dieser frühen Phase der Interviews wurde darauf geachtet, dass Formulierungen gewählt werden, die ohne die Begriffe Ethik und Moral auskommen. Auf diese Weise sollte vermieden werden, dass die Interviewpartnerinnen und -partner vorschnell beginnen, im Hinblick auf die eigenen ethischen und moralischen Standpunkte zu argumentieren, was für eine kommunikative Realisierung ihrer Moral im Rahmen von Erzählungen und Beschreibungen hinderlich wäre. Entsprechend dieser methodologischen Vorannahmen wurde der Interviewleitfaden im fortschreitenden Forschungsprozess immer weiter durch Fragestrategien zu ethisch relevanten Situationen ergänzt. Als besonders ergiebig im Hinblick auf die Forschungsfragestellungen erwiesen sich die Fälle, bei denen die Interviewpartnerinnen und -partner über eine mehrjährige Berufserfahrung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung verfügen. Dies ging zumeist auch mit einer größeren Sensibilität und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf ethische Fragen einher.

Die Interviews wurden in einem zirkulären Prozess solange sukzessive durchgeführt und ausgewertet, bis sich erste Anzeichen einer theoretischen Sättigung (Strübing 2008) im Hinblick auf die Inhalte und die Struktur ethischer Fragen und Probleme einstellten. Die Datenauswertung erfolgte nach den Vorgaben der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012). Es handelt sich um ein Verfahren, bei dem theoretisch gewonnene Kategorien durch die Bildung von induktiven Subkategorien empirisch ausdifferenziert werden. In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass

auch die theoretisch angenommenen Hauptkategorien in diesem Prozess reformuliert werden mussten.

5 Ergebnisse

Im Zuge der Datenauswertung wurde ein Codesystem mit 620 Einträgen erstellt. Das Codesystem ist nach diesen fünf Oberthemen geordnet: (Abschn. 5.1) „Ethisch-relevante Situationen“ und „Ethische Fragen“, (Abschn. 5.2) „Pädagogisch-ethische Überzeugungen“, (Abschn. 5.3) „Ethische Orientierungen“, (Abschn. 5.4) „Berufsethik“ und (Abschn. 5.5) „Entwicklung einer eigenen Ethik“. Die Oberthemen spiegeln, bis auf das Thema „Entwicklung einer eigenen Ethik“, die Forschungsfragen wider. Um einen Einblick in das Codesystem zu geben, stelle ich die fünf Oberthemen nacheinander anhand von Beispielen vor. Zudem führe ich etwas ausführlicher in zwei ethisch relevante Situationen ein. Die ausführlich beschriebenen Beispielsituationen nutze ich, um die fünf Oberhemen zu erläutern und zu zeigen, wie diese aufeinander bezogen sind.

5.1 Ethisch relevante Situationen und ethische Fragen

Die Daten bestätigen, dass sich konkrete ethische Fragen aus spezifischen Handlungssituationen ergeben, welche bei den Interviewten eine reflexive Auseinandersetzung mit den moralischen Aspekten ihrer beruflichen Tätigkeiten und Entscheidungen evozieren. Aus diesem Grund wurden ethisch relevante Situationen und ethische Fragen zusammen codiert (vgl. Tab. 1). Anhand des Obercodes „Interaktionskontexte“ halte ich fest, ob die jeweiligen ethisch relevanten Situationen und die damit einhergehenden ethischen Fragen in der Interaktion mit Teilnehmenden oder in der Interaktion mit Trägern, Arbeitgebern oder Einrichtungsleitungen aufgetreten sind. Mit dem Obercode „Zeitpunkte“ wird danach unterschieden, ob die Probleme sich während der Auftragsakquise, der Auftragsdurchführung oder dem Auftragsabschluss ereigneten. Tab. 1 zeigt für jeden dieser drei Zeitpunkte ethisch relevante Situationen und ethische Fragen, die sich daraus für die Befragten ergeben können – dies jeweils für die Interaktion mit Teilnehmenden und für die Interaktion mit Trägern, Arbeitgebern, und Einrichtungsleitungen.

Es zeigt sich, dass Moral in den ethisch relevanten Situationen in zweierlei Hinsicht relevant wird. Lehrende identifizieren erstens Fragen der gegenseitigen Anerkennung und Achtung. Zweitens stellen sie Abgrenzungsfragen. Sie grenzen sich von als „sach- und fachfremd“ erlebten Erwartungen ab, die von außen an sie herangetragen werden. Im Codesystem habe ich diese durchaus relevante Unterscheidung jedoch nicht berücksichtigt, da sich die ethisch relevanten Situationen nicht systematisch entlang der beiden Thematisierungsformen von Moral unterscheiden ließen. Bei der Beschäftigung mit Abgrenzungsfragen werden in der Regel auch Achtungs- und Anerkennungsfragen mitverhandelt und *vice versa* (vgl. Krohn 1999, S. 6).

Die zwei folgenden Beispielsituationen geben einen tiefergehenden Einblick in den Zusammenhang von ethisch relevanten Situationen und ethischen Fragen. Wäh-

Tab. 1 Übersicht ethisch relevante Situationen und ethische Fragen (Beispiele)

Zeitpunkte	Interaktions-Kontexte	
	Teilnehmende	Träger, Arbeitgeber, Einrichtungsleitungen
Auftragsakquise	*Situation:* Potentielle Teilnehmende fühlen sich vom Thema angesprochen, wünschen sich aber andere Inhalte	*Situation:* Inhalt eines sehr lukrativen Auftrags sollen manipulative Techniken sein
	Frage: Wie kann ich inhaltlichen Erwartungen einerseits wertschätzend begegnen, diesen andererseits aber Grenzen setzen?	*Frage:* Kann ich es mit meinem Gewissen und meiner gesellschaftlichen Verantwortung vereinbaren, manipulative Techniken zu vermitteln?
Auftragsdurchführung	*Situation:* Teilnehmende haben die Veranstaltung nur gebucht, um einen schönen Ausflug zu haben	*Situation:* Auftraggeber fordert mich auf, Teilnehmende zu kritisieren statt zu loben
	Frage: Kann ich Veranstaltungen vorzeitig beenden, wenn die Teilnehmenden nicht die nötige Ernsthaftigkeit für deren Durchführung mitbringen?	*Frage:* Wie kann ich gegenüber Auftraggebern meinen anerkennenden u. wertschätzenden Seminarstil verteidigen?
Auftragsabschluss	*Situation:* Einzelne Teilnehmende haben die Veranstaltung vorzeitig abgebrochen/haben den Kurs nicht bestanden	*Situation:* Der Auftraggeber verlangt Feedback zu einzelnen Teilnehmenden, ohne dass die Teilnehmenden etwas davon wissen sollen
	Frage: Ich bin mir häufig unsicher, ob es bei Nichtbestehen oder bei Kursabbruch immer zwingend erforderlich ist, das Gespräch mit den betreffenden Teilnehmenden zu suchen, um mit ihnen z. B. über andere Weiterbildungsmöglichkeiten zu sprechen. Wo beginnt und wo endet meine Verantwortung für die Teilnehmenden?	*Frage:* Ist die Bewertung von Teilnehmenden, wenn dies nicht expliziter Gegenstand der Veranstaltung ist, mit meinen Pflichten diesen gegenüber vereinbar?

rend im ersten Beispiel vorrangig Achtungs- und Anerkennungsfragen behandelt werden, stehen im zweiten Beispiel Abgrenzungsfragen im Vordergrund.

5.1.1 Beispiel 1: „Du hast 'n Nazi da drin".

Herr R. ist Kommunikationstrainer in der freien Wirtschaft. Im Verlauf der Durchführung eines mehrtätigen Kommunikationstrainings für ein Unternehmen teilte ihm der Vorgesetzte des Arbeitsbereichs, aus dem seine Kursteilnehmenden stammten, mit, dass ein Teilnehmer, den Herr R. bisher als sehr angenehm wahrgenommen hatte, ein überzeugter „Nazi" sei. Im Interview reflektiert Herr R. darüber, dass in dieser Situation zwei Verpflichtungen in Konflikt zueinander geraten sind. Zum einen ist er gegenüber dem Teilnehmer zur Neutralität verpflichtet und könne diesen nicht aufgrund von Hörensagen diskriminierend behandeln. Zum anderen sieht er sich der Gesellschaft verpflichtet. Ein hoher moralischer Wert ist für ihn die Demokratie, und er möchte niemandem kommunikative Fähigkeiten vermitteln, von dem erwartet werden kann, dass er diese nutzt, um die Demokratie zu untergraben. Herr R. ist sich bewusst, dass er in einem moralischen Dilemma steckt: Er kann nicht beiden

Verpflichtungen zugleich gerecht werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit der überzeugte „Nazi“ Achtung und Anerkennung verdient.

5.1.2 Beispiel 2: „Der meint mir sagen zu können welche Themen erlaubt sind und welche nicht“

Herr S. ist Pastoralreferent, der im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit auch in der Erwachsenenbildung aktiv ist. Er berichtet darüber, dass er das Feld der Erwachsenenbildung für sich entdeckt hat und sich seit einigen Jahren immer stärker in diesem Bereich engagiert. Seine zunehmende Identifikation mit der Profession – die Herr S. u. a. auf den Besuch berufsbegleitender Fortbildungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung zurückführt – geht laut seiner Schilderung mit einem zunehmenden Unbehagen bzgl. der Bedingungen der Durchführung von Erwachsenenbildung unter konfessioneller Trägerschaft einher. Ein Vertreter der Kirche versuche immer wieder, die Themen seiner Veranstaltungen mitzubestimmen, weil er die kirchliche Morallehre in den Veranstaltungen von Herrn S. nicht richtig vertreten sehe. Um sich gegenüber diesen – von ihm als fachfremd empfundenen – Eingriffen zu positionieren, verweist er auf seinen Bildungsauftrag, der auch darin bestehe, möglichst viele Menschen, auch mit eher liberalen Auffassungen, anzusprechen. Ein Problem für ihn ist jedoch, dass er konservativ eingestellten Gemeindemitgliedern keine Anlaufstelle mehr bietet. Herr S. sieht darin ein unauflösbares Dilemma konfessioneller Erwachsenenbildung, das ihn darüber nachdenken lässt, sich eine Anstellung als Erwachsenenbildner unter anderer Trägerschaft zu suchen. Für Herrn S. steht die Frage der Abgrenzung der Erwachsenenbildung von der Theologie im Vordergrund.

5.2 Pädagogisch-ethische Überzeugungen

Wie in den beiden Beispielen deutlich wird, spielen in den Erzählungen und Beschreibungen ethisch relevanter Handlungssituationen Konflikte bzw. Widersprüche zwischen pädagogisch-ethischen Überzeugungen eine wichtige Rolle. Während im ersten Beispiel (Kommunikationstrainer) die Verpflichtung gegenüber den Teilnehmenden und die Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft in Konflikt zueinander geraten, konfligieren im zweiten Beispiel (Pastoralreferent) mehrere pädagogisch-ethische Überzeugungen. In der Situation, sich gegen „fachfremde“ Eingriffe von außen wehren zu müssen, scheint sich der Pastoralreferent in einem Konfliktfeld zwischen den Verantwortlichkeiten gegenüber dem Arbeitgeber, den Lernenden, der Gesellschaft, der Profession sowie hinsichtlich des eigenen – sich neu entwickelnden – Selbstbildes als Erwachsenenpädagoge wiederzufinden.

In den Interviews wurden pädagogisch-ethische Überzeugungen im Hinblick auf die eigenen Verantwortlichkeiten und Pflichten, das Selbstbild, die Teilnehmenden und Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung genannt (siehe auch Tab. 2).

5.3 Ethische Orientierungen

Für die Entstehung und spezifische Bearbeitung von ethischen Fragen sind neben den pädagogisch-ethischen Überzeugungen auch die ethischen Orientierungen relevant.

Tab. 2 Pädagogisch-ethische Überzeugungen (Beispiele)

Verantwortlichkeiten und Pflichten	Ich muss ethisch handeln und stehe in einem „Spannungsfeld“ Ich bin den Lernenden verpflichtet Ich bin dem Auftraggeber verpflichtet Ich bin der Gesellschaft verpflichtet
Selbstbild	Ich verstehe mich als Facilitator Ich bin ein politischer Mensch Ich stehe gerne vor Menschen („Rampensau“)
Teilnehmende	Es ist normal, dass nicht alle Teilnehmenden dich mögen Teilnehmende stehen (immer häufiger) unter Zeitdruck Lernende suchen gezielt Dozierende (nicht WB-Einrichtung)
Lehrende	Lehren muss man lernen Lehrende und Lernende bilden eine Lerngemeinschaft Lehrende sind „Ideenklauer“

Beispiele für ethische Orientierungen, die im Codesystem festgehalten wurden, sind „Grundgesetz“, „Demokratie“, „Menschenrechte“, „mein geheimer Auftrag“ und „Fachkulturen“.

Im erstgenannten Beispiel des Kommunikationstrainers Herr R. zeigt sich, wie eine ethische Orientierung sowohl an der Entstehung als auch an der Bearbeitung einer ethischen Frage beteiligt ist. Die Demokratie stellt für Herrn R. einen hohen moralischen Wert dar. Als ihm mitgeteilt wird, dass ein „Nazi“ an seinem Kurs teilnimmt, hat er zunächst darüber nachgedacht, im Sinne seiner Orientierung an der Demokratie zu handeln. Er will keine kommunikativen Fähigkeiten an die „falschen Leute“ vermitteln, die diese später missbrauchen könnten, um die Demokratie zu untergraben. Die Konsequenz wäre gewesen, den Teilnehmer anders als andere Teilnehmende zu behandeln oder ihn sogar aus dem Kurs auszuschließen. Herr R. stellt jedoch fest, dass dieser Handlungsentwurf gegen das Grundgesetz verstößt, welches für ihn eine andere wichtige ethische Orientierung ist, aus dem er seine Handlungsprinzipien ableitet. Er verweist diesbezüglich auf Artikel 3, gemäß dem niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf. In der Situation schien es Herrn R. unmöglich, sowohl der pädagogisch-ethischen Überzeugung gerecht zu werden, sich für den Demokratieerhalt einzusetzen, als auch der pädagogisch-ethischen Überzeugung zu entsprechen, Kursteilnehmende nicht zu diskriminieren. Er bearbeitet das Dilemma, indem er den für ihn zunächst naheliegenden wertbezogenen Handlungsentwurf (Demokratieverteidigung) daraufhin überprüft, ob er auch mit universell gültigen Handlungsnormen (dem Grundgesetz) vereinbar ist. Abschließend stellt Herr R. fest, dass er mit seinem Ansatz zur Verteidigung der Demokratie gegen ein grundlegendes Prinzip der Demokratie verstoßen hätte.

Im zweiten Beispiel des Pastoralreferenten stellen sich mindestens zwei konkrete ethische Fragen. Zum einen behandelt Herr S. die Frage, wie er „fachfremde“ Eingriffe in seinen Tätigkeitsbereich abwenden und sich gegenüber diesen positionieren kann. Zum anderen stellt sich für ihn die Frage, inwiefern er es rechtfertigen kann, dass sein liberaler und inklusiver Ansatz konservativ eingestellte Menschen – eine Kernklientel des Trägers – von einer Teilnahme an seinen Veranstaltungen abhält.

Vor dem Hintergrund dieser Fragen scheint es ihm nur schwer möglich zu sein, seine pädagogisch-ethischen Überzeugungen – Verantwortlichkeiten gegenüber dem Arbeitgeber, den Lernenden, der Gesellschaft, der Profession, sowie hinsichtlich des eigenen Selbstbildes als Erwachsenenpädagoge – in Einklang miteinander zu bringen. Wesentlich relevant für die Bearbeitung der Fragen scheint für Herrn S. die ethische Orientierung „Fachkulturen" zu sein. Er berichtet, dass es ihm einerseits mit zunehmender Orientierung an der erwachsenenpädagogischen Fachkultur immer besser gelingt, sich gegenüber den Eingriffsversuchen von außen zu behaupten, er dadurch aber andererseits verstärkt auf Unvereinbarkeiten zwischen seinem erwachsenenpädagogischen Handeln und der kirchlichen Morallehre stößt. Insgesamt betrachtet geben dieser und weitere Fälle aus dem Sample Hinweise darauf, dass sich aus einer zunehmenden Identifikation mit der erwachsenenpädagogischen Fachkultur und einem wachsenden professionellen Engagement eigens ethische Fragen ergeben können, mit denen sich die Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung auseinandersetzen müssen.

5.4 Hoffnungen und Befürchtungen bezüglich einer kodifizierten Berufsethik

An den Antworten der Interviewpartnerinnen und -partner auf die Frage, mit welchen Hoffnungen oder Befürchtungen sie einer Berufsethik entgegensehen würden, zeigt sich ein ambivalentes Bild. Generell finden sie das Thema Berufsethik wichtig und sind der Meinung, dass es sowohl im Fach als auch in der Profession stärker als bisher diskutiert werden sollte. Im Hinblick auf eine kodifizierte Berufsethik fallen die Antworten jedoch ambivalent aus. So äußerten sie beispielsweise, dass kein Bedarf für eine solche Ethik vorhanden sei (da bereits ein unausgesprochener Konsens zwischen den Lehrenden bestehe), dass eine kodifizierte Berufsethik dem kollegialen Austausch zugutekommen würde, dass eine Berufsethik nur einen symbolischen Charakter haben könne und dass eine kodifizierte Berufsethik auch die Auftraggeber bzw. Arbeitgeber in die Pflicht nehmen müsste. Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die Befragten die Orientierung in ethischen Fragen, die mit einer kodifizierten Berufsethik einhergehen würde, generell begrüßen, einer Festlegung auf eine einzelne Berufsethik jedoch eher kritisch gegenüberstehen.

5.5 Entwicklung einer eigenen Ethik

Bei dem Obercode „Entwicklung einer eigenen Ethik" handelt es sich um ein Querschnittsthema, das ich in den Interviewdaten identifizieren konnte. Ähnlich wie beim Obercode „ethische Orientierungen„ gibt es auch hier Hinweise dafür, dass ein Engagement bzgl. der erwachsenenpädagogischen Profession mit einer ethischen Sensibilität und Reflexionskompetenz einherzugehen scheint. Vor allem die Interviewten, die schon länger als zehn Jahre als Lehrende im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, beschreiben anhand von Entwicklungsthemen, wie sich ihre persönliche Berufsethik herausgebildet hat und wie sich ihre pädagogisch-ethischen Überzeugungen verändert und weiterentwickelt haben. So sind sie nun z. B. überzeugt davon, dass es besser ist, sich ethischen Problemen zu stellen als diesen aus dem Weg zu gehen; oder sie wissen nun sehr deutlich, welche Aufträge

sie annehmen und welche nicht; oder es ist ihnen heute viel klarer als zu Beginn ihrer beruflichen Karriere, was für eine Lehrende bzw. ein Lehrender sie sein wollen. Dies scheint damit einherzugehen, dass sie nun eher bereit sind, zu eigenen Idealen, wie z. B. einem „geheimen Auftrag" (z. B. Themen gesellschaftskritisch behandeln), zu stehen. Zudem gibt das Querschnittsthema Hinweise darauf, dass Lehrende erst mit zunehmender Berufserfahrung beginnen, ihr Handeln als ethisch relevant zu betrachten und als solches zu reflektieren.

6 Entwicklung eines Forschungsmodells zu moralischen Problemen

Die Studie zeigt, dass ethisch relevante Situationen und ethische Fragen in allen Kontexten der Lehr-Lerninteraktion der Erwachsenen- und Weiterbildung auftreten können. Sie können sich während der Auftragsakquise, der Auftragsdurchführung und dem Auftragsabschluss jeweils in der Auseinandersetzung mit Lehrenden, Arbeitgebern und Trägern einstellen. Insgesamt betrachtet gibt die inhaltsanalytische Studie – und hier insbesondere die induktive Kategorienbildung – Hinweise darauf, dass zwischen ethisch-relevanten Situationen, ethischen Fragen, pädagogisch-ethischen Überzeugungen und ethischen Orientierungen wechselseitige Zusammenhänge bestehen (Abb. 1).

In zweierlei Hinsicht deutet sich an, dass die vier Dimensionen des Modells miteinander zusammenhängen:

- Konflikte zwischen pädagogisch-ethischen Überzeugungen scheinen ausschlaggebend dafür zu sein, ob eine Handlungssituation als ethisch relevant erlebt wird und ob daraus später konkrete ethische Fragen abgeleitet werden können. Nur wenn es Konflikte zwischen pädagogisch-ethischen Überzeugungen gibt, scheint es auch ethische Fragen zu geben.
- In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Befragten sich auf ethische Orientierungen beziehen, wenn sie ihre pädagogisch-ethischen Überzeugungen spezifizieren müssen. Demzufolge werden konkrete ethische Fragen anscheinend nicht nur aus Widersprüchen zwischen unterschiedlichen pädagogisch-ethischen Überzeu-

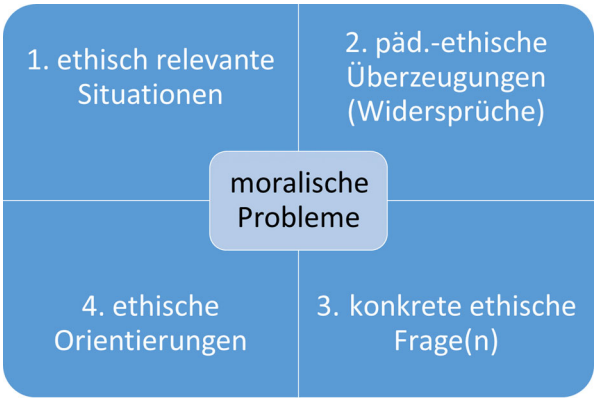

Abb. 1 Vier Dimensionen moralischer Probleme

gungen abgeleitet, sondern sie werden, wie es scheint, erst gebildet, wenn auch ethische Orientierungen angelegt werden.

Gemäß dem skizzierten Modell setzen sich moralische Probleme aus vier Dimensionen zusammen. Folgen wir dem Modell, kann das erwachsenenpädagogische Handeln nicht begründet werden, wenn man sich auf eine dieser Dimensionen begrenzt. So ist es nicht ausreichend, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner bloß pädagogisch-ethische Überzeugungen haben; sie müssen diese auch in konkrete ethische Fragen bringen können. Des Weiteren kann es problematisch sein, wenn eine Person pädagogisch-ethische Überzeugungen hat, sie aber gar nicht merkt, dass sie dagegen verstößt. Außerdem wäre es wichtig, dass sie sich daraufhin beobachtet, ob ihre pädagogisch-ethischen Überzeugungen und ihre ethischen Orientierungen zusammenpassen. Wie das oben genannte Beispiel zum Umgang mit dem vermeintlichen „Nazi“ zeigt, ist es erforderlich, dass die befragte Person merkt, dass es nicht zusammenpasst, einerseits für Menschenrechte zu sein und andererseits jemanden aus dem Lernprozess ausschließen zu wollen. Ein weiteres Problem könnte darin bestehen, dass eine Person ihren Umgang mit einer konkreten ethischen Situation „aus dem Bauch heraus“, ohne Rekurs auf eine pädagogisch-ethische Überzeugung, begründet.

Vor diesem Hintergrund betrachtet, verstehe ich es als eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen, sich in allen vier Dimensionen moralischer Probleme weiter zu entwickeln, Zusammenhänge zwischen Situationen, Fragen, Überzeugungen und Orientierungen zu reflektieren, Konflikte zwischen Überzeugungen wahrzunehmen und zu bearbeiten, eine Sensibilität für moralische Probleme zu entwickeln, ihre ethischen Analysen mit allen relevanten Akteuren (andere Professionsmitglieder, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Träger, Auftraggeber, politische Akteure) zu kommunizieren und ihren Überzeugungen gemäß zu handeln. Vor allem wäre es zu kurz gegriffen, wenn Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen *ausschließlich darauf bedacht wären, ihre Überzeugungen weiterzuentwickeln, ohne sie auf Situationen anzuwenden. Stattdessen ist es erforderlich, über alle vier Dimensionen moralischer Probleme Rechenschaft ablegen zu können und zwar in der Verbindung miteinander. Erst wenn diese Aufgabe erfüllt wird, kann von einer vollständigen moralischen Argumentation gesprochen werden.*

Dies macht deutlich, in welche Richtung bereichsethische Forschung zu moralischen Problemen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung gehen sollte. Es darf nicht ausschließlich das Ziel sein, relevante pädagogisch-ethische Überzeugungen und ethische Orientierungen theoretisch zu reflektieren, wie dies bisher vornehmlich geschieht. Sondern es muss darum gehen, den skizierten Zusammenhang bzw. die Zusammenhänge zwischen den vier Dimensionen moralischer Probleme empirisch weiter zu erforschen. Nur auf diese Weise kann vermieden werden, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und von Verbänden der Erwachsenenbildung mit Überzeugungen und Orientierungen konfrontiert werden, die sich nicht auf konkrete Situationen und die in ihnen vorhandenen Konflikte zwischen Überzeugungen beziehen und deswegen von den Handelnden nicht in konkretes Handeln in konkreten Situationen übersetzt werden können. Wenn moralische Probleme nicht in ihrer komplexen Struktur

beforscht werden, entsteht die Gefahr, dass inkonsistente und unzusammenhängende (berufsethische) Erwartungen oder Anforderungen an erwachsenenpädagogische Lehrkräfte formuliert werden.

In Anbetracht des Modells, das ich als einen Versuch verstehe, die Komplexität moralischer Probleme im Kontext der Lehre der Erwachsenen- und Weiterbildung abzubilden, ist es erforderlich, gezielt einzelne Dimensionen und einzelne Zusammenhänge zwischen den Dimensionen zu beforschen. Ich beschränke mich im Folgenden auf zwei mögliche Forschungsperspektiven. Da meine Studie gezeigt hat, dass ethisch-relevante Situationen in allen Kontexten der Lehr-Lerninteraktion der Erwachsenen- und Weiterbildung auftreten können, wäre es bereichernd, wenn Studien durchgeführt würden, die ganz gezielt einen Kontext beforschen, beispielsweise ethisch relevante Situationen in der Auftragsakquise mit Arbeitgebern bzw. Trägern. Wünschenswert wäre es auch, zu erforschen, welche ethisch relevanten Situationen Lehrende mit wenig Berufserfahrung erleben. Wie Schwendemann (2018) gezeigt hat, kann es Lehrkräften an begrifflichen Instrumenten zu einer Reflexion konkreter moralischer Probleme fehlen. Auch ist es schwer, Widersprüche zwischen dem eigenen Denken und Handeln zu erkennen. Auch meine Erfahrungen mit der vorliegenden Studie bestätigen diese Herausforderung. Denn gerade Berufsanfängerinnen und -anfänger verfügen derzeit nicht notwendig über die begrifflichen Instrumente zu einer Reflexion konkreter moralischer Probleme. Zudem „fehlt [es] offenkundig an Qualifizierungs- und Beratungsangeboten, die insbesondere unerfahrene und pädagogisch nicht vorgebildete Lehrkräfte darauf vorbereiten, moralische Konflikte zu erkennen und gegebenenfalls auch präventiv […] zu bearbeiten“ (Schrader und Spang 2019, S. 54).

Eine Möglichkeit, sich dieser Herausforderung zu stellen, würde darin bestehen, die ethisch relevanten Situationen und ethischen Fragen, die ich im Rahmen meiner Studie ermitteln konnte, als Grundlage zu nutzen, um Fallbeispiele zu erarbeiten, die in Gruppendiskussionen diskutiert werden. Diese Gruppendiskussionen könnten sowohl wissenschaftlich ausgewertet werden, um moralische Probleme zu analysieren, als auch für Fortbildungen zur Entwicklung berufsethischer Reflexion (vgl. dazu Schwendemann 2018) eingesetzt werden.

Die Erwachsenenbildung sollte einen bereichsethischen Forschungsdiskurs ausbilden, der sich auf konkrete berufsethische Fragen bezieht und sich ethisch begründet positionieren, so wie dies auch andere Bereichsethiken tun. Wie das Beispiel des Pastoralreferenten nahelegt, der seine Erwachsenenbildungsaktivitäten vor zu viel theologischer Einflussnahme schützen will, könnten solche Forschungen und Positionierungen Lehrenden helfen, sich selbst berufsethisch zu reflektieren, sich mit anderen auszutauschen und sich ethisch zu positionieren. Ein Ansatz, der sowohl theoretisch als auch methodologisch geeignet wäre, um zu rekonstruieren, wie sich die Erwachsenen- und Weiterbildung etwa in Abgrenzung zu politischen oder ökonomischen Erwartungen – die z. B. durch Konzepte wie Lebenslanges Lernen oder *Employability* an sie herangetragen werden (vgl. dazu Bernhardsson-Laros 2018) – ethisch positioniert, wäre z. B. die soziologische Konventionsanalyse (Alke 2019). Durch die Analyse der erwachsenenpädagogischen Diskurse im Hinblick auf die darin enthaltenen Konventionen könnten die „spezifischen Wertigkeiten und Rationalitätsprinzipien“ (ebd., S. 465), mit denen sich die Erwachsenen- und Weiterbildung

in Differenz zu anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen ethisch positioniert und stabilisiert, sichtbar gemacht werden.

7 Schluss

Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurde die theoretische Annahme weiter ausdifferenziert, dass sich moralische Probleme von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung in ethisch relevanten Situationen, pädagogisch-ethischen Überzeugungen, konkreten ethischen Fragen und ethischen Orientierungen konstituieren, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen. Die Studie gibt einen ersten Einblick, wie komplex moralische Probleme im Kontext der Lehre in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind. Sie weist darauf hin, dass noch einige Forschungsbemühungen notwendig sind, um Grundlagen für eine forschungsbasierte Berufsethik für Lehrende der Erwachsenen- und Weiterbildung zu formulieren. Zudem wird deutlich, dass sich die befragten Lehrenden durchweg Unterstützung bzw. Orientierung beim Umgang mit moralischen Problemen wünschen und dass sie sich zu einer möglichen kodifizierten Berufsethik zumeist noch keine klare Meinung gebildet haben.

Vor diesem Hintergrund betrachtet wäre es wichtig, dass der erwachsenenpädagogische Diskurs sich in Richtung Berufs- und Bereichsethik entwickelt. Im Kontext der Professionalisierungsaktivitäten wurden im Rahmen des GRETA-Kompetenzmodells dafür bereits erste Weichen gestellt. Angesichts der Schwäche der Berufsverbände wäre es zu begrüßen, wenn das Thema Berufsethik im Rahmen dieser oder ähnlichen neu entstehenden Organisationsformen, die sich dem Aufbau erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenzen verschreiben, institutionalisiert werden könnte. Auf diese Weise würde ein Ort für die Thematisierung und bereichsethische Erforschung berufsethischer Fragen geschaffen werden.

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

Alke, M. (2019). Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions" in der Bildungsforschung* (S. 461–482). Wiesbaden: Springer.

Arnold, R., Nuissl, E., & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Bergmann, J., & Luckmann, Th (1999). Moral und Kommunikation. In J. Bergmann & T. Luckmann (Hrsg.), *Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Kommunikative Konstruktion von Moral, (Bd. 1, S. 13–38). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Bernhardsson, N., & Fuhr, Th (2014). Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. https://doi.org/10.3278/REP1401W
Bernhardsson-Laros, N. (2016). Die Leerstelle schließen. Probleme und Perspektiven einer Berufsethik für Erwachsenenbildung. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. https://doi.org/10.3278/DIE1602W
Bernhardsson-Laros, N. (2018). *Wertehorizont Beschäftigungsfähigkeit im Betrieb. Eine pädagogische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2004). *Toward ethical practice*. Malabar: SAGE.
Bundesministerium für Arbeit und Soziales, & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrate-gie.pdf;jsessionid=986FA52FB44A4507F9CC0FDBBD283998?__blob=publicationFile&v=6. Zugegriffen: 4. Dez. 2019.
Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Aufl.). Los Angeles and California: SAGE.
Fuhr, Th (2011). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Handbuch Erziehungswissenschaft, (Bd. 4, S. 505–518). Paderborn: Schöningh.
Gieseke, W., Nuissl, E., & Meueler, E. (Hrsg.). (1991). *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung: Verantwortlich für was und vor wem?* Kassel: Gesamthochschule Kassel.
Gordon, W., & Sork, T. J. (2001). Ethical issues and codes of ethics: Views of adult education practitioners in Canada and the United States. *Adult Education Quarterly*, *3*, 202–218.
Hof, Ch (Hrsg.). (2010). *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Käpplinger, B. (2019). Ist das eine Strategie? Gastbeitrag im Blog von Jan Martin-Wiarda. https://www.jmwiarda.de/2019/06/13/ist-das-eine-strategie/. Zugegriffen: 4. Dez. 2019.
Kilian, L. (2019). Darf es ein bisschen mehr sein. Beitrag im wb-web. https://wb-web.de/aktuelles/darf-es-ein-bisschen-mehr-erwachsenenbildung-sein.html. Zugegriffen: 4. Dez. 2019.
Krohn, W. (1999). Funktionen der Moralkommunikation. *Soziale Systeme*, *5*(2), 313–338.
Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Lencer, S., & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen und Weiterbildung. https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf. Zugegriffen: 4. Dez. 2019.
Luhmann, N. (1993). Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In G. Bechmann (Hrsg.), *Risiko und Gesellschaft* (S. 327–338). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Martin, A., & Langemeyer, I. (2014). Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schrader, J. (2014). Im Fokus. Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. https://doi.org/10.3278/REP1401W
Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Schrader, J., & Spang, F. (2019). Zum Umgang mit konfligierenden Werten in Integrationskursen. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. https://doi.org/10.3278/WBDIE1904W
Schwendemann, N. (2018). *Werthaltungen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung. Eine rekonstruktive Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrend der empirisch begründeten Theoriebildung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out

Stefanie Hoffmann · Veronika Thalhammer · Aiga von Hippel · Bernhard Schmidt-Hertha

Eingegangen: 23. April 2019 / Angenommen: 21. August 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Die vorzeitige Beendigung von Bildungsmaßnahmen wird i. d. R. als Abbruch problematisiert. Zum Problem werden Weiterbildungsabbrüche besonders dann, wenn vorhandene Weiterbildungsinteressen nicht weiter realisiert werden können und/oder wenn damit ein grundsätzlicher Rückzug aus dem System Weiterbildung eingeleitet wird. In der deutschsprachigen Bildungsforschung (v. a. in der Hochschul-, Schul- und Berufsbildungsforschung) etabliert sich zunehmend der bereits weit verbreitete Begriff „Drop-out" als Bezeichnung für den Abbruch einer Bildungsteilnahme. In der Weiterbildungsforschung ist dieser Begriff jedoch weniger geläufig und es fehlen bisher einschlägige Studien zu Ursachen und Stellenwert des Phänomens Drop-out. Vor diesem Hintergrund widmen sich die Autorinnen und Autoren dem bestehenden Bedarf an Grundlagenforschung und nehmen eine systematische Verortung des Phänomens im Kontext von Weiterbildung vor. Dazu erarbeiten sie zunächst, welches Verständnis von Drop-out in der Disziplin der Erwachsenenbildung gängig ist. Darüber hinaus verschränken sie den aktuellen

S. Hoffmann, M.A. (✉) · Prof. Dr. A. von Hippel
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: s.hoffmann@hu-berlin.de

Prof. Dr. A. von Hippel
E-Mail: aiga.von.hippel@hu-berlin.de

Dr. V. Thalhammer · Prof. Dr. B. Schmidt-Hertha
Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland

Dr. V. Thalhammer
E-Mail: veronika.thalhammer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. B. Schmidt-Hertha
E-Mail: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Published online: 06 September 2019

Stand der Forschung mit Perspektiven von elf zu dieser Thematik interviewten Vertreterinnen und Vertretern von Weiterbildungsträgern und -verbänden. Vertieft werden diese Erkenntnisse durch eine Reflexion der Operationalisierung von Weiterbildungsabbrüchen im *Nationalen Bildungspanel* (NEPS). In einem Fazit werden die Ergebnisse aus Empirie und Theorie verdichtet und Implikationen für weitere (empirische) Forschungen aufgezeigt.

Schlüsselwörter Weiterbildungsabbruch · Drop-out · Weiterbildungsverhalten · NEPS · Konstellationen · Experteninterviews

Drop-out in further education—a linking of perspectives for the (re-)construction of the drop-out phenomenon

Abstract The early termination of educational measures is usually critically discussed as "drop-out". The discontinuation of further education activities is considered a problem above all when existing interest in further education cannot be realized and/or when this initiates a categorical withdrawal from the system of further education. In educational research carried out in German-speaking countries (especially in research on university-, school-, and vocational education), the already wide-spread term "drop-out" is increasingly used as a synonym for the discontinuation of educational participation. In research on further education, however, this term is less common and, so far, no relevant studies have been conducted regarding the reasons for dropping out, the methods of dealing with this issue, or the importance of the drop-out phenomenon in continuing education. Against this background, the authors focus on the actual need for basic research and carry out a systematic categorization of the drop-out phenomenon in the context of further education. To this end, they first investigate which drop-out concept is most common in the field of adult education. They then link the present state of the art in research to perspectives formulated by eleven experts (representatives of education providers and continuing education associations) interviewed with regard to this topic. Findings are further substantiated through a reflection on the operationalization of early termination of further education in the *National Educational Panel Study* (NEPS). In a discussion summarizing the major lines of reasoning, the results thus gained are condensed against the theoretical and empirical background and guiding implications for future (empirical) research activities are outlined.

Keywords Drop-out · Adult education · Educational behaviour · Panel study · Constellation · Expert interviews

1 Einleitung

Der Abbruch von Bildungsaktivitäten wird allgemein als problematisch verhandelt, insofern besonders im formalen Bildungsbereich erst mit Erreichen des jeweiligen Abschlusses Bildungsprozesse als erfolgreich gesehen werden. Aber auch für nicht mit einem anerkannten Zertifikat verbundene Bildungsangebote ist ein vorzeitiger

Abbruch kritisch zu sehen. Es stellt sich weiterführend die Frage, inwieweit die Bildungsteilnahme auf eine mangelnde Qualität des Angebots, unklare Information über das Angebot bzw. unzureichende Beratung im Vorfeld oder eine Verlagerung von Lerninteressen im Zeitablauf hindeutet. Zudem ist über die individuellen und organisationalen Folgen von Weiterbildungsabbrüchen – die hier unter dem Stichwort „Drop-out" diskutiert werden – wenig bekannt. Diese Bereiche stellen – insbesondere in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Forschungsdesiderate dar.

Drop-out in Bildungsprozessen sowie dessen Einflussfaktoren und Folgen wurden in schulischen Kontexten (z. B. Stamm et al. 2012) und in der beruflichen Bildung (z. B. Gaupp et al. 2011) in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder empirisch beobachtet und theoretisch aufgegriffen. Aktuell laufen im Rahmen eines Förderschwerpunkts zahlreiche Forschungsarbeiten zu Drop-outs in der Hochschule.[1] Die Ergebnisse zeigen übergreifend, dass Drop-out keine kurzfristige Entscheidung darstellt, sondern meist durch vorhergehendes Fernbleiben bzw. eine Distanz gekennzeichnet ist, multikausal bedingt wird und dessen Konstellationen heterogen sind. Speziell für den Bereich der Erwachsenenbildung gab es nach vereinzelten Arbeiten in den 1980er Jahren jedoch nur wenige Versuche, Weiterbildungsabbrüche empirisch zu untersuchen und theoretisch zu fassen.

Im Zentrum dieses Beitrags[2] stehen die begrifflich-inhaltliche Klärung von Drop-out sowie die Vorstellung erster Ergebnisse eines Forschungsprojekts, welches das Ziel verfolgt, Drop-out als eine Form von Weiterbildungsverhalten zu betrachten und diese Perspektive im Kontext von Theorien zur Weiterbildungsbeteiligung zu verorten. Ziel dieses Beitrags ist es daher, sich dem Phänomen Drop-out und seiner Lesart in Erwachsenenbildungskontexten empirisch zu nähern, wobei eine Expertenbefragung einerseits und die Operationalisierung von Ergebnissen aus Untersuchungen zu Weiterbildungsabbrüchen im Nationalen Bildungspanel (NEPS) andererseits herangezogen werden. Als Leitfragen für diesen Beitrag ließen sich folgende formulieren: *Wie lässt sich das Phänomen Drop-out für den Bereich der Erwachsenenbildung begrifflich schärfen? Welches Verständnis herrscht hierzu im Feld der Erwachsenenbildung sowie in der Erwachsenenbildungsforschung vor?*

In diesem Zusammenhang wird zunächst ein Überblick über bislang vorliegende Arbeiten und Theoriebezüge zu diesem Thema gegeben, bevor eigene empirische Daten vorgestellt werden.

2 Der Begriff „Drop-out" in der Erwachsenenbildung

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist der Begriff „Drop-out" v. a. im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich geläufig. Es wird Folgendes darunter verstanden: „Schüler und Studierende, die einen begonnenen Bildungsweg vorzeitig ohne Abschluss aus unterschiedlichen Gründen beenden (Abbrecher)"

[1] https://www.wihoforschung.de/studienerfolg-und-studienabbruch-28.php.

[2] Für kritische Anmerkungen während des Schreibprozesses danken wir besonders Dr. Maria Stimm, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

(Tenorth und Tippelt 2007, S. 168).[3] Im deutschsprachigen Diskurs der Erwachsenenbildung wird der Begriff „Drop-out“ nur selten verwendet (vgl. Schmidt 2011, S. 203). Vor diesem Hintergrund gilt es zu ergründen, inwiefern der Begriff „Drop-out“ auch im Erwachsenenbildungskontext von Bedeutung ist.

Wird der Begriff verwendet, so wird damit in einem weiten Verständnis der „Abbruch einer begonnenen Weiterbildungsaktivität“ (ebd., S. 203) oder in einem engeren Verständnis der „Abbruch eines Kurses“ (Gruber 1985a, S. 3) bezeichnet. Für das Phänomen Drop-out werden in der erwachsenenpädagogischen Literatur verschiedene Bezeichnungen angewendet. Diese werden häufig synonym verwendet, haben aber strenggenommen nicht die gleiche Bedeutung (vgl. Gruber 1985a, S. 3):

1. *Kursabbruch/Vorzeitiger Abgang*: In dieser Bezeichnung wird auf das Verhalten von Personen Bezug genommen, welche „die Teilnahme an einer bestimmten Erwachsenenbildungsveranstaltung (=Kurs), deren Beginn und Ende genau festgelegt sind, vorzeitig aufgeben“ (Gruber 1985a, S. 3).
2. *Wegbleiben*: Mit der Bezeichnung „Wegbleiber“ als Gegensatz zu „Dableiber“ wird hervorgehoben, dass Drop-out durch ein räumliches Fernbleiben der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers von einem Kurs gekennzeichnet ist (vgl. Schröder 1976, S. 15; Nuissl 2010, S. 69). Zu beachten ist hierbei, dass eine unregelmäßige Teilnahme davon abgrenzend als „Teilnehmerfluktuation“ bezeichnet wird (vgl. Schrader 1986, S. 39).
3. *Teilnehmerschwund*: Überwiegend in empirischen Arbeiten der Erwachsenenbildungsforschung wird zur Bezeichnung des Drop-out-Phänomens der Terminus „Teilnehmerschwund“ verwendet. Damit wird die Differenz zwischen der Anzahl der angemeldeten und der Anzahl der regelmäßig Teilnehmenden fokussiert. Hier werden auch Personen einbezogen, die weder zum Kursbeginn erscheinen noch zu irgendeinem Zeitpunkt am Kurs teilnehmen (vgl. ebd., S. 38–39).

Diesen verschiedenen Termini ist letztendlich gemeinsam, dass sie ein Phänomen beschreiben, bei welchem Personen, die zu einer Weiterbildungsmaßnahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen.

3 Theoretische Perspektiven auf Drop-out als Weiterbildungsverhalten

Bei den Betrachtungen von Drop-out erscheint der Blick auf theoretische Ansätze der Forschung zu Adressatinnen und Adressaten, bei denen es um Motive und Barrieren sowie um das Zustandekommen von Beteiligung geht, naheliegend und fruchtbar. Diese Aspekte werden auch hier im Kontext von (1) theoretischen Ansätzen zum Weiterbildungsverhalten allgemein und (2) spezifisch zu Drop-out verfolgt.

[3] Für Ausführungen zu Drop-out im Schulbereich siehe weiterführend Stamm et al. (2012), Seelinger (2016) und Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018), weiterführend für den Studienbereich Blüthmann et al. (2008), Heublein und Wolter (2011).

3.1 Modelle zur Erklärung von Drop-out als Weiterbildungsverhalten[4]

Während Teilnahmestrukturen und Einflussfaktoren in der erwachsenenpädagogischen Teilnahmeforschung mittlerweile gut belegt sind (z. B. im AES), gilt es darüber hinaus, die Gründe für die Beteiligung an und für das Fernbleiben von Weiterbildung zu untersuchen und theoretisch zu erfassen.

Die theoretische Diskussion zum Thema Weiterbildungsteilnahme hat sich erheblich ausdifferenziert (vgl. Büchter 2010; Wittpoth 2018). Zu nennen sind Ansätze auf der Grundlage von Theorien rationaler Entscheidung (z. B. Bolder und Hendrich 2000; Holzer 2004; Reich-Claassen 2010), handlungstheoretische Ansätze (z. B. Rubenson und Salling-Olesen 2007; Haberzeth et al. 2013) und lerntheoretische Ansätze (z. B. Siebert 2003; Faulstich 2013). Eine Verbindung von lern- und habitustheoretischen Ansätzen hat Grotlüschen (2010) mit einer Untersuchung zur Genese und Entwicklung von Weiterbildungsinteressen unternommen. Schließlich sind vor allem habitus- und milieutheoretische Ansätze zu nennen, die sich in der Drop-out-Forschung bereits als tragfähig erwiesen haben (Nairz-Wirth et al. 2014). Hier kommen prägende Bildungserfahrungen und habituelle Grundorientierungen als Regulative in den Blick (vgl. Reich-Claassen et al. 2011).

Die genannten theoretischen Perspektiven können als heuristischer Rahmen für eine Analyse der Veränderung von Lernbegründungen (wie sie im Phänomen Drop-out u. U. sichtbar werden) vor dem Hintergrund sich verändernder struktureller und situativer Gegebenheiten und Handlungsanforderungen genutzt werden. Sie zeigen in je unterschiedlicher Fokussierung, dass individuelle Weiterbildungs- und auch Abbruchentscheidungen als „subjektiv begründetes Handeln von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen“ (Käpplinger et al. 2013, S. 18) und im Kontext von situativen sowie institutionellen Handlungsanforderungen und Gegebenheiten zu verstehen sind. Nicht einzelne subjektive Aspekte sind ausschlaggebend für Entscheidungen, sondern eine „Motivverkopplung“ (Vontobel 1972), innerhalb derer auch Interdependenzen zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven (Reich-Claassen 2010), Interessengemengelagen (Grotlüschen 2010) und Emotionen (Gieseke 2007) zu berücksichtigen sind. Diese werden auch durch situative Faktoren beeinflusst.

3.2 Theoretische Modelle mit Schwerpunkt auf Drop-out

Für den erwachsenenpädagogischen Bereich forderte Garrison bereits 1987, dass ein theoretischer Forschungsrahmen notwendig sei, um das Phänomen Drop-out zu verstehen. Es gebe nur wenige Versuche, eine systematische Strategie zu erarbeiten und zu viele vergleichende Studien ohne Berücksichtigung der Theoriebildung (vgl. Garrison 1987). Garrison (1988) stellt fünf Variablen (intrinsische und extrinsische Motivation, intrinsische und extrinsische Zwänge sowie Fähigkeiten) als ausschlaggebend für eine Veränderung bzw. eine Stabilität im Verhalten erwachsener Lernender heraus. Hier lässt sich die aus Untersuchungen abgeleitete Differenzie-

[4] Die folgenden Ausführungen (3.1., 3.2., 4.) basieren zu Teilen auf dem Antrag zum Forschungsprojekt (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2016).

rung von Darkenwald und Gavin (1987) anschließen. Sie sehen eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und Erfahrungen als ausschlaggebend für Drop-out an. Dabei sind Teilnahmemotive oder -orientierungen nicht nur multipel, sondern meist weder bewusst noch rational.

Viele der frühen US-amerikanischen Untersuchungen referieren auf die heute auch kritisch hinterfragten Modelle von Boshier (1973) und Tinto (1975). Boshiers Kongruenz-Modell basiert auf psychologischen Annahmen. Er setzt „*self/institution incongruence*" für die Weiterbildungsteilnahme voraus, wohingegen bei Drop-out „*intra-self and self/other incongruence*" entstehe (Boshier 1973, S. 255). Besteht keine Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen, Erwartungen und Werten sowie den institutionellen Gegebenheiten in Form von wahrgenommenen Haltungen, Werten und Überzeugungen der der Institution angehörigen Personen, erfolgt laut Boshier ein Abbruch. Das Modell von Tinto (1975) betrachtet die Einflussfaktoren auf Drop-out-Verhalten im Rahmen interaktiver universitärer Settings. Es betont die Wichtigkeit der fachlichen und sozialen Integration bei der Bildungsbeteiligung, auf die wiederum andere Faktoren Einfluss haben. Das Modell ist anknüpfungsfähig für verschiedene Bildungsbereiche (für die Schule vgl. Stamm et al. 2012), so auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Früher noch vernachlässigt, findet in der Betrachtung von Drop-out im gesamten Bildungsbereich zunehmend eine Verschiebung von der individuellen Perspektive hin zur Betrachtung institutioneller Strukturen und Bedingungen als Einflussfaktoren auf Drop-out-Verhalten oder hin zur Integration beider Perspektiven – wie im diesem Artikel zugrundeliegenden Forschungsprojekt – statt.

4 Forschungsergebnisse zu Drop-out in der Weiterbildung

Die empirischen sowie theoretischen Betrachtungen zu Drop-out stammen vorwiegend aus den 1970er und 1980er Jahren. Auf Basis von Teilnehmerstatistiken (vgl. z. B. Gruber 1985a; Schrader 1986; Brödel 1996) wurden vor allem Einflussfaktoren im pädagogischen Prozess selbst oder objektive Strukturen (Rahmenbedingungen der Bildungsveranstaltung) untersucht. Damit geht eine angebotsseitige Einengung einher: Der Fokus der empirischen Betrachtung liegt auf „Faktoren, deren Beeinflussung in der Macht der Veranstalter liegt" (Nuissl und Sutter 1979, S. 129). In den letzten 30 Jahren sind für den deutschsprachigen Raum nur wenige Studien zu Drop-out in einem engen erwachsenenpädagogischen Kontext auffindbar. Ausführlich wurden Drop-outs in Funkkolleg-Begleitkursen untersucht (Lingkost 1996). Im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen werden zunehmend Untersuchungen zu Abbrüchen und Unterbrechungen durchgeführt (vgl. u. a. Egloff 2011; Jakschik und Pieniazeka 2011). Auch zu Drop-out im Fernunterricht bzw. in Online-Kursen gibt es eine eigene Forschungstradition, die auch pädagogisch-psychologisch ausgerichtet ist (vgl. Übersicht bei Schmidt 2011).

In der Erwachsenenbildung werden zunehmend Untersuchungen zu Abbrecherquoten rezipiert, die aufgrund der unterschiedlichen Definitionen sowie der Heterogenität der Bildungsmaßnahmen in der Erwachsenenbildung sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. zusammenfassend Schmidt 2011; Schröder 1976; Gruber 1985a;

Schrader 1986). Zumeist schwanken sie zwischen 10 % und 75 % (vgl. Brödel 1996); teilweise sind die Abbrecherquoten jedoch auch nur unzureichend erfasst, wie im AES (vgl. Schmidt 2011). Für den Weiterbildungsbereich sind sowohl die Heterogenität der Bildungsangebote als auch die der Nicht-(mehr-)Teilnehmenden charakteristisch. Während in anderen Bildungsbereichen, wie der Schul- und Berufsausbildung, der Abbruch vor allem benachteiligte Personengruppen betrifft, lässt sich dies für die Weiterbildung nicht eindeutig nachweisen.

Auch wenn auf die oben genannten Befunde zurückgegriffen werden kann, so gibt es derzeit noch keine Studie, die Drop-outs in verschiedenen Bereichen der Weiterbildung umfassend behandelt, sodass hier nach wie vor Forschungsbedarf besteht.

4.1 Eigene empirische Zugänge

Im Folgenden werden erste empirische Forschungsergebnisse vorgestellt, welche sich diesem Forschungsdesiderat widmen und innerhalb des noch laufenden DFG-geförderten Projekts „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung“[5] generiert wurden.

Im Mittelpunkt der Forschungen steht die multiperspektivische Erfassung und Analyse subjektiv relevanter Bedingungen für Drop-out-Entscheidungen. Zugunsten einer Perspektivverschränkung wird die Datenbasis, bestehend aus drei verschiedenen Zugängen, mittels Methoden- und Datentriangulation (vgl. Flick 2004) miteinander kombiniert. Erstens wurden Daten aus der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) unter Bezugnahme auf multivariate Clusteranalysen und Regressionen zur Identifizierung von Prädiktoren für Weiterbildungsabbrüche und betroffene Gruppen analysiert. Zweitens wurden parallel bundesweit elf Interviews mit Expertinnen und Experten (vgl. Meuser und Nagel 2002) aus allgemeinen, beruflichen, gewerkschaftlichen, politischen und konfessionellen Weiterbildungsverbänden und -einrichtungen geführt. Basierend auf einem von der Grounded Theory geleiteten Zugang werden in einem noch nicht abgeschlossenen dritten Zugang zusätzlich zu dieser Datenbasis ca. 40 problemzentrierte Interviews mit Abbrecherinnen und Abbrechern von Weiterbildungen geführt.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse aus den NEPS-Analysen (vgl. Abschn. 4.2), sowie aus den Analysen der Interviews mit den Weiterbildungsexpertinnen und -experten (vgl. Abschn. 4.3) vorgestellt. Im abschließenden Kapitel wird aufgezeigt, welche Erkenntnisse aus diesen beiden empirischen Zugänge für den dritten Zugang (Interviews mit Abbrecherinnen und Abbrechern) gezogen werden können.

[5] Das Projekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen): Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out“ wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 10/2017 bis 10/2019 unter folgenden Förderkennzeichen gefördert: SCHM 2391/6-1 und HI 1599/4-1.

4.2 Erfassung des Phänomens Drop-out in der NEPS-Studie

Im Nationalen Bildungspanel (NEPS) (vgl. Blossfeld et al. 2011) werden in der Erwachsenenkohorte ($n = 17.140$) Weiterbildungsaktivitäten in mehreren Schleifen mit unterschiedlichen Foki und in Bezug auf die jeweilige Episode erfragt. Als Episode wird dabei ein Zeitraum definiert, in dem die befragte Person einen bestimmten (beruflichen) Status hatte (z. B. erwerbstätig, arbeitslos oder in Elternzeit).

In einem ersten Zugriff wird nach beruflicher Fortbildung in der jeweiligen Episode gefragt, wobei für bis zu drei genannte Weiterbildungsaktivitäten detailliertere Nachfragen gestellt werden und so z. B. auch Weiterbildungsabbrüche erfasst werden. Die Frage „Haben Sie diesen Kurs/Lehrgang vorzeitig abgebrochen oder bis zum Ende teilgenommen?“ wird in diesem Teil der Befragung also zunächst nur für maximal drei berufliche Fort- und Weiterbildungen gestellt.

In einem zweiten Zugriff wird nach weiteren Weiterbildungsaktivitäten – explizit auch nach außerberuflichen Weiterbildungen seit dem letzten Interviewzeitpunkt, also unabhängig von einzelnen Episoden – gefragt. Von den so erfassten Weiterbildungsteilnahmen wird ebenso durchgehend erfragt, inwieweit diese abgebrochen oder bis zum Ende besucht wurden. Weitere Details zu der jeweiligen Maßnahme werden aber nur für zwei der besuchten Weiterbildungen erfasst.

In einem dritten Zugriff werden überdies berufliche Weiterbildungsaktivitäten erfasst, die in den Bereich formaler Bildung hineinragen (z. B. Studium, Fach- oder Berufsfachschulausbildung, Umschulungen, Meister- oder Technikerausbildungen, Kurse für den Erwerb von Schweißer-, Taxifahrer-, Gabelstaplerschein). Auch hier wird für alle genannten Bildungsaktivitäten erhoben, ob diese abgebrochen oder bis zum Ende besucht wurden.

Das in NEPS zugrunde gelegte Verständnis von Drop-out scheint auf den ersten Blick an der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme bis zum Ende des Kurses orientiert. Eine grundsätzliche Nicht-Teilnahme trotz vorangegangener Anmeldung zu einem Kurs – also ein Abbruch vor dem ersten Weiterbildungstermin – wird mit dem NEPS-Instrumentarium nicht erfasst. Interessanterweise bleibt die entsprechende Frage nach Abbrüchen auch unverändert, wenn es um formale Weiterbildungen geht – also Bildungsaktivitäten, die auf den erfolgreichen Erwerb einer Lizenz oder eines Zertifikats ausgerichtet sind und in der Regel entsprechende Abschlussprüfungen implizieren. Man hätte hier Drop-out auch an das Bestehen der Prüfung bzw. den Erwerb des jeweiligen Zertifikats knüpfen können, was aber in NEPS anders operationalisiert wurde. Nach dem Erreichen persönlicher oder curricularer Bildungsziele wird hierbei nicht gefragt, ebenso nicht nach der Teilnahme an oder dem Erfolg bei mit den jeweiligen Bildungsmaßnahmen verbundenen Prüfungen. Auch werden Regelmäßigkeit der Teilnahme oder Gründe für einen Weiterbildungsabbruch nicht erhoben. Den Befragten wird somit suggeriert, dass die Teilnahme „bis zum Ende“ als einzige Alternative dem Weiterbildungsabbruch gegenübersteht.

Die Auswertung der Daten in Bezug auf Drop-out ist nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Informationen, die zur jeweiligen Weiterbildung zur Verfügung stehen, herausfordernd, sondern durch das Fehlen von Informationen zu den Gründen für einen Weiterbildungsabbruch zudem begrenzt aussagekräftig, wenn es um die Frage nach der Bedeutung von Drop-outs für die Lernenden selbst geht.

Tab. 1 Prädiktoren für Weiterbildungsabbruch: lineare Regressionsanalyse ($n = 17.140$)

	Ausprägungen der Variablen	nichtstandardisierte Koeffizienten		standardisierte Koeffizienten	Sig
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta	
(Konstante)	–	1,990	0,004	–	0,000
Geschlecht	1 = männlich 2 = weiblich	–0,004	0,001	–0,018	0,000
Muttersprache: deutsch	1 = ja 2 = nein	–0,013	0,002	–0,024	0,000
Haushalts-Nettoeinkommen	*metrisch*	0,003	0,000	0,044	0,000
Kursdauer insgesamt (Stunden)	*metrisch*	0,000	0,000	–0,069	0,000
Bildungsabschluss Mutter (CASMIN)	0 = kein Abschl. 8 = Uni-abschl. [a]	–0,001	0,000	–0,011	0,023

AV WB-Abbruch
$R^2 = 0{,}009$
[a] vgl. Lechert et al. (2006), S. 5

Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass der Anteil abgebrochener Maßnahmen in den NEPS-Daten unterschätzt wird, da die Eingangsfrage nach besuchten Lehrgängen und Kursen u. U. dazu führt, dass gerade frühzeitig abgebrochene Weiterbildungen von den Befragten nicht thematisiert werden. Dennoch geben die Daten wertvolle Hinweise auf häufige Abbruchskonstellationen. So weisen deskriptive Auswertungen der ungewichteten Personendaten über alle zum Auswertungszeitpunkt vorliegenden acht Erhebungswellen hinweg darauf hin, dass im außerberuflichen Bereich Sprachkurse besonders häufig abgebrochen werden, was auch mit deren durchschnittlich längeren Dauer zu tun haben kann. Mit der Dauer einer Weiterbildungsmaßnahme steigt auch die Wahrscheinlichkeit eines Abbruchs, und abgebrochene berufliche Weiterbildungen dauern im Durchschnitt fast doppelt so lange wie nicht abgebrochene (96,4 h vs. 51,2 h).

Anhand unterschiedlicher Regressionsmodelle, die hier nicht vollständig dargestellt werden können, wurde der Einfluss unterschiedlicher soziodemografischer Variablen auf Weiterbildungsabbrüche (hier als dichotome Variable) geprüft. Da die geringe Fallzahl von Abbrüchen (738 Abbrüche von 697 Personen) nur eine begrenzte Anzahl von unabhängigen Variablen in einem Regressionsmodell zulässt, wurden in das hier vorgestellte Modell nur diejenigen Variablen einbezogen, die sich in verschiedenen Regressionsmodellen als relevante Prädiktoren für Abbrüche erwiesen hatten. Andere Variablen (z. B. Alter, Schulbildung, Erwerbsstatus etc.) standen bei Berücksichtigung der in Tab. 1 aufgeführten Variablen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der abhängigen Variablen. Allerdings verweist die äußerst geringe Varianzaufklärung auch darauf, dass der Effekt der im Modell berücksichtigten Variablen insgesamt eher gering ist.

Insgesamt lässt sich zeigen, dass Personen mit geringerem Einkommen und mit Migrationshintergrund Weiterbildungen häufiger abbrechen als andere, und Frauen

ein höheres Abbruchrisiko als Männer haben. Außerdem ließ sich auch ein moderater Effekt des Bildungsabschlusses der Mutter nachweisen (siehe Tab. 1).

4.3 Perspektive von Expertinnen und Experten auf das Phänomen Drop-out

Leitfadengestützte Experteninterviews ermöglichen in diesem Forschungsprojekt den Einbezug einer institutionellen Ebene, die in der Theoriediskussion als relevante Betrachtungsverschiebung von Drop-out ersichtlich wird. Hinsichtlich der Auswahl der elf Expertinnen und Experten wurde darauf geachtet, dass sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten möglichst die Heterogenität der Weiterbildungsbereiche abbilden. Dementsprechend wurden sie aus allgemein, beruflich, gewerkschaftlich, politisch und konfessionell bildenden Einrichtungen rekrutiert. Diese Expertinnen und Experten fungieren als Funktionsträger und verfügen damit über einen privilegierten Zugang zu den jeweiligen institutionellen Kontexten sowie zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse. Zu Gegenständen der Interviews wurden nicht nur deren Aufgaben, Tätigkeiten und Zuständigkeiten, sondern vor allem auch deren Wissensbestände, die aus diesen Erfahrungen hervorgehen (vgl. Meuser und Nagel 2002).

In der Anlage der Leitfadeninterviews wurde darauf geachtet, dass nach der Vorstellung der Expertinnen und Experten zunächst eine Initiierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung erfolgte. Anschließend folgte eine Phase des immanenten Nachfragens zum Erzählten sowie eine Phase des exmanenten Nachfragens zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten, die aus vorheriger Literaturrecherche zu Drop-out bzw. Weiterbildungsabbruch und dem aktuellen Forschungsstand hervorgegangen sind, z. B. zur Erfassung von Drop-out in den Einrichtungen, zu wahrgenommenen Einflussfaktoren und Abbruchgründen und zum präventiven sowie situativen Umgang mit Drop-outs.

Die so ermittelten Perspektiven auf das Phänomen Drop-out in der Weiterbildung wurde mittels strukturierender Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Mayring 2015). Zudem konnten durch eine komparative Analyse der Interviews „überindividuell-gemeinsame Wissensbestände“ (Meuser und Nagel 2011, S. 58) identifiziert werden.

Im Folgenden werden vier Kategorien von Drop-out (Definitionseinheit, formale sowie non-formale Angebotsform, Akteure der Herbeiführung, zeitlicher Verlauf) vorgestellt, die in der Auswertung der Interviews mit Expertinnen und Experten hinsichtlich einer Begriffsbestimmung des Phänomens Drop-out herausgearbeitet wurden.

4.3.1 Definitionseinheit

Die Ergebnisse aus den Interviews lassen Rückschlüsse darauf zu, was von den Expertinnen und Experten als Drop-out identifiziert wird, was also eine (Definitions-)Einheit von Drop-out sein kann. Darunter wird (1) durchgängig der Abbruch eines Kurses gefasst, der in Form einer Einzelveranstaltung oder eines Kurses mit mehreren Einheiten zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden kann. Ferner werden auch (2) Abbrüche bzw. die Nicht-Teilnahme an aufeinander aufbauenden

Kursen (wie Sprachkurse) und (3) das Herausfallen aus dem Weiterbildungskontext bzw. des lebenslangen Lernens darunter verstanden.

Die interviewten Praktikerinnen und Praktiker beziehen sich also auf Drop-out-Varianten, wie sie auch bereits bei Brödel (1996) und Schmidt (2011) behandelt wurden.

Während Variante 1, auf der auch der Fokus bisheriger Literatur zu Drop-out bzw. Abbrüchen liegt (vgl. Brödel 1996; Djafari et al. 1989; Gruber 1985b; Lingkost 1996, Schröder 1976; Wolter 1987 etc.), von Expertinnen und Experten aller Weiterbildungsbereiche thematisiert wird, wird Variante 2 vornehmlich im Bereich der allgemeinen und konfessionellen Weiterbildung benannt. Anknüpfungspunkte in der Erwachsenenbildung bietet hier am ehesten die Forschung zur Nichtteilnahme an Weiterbildung, jedoch nicht mit dem Fokus des Abbruchs, sondern des Nicht-Beginnens (vgl. Wittpoth 2018; von Hippel et al. 2018). Variante 3 beruht auf einer Einzelnennung eines Experten aus der allgemeinen Weiterbildung. In der Erwachsenenbildungsforschung wird dies somit nicht repräsentativ unter dem Begriff „Drop-out" behandelt.

4.3.2 Drop-out in der formalen und non-formalen Weiterbildung

Drop-out wird dort thematisiert, wo es formale Vorgaben (wie Curricula und festgelegte Prüfungszeiträume) sowie formale Abschlüsse gibt, folglich also in der (1) formalen Bildung. Eine besondere Variante stellt hier jene dar, die zusätzlich an Belohnung und Sanktionen gebunden ist, z. B. bei staatlicher Förderung durch das Jobcenter. In diesem Fall ist es nicht nur möglich, dass die Person selbst die Weiterbildung vorzeitig beendet, sondern auch, dass die Förderinstitution den Drop-out der Teilnehmenden vollzieht, z. B. wenn sie die Rahmenbedingungen der Finanzierung nicht gewährleistet sieht. Diese Variante 1 ist ein Thema in Weiterbildungseinrichtungen aus dem Kontext der beruflichen Bildung, der Alphabetisierung und der Integrationskurse. Zusätzlich wird Drop-out im Bereich der (2) non-formalen Bildung beobachtet, z. B. in Kursen zum Stressmanagement.

Diese Ergebnisse reihen sich in die bisherigen Forschungsergebnisse zu Drop-out ein, die hinsichtlich der Erwachsenenbildung punktuell sind, aber in ihren Ausführungen konsequent den formalen und non-formalen Bildungskontext abbilden. Der von den Befragten nicht thematisierte (3) informelle Weiterbildungsbereich wird bisher auch in der Drop-out-Literatur nicht bearbeitet.

4.3.3 Drop-out aus Akteursperspektive

Ein Weiterbildungsabbruch kann grundsätzlich von zwei Seiten aus vorgenommen werden: (A) Selbst herbeigeführte Abbrüche werden in den Interviews am häufigsten seitens Expertinnen und Experten aller Weiterbildungsbereiche thematisiert. Die Entscheidung dafür liegt i. d. R. bei den Teilnehmenden selbst und fußt auf vielfältigen individuellen, institutionellen, (sozio-)strukturellen und situativen Gründen sowie Ursachen. (B) Durch Institutionen herbeigeführte Drop-outs zeigen sich als vorzeitige Beendigung der Weiterbildung seitens staatlicher Fördereinrichtungen (wie der Agentur für Arbeit) oder des Weiterbildungsträgers. Gründe dafür können

z. B. eine Arbeitsaufnahme zum Ende der Weiterbildung sowie die Annahme sein, dass das Bildungsziel aufgrund zu hoher Fehlzeiten nicht erreicht werden kann. Auch ethische Überlegungen, Bedenken gegenüber der Leistungsfähigkeit der Teilnehmenden oder Konsequenzen in Folge von Täuschungsversuchen können eine Rolle spielen. Ferner kann ein Abbruch ausschließlich formal/bürokratisch vorliegen, z. B. wenn Teilnehmende in einen anderen Umschulungsjahrgang wechseln (u. a. nach einer Schwangerschaft). Diese Art der Beendigung spielt in der beruflichen Weiterbildung eine Rolle. Des Weiteren kann ein Drop-out durch die Weiterbildungseinrichtung vollzogen werden, ohne dass diese Entscheidung in Verbindung mit dem Verhalten von Teilnehmenden direkt zusammenhängt, z. B. aufgrund von Insolvenz, Nichterreichen der Mindestteilnehmerzahl pro Kurs und fehlendem Lehrpersonal. Diese Form des Abbruchs findet sich in beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung gleichermaßen.

Ein Graubereich in dieser Logik ist z. B. dort zu finden, wo staatliche Einrichtungen, wie das Jobcenter, die Agentur für Arbeit oder die Deutsche Rentenversicherung, die Finanzierung der Weiterbildung aufgrund zu hoher Fehlzeiten streicht, diese jedoch möglicherweise bewusst durch die Teilnehmenden herbeigeführt wurden. Der Drop-out wäre dann nicht eindeutig von der Institution initiiert, sondern läge auch im Verantwortungsbereich der Teilnehmenden.

Bestehende Forschungsliteratur betrachtet vornehmlich die Perspektive des selbst herbeigeführten Drop-outs; von den Institutionen veranlasste Drop-outs werden in der einschlägigen Literatur nicht in den Blick genommen. Anleihen könnten hier in der Drop-out-Forschung im Schulkontext gemacht werden, wo Stamm et al. (2012) Abbrüche seitens der Institution Schule als „Push-out“ kennzeichnet und vom „Pull-out“ als freiwilligen Abbruch seitens der Schülerinnen und Schüler sowie zum „Fade-out“ als allmähliches Ausklinken im Sinne eines länger andauernden Prozesses abgrenzt. Der Begriff des „Push-outs“ spiegelt durchaus den durch die Institution herbeigeführten „Drop-out“ wider. Hierdurch wird deutlich, dass Sanktionierung und Selektion nicht nur im tertiären, sondern durchaus auch im quartären Bereich wirken, obwohl diesem oft eine höhere Freiwilligkeit in der Teilnahme und Gestaltung der Lernprozesse zugesprochen wird.

4.3.4 Drop-out aus einem Kurs unter zeitlicher Perspektive

Hinsichtlich einer zeitlichen Verortung von Drop-out geht hervor, dass Abbrüche zu verschiedenen Zeitpunkten des Kursgeschehens identifiziert werden (siehe Abb. 1).

Nur selten wird seitens der Interviewten der Begriff „Drop-out“ als Nicht-Teilnahme an einem Folgekurs, der sich an den Stellen A bis C bzw. D vollzieht, verstanden. Der Großteil der Abbrüche lässt sich nach diesen an den Punkten D bis F bzw. H verorten. Hierbei wird von ihnen zwischen einem *dauerhaften* und einem *periodischen* Fernbleiben der Teilnehmenden unterschieden.

Ersteres wird in jedem Fall als Abbruch und letzteres – je nach Weiterbildungskontext – als Abbruch oder Unterbrechung gewertet. Das hängt damit zusammen, dass ein periodisches Fernbleiben in der beruflichen Bildung Anlass zum Beenden einer Bildungsveranstaltung seitens staatlicher Fördereinrichtungen sein kann, was zu einem Drop-out führt, in der allgemeinen Weiterbildung hingegen jedoch ledig-

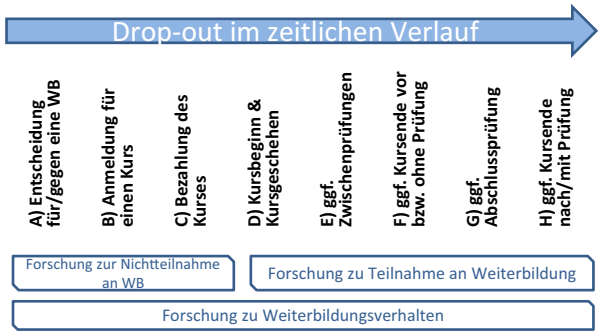

Abb. 1 Drop-out im zeitlichen Verlauf

lich formale Konsequenzen wie das Nichtausstellen einer Teilnahmebescheinigung nach sich ziehen kann.

Umgekehrt ist auch der Verbleib bis zum Kursende mit Blick auf mögliche Leistungsnachweise uneindeutig, da ein Kurs (a) ohne eine Abschlussprüfung sowie (b) vor den Abschlussprüfungen enden kann oder gar (c) die Prüfungen dem Kursende vorgelagert sind. Die Nichtteilnahme an bzw. das Nichtbestehen einer Abschlussprüfung am Ende des Kurses ist nicht zwingend ein Drop-out, es sei denn, diese ist obligatorisch. Ein Abbruch kann folglich erst dann identifiziert werden, wenn es keine Prüfungsmöglichkeit mehr gibt bzw. der Prüfungsanspruch erloschen ist.

Expertinnen und Experten, die diese Prüfungsperspektiven an den Stellen G bis H einnehmen, sind jene aus dem Bereich der beruflichen Bildung, wohingegen die Expertinnen und Experten, die von Drop-outs an den Stellen D bis F sprechen, in der Regel die aus dem Bereich der außerberuflichen Bildung sind. Diese Perspektive deckt sich mit Ausführungen bisheriger Drop-out-Literatur: Fokussiert werden hier Drop-outs, die zu späteren Zeitpunkten im Kursverlauf (D bis H) identifiziert werden.

5 Fazit und Ausblick

Die oben ausgeführten Ergebnisse aus den NEPS-Daten sowie der Befragung von Expertinnen und Experten können dazu dienen, das Phänomen Drop-out in der Erwachsenenbildung begrifflich zu schärfen und über das Forschungsprojekt hinaus näher zu charakterisieren, vor allem in Form von Kategorien, anhand derer (einzeln und in ihren Kombinationen betrachtet) Konstellationen von Drop-out beschrieben werden können. So lassen sich mit den NEPS-Daten typische Abbruchkonstellationen identifizieren, die sich aus der Kombination von soziodemografischen und angebotsbezogenen Kategorien ergeben. Die aus der Befragung von Expertinnen und Experten gewonnenen Kategorien können ebenfalls dazu genutzt werden, Drop-out-Konstellationen z. B. anhand der Kombination von Kategorien zur zeitlichen Verortung und Herbeiführung von Drop-out zu beschreiben. Die im Projekt geführten Interviews können wiederum die individuellen, institutionellen, (sozio-)strukturellen und situativen Gründe für und Folgen von Drop-outs beleuchten, da sie triangulativ mit den Konstellationen, in denen sie auftreten, verknüpft und ausgewertet wer-

den. Die so gewonnenen Ergebnisse schließen an die Theorien und Modelle zum Weiterbildungsverhalten an.

Forschungsdesiderate bestehen darin, Drop-outs in der quantitativen Beteiligungsforschung detaillierter zu erfassen sowie frühe Formen des Drop-outs (z. B. jene, die noch vor Kursbeginn erfolgen) zu untersuchen. Dies wäre unter der Fragestellung interessant, wie Weiterbildungsentscheidungen zustande kommen. Anregend wäre dies auch für die Erwachsenenbildungspraxis, in der sich kurzfristige Absagen bzw. Rücktritte vor Kursbeginn häufen. Hieran anschließend wäre eine genauere Untersuchung interessant, wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Drop-out umgehen, da Drop-out eine Herausforderung für die professionelle didaktische Gestaltung von Planenden wie Lehrenden ist.

Aus der Perspektive der professionellen Antinomien (vgl. Helsper 2002; für die Erwachsenenbildung von Hippel 2011) spitzt sich für die professionellen Erwachsenenbildnerinnen und -bildner – aber auch für die Teilnehmenden – im Drop-out die Ungewissheitsantinomie zu. Erwachsenenbildung will – als professionelle Praxis nach Oevermann (1996) interpretiert – stellvertretend deutend Autonomiepotenziale der Lebenspraxis der Teilnehmenden stärken. Es geht darum, durch die stellvertretende Deutung etwas zu ermöglichen, was noch nicht ist (Bildung, Kompetenzen etc.). Die Ungewissheitsantinomie meint hier, dass Erwachsenenbildnerinnen und -bildner Vermittlungsversprechen machen müssen bei gleichzeitig struktureller Ungewissheit, ob gemeinsam Bildungsziele erreicht werden können (da das Erreichen nicht völlig in den Händen der Professionellen liegt).

Der Begriff „Drop-out“ kann in verschiedenen Konstellationen damit sowohl Ausdruck legitimen freiwilligen Bildungsverhaltens wie auch didaktisches Problem sein. In jedem Fall wirft ein Drop-out immer auch Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe und der Gestaltung von Bildungsbiografien auf (vgl. auch Schrader 1986; Brödel 1996).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) 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.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Blossfeld, H.-P., Rossbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS.

Blüthmann, I., Lepa, St , & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *11*(3), 406–429.

Bolder, A., & Hendrich, W. (2000). *Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult Educational Quarterly*, *23*(4), 255–282.

Brödel, R. (1996). Dropout – Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, *24*(1), 21–31.

Büchter, K. (2010). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. http://www.bwpat.de/content/uploads/media/buechter_bwpat19.pdf. Zugegriffen: 23. Jan. 2014.

Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, *37*(3), 152–163.

Djafari, N., Kade, S., Federwisch, J., & Klein, R. (1989). *Umschulungsabbruch*. Reihe: Praxishilfen für die Umschulung, Heft 4. Frankfurt/Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V.

Egloff, B. (2011). Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 175–190). Münster: Waxmann.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.

Flick, U. (2004). *Triangulation – Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.

Garrison, D. R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, *8*(1), 95–101.

Garrison, D. R. (1988). A deductively derived and empirically confirmed structure of factors associated with dropout in adult education. *Adult Education Quarterly*, *38*(4), 199–210.

Gaupp, N., Geier, B., Lex, T., & Reißig, B. (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(2), 173–186. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8713/pdf/ZfPaed_2_2011_Gaupp_et_al_Wege_in_Ausbildungslosigkeit.pdf.

Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: wbv.

Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interessen an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Gruber, Chr (1985a). *Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung*. Linz: BWP.

Gruber, Chr (1985b). Kursabbruch von Teilnehmern in der Volkshochschule. *Die österreichische Volkshochschule*, *36*(135), 5–8.

Haberzeth, E., Käpplinger, B., & Kulmus, C. (2013). Geld und Bildungsentscheidungen – themen- und lebenslaufbezogene Teilnahmeeffekte des Bildungsschecks Brandenburg. In B. Käpplinger, R. Klein & E. Haberzeth (Hrsg.), *Weiterbildungsgutscheine* (S. 211–238). Bielefeld: wbv.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heublein, U., & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(2), 214–236.

von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 45–57.

von Hippel, A., Tippelt, R., & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6.. Aufl. (Bd. 2, S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer VS.

Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: Lit.

Jakschik, R., & PIeniazeka, J. (2011). Über die Beweggründe für Abbrüche von zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hrsg.), *Lernprozesse in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung* (S. 253–266). Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B., Kulmus, C., & Haberzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung*. WISO-Diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf. Zugegriffen 03.04.2019

Lechert, Y., Schroedter, J., & Lüttinger, P. (2006). *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensen 1976–2004*. ZUMA-Methodenbericht 2006/12.

Lingkost, A. (1996). *Teilnahme und Nichtteilnahme an Funkkolleg-Begleitkursen: Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung. Analysen für Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1996/lingkost96_01.pdf. Zugegriffen: 26. Aug. 2017.

Mayring, Ph (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Aufl. S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer.

Meuser, M., & Nagel, U. (2011). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (Bd. 3, S. 57–58). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Nairz-Wirth, E., Gitschthaler, M., & Feldmann, K. (2014). Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Wien. https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/quovadis-bildung-2014.pdf. Zugegriffen: 21. März 2016.

Nuissl, E. (2010). Dropout. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl. S. 69–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nuissl, E., & Sutter, H. (1979). *Dropout in der Weiterbildung. Eine Literaturexpertise empirischer Untersuchungen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung*. Heidelberg: Esprint.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Münster: LIT.

Reich-Claassen, J., von Hippel, A., & Tippelt, R. (2011). Zielgruppenkonstruktion(en) auf Basis des Milieumodells? Ein kritischer Blick auf Milieuforschung und milieuorientierte Bildungsarbeit. In H. Herzberg & E. Kammler (Hrsg.), *Biographie und Gesellschaft* (S. 101–118). Frankfurt a.M.: Campus.

Rubenson, K., & Salling-Olesen, H. (2007). Theorizing participation in adult education and training. https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/47046733/learning_motivation_and_participation_KR_HSO_Link_ping2007.doc. Zugegriffen: 4. Apr. 2019.

Schmidt, B. (2011). Dropout in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(2), 203–213.

Schmidt-Hertha, B., von Hippel, A., Stimm, M., & Kulmus, C. (2016). *Analyse von Dropout in der Weiterbildung (Verbreitung, Einflussfaktoren, Auswirkungen): Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorieperspektive auf Drop-out. Bewilligter DFG-Projektantrag*. Tübingen: Berlin.

Schrader, J. (1986). *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Schröder, H. (1976). *Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

Seelinger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuldropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens.* Wiesbaden: Springer.

Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. München: Luchterhand.

Stamm, M., Holzinger-Neulinger, M., & Suter, P. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.

Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (2007). *BELTZ Lexikon Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education; a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125.

Vontobel, J. (1972). *Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Empirische Basisstudie zum Problem der Erfassung des Bildungserfolgs*. Braunschweig: Westermann.

Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In I. R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. (Bd. 2, S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer VS.

Wolter, B. (1987). Kursabbruch. Erfahrungen und Konsequenzen. *Informationen Alphabetisierung und elementare Qualifikationen*, 1987(4), 13–14.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0141-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Berufliche Weiterbildung – Teilnahme und Abstinenz

Normann Müller · Felix Wenzelmann

Eingegangen: 16. April 2019 / Angenommen: 7. Juni 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Dieser Beitrag nimmt auf Grundlage der BIBB-Erhebung „Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen“ (BIBB-ANI 2015) die individuelle Weiterbildungsbeteiligung in den Blick. Neben der Betrachtung der bekannten Muster wird ein Fokus auf den Einfluss persönlicher Zielen, persönlicher Resilienz und unterschiedlicher Einschätzungen zur Nützlichkeit von Weiterbildung gelegt.

Der Beitrag liefert damit Anhaltspunkte für ein besseres Verständnis von Bildungsentscheidungen und Beteiligungsmustern. Dies ist essenziell, um durch die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, geeigneter Förderkonzepte, zielgerichteter Informationsstrukturen oder anderer Maßnahmen die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen steigern zu können.

Schlüsselwörter Weiterbildungsbeteiligung · Teilnahmedisparitäten · Erreichung persönlicher Ziele

Further education—participation and abstinence

Abstract Using data from the BIBB-Survey on individual effort and benefits of further education (Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen; BIBB-ANI 2015) we analyze the individual participation in further education. We are able to confirm most of the known pattern. Additionally we focus on the influences

Dr. N. Müller · Dr. F. Wenzelmann (✉)
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, Deutschland
E-Mail: wenzelmann@bibb.de

Dr. N. Müller
E-Mail: normann.mueller@bibb.de

Published online: 18 June 2019

of personal goals, resilience and different expectations concerning the utility of the respective activity.

The contribution of the paper is to increase the understanding of individual decisions on further education. This is essential to increase the participation rate of disadvantaged groups by creating e.g. new programs of further education, subsidy schemes or precise information structures.

Keywords Participation in further education · Participation disparity · Achievement of personal goals

1 Einleitung

Die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung unterscheidet sich deutlich in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Das ist gut belegt und hinlänglich bekannt. Insbesondere weniger gut vorgebildete Menschen, Ältere, Nicht-Erwerbstätige sowie Migrantinnen und Migranten sind demnach häufiger weiterbildungsabstinent. Dies wird vor dem Hintergrund der sich derzeit erheblich beschleunigenden technologischen Entwicklung, insbesondere im Hinblick auf Digitalisierung und Vernetzung, kritisch gesehen. Es wird befürchtet, dass gerade die von der zunehmenden Automatisierung am stärksten betroffenen Gruppen seltener und in geringerem Umfang an Weiterbildung partizipieren (können), um ihre Kenntnisse und Fertigkeiten an die sich wandelnden Anforderungen anzupassen (Arntz et al. 2016; Kleinert und Wölfel 2018).

Was genau hinter den seit Jahrzehnten stabilen Beteiligungsmustern steckt, ist jedoch nicht vollständig erforscht. Den Betrieben kommt eine wichtige Rolle zu, das ist unstrittig. Daneben stellt sich aber auch die Frage nach den individuellen Ursachen von Weiterbildungsabstinenz. Kann sie mit unterschiedlichen persönlichen Zielen zusammenhängen, mit der persönlichen Resilienz oder mit unterschiedlichen Einschätzungen zur Nützlichkeit von Weiterbildung? Welche Gründe äußern die abstinenten Personen selbst? Und gibt es Unterschiede zwischen dauerhaft, vorübergehend und zufällig Abstinenten?

Unser Beitrag nimmt auf Grundlage der BIBB-Erhebung „Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen“ (BIBB-ANI 2015) zunächst die bekannten Beteiligungsmuster in den Blick, die weitgehend bestätigt werden. Er widmet sich dann den vorstehend aufgeworfenen Fragestellungen und stellt unsere Analysen des Beteiligungsverhaltens vor, in die wir neue Gesichtspunkte – zumindest was quantitativ-empirische Arbeiten betrifft – einbezogen haben. So berücksichtigen wir in unseren Auswertungen neben den von den Befragten berichteten Hemmnissen auch mögliche, in der persönlichen Bedürfnisstruktur und Resilienz liegende Ursachen von Weiterbildungsabstinenz und fügen den bekannten empirischen Befunden so neue Aspekte hinzu.

Der Beitrag liefert damit Anhaltspunkte für ein besseres Verständnis von Bildungsentscheidungen und Beteiligungsmustern. Letzteres ist essenziell, um durch die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, geeignete Förderkonzepte, zielgerich-

tete Information oder andere Maßnahmen die Weiterbildungsbeteiligung benachteiligter Gruppen steigern zu können.

Zunächst legen wir unsere theoretischen Vorüberlegungen dar, diskutieren die einschlägige Literatur und begründen unseren Forschungsansatz. Sodann stellen wir die verwendeten Daten vor. Anschließend legen wir ausführlich unsere deskriptiven und multivariaten Analysen dar, bevor wir die Befunde noch einmal zusammenfassen und erläutern, wie sie den bisherigen Erkenntnisstand ergänzen.

2 Theoretische Vorüberlegungen

Die soziodemografischen Muster, welche die Beteiligungsquoten in der beruflichen Weiterbildung prägen, sind sehr gut auf Grundlage verschiedener Datenquellen erforscht (Behringer 1999; Wilkens und Leber 2003; Kuckulenz 2006; Hubert und Wolf 2007; Boeren et al. 2010; Kaufmann und Widany 2013; Bilger und Strauß 2017; Kruppe und Trepesch 2017). So ist seit Jahren bekannt, dass weniger gut vorgebildete Menschen, Ältere, Nicht-Erwerbstätige sowie Migrantinnen und Migranten häufiger weiterbildungsabstinent sind. Büchter (2010) diskutiert die Theorien, die diese Muster zu erklären versuchen. Neben dem für unsere Überlegungen maßgeblichen Rational-Choice-Ansatz nehmen diese Theorien Institutionen, die berufliche Sozialisation, die Biografien oder die Milieus der Individuen in den Fokus. Des Weiteren beleuchtet Büchter (2010) historiografische Überlegungen, die die verfestigen Muster der Beteiligungsquoten unterschiedlicher soziodemografischer Gruppen zu erklären versuchen. Welche Ursachen genau hinter diesen, teilweise seit Jahrzehnten stabilen Beteiligungsmustern stecken, ist jedoch noch nicht vollständig empirisch aufgeklärt.

Den Betrieben wird gemeinhin eine wichtige Rolle zugesprochen, da berufliche Weiterbildung in neun von zehn Fällen im betrieblichen Kontext stattfindet bzw. durch die Arbeitgeber unterstützt wird (vgl. Willich et al. 2002; Pollack 2017). Dass die Gelegenheit zur Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ein entscheidender Faktor ist, ist weithin unstrittig. Es wurde auch untersucht, von welchen personenbezogenen Merkmalen es abhängt, ob Personen in den Genuss betrieblicher Weiterbildung kommen (Renaud et al. 2004), und welche Rahmenbedingungen nötig sind, damit Beschäftigte bereit sind, entsprechende betriebliche Angebote zu nutzen (Osiander und Stephan 2018). Auch die unternehmerischen Motive für und gegen betriebliche Weiterbildungsangebote sind weitgehend bekannt (Müller 2012). Darüber hinaus konnten berufs- und tätigkeitsbezogene Muster festgestellt werden, die auf die unmittelbaren Arbeitsanforderungen und -bedingungen zurückzuführen sind (Hall und Krekel 2008).

Nur ansatzweise in quantitativ-empirischen Arbeiten erforscht sind hingegen die Einflussgrößen auf die individuelle Weiterbildungsentscheidung. Zwar liegen einige Studien vor, welche die von den Individuen selbst in der Retrospektive berichteten Gründe für Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung untersuchen (vgl. Schröder et al. 2004; Bilger und Käpplinger 2017). Bei einer solchen retrospektiven Abfrage kann es aber aus verschiedenen Gründen zu Verzerrungen kommen, zumal in den Fragebatterien oft fehlender Nutzen und zu hoher Aufwand

als voneinander unabhängige Gründe nebeneinanderstehen, obwohl in der Realität das Verhältnis von Aufwand und Nutzen entscheidend ist (z. B. Schiersmann und Strauß 2006). Da der Nutzen zumindest teilweise selbst beeinflussbar ist, könnten die Befragten verleitet werden, ihre Nicht-Teilnahme stärker auf äußere Restriktionen (z. B. hohe Kosten) zurückzuführen. Zum anderen werden mitunter Gründe nebeneinander genannt, die in verschiedenen Entscheidungsphasen wirksam werden und sich nicht gegenseitig ausschließen. Und schließlich werden die Teilnahmehemmnisse mitunter eher in oberflächlicher Form gemessen („zu geringer Nutzen"). Inwiefern eine bestimmte Persönlichkeit oder persönliche Präferenzen und Restriktionen die Entscheidungen bedingen, können diese Arbeiten nicht aufklären.

Es existieren nur wenige Studien, die versuchen, das Beteiligungsverhalten mit Hilfe von Persönlichkeitsaspekten bzw. individuellen Präferenzen zu erklären. Beispielsweise haben Schiersmann und Strauß (2006) anhand einer eigens konzipierten umfassenden Personenbefragung Hintergründe des Weiterbildungsverhaltens untersucht. Sie stellen fest, dass die Selbststeuerung von Lernprozessen hohen Erklärungswert für das Weiterbildungsverhalten hat. Die Selbststeuerung wird wiederum am stärksten durch den familialen Kontext geprägt. Eine aktuelle Arbeit von Osiander und Stephan (2018) präsentiert zudem Evidenz aus einer Vignettenstudie, die belegt, dass die berufliche Risikobereitschaft ein Einflussfaktor ist. Und Backes-Gellner et al. (2007) weisen auf Unterschiede zwischen dauerhaft und vorübergehend weiterbildungsabstinenten Personen hin. Demnach erkennen vor allem dauerhaft weiterbildungsabstinente Personen kurzfristig ein ungünstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis, während sie den langfristigen Nutzen unterschätzen. In eine ähnliche Richtung deuten auch die Befunde von Fouarge et al. (2013), die keinen Hinweis darauf finden, dass die seltener weiterbildungsaktive Gruppe der geringer Gebildeten auch einen geringeren monetären Nutzen aus Weiterbildung zieht. Vielmehr bestimmen demnach Persönlichkeitsmerkmale und persönliche Präferenzen sowie auch das Vorhandensein von Prüfungsängsten die Weiterbildungsbeteiligung. Die Wahl der erklärenden Faktoren in den genannten Arbeiten ist jedoch nicht theoretisch fundiert und mitunter durch die Daten getrieben.

Wir führen zunächst eine retrospektive Messung von selbst berichteten Teilnahmehemmnissen durch und berücksichtigen dabei, in welcher von zwei verschiedenen Entscheidungsphasen sich die Befragten befinden. Anschließend blicken wir in einer multivariaten Analyse „hinter die Fassade" und versuchen, das beobachtete Weiterbildungsverhalten mit Hilfe von persönlichen Zielen und objektiven sowie subjektiven Verhaltensrestriktionen zu erklären. Dabei greifen wir die Erkenntnisse von Backes-Gellner et al. (2007) auf und konzentrieren uns auf die Erklärung dauerhafter Weiterbildungsabstinenz.

Zudem lehnen wir uns an Arbeiten an, die Bildungsverhalten mit Hilfe der sogenannten Wert-Erwartungstheorien zu erklären versuchen. Diese Theorien finden sich sowohl in der Soziologie (vgl. Esser 1999) als auch in der Motivationspsychologie (vgl. Vroom 1964) und sind zudem mit dem ökonomischen Verhaltensmodell des *homo oeconomicus* durchaus in Einklang (Kirchgässner 2008). Sie erklären Handlungen unter anderem mit dem subjektiven Wert (Valenz) der Handlung selbst bzw. der mit der Handlung möglicherweise zusammenhängenden Folgen für die

Individuen.[1] Damit liefern sie einen fundierten theoretischen Rahmen, der die Wahl der erklärenden Variablen vorgibt.

Auch Walter und Müller (2015) oder Gorges und Hollmann (2015) greifen bei ihrer Erklärung von Weiterbildungsentscheidungen auf Wert-Erwartungs-Modelle zurück, wobei Walter und Müller (2015) ihr Modell in der Operationalisierung nicht zuletzt aufgrund einer eigens durchgeführten Erhebung konsequenter umsetzen können, während Gorges und Hollmann (2015) auf Daten des *Adult Education* Survey (AES) angewiesen sind, die sich zur Operationalisierung der theoretischen Überlegungen nur bedingt eignen.[2]

Ein Ergebnis von Gorges und Hollmann (2015) ist, dass affektive Erinnerungen an die Schulzeit den wahrgenommenen Wert einer Weiterbildung und somit letztlich die Tendenz zur Teilnahme beeinflussen. Sie finden ferner, dass dieser Zusammenhang bei niedriger Gebildeten stärker ist, somit also positive Lernerfahrungen in der Schulzeit besonders bei Personen mit niedrigerem Schulabschluss von großer Bedeutung für das spätere Weiterbildungsverhalten sind. Die geringe Weiterbildungsbeteiligung dieser Personen erklären sie mit den vorwiegend schlechten Lernerfahrungen.

Walter und Müller (2015) bilden die Weiterbildungsentscheidung prospektiv ab. Sie stellen den von ihnen befragten Individuen verschiedene fiktive Weiterbildungsszenarien vor, für die diese ihre Zahlungsbereitschaft (welche die Weiterbildungsbereitschaft annähert) angeben sollen. Zur Berechnung des Weiterbildungswertes nutzen sie das Konzept des subjektiv erwarteten Nutzens (SEU) nach Esser (1999). Sie formulieren einen Katalog an persönlichen Zielen und gewichten diese mit ihrer Bedeutung für die Individuen und der durch die Individuen eingeschätzten Wahrscheinlichkeit, dass eine Weiterbildung letztlich auch zur Erreichung dieser Ziele beiträgt. Es zeigt sich, dass der so ermittelte subjektiv erwartete Nutzen die maßgebliche Einflussgröße auf die Weiterbildungsbereitschaft darstellt. Finanzielle Restriktionen schränken die Auswahl der Weiterbildung ein, während zeitliche Restriktionen mitentscheidend sind, wenn überhaupt keine Bereitschaft zur Teilnahme besteht. Soziodemografische Faktoren haben in diesen Analysen keinen eigenen Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft, tätigkeitsbezogene allerdings schon. Zudem finden sich Hinweise auf eine gewohnheitsmäßige Weiterbildungsabstinenz bei bestimmten Gruppen.

Wir adaptieren den Ansatz von Walter und Müller (2015) und nutzen ihn zur Erklärung des tatsächlich beobachteten Weiterbildungsverhaltens. Da wir in der Retrospektive jedoch nicht die individuellen Erwartungen hinsichtlich des Eintretens bestimmter Weiterbildungsfolgen messen können, beschränken wir uns auf die Betrachtung der möglichen mit Weiterbildung verbundenen Ziele. Wir formulieren einen Katalog aus sieben für das Erwerbsleben relevanten Zielen, die an elementare Bedürfnisse nach Maslow (1943) oder Alderfer (1972) angelehnt sind, und prüfen, inwiefern die Relevanz dieser Bedürfnisse für die Individuen in Zusammenhang mit

[1] Weitere Determinanten sind die von den Individuen erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Handlungsdurchführung (Erfolgserwartung) sowie die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, dass eine Handlung bestimmte Folgen auch tatsächlich nach sich zieht (Instrumentalität).

[2] Für eine ausführliche Diskussion zur Anwendbarkeit von Wert-Erwartungs-Modellen auf die Weiterbildungsentscheidung siehe Gorges (2015).

ihrer Weiterbildungsbeteiligung steht. Da die Eintrittserwartungen nicht retrospektiv messbar sind, können wir mit dieser Vorgehensweise nicht prüfen, ob individuelle Weiterbildungsentscheidungen „rational“ sind oder nicht. Aus dem gleichen Grund können wir auch nicht – wie Walter und Müller (2015) – erwarten, dass soziodemografische Unterschiede durch unseren Ansatz vollständig aufgeklärt werden und in einer multivariaten Betrachtung nicht mehr sichtbar sind. Gewisse Merkmale, wie das Geschlecht oder das Alter, könnten aber durchaus etwas an Bedeutung verlieren.

Wir testen vielmehr, ob die Präferenzstruktur in Form der Ausprägung individueller Bedürfnisse mit einem bestimmtem Weiterbildungsverhalten einhergeht. Dabei formulieren wir bewusst keine Thesen hinsichtlich einzelner Bedürfnisse, sondern betrachten unser Vorgehen insofern als explorativ, als es erste Hinweise darauf liefern soll, wie die einzelnen Bedürfnisse mit dem Weiterbildungsverhalten zusammenhängen.

Gänzlich neu ist unseres Wissens die Berücksichtigung der persönlichen Resilienz als restringierendem Faktor. Zeitliche und finanzielle Ressourcen wurden bereits in den genannten Untersuchungen einbezogen. Wir fügen zusätzlich die Widerstandsfähigkeit gegenüber dem Stress in Prüfungssituationen oder der kursförmigen Lernsituation als erklärende Faktoren hinzu.

3 Daten und Methodik

Mit der BIBB-Erhebung „Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen“ (BIBB-ANI 2015) wurden 4087 erwerbsnahe Personen in Deutschland zwischen 18 und 64 Jahren telefonisch zu ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt (Müller und Wenzelmann 2018a, 2018c).[3] Unter anderem gibt diese Erhebung Aufschluss über die beruflichen Ziele der Befragten und ihre Zufriedenheit mit dem bisher Erreichten. Außerdem liegen subjektive Einschätzungen der Befragten über den Nutzen ihrer Weiterbildungsaktivitäten vor, falls sie an solchen im Jahr 2015 teilgenommen hatten. Dabei konnte es sich um formale Bildungsgänge, Aufstiegsfortbildungen, non-formale Weiterbildungen, arbeitsnahe Qualifizierung, die Teilnahme an Vorträgen, Tagungen, Fachmessen, Kongressen u. ä. oder um eine planmäßige, selbst organisierte Lernaktivität handeln. Befragte ohne Weiterbildungsaktivitäten gaben in analoger Weise Einschätzungen darüber ab, welchen Nutzen eine berufliche Weiterbildung ihnen bringen würde. Auch über die Gründe für ihre Weiterbildungsabstinenz machte die letztere Gruppe Angaben.

Für Auswertungszwecke wurden die Daten gewichtet, sodass sich Aussagen treffen lassen, die repräsentativ für die Grundgesamtheit der erwerbsnahen 18- bis 64-Jährigen in Deutschland sind.[4] Die Details zur Erhebungsmethodik finden sich in Müller und Wenzelmann (2018b).

[3] Die ebenfalls befragten Auszubildenden, Schülerinnen und Schüler, Studierende oder Menschen im FSJ/FÖJ oder im freiwilligen Wehrdienst sind in dieser Zahl nicht enthalten; sie wurden nicht in die hier vorgestellten Auswertungen einbezogen.

[4] Als erwerbsnah gilt, wer entweder mindestens eine Stunde in der Woche erwerbstätig ist oder plant, in den nächsten beiden Jahren eine Beschäftigung aufzunehmen.

Die Stichprobe teilt sich auf in 2738 Personen mit Lernaktivitäten im Jahr 2015 sowie 1254 Personen ohne Lernaktivitäten in diesem Zeitraum. Übrig bleiben 95 Personen, die Lernaktivitäten berichteten, aber hierzu kein Stichwort nennen konnten oder wollten. Diesen Personen konnte mangels Identifizierbarkeit keine weitere Frage zu ihren Lernaktivitäten gestellt werden, weswegen sie nicht das Interview für die Teilnehmenden erhielten. Genauso wenig konnten sie als Nichtteilnehmende eingestuft werden, da die entsprechenden Fragen für sie keinen Sinn ergeben hätten. Sie bleiben im Folgenden bei den meisten Auswertungen außen vor.

Unter den Befragten mit Lernaktivitäten sind 147 Personen, deren Lernaktivitäten von ihnen selbst allesamt eher als Teil der Arbeit und nicht als Weiterbildung eingestuft wurde. Streng genommen sind diese Personen Nicht-Teilnehmende (NT), die aber im Interviewverlauf die Fragen für Teilnehmende gestellt bekamen.[5] Sie werden bei einigen Betrachtungen nicht berücksichtigt.

Die Befragten ohne Lernaktivität wiederum unterteilen sich in vorübergehend Nicht-Teilnehmende, die nur im vorangegangenen 12-Monats-Zeitraum nicht lernaktiv waren ($N=414$), in den fünf Jahren davor aber schon einmal oder mehrfach eine Weiterbildung absolviert hatten, und dauerhaft Abstinente bzw. Nie-Teilnehmende, die seit mindestens fünf Jahren keine Weiterbildung (mehr) absolviert hatten ($N=840$).

Des Weiteren lassen sich unter den Nicht-Teilnehmenden diejenigen, die Weiterbildung im Bezugszeitraum ernsthaft in Betracht gezogen ($N=296$), aber dann doch nicht durchgeführt haben, und diejenigen, die Weiterbildung nicht ausdrücklich in Betracht gezogen haben ($N=958$), unterscheiden.

Und schließlich bietet sich die Möglichkeit, Nicht-Teilnehmende, die eigentlich eine Weiterbildung geplant hatten, welche dann aus Gründen höherer Gewalt nicht zustande kam, separat zu betrachten ($N=96$).

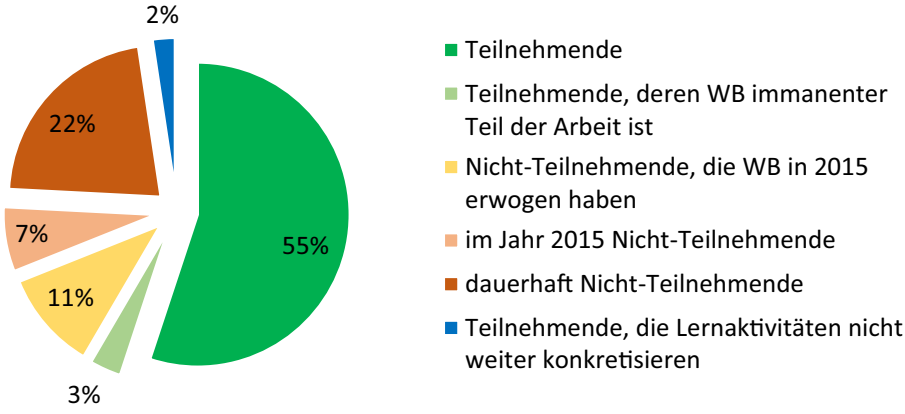

Abb. 1 Verteilung Weiterbildungsteilnehmende und Nicht-Teilnehmende in % (N = 4087, gewichtet). Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

[5] In Müller und Wenzelmann (2018c) werden diese Personen zu den Nicht-Teilnehmenden gezählt, weil dort die Abgrenzung von Arbeitsinhalten große Bedeutung hat.

Abb. 1 veranschaulicht die Gruppen, die je nach Auswertung im Beitrag unterschieden werden. Gut ein Fünftel der Befragten ist tatsächlich vollkommen weiterbildungsabstinent. Diese Personen geben an, im Jahr 2015 keine Weiterbildung gemacht und dies auch nicht erwogen zu haben sowie in den fünf Jahren zuvor ebenfalls weiterbildungsabstinent gewesen zu sein. Etwa 7 % waren 2015 abstinent, berichten aber Weiterbildungsaktivitäten in den fünf Jahren zuvor. Gut 10 % der Befragten hatte im Jahr 2015 sogar eine Weiterbildung in Betracht gezogen, davon ca. 3,5 %, die lediglich infolge höherer Gewalt nicht teilnehmen konnten.

4 Deskriptive Analyse

4.1 Beteiligungsmuster nach soziodemografischen Aspekten

Der Vergleich von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden unter soziodemografischen Gesichtspunkten erbringt die mehr oder weniger bekannten Befunde, die in Einklang mit den beobachtbaren Beteiligungsmustern stehen (vgl. Bilger und Strauß 2017). Demnach sind Zugehörige der folgenden Gruppen unter den Nicht-Teilnehmenden deutlich stärker vertreten als unter den Teilnehmenden:

- Geringfügig Beschäftigte (9,0 % vs. 2,8 %)
- Gemeldete Arbeitslose und Nichterwerbstätige (20,3 % vs. 5,6 %)
- Angelernte/Hilfsarbeiter/innen (11,6 % vs. 3,6 %)
- Angestellte mit einfachen Tätigkeiten (21,4 % vs. 8,0 %)
- Menschen mit anderer Muttersprache (24,0 % vs. 11,6 %)
- Personen mit Hauptschulabschluss oder weniger (47,0 % vs. 19,0 %)
- Personen ohne Berufsabschluss (19,4 % vs. 5,0 %)
- Personen mit Nettoarbeitseinkommen von unter 1500 € monatlich (40,9 % vs. 23,8 %)

81 % aller weiterbildungsabstinenten Personen weisen mindestens eines dieser Merkmale auf (im Vergleich zu 58 % der Teilnehmenden).

Die Teilnahmequote von Personen, die zu keiner dieser Risikogruppen gehören, ist dementsprechend hoch (ca. 80 %). Das vordringliche Ziel der Weiterbildungsforschung muss es daher sein, die Ursachen hinter diesen beobachtbaren Beteiligungsmustern zu ergründen und insbesondere zu klären, ob die weiterbildungsabstinenten Personen durch äußere Restriktionen oder innere Hemmnisse bzw. ihre Motivstruktur von Lernaktivitäten abgehalten werden.

Weitere unter den Abstinenten leicht überrepräsentierte Gruppen sind:

- Beschäftigte in Leiharbeitsverhältnissen (6,9 % vs. 3,0 %)
- Befristet beschäftigte Arbeiter/innen/Angestellte (12,2 vs. 7,9 %)
- Schichtarbeitende (22,5 % vs. 17,5 %)
- Beschäftigte im Handwerk (13,0 % vs. 9,5 %) und Handel (11,2 % vs. 8,7 %)
- Beschäftigte in Betrieben mit weniger als 50 Beschäftigten (39,2 % vs. 37,2 %)
- Personen mit Kinderbetreuungspflichten (32,1 % vs. 28,9 %)

- Frauen (52 % vs. 46 %)
- Jüngere unter 24 Jahren (12,4 % vs. 9,9 %) und Ältere über 55 Jahren (19,4 % vs. 17,5 %)

In der Gruppe der dauerhaft Abstinenten sind die beschriebenen Merkmale noch einmal etwas stärker repräsentiert als bei den vorübergehend Abstinenten.

Ein unerwartetes Ergebnis liefert die Betrachtung von Personen, die Weiterbildung im Jahr 2015 ernsthaft erwogen und aus Gründen, die nicht im eigenen Einflussbereich lagen („wegen äußerer Umstände"), dann doch nicht durchgeführt hatten. Theoretisch wäre hier eine ähnliche soziodemografische Zusammensetzung zu erwarten wie bei den weiterbildungsaktiven Personen, denn es war ja höhere Gewalt, welche die Weiterbildungspläne durchkreuzte. Eine entsprechend abgegrenzte Gruppe wird mitunter auch in Untersuchungen zu den Effekten von Weiterbildung als Kontrollgruppe verwendet (vgl. Leuven und Oosterbeek 2008; Görlitz 2011). Tatsächlich allerdings ähnelt diese Gruppe in ihrer soziodemografischen Zusammensetzung aber stärker den übrigen Nicht-Teilnehmenden. Dieser Befund wirft die Frage auf, ob die Fragestellung tatsächlich nur zufällig abstinente Personen identifiziert, die nicht aus eigener Entscheidung heraus im Bezugszeitraum auf Weiterbildung verzichteten. Denkbar wäre, dass Menschen mit höherem Abstinenzrisiko auch eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, durch „äußere Umstände", also zufällig, verhindert zu sein. Naheliegend ist das zum Beispiel bei Eltern, deren Kind krank wird. Oder bei Beschäftigten, die von ihrem Arbeitgeber die Freigabe zur Weiterbildung dann doch nicht bekommen. Ob solche Zusammenhänge vollständig erklären können, warum die soziodemografischen Merkmale der „Zufallsabstinenten" nahezu den Merkmalen der absichtsvoll Enthaltsamen entsprechen, lässt sich nicht beantworten. Anzunehmen ist aber, dass so mancher Ausfallgrund, der außerhalb der individuellen Einflusssphäre liegt, die Weiterbildungswilligen dennoch nicht zufällig betrifft. Sogar ein Zusammenhang mit der individuellen Motivation lässt sich vermuten, da schwächer motivierte Personen äußere Umstände womöglich schneller zum Anlass für eine Absage nehmen und sich auch weniger intensiv um einen Ersatz bemühen. Bei der Konstruktion einer zweckmäßigen Vergleichsgruppe sollte insofern unbedingt darauf geachtet werden, dass auch vermeintlich „äußere" Umstände nicht unbedingt mit einer zufälligen Selektion einhergehen müssen.

4.2 Berichtete Weiterbildungshemmnisse

Um Weiterbildungshemmnisse zu ergründen, wurden die Personen, die für den Bezugsraum keine Lernaktivitäten berichteten, nach den Gründen für ihre Abstinenz gefragt. Dabei wurde zwischen Personen unterschieden, die eine (konkrete) Weiterbildung im Bezugsraum ernsthaft in Erwägung gezogen haben ($N = 296$) und solchen, für die Weiterbildung überhaupt nicht in Betracht kam. Bei der ersten Gruppe wurden in der Befragung sechs mögliche Gründe unterschieden (Mehrfachantworten möglich). Fast die Hälfte dieser Personen gab an, dass die finanzielle Belastung ein Grund für die Entscheidung gegen Weiterbildung war (s. Abb. 2). Auch die zeitliche Belastung spielt eine wichtige Rolle, ist jedoch etwas weniger entscheidend als die finanzielle Belastung. Dies steht im Kontrast zu den Teilnehmenden,

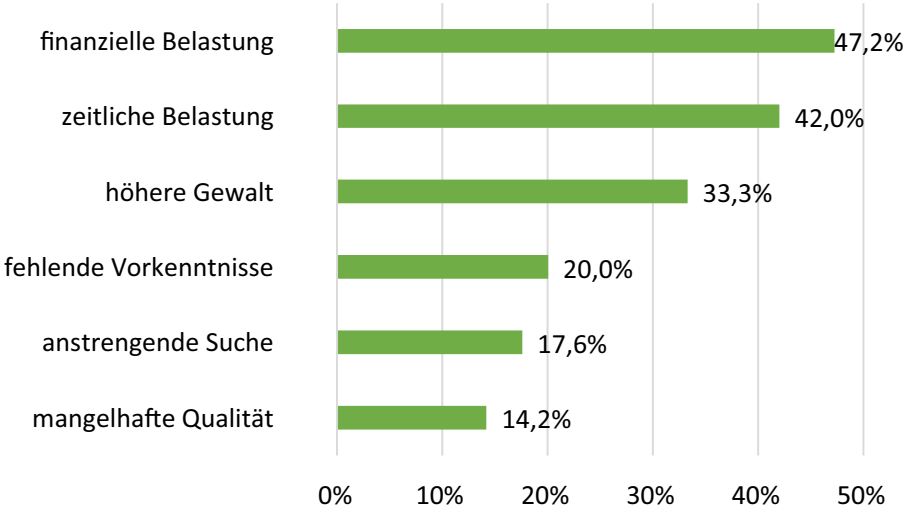

Abb. 2 Hemmnisse bei Personen, die Weiterbildung im Jahr 2015 erwogen haben. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a). Mehrfachnennungen möglich

die sich durch die zeitliche Beanspruchung stärker belastet fühlen als durch die finanzielle (vgl. Müller und Wenzelmann 2018c). Während finanzielle Argumente also die Weiterbildungsaktivität eher von vornherein unterbinden, kommen bei einer Weiterbildungsbeteiligung eher die zeitlichen Belastungen zum Tragen.

Immerhin ein Drittel der Befragten, die eine Weiterbildung in Betracht gezogen hatten, wurde aufgrund von äußeren Einflüssen, die nicht im eigenen Einflussbereich lagen, an der Weiterbildung gehindert. Ebenfalls nicht bedeutungslos, aber doch weniger entscheidend, sind fehlende Vorkenntnisse, die Anstrengungen der Weiterbildungssuche und eine negative Beurteilung der Qualität von Weiterbildungsangeboten. Informationsmängel und die Angebotsqualität stehen als Hemmnisse für Personen, die Weiterbildung zumindest in Erwägung ziehen, somit nicht im Vordergrund.

Personen, die eine Weiterbildung im Bezugszeitraum überhaupt nicht in Erwägung gezogen haben ($N = 958$), erhielten nur wenige Fragen zu den Hemmnissen (s. Abb. 3). Auffällig ist, dass bei dieser Gruppe die Suchschwierigkeiten eine deutlich größere Rolle spielen, auch im Vergleich zu den finanziellen Hemmnissen. Von kurzfristig abstinenten Personen wird dieser Grund sogar am häufigsten angeführt. Auch vermutete Qualitätsmängel spielen hier eine größere Rolle, zumindest was die Langzeitabstinenten betrifft, die mit Abstand die größte Gruppe der Nicht-Teilnehmenden bilden. Nach zeitlichen Belastungen wurde in diesem Fall nicht gefragt. Zu beachten ist, dass etwa die Hälfte dieser Gruppe keinen der drei Gründe als Weiterbildungshemmnis angaben.

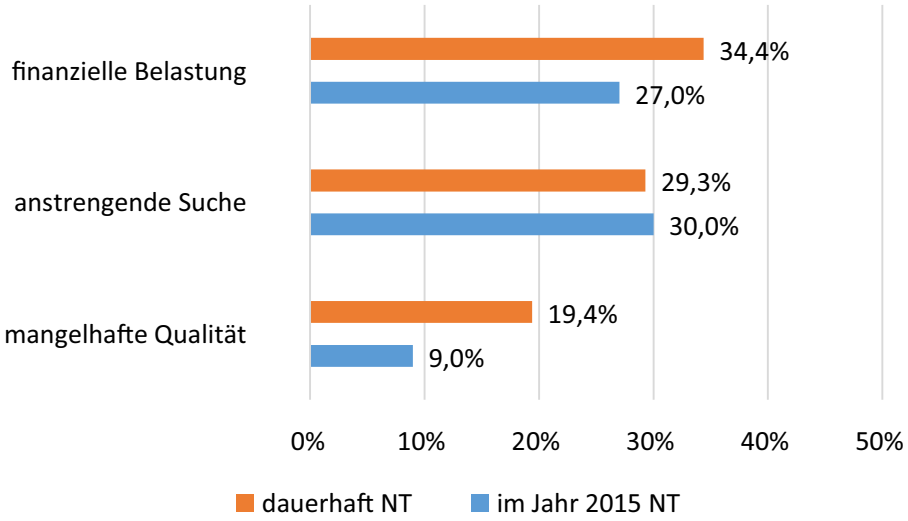

Abb. 3 Hemmnisse bei Personen, die Weiterbildung im Jahr 2015 nicht erwogen haben. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a). Mehrfachnennungen möglich

4.3 Ziele von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Es stellt sich die Frage, ob sich – unabhängig von den unmittelbar durch die Befragten angegebenen Abstinenzgründen – Indizien für die dahinterliegenden Ursachen finden lassen, die mit der individuellen Präferenzstruktur zusammenhängen. Die Bedeutung bestimmter Ziele für die Befragten könnte hierüber Aufschluss geben. Es wurden sieben Ziele bzw. Motive unterschieden, die an elementaren Bedürfnissen orientiert sind. Dabei handelt es sich nach unserer Auffassung um eine disjunkte Liste, welche die Grundlage für alle möglichen weiteren Unterziele bilden, die sich aus diesen ableiten und ihnen nachgeordnet sind (z. B. beruflicher Aufstieg als abgeleitetes Ziel der Motive nach Einfluss, Ansehen und finanziellen Freiheiten). Auf dieser grundlegenden Ebene stellen die formulierten Items die aus unserer Sicht im Erwerbsleben maßgeblichen Motive dar. Private Ziele (z. B. das Ziel, die Zeit mit der Familie zu maximieren), die mit den beruflichen Zielen konkurrieren, sind insofern implizit berücksichtigt, als sie sich in einer entsprechend niedrigeren Bewertung der vorgegebenen Ziele für das Erwerbsleben äußern. Folgende Bedürfnisse/Ziele wurden unterschieden (Fragebogenformulierung der entsprechenden Ziele/Motive in Klammern):[6]

[6] Die Begriffe „Ziele“, „Bedürfnisse“, „Motive“ und „Präferenzen“ werden weitgehend synonym verwendet. Ziele bzw. Motive (die auch unbewusst vorhanden sein können) ergeben sich nach unserem Verständnis direkt aus den entsprechenden Bedürfnissen einer Person. Die Gewichtung der verschiedenen Ziele/Motive kann auch als Präferenzstruktur interpretiert werden. Diese ist Teil der Persönlichkeit einer Person, zu welcher aber auch noch weitere hier nicht betrachtete Merkmale gehören.

- Absicherung („sich selbst und die Familie finanziell absichern“)
- finanzielle Freiheiten („sich auch Dinge leisten können, die nicht unbedingt nötig sind“)
- Einfluss („Entscheidungsbefugnisse und Einfluss haben“)
- Ansehen („zu hohem Ansehen kommen“)
- Sinn/Nützlichkeit („etwas Nützliches für die Gesellschaft tun“)
- Sozialkontakt („in sozialen Kontakt mit anderen Menschen kommen“)
- Freude an der Erwerbstätigkeit („an der Tätigkeit, die den Lebensunterhalt sichern soll, Freude haben“)

Die Befragten mussten die Bedeutung der vorgegebenen Ziele für sich persönlich auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten – und zwar vollkommen unabhängig von ihren Lernaktivitäten.[7] Befragt wurden nur Personen, die zum Interviewzeitpunkt mindestens eine Stunde pro Woche erwerbstätig waren. Die Auswertungen berücksichtigen Teilnehmende und Abstinente. Außen vor bleiben Personen, die zwar Lernaktivitäten berichteten, diese aber allesamt als immanenten Teil ihrer Arbeit und nicht als Weiterbildung beurteilten. Alles in allem werden die Angaben von 2557 Teilnehmenden und 1172 Abstinenten verglichen.[8]

Abb. 4 zeigt, dass die Freude an der Erwerbstätigkeit das vordringliche Bedürfnis der Befragten darstellt. Aus diesem Bedürfnis leitet sich die intrinsische (tätigkeitsbezogene) Motivation der Befragten im engeren Sinn ab, weil die Erreichung des Ziels unmittelbar und automatisch mit dem Arbeitshandeln verbunden ist. Die übrigen Bedürfnisse haben eher extrinsischen Charakter, weil ihre Befriedigung mindestens von einer weiteren Bedingung abhängt, z. B. einem irgendwie gearteten Arbeitserfolg und der Beurteilung desselben durch Dritte.[9] Es lässt sich jedoch argumentieren, dass die Bedürfnisse nach (guten) sozialen Beziehungen im Erwerbsleben und nach Sinn/Nützlichkeit tatsächlich eher ähnlich wie intrinsische Bedürfnisse gelagert sind. Das Unterhalten (guter) sozialer Beziehungen im Erwerbsleben ist z. B. sehr eng mit dem Arbeitshandeln (z. B. der Wahl des Arbeitsplatzes) selbst und der Persönlichkeit der handelnden Person verknüpft; die Zielerreichung dürfte somit weniger stark von der Beurteilung eines Arbeitserfolges durch Dritte abhängen. Ähnlich verhält es sich mit dem Streben nach Sinn/Nützlichkeit. Ob ein Arbeitshandeln als nützlich oder sinnvoll empfunden wird, hängt zwar sicher auch vom Arbeitserfolg ab. Die Beurteilung ist aber letztlich Sache des Individuums selbst, das hier eine Wertentscheidung zu treffen hat. Wenn die Wahrscheinlichkeit eines Arbeitserfolges gut eingeschätzt werden kann, so ist die Zielerreichung ebenso sicher prognostizierbar wie bei dem echt intrinsischen Bedürfnis nach Freude an der Erwerbstätigkeit.

[7] Die Bewertung der Ziele wurde zu Beginn der Befragung vorgenommen, bevor den Befragten klar war, dass es im Rest des Interviews schwerpunktmäßig um ihre Lernaktivitäten gehen würde.

[8] Wie zuvor beschrieben, bleiben Schülerinnen und Schüler, Studierende und junge Menschen in Ausbildung, FSJ, FÖJ oder freiwilligem Wehrdienst außen vor. Eine Ausnahme bilden für die Auswertungen in diesem Abschnitt Schülerinnen und Schüler, Studierende, die sich nicht in Erstausbildung, sondern ausdrücklich in Fortbildungsgängen befanden; diese sind hier ausnahmsweise enthalten.

[9] Unser Begriffsverständnis hinsichtlich intrinsischer versus extrinsischer Motivation lehnt sich damit an Rheinberg (2008) an.

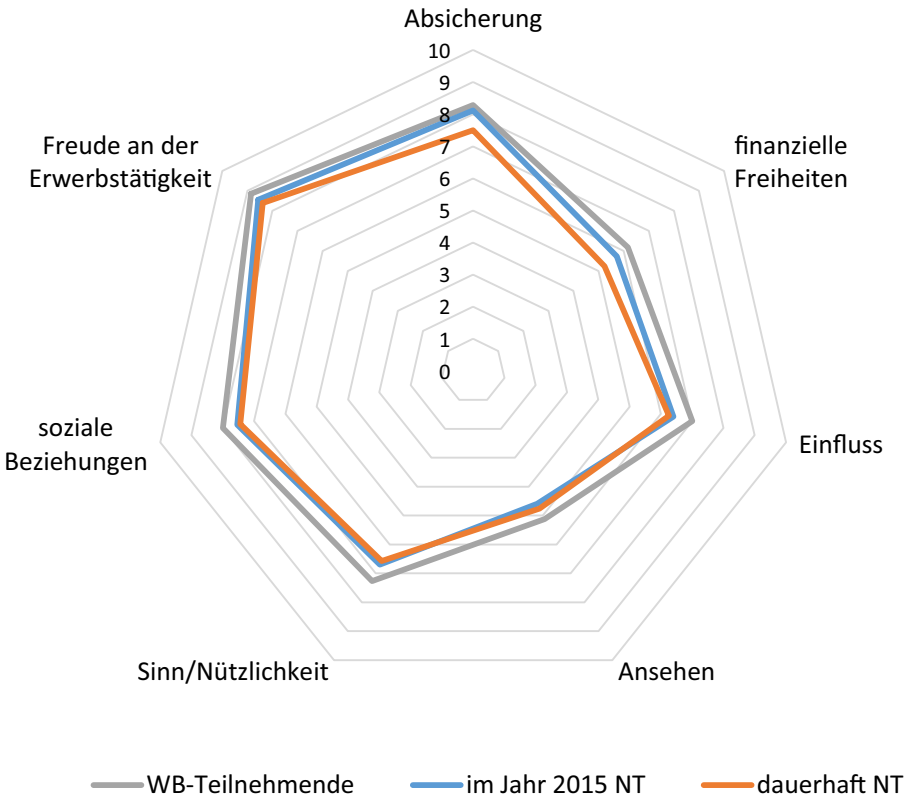

Abb. 4 Individuelle Bedürfnisstruktur (Ziele im Erwerbsleben). Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

Die nächstwichtigeren Bedürfnisse betreffen die finanzielle Absicherung und das Pflegen sozialer Beziehungen. Etwas weniger wichtig ist es den Befragten, Nützliches für die Gesellschaft zu tun und Einfluss zu haben. Erkennbar am wenigsten relevant sind für die Befragten finanzielle Freiheiten und ein hohes Ansehen.

Die Bewertungen von Teilnehmenden und Abstinenten (im Jahr 2015 versus dauerhaft) unterscheiden sich nicht gravierend. Tendenziell lässt sich festhalten, dass abstinente Personen alle genannten Ziele etwas geringer gewichten als Teilnehmende, wobei dies bei den materiellen Zielen für die Langzeitabstinenten noch deutlicher zu Tage tritt. Womöglich lässt sich dies dadurch erklären, dass private Ziele, die mit den erwerbsrelevanten Zielen in Konflikt stehen, für diese Personen eine stärkere Priorität haben. Einzig die Freude an der Erwerbstätigkeit ist allen drei Gruppen ein ähnlich starkes Bedürfnis. In Relation der Ziele untereinander ist bei den abstinenten Personen aber keine grundsätzlich andere Prioritätensetzung erkennbar als bei den lernaktiven.

Hinsichtlich der bisherigen Zielerreichung zum Interviewzeitpunkt zeigen sich keine gravierenden Unterschiede zwischen den einzelnen Zielen – jedenfalls bei den lernaktiven Personen (ohne Abbildung). Sie äußern eine relativ hohe Zufriedenheit

mit der Erreichung aller Ziele, unabhängig von deren Priorität. Bei den abstinenten Personen fällt die Zufriedenheit über alle Ziele hinweg etwas geringer aus. Dies lässt sich aber nicht automatisch als Auswirkung einer (regelmäßigen) Weiterbildungsaktivität interpretieren, da andere Einflussfaktoren bei dieser Betrachtung außen vor bleiben. Eine Ausnahme bildet das Ziel, in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen. Diesbezüglich äußern sich die abstinenten Personen ähnlich zufrieden wie die lernaktiven Personen, was sich vermutlich darauf zurückführen lässt, dass dieser Aspekt auch im Privatleben und ohne Weiterbildungsaktivitäten realisierbar ist.

4.4 Beitrag von Weiterbildung zur Zielerreichung bzw. Bedürfnisbefriedigung

Abb. 5 beantwortet die Frage, welche Ziele sich durch berufliche Weiterbildung nach Erfahrung der Teilnehmenden am besten erreichen lassen. Sie zeigt die durchschnittliche Bedeutung der verschiedenen Ziele und den Anteil der Teilnehmenden,

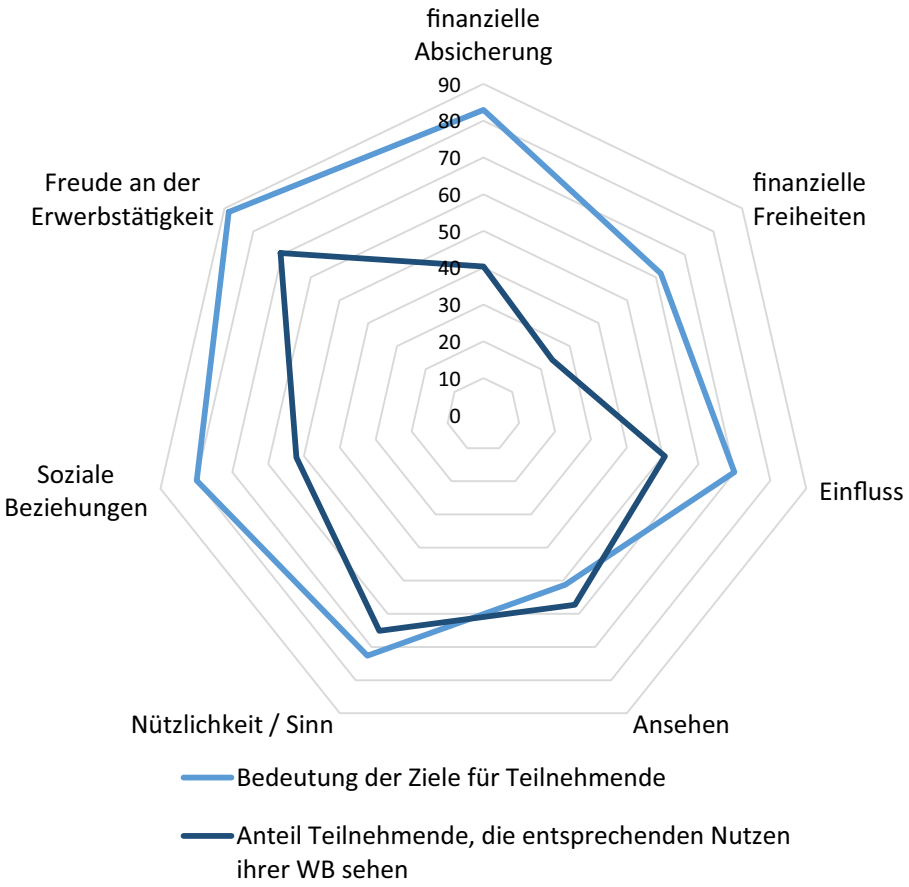

Abb. 5 Bedürfnisstruktur und Nutzen der Teilnehmenden. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

die einen entsprechenden Beitrag zur Zielerreichung durch ihre Lernaktivität konstatieren, in einem Diagramm.[10]

Besonders häufig führte die Weiterbildung demnach zu einer Steigerung der Freude an der Erwerbstätigkeit, und auch das Gefühl, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu tun und angesehener zu sein, nimmt durch Weiterbildung häufig zu. Seltener haben die Befragten die Erfahrung gemacht, dass sie ihren Einfluss steigern oder in Sozialkontakt kommen konnten. Am seltensten gaben die Befragten an, in finanzieller Hinsicht von der Weiterbildung profitiert zu haben.

Die größte Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Weiterbildungsnutzen zeigt sich ebenfalls hinsichtlich der materiellen Ziele. Umgekehrt trägt Weiterbildung relativ häufig zu einer Ansehenssteigerung bei, die aber im Vergleich der Ziele untereinander die geringste Priorität besitzt.[11]

Bei Betrachtung der weiterbildungsabstinenten Personen fällt auf, dass der von ihnen angegebene potenzielle Nutzen wesentlich gleichförmiger verteilt ist (s. Abb. 6). Personen, die angegeben hatten, im Bezugszeitraum nicht lernaktiv gewesen zu sein, wurden gefragt, ob eine Weiterbildung für sie mit Blick auf ihre verschiedenen Bedürfnisse nützlich sein könnte.[12] Abb. 6 zeigt den Anteil der Personen, die dies für die verschiedenen Items bejahten. Die Zustimmung fällt über alle Aspekte hinweg ähnlich aus. Offenbar war es ohne konkrete Weiterbildungserfahrung für die Befragten nicht leicht, den Beitrag zur Bedürfnisbefriedigung nach den einzelnen Aspekten zu differenzieren. Auffällig ist dies besonders bei den Bedürfnissen nach Freude an der Erwerbstätigkeit und finanziellen Freiheiten. Insbesondere das letztgenannte Bedürfnis lässt sich laut Aussage der Weiterbildungsteilnehmenden deutlich schlechter durch Weiterbildung befriedigen als die Nicht-Teilnehmenden dies erwarten. Tendenziell umgekehrt verhält es sich mit dem Bedürfnis nach Freude an der Erwerbstätigkeit oder dem Bedürfnis nach Sinn/Nützlichkeit. Obgleich das eine Ziel sich durch Weiterbildung besonders schlecht und das andere besonders gut erreichen lässt, fällt die Beurteilung des potenziellen Nutzens durch weiterbildungsabstinente Personen jeweils ähnlich aus. An eine positive Wirkung einer Weiterbildung auf die Freude an der Erwerbstätigkeit oder daran, dass Weiterbildung hilft, etwas Nützlicheres für die Gesellschaft zu tun, glauben die befragten Nicht-Teilnehmenden nicht häufiger als an andere Effekte. Allerdings sind es gerade die letzteren Wirkungen, die vor allem mit beruflicher Weiterbildung einhergehen, wenn man die Erfahrungen der Teilnehmenden zu Grunde legt.

[10] Jede teilnehmende Person musste für eine einzelne, zufällig ausgewählte Aktivität den Beitrag zur Zielerreichung einschätzen, d. h. bewerten, ob die Weiterbildung zur jeweiligen Zielerreichung eher beitragen konnte oder eher nicht beitragen konnte. Die dargestellten Werte geben den Anteil (in %) der Personen wieder, die „eher ja“ angaben. Aus Skalierungsgründen wurde die auf einer 10er-Skala angegebene durchschnittliche Bedeutung der Ziele mit dem Faktor 10 multipliziert, damit hier Werte zwischen Null und 100 abgetragen werden können.

[11] Eine Differenzierung dieses Vergleichs nach verschiedenen Weiterbildungstypen findet sich in Müller und Wenzelmann (2018c). Dabei wird deutlich, dass umfangreichere formale Weiterbildungen häufiger zur Erreichung der finanziellen Ziele und der Ziele „Einfluss“ und „Ansehen“ führen.

[12] Die Einleitung zu den jeweiligen Fragen lautete wie folgt: „Nun möchten wir herausfinden, ob Weiterbildung für Sie persönlich nützlich wäre. Glauben Sie, eine Weiterbildung könnte für Sie zu folgenden Dingen beitragen?“ Antwortmöglichkeiten waren „wahrscheinlich ja“ oder „wahrscheinlich nein“.

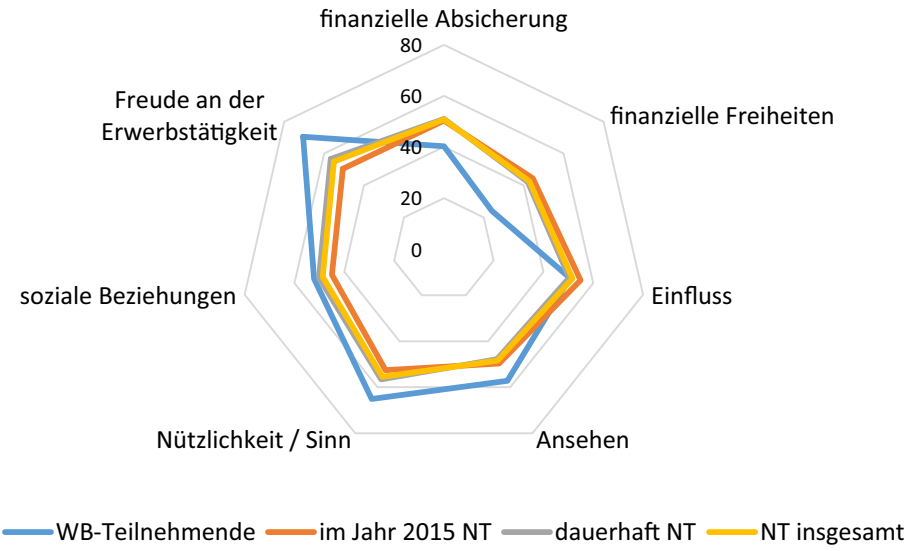

Abb. 6 Eingetretener Nutzen und potenzieller Nutzen für die Nicht-Teilnehmenden. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

Ob die Nicht-Teilnehmenden mit ihren abweichenden Einschätzungen den Nutzen von Weiterbildung unterschätzen, kann aus methodischen Gründen nicht eindeutig belegt werden. Zum einen kann es bei den Teilnehmenden zum Phänomen der Ex-Post-Rationalisierung kommen, also zu einer Überschätzung des tatsächlichen Nutzens im Nachhinein. Außerdem selektieren sich wahrscheinlich gerade Personen mit höheren Chancen auf einen entsprechenden Nutzen in Weiterbildung. Zum anderen wissen wir nicht, auf welche Art von Weiterbildung die Nicht-Teilnehmenden ihre Antwort beziehen oder ob diese ähnlich verteilt sind wie die der Teilnehmenden. Demzufolge kann anhand der Daten allerdings nicht überprüft werden, ob die Nutzeneinschätzungen auch das Teilnahmeverhalten beeinflussen, da die Angaben der Teilnehmenden zum eingetretenen (und noch erwarteten) Nutzen und die Angaben der Nicht-Teilnehmenden zum erwarteten Nutzen auf einem unterschiedlichen Informationsstand der Befragten beruhen und somit nicht direkt vergleichbar sind.

4.5 Belastungen in Zusammenhang mit Weiterbildung

Neben dem Nutzen sind auch Belastungen mit beruflicher Weiterbildung verbunden. Zum einen stellen die aufgewendeten finanziellen und zeitlichen Ressourcen eine Belastung dar, die je nach Ressourcenausstattung selbst bei identischen Aufwendungen individuell sehr verschieden wahrgenommen werden können (vgl. Müller und Wenzelmann 2018c). Zum anderen entstehen aber auch psychische Belastungen, die mit dem Lernen selbst oder etwaigen Prüfungen zusammenhängen können. Letztere lassen sich auf Grundlage der Daten für Weiterbildungsaktive und -abstinente vergleichen, da beide Gruppen unabhängig von ihren Lernaktivitäten zu Beginn des Interviews hierzu befragt wurden.

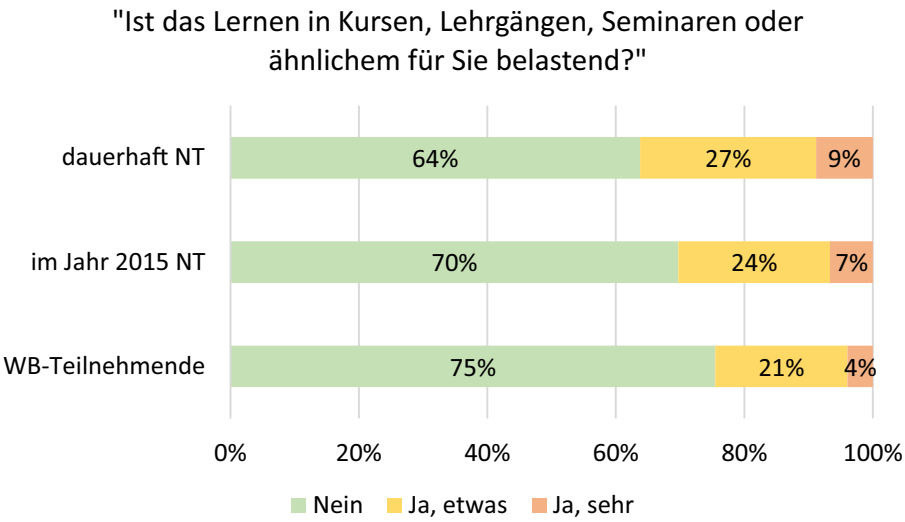

Abb. 7 Belastung durch das Lernen in Kursen. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

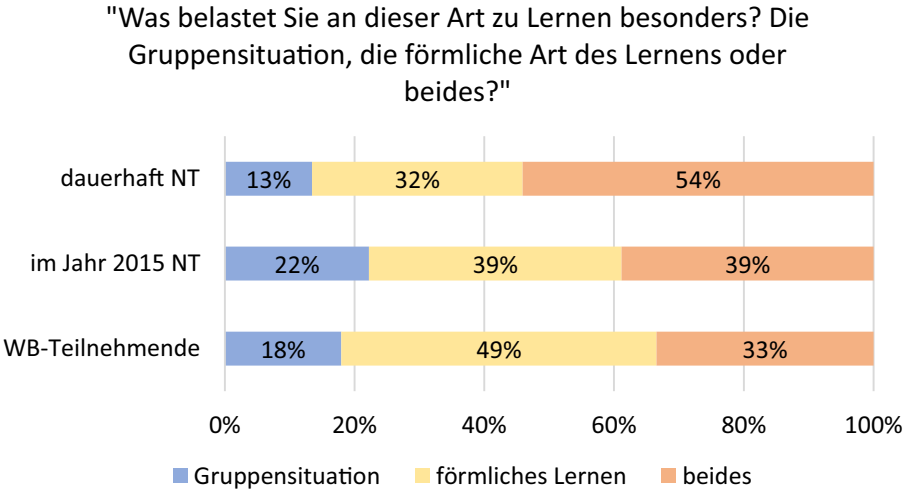

Abb. 8 Psychische Belastung durch Gruppensituation und förmliches Lernen. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a). Einbezogen werden nur Personen, die Belastungen angaben

Erwartungsgemäß geben die Teilnehmenden vergleichsweise selten an, sich durch das kursförmige Lernen belastet zu fühlen. Die Nicht-Teilnehmenden, insbesondere die dauerhaft Abstinenten, sagen dies etwas häufiger (s. Abb. 7). Begründet wird die Belastung vor allem mit dem förmlichen Lernen, aber auch die Gruppensituation führt durchaus zu Unannehmlichkeiten, wie Abb. 8 verdeutlicht. Langzeitabstinente geben besonders häufig an, dass beide Aspekte ihnen zu schaffen machen.

Überraschend ist auf den ersten Blick der Befund, dass Abstinente sich nicht auffällig häufiger durch Prüfungen belastet fühlen als die Teilnehmenden (s. Abb. 9).

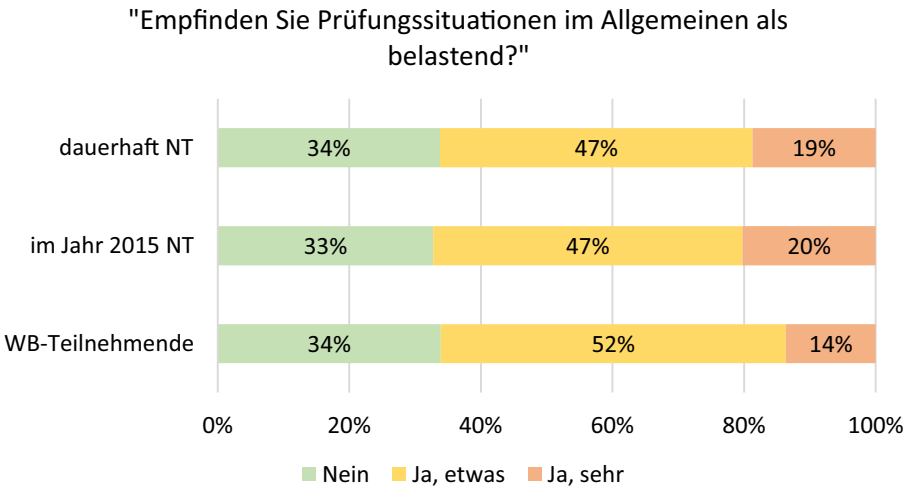

Abb. 9 Psychische Belastung durch Prüfungssituationen. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

Prüfungen an sich scheinen demnach nicht unbedingt ein relevantes Weiterbildungshemmnis zu sein, wenngleich schon festzustellen ist, dass die Abstinenten etwas häufiger angeben, sich hierdurch „sehr belastet" zu fühlen. Alles in allem verspüren aber auch die Teilnehmenden diese Belastung, die aber offensichtlich nicht ihre Lernaktivitäten verhindert.

Abb. 10 zeigt des Weiteren, dass bei Menschen, die sich in Prüfungssituationen stark belastet fühlen, extrinsische, insbesondere materielle Bedürfnisse etwas geringer ausgeprägt sind als bei anderen. Vermutlich findet hier eine Anpassung der Ziele an die persönliche Konstitution statt. Mit anderen Worten: Menschen, die den Prüfungsstress weniger gut wegstecken, bilden womöglich eine etwas andere Präferenzstruktur aus. Das intrinsische Bedürfnis nach Freude an der Erwerbstätigkeit und auch das Streben nach Sinn/Nützlichkeit und nach Sozialkontakt sind aber offenbar eher unabhängig vom Belastungsempfinden.

Ähnlich verhält es sich mit Belastungen infolge der Lernsituation (s. Abb. 11). Auch die Menschen, die das kursförmige Lernen in Gruppen sehr belastend finden, geben eine geringere Gewichtung insbesondere der extrinsischen Motive an. Der Unterschied zwischen Menschen, die sich stark und gar nicht belastet fühlen, zeigt sich hier besonders deutlich. Dieser Befund spricht dafür, dass die Unbehaglichkeit mit der Lernsituation an sich sogar noch stärker als die Belastungen einer Prüfung mit einer anderen Zielstruktur einhergeht. Die extrinsischen Bedürfnisse besitzen bei solchen Personen geringeres Gewicht.

Das beobachtete Muster wird in erster Linie durch die dauerhaft weiterbildungsabstinenten Personen geprägt, wie schließlich Abb. 12 verdeutlicht, in der nur diese Gruppe berücksichtigt ist. Offenbar gibt es bei diesen Personen einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Menschen, die eine starke Belastung bei Lernaktivitäten empfinden. Dies geht – stärker als bei den Teilnehmenden – mit einer deutlich anderen Bedürfnisstruktur einher. Das bedeutet auch: Extrinsische Anreize sprechen

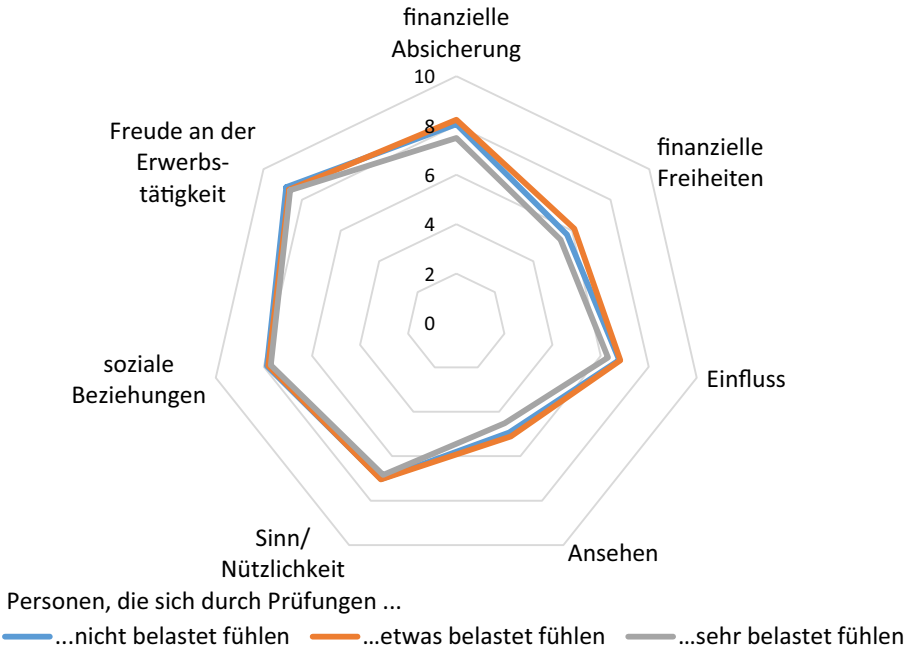

Abb. 10 Psychische Belastungen durch Prüfungen und Bedürfnisstruktur. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

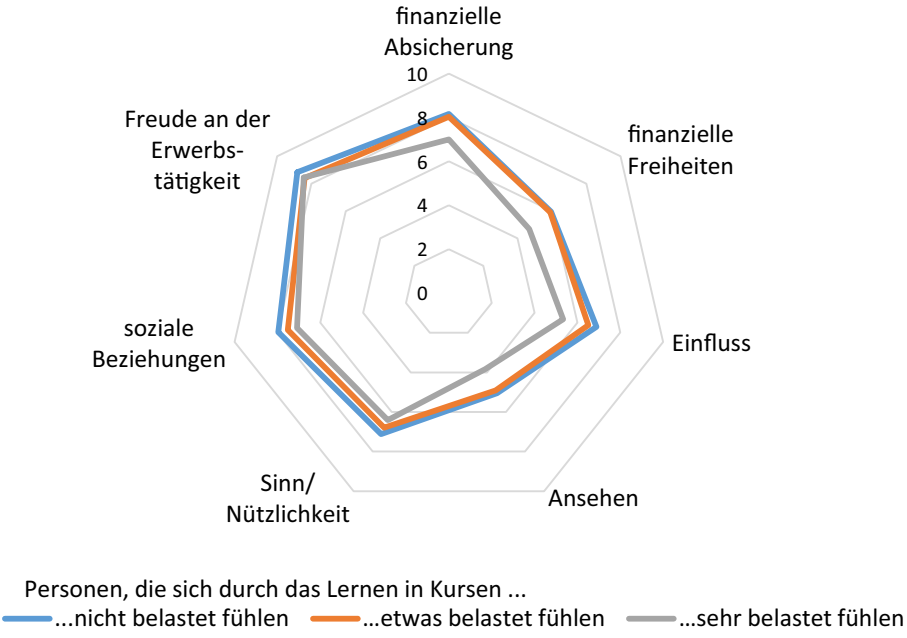

Abb. 11 Psychische Belastungen durch das Lernen in Kursen und Bedürfnisstruktur. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

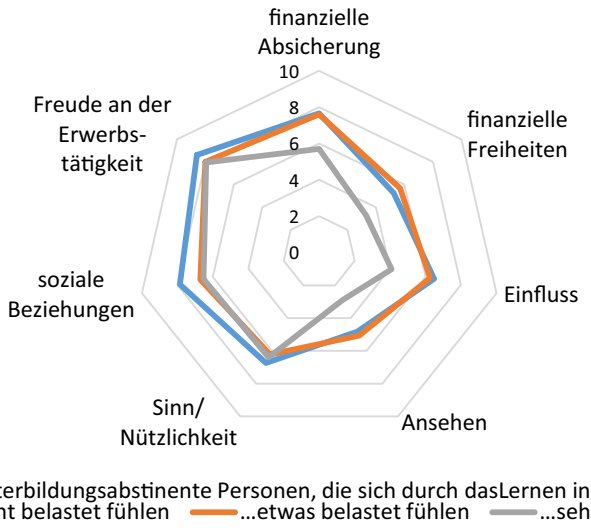

Abb. 12 Psychische Belastungen durch das Lernen in Kursen etc. und Bedürfnisstruktur bei dauerhaft Weiterbildungsabstinenten. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

diese Menschen weniger stark an, weil die betreffenden Personen angesichts ihrer Konstitution womöglich auch weniger in der Lage wären, entsprechende Ziele zu verfolgen. Allerdings sind die durch die Lernsituation stark belasteten Menschen auch in der Gruppe der dauerhaft Weiterbildungsabstinenten deutlich in der Minderheit, sodass sich allenfalls ein geringer Teil der Abstinenz hierüber erklären lassen dürfte.

5 Multivariate Analyse dauerhafter Weiterbildungsabstinenz

Die bisherige Analyse zeigt, wie sich Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende soziostrukturell unterscheiden. Sie legt des Weiteren offen, dass sich die berufsbezogenen Präferenzen – sprich: Zielsetzungen – beider Gruppen weitgehend ähneln, abgesehen davon, dass Nicht-Teilnehmende den gelisteten Zielen insgesamt eine etwas geringere Bedeutung beimessen. Schließlich zeigt sich, dass Weiterbildungsabstinente, insbesondere die dauerhaft Abstinenten, größere persönliche Belastungen mit kursförmigem Lernen verbinden. Personen, die eine solche Belastung verspüren – dies gilt gleichermaßen für Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende –, messen schließlich extrinsischen Motiven ein geringeres Gewicht bei. Die Freude an der Erwerbstätigkeit, soziale Beziehungen und die Nützlichkeit des Tuns für die Gesellschaft sind diesen Personen vergleichsweise wichtiger.

Ein multivariates Regressionsmodell soll aufklären, inwiefern es sich bei diesen Beobachtungen um gegenüber Dritteffekten robuste Zusammenhänge handelt. Da sich die wesentlichen Unterschiede im Vergleich zu den Teilnehmenden in der Gruppe der dauerhaft Abstinenten gezeigt haben, wird ein logistisches Modell gewählt, das die dauerhafte Weiterbildungsabstinenz erklärt. Die abhängige Variable nimmt

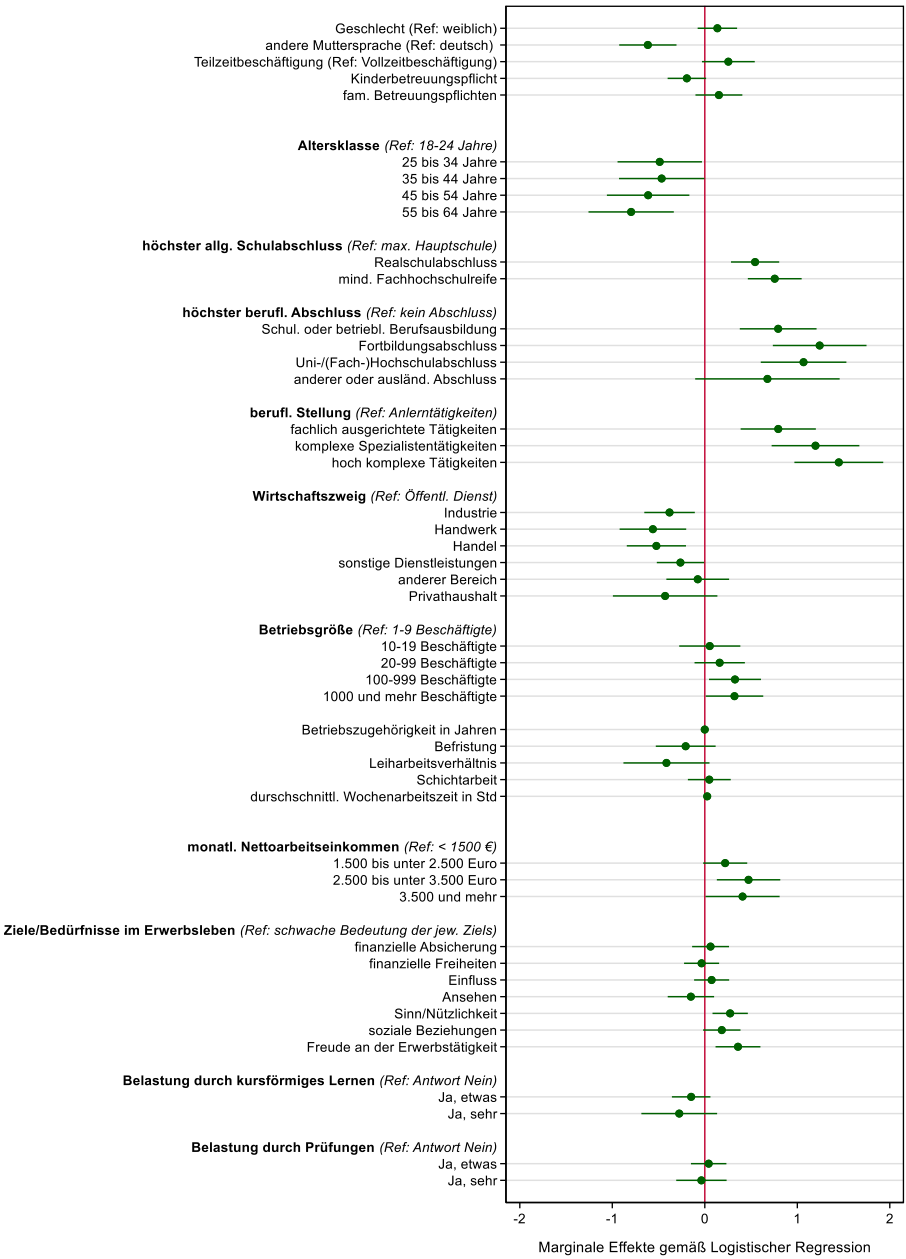

Abb. 13 Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung auf Grundlage einer logistischen Regression. Quelle: BIBB-ANI 2015 (Müller und Wenzelmann 2018a)

für die dauerhaft abstinenten Personen den Wert 1 an, und für die Teilnehmenden und die nur vorübergehend Abstinenten den Wert 0. Abb. 13 veranschaulicht die Ergebnisse. Die geschätzte Stärke des Zusammenhangs ist per Punkt abgetragen, das Konfidenzintervall als Linie. Wenn das Konfidenzintervall die Nulllinie nicht überlappt, handelt es sich um einen signifikanten Zusammenhang (95 %-Niveau). Die Zusammenhänge sind für jede dargestellte Merkmalsausprägung in Bezug zur angegebenen Referenzkategorie zu interpretieren. Die Schätzung bezieht nur die in Voll- oder Teilzeit beschäftigten Personen ein.

Es zeigt sich, dass die deskriptiven Befunde weitgehend Bestand haben. Ältere Beschäftigte, Beschäftigte mit anderer Muttersprache, und Beschäftigte ohne Berufsabschluss oder mit niedrigem Schulabschluss und Einkommensschwache haben mit einer signifikant geringeren Wahrscheinlichkeit in den letzten fünf Jahren an beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Auch die betriebliche Situation spielt eine wichtige Rolle. Beschäftigte im Handwerk oder in Kleinstunternehmen nehmen mit geringerer Wahrscheinlichkeit an Weiterbildung teil als andere, so wie auch Menschen in einfachen Tätigkeiten. Ebenso geht ein geringerer Beschäftigungsumfang mit einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit für eine Weiterbildungsaktivität in den letzten fünf Jahren einher.

Bemerkenswert ist, dass ältere Menschen (über 55 Jahren), wenn sie denn an Weiterbildung teilnehmen, auch einen signifikant geringeren Nutzen äußern als Jüngere (vgl. hierzu die Befunde von Müller et al. 2019). Insofern ist die geringere Weiterbildungstendenz gewissermaßen rational begründbar. Anders verhält es sich bei Menschen mit niedrigem oder fehlendem Bildungsabschluss. Diese ziehen nach eigener Aussage einen signifikant höheren Nutzen aus Weiterbildungsaktivitäten als Bessergebildete, die sich womöglich durch ihr gutes Ausgangsbildungsniveau (und ggf. permanente Weiterbildung) bereits in Positionen befinden, in denen nur wenig Potenzial für Verbesserungen besteht. Gleiches gilt für Menschen mit anderer Muttersprache. Diese Gruppen profitieren also, wenn sie teilnehmen, überdurchschnittlich von Weiterbildung – zumindest nach eigener Aussage. Dennoch nehmen sie seltener teil. Natürlich muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Teilnehmenden beider Risikogruppen aufgrund von bestimmten Charaktereigenschaften in die Weiterbildung selektiert haben können, die ggf. auch erklären, warum sie einen größeren Nutzen aus der Weiterbildung ziehen. Aus dem Befund lässt sich somit nicht methodisch einwandfrei schlussfolgern, dass auch die abstinenten Personen aus diesen Gruppen einen ähnlich hohen Nutzen aus Weiterbildung ziehen würden. Dennoch liegt es nahe, davon auszugehen, dass Fehleinschätzungen hinsichtlich des Nutzens die höheren Abstinenzraten in den genannten Gruppen zumindest teilweise erklären.

Für die Beschäftigten im Handwerk, in Kleinstunternehmen, in einfachen Tätigkeiten oder mit geringerem Beschäftigungsumfang scheint eine andere Argumentation naheliegend. Diese Gruppen sind ebenfalls mit geringerer Wahrscheinlichkeit weiterbildungsaktiv. Die Analysen von Müller et al. (2019) liefern jedoch keinen Hinweis darauf, dass sie, wenn sie teilnehmen, einen niedrigeren Nutzen aus der Weiterbildung ziehen als andere Gruppen. Der Grund für die fehlende Weiterbildungsbeteiligung dürfte hier oftmals der Mangel an betrieblichen Gelegenheiten zur Weiterbildung sein.

Einige der eingangs berichteten deskriptiven Befunde werden durch die multivariate Betrachtung relativiert bzw. in Frage gestellt. Dies betrifft etwa Frauen. Ihre Wahrscheinlichkeit für eine Weiterbildungsaktivität in den letzten fünf Jahren lag nach den multivariaten Auswertungen nicht signifikant niedriger als die der Männer. Die Ergebnisse deuten zwar darauf hin, dass Menschen mit Kinderbetreuungspflichten häufiger über lange Zeit weiterbildungsabstinent sind. Zumindest zeigt sich hier ein schwach signifikanter Zusammenhang. Allerdings sind Frauen davon offenbar nicht (mehr) signifikant stärker betroffen als Männer; dies zeigt ein hier nicht grafisch dargestellter Robustheitstest mit entsprechendem Interaktionsterm.

Des Weiteren sind Beschäftigte, die Schichtarbeit leisten oder befristet bzw. leihweise beschäftigt sind, nicht signifikant häufiger weiterbildungsabstinent. Auch die Dauer der Zugehörigkeit zum Arbeitgeber steht nicht in einem eigenen Zusammenhang mit beruflichen Weiterbildungsaktivitäten.

Ein Aspekt, der in bisherigen Arbeiten zur Weiterbildungsbeteiligung außen vor geblieben ist, betrifft die individuelle Bedürfnisstruktur der Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden. Auch die persönliche Resilienz gegenüber psychischen Belastungen in Zusammenhang mit kursförmigem Lernen und/oder Prüfungen wird erstmals als erklärende Variablen berücksichtigt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Weiterbildungsbeteiligung durchaus auch mit den Bedürfnissen der Individuen zusammenhängt. So nehmen Personen offenbar signifikant eher an Weiterbildung teil, wenn ihnen die Freude an der Erwerbstätigkeit, Sozialkontakt im Erwerbsleben, ein Nützlichkeitsgefühl und Einfluss im Beruf sehr wichtig sind. Keinen Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung weisen materielle Bedürfnisse und das Bedürfnis nach einem hohen Ansehen auf. Es lässt sich also annehmen, dass es auch mit der Bedürfnisstruktur und damit der Persönlichkeitsstruktur zusammenhängt, ob Weiterbildung als nützlich erachtet wird oder nicht. Die Resilienz gegenüber psychischen Belastungen durch kursförmiges Lernen und/oder Prüfungen spielt hingegen keine Rolle für die Weiterbildungsbeteiligung.

6 Fazit

Seit Jahren wird in der Weiterbildungsforschung großes Augenmerk auf die Disparitäten in der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung gelegt. Diese bestehen nicht nur in Deutschland seit jeher (vgl. Büchter 2010), sondern auch in fast allen anderen europäischen Ländern. Bezogen auf das Alter ist die Disparität in Deutschland vergleichsweise gering, während die Weiterbildungsbeteiligung sich bezüglich der erzielten Bildungsabschlüsse insbesondere im Vergleich zu den nordeuropäischen Ländern deutlicher unterscheidet (vgl. z. B. Behringer und Schönfeld 2014). Es erscheint legitim, zu sagen, dass eine gleichmäßigere Weiterbildungsbeteiligung als das vordringliche Ziel einer verbesserten Weiterbildungspolitik gesehen wird. Dieser Beitrag hat daher – auf Grundlage neuer Daten – Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende verglichen und dabei ihre soziostrukturellen Merkmale, ihre Präferenzstruktur, den erwarteten bzw. realisierten Nutzen und Belastungen in Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung in den Blick genommen.

Was die Disparitäten in der Beteiligung betrifft, bestätigen auch die neuen Daten die grundlegenden Tendenzen der Vorgängerstudien. Die wesentlichen Mechanismen, die zur Weiterbildungsbeteiligung führen, konnten demzufolge nach wie vor nicht aufgebrochen oder deutlich verändert werden. Es deutet einiges darauf hin, dass immer noch hauptsächlich die Erwerbstätigkeit bzw. die Gelegenheit im betrieblichen Umfeld sowie eine frühzeitig erworbene Gewohnheit des Sich-Weiterbildens den Unterschied zwischen Teilnehmenden und Weiterbildungsabstinenten ausmachen. Hierfür spricht zum Beispiel, dass Weiterbildungsabstinente den potenziellen Nutzen von Weiterbildung offensichtlich häufig nicht realistisch bzw. nicht differenziert einschätzen können, was sich mit den Einschätzungen von Backes-Gellner et al. (2007) deckt.

Die Vorbildung steht in engem Zusammenhang mit der Weiterbildungsaktivität. Insbesondere die Gruppe der dauerhaft Weiterbildungsabstinenten unterscheidet sich insofern von den Teilnehmenden. Auch altersspezifische Muster finden sich. Allerdings deuten Untersuchungen des subjektiv wahrgenommenen Nutzens bei Teilnehmenden darauf hin, dass Ältere in eigener Wahrnehmung tatsächlich auch weniger von Weiterbildung profitieren (vgl. Müller et al. 2019).

Nicht bestätigt hat sich, dass Frauen heute noch häufiger als Männer langfristig weiterbildungsabstinent sind. Zwar deuten unsere Auswertungen auf einen schwach signifikanten Zusammenhang zwischen Kinderbetreuungspflichten und langfristiger Weiterbildungsabstinenz hin. Allerdings ist dieser nicht erkennbar frauenspezifisch. Frauen sind durch diese Pflichten demnach offenbar nicht (mehr) signifikant stärker an der Weiterbildungsteilnahme gehindert als Männer. Denkbar ist, dass das von Schröder et al. (2004) sowie Hubert und Wolf (2007) gefundene Muster sich durch andere von uns zusätzlich in der Analyse berücksichtigte Faktoren erklären (z. B. Bedürfnisstruktur oder subjektive psychische Belastungen) lässt. Aber sicherlich hängt dies auch damit zusammen, dass sich seit diesen Studien die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen verbessert hat. Gleichzeitig hat sie sich für die Männer offenbar verschlechtert, da letztere vermehrt Betreuungsaufgaben übernehmen, die auch sie für längere Zeit an Weiterbildungsaktivitäten hindern. Das eigentliche Problem, dass individuelle Weiterbildungsaktivitäten außerhalb der Arbeitszeit kaum möglich sind, wenn Kinder zu betreuen sind, scheint weiterhin zu bestehen.

Unsere Auswertungen beziehen schließlich Aspekte mit ein, die in bisherigen Untersuchungen vernachlässigt wurden. Demnach stehen auch Teile der Persönlichkeit, namentlich die individuelle Bedürfnisstruktur, in Zusammenhang mit der Weiterbildungsbeteiligung. Personen, denen Freude an der Erwerbstätigkeit, Sozialkontakt im Erwerbsleben, ein Nützlichkeitsgefühl und Einfluss im Beruf sehr wichtig sind, nehmen tendenziell eher an Weiterbildung teil als andere. Bemerkenswert ist, dass sich ein Zusammenhang zwischen psychischen Belastungen in Zusammenhang mit kursförmigem Lernen oder Prüfungen und der Weiterbildungsaktivität nicht belegen lässt, was im Gegensatz zu den Ergebnissen von Fouarge et al. (2013) steht.

Aufschlussreich sind auch die von den abstinenten Personen selbst angegebenen Gründe für die Inaktivität. Demnach haben zu hohe Kosten in nahezu jedem zweiten Fall, in dem Personen bereits eine Weiterbildung in Betracht gezogen hatten, die tatsächliche Teilnahme verhindert. Unter den Abstinenten, die eine Weiterbildung erst gar nicht erwogen hatten, spielte dieser Grund eine etwas geringere Rolle. Hier

wurde auffällig oft die aufwändige Suche nach einer geeigneten Weiterbildung als Hemmnis genannt.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Einerseits ist häufig die fehlende betriebliche Gelegenheit zur Weiterbildung für die Inaktivität von Personen mitverantwortlich. Betroffen sind vor allem Beschäftigte im Handwerk oder in Kleinstunternehmen, so wie auch Menschen in einfachen Tätigkeiten und Menschen mit geringem Beschäftigungsumfang. Andererseits werden von den abstinenten Personen häufig auch keine individuellen Anstrengungen unternommen. In jedem dritten Fall hat das auch mit der anstrengenden Suche zu tun, die oft erst gar keine ernsthaften Weiterbildungsüberlegungen entstehen lässt. Wurde eine Weiterbildung bereits in Betracht gezogen, werden die Kosten als Haupthemmnis genannt. Hinter diesen Nennungen stecken aber offenbar auch personen- und persönlichkeitsbezogene Gründe. So erhöhen eine schwache Vorbildung und auch ein Migrationshintergrund deutlich die Abstinenzrate, obgleich Teilnehmende mit diesen Merkmalen nach eigenen Angaben überdurchschnittlich von Weiterbildung profitieren. Dieser Befund deutet auf angewöhnte Verhaltensmuster hin, welche durch die betreffenden Personen aus eigenem Antrieb schwer zu ändern und nicht vollständig rational begründet sind. Gorges und Hollmann (2015) erklären dies mit affektiven Erinnerungen an frühere Bildungsphasen. Aber auch Unterschiede in der Bedürfnisstruktur tragen zur Erklärung der Beteiligungsmuster bei. So gehören etwa intrinsisch motivierte Personen seltener zu den Langzeitabstinenten.

Die Forschungsergebnisse bieten Anregungen für Vertiefungen, gerade auch durch qualitative Arbeiten, die zwar nicht statistisch abgesichert, dafür jedoch offener als in unserer Arbeit die Einflüsse auf Bildungsentscheidungen hinterfragen können. Anhaltspunkte für ein entsprechendes Vorgehen finden sich bei z. B. bei Büchter (2010), Grell (2006) und Backer und Faulstich (2014).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) 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.

Literatur

Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth; human needs in organizational settings*. New York: Free Press.

Arntz, M., Gregory, T., Janssen, S., & Zierahn, U. (2016). Tätigkeitswandel und Weiterbildungsbedarf in der digitalen Transformation. http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/DigitaleTransformationAcatechIKT2016.pdf. Zugegriffen: 22. Okt. 2018.

Backes-Gellner, U., Mure, J., & Tuor, S. N. (2007). The puzzle of non-participation in continuing training: an empirical study of chronic vs. temporary non-participation. *Zeitschrift für Arbeitsmarkforschung*, *40*(2/3), 295–311.

Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.

Behringer, F., & Schönfeld, G. (2014). Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 381–413). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., & Käpplinger, B. (2017a). Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey* (S. 265–275). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., & Strauß, A. (2017b). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, et al. (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey* (S. 25–55). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, *29*(1), 45–61.

Bracker, R., & Faulstich, P. (2014). Weiterbildungsbeteiligung – Bedingungen und Begründungen doppelter Selektivität. In U. Bauer & a (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* (S. 335–356). Wiesbaden: Springer VS.

Büchter, K. (2010). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *19*, 1–20.

Esser, H. (1999). *Situationslogik und Handeln*. Bd. 1. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Fouarge, D., Schils, T., & de Grip, A. (2013). Why do low-educated workers invest less in further training? *Applied Economics*, *45*, 2587–2601.

Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1 Supplement), 9–28.

Gorges, J., & Hollmann, J. (2015). Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1 Supplement), 51–69.

Görlitz, K. (2011). Continuous training and wages: An empirical analysis using a comparison-group approach. *Economics of Education Review*, *30*, 691–701.

Grell, P. (2006). *Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

Hall, A., & Krekel, E. M. (2008). Berufliche Weiterbildung Erwerbstätiger – zur Erklärungskraft tätigkeitsbezogener Merkmale für das Weiterbildungsverhalten. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *31*(1), 65–77.

Hubert, T., & Wolf, C. (2007). Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. *Zeitschrift für Soziologie*, *36*(6), 473–493.

Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 29–54.

Kirchgässner, G. (2008). *Homo oeconomicus*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Kleinert, C., & Wölfel, O. (2018). Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme. *BWP*, *47*(1), 11–15.

Kruppe, T., & Trepesch, M. (2017). *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Auswertungen mit den Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen"*. IAB-Discussion Paper, Bd. 16/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

Kuckulenz, A. (2006). *Continuing vocational training in Germany—A comparative study using 3 German data sets*. ZEW Discussion Paper, Bd. 06–024. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

Leuven, E., & Oosterbeek, H. (2008). An alternative approach to estimate the wage returns to private sector training. *Journal of Applied Econometrics*, *23*(4), 423–434.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396.

Müller, N. (2012). Weiterbildung und Belegschaftsfluktuation in deutschen Betrieben. *WSI Mitteilungen*, *65*(5), 365–373.

Müller, N., & Wenzelmann, F. (2018a). *BIBB-Befragung: Berufliche Weiterbildung – Aufwand und Nutzen für Individuen 2015. suf 1.0*. Bonn: Forschungsdatenzentrum im BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). https://doi.org/10.7803/680.16.1.1.10.

Müller, N., & Wenzelmann, F. (2018b). BIBB-Erhebung „Berufliche Weiterbildung - Aufwand und Nutzen für Individuen" (ANI 2015), Methoden und tabellarische Auswertungen. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8931. Zugegriffen: 22. Okt. 2018.

Müller, N., & Wenzelmann, F. (2018c). *Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen, Ergebnisse einer BIBB-Erhebung*. BIBB Report, Bd. 2/2018. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Müller, N., Wenzelmann, F., Wehner, C., Thiele, M., & Kienitz-Adam, T. (2019). *Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen der Individuen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Projektbericht.

Osiander, C., & Stephan, G. (2018). *Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? – Ergebnisse eines faktoriellen Surveys*. IAB-Discussion Paper, Bd. 4/2018. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.

Pollack, R. (2017). Weiterbildung jenseits des Matthäus-Prinzips. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *WeiterLernen, Arbeiten 4.0 Werkheft 03*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Renaud, S., Lakhdari, M., & Morin, L. (2004). The determinants of participation in non-mandatory training. *Industrial Relations*, *59*(4), 724–743.

Rheinberg, F. (2008). Intrinsic motivation and flow. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation and action* (S. 323–348). Cambridge: Cambridge University Press.

Schiersmann, C., & Strauß, H. C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. DIE Spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schröder, H., Schiel, S., & Aust, F. (2004). *Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung – Motive, Beweggründe, Hindernisse*. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 5. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Walter, M., & Müller, N. (2015). Explicating individual training decisions. *Vocations and Learning*, *8*(2), 159–183.

Wilkens, I., & Leber, U. (2003). Partizipation an beruflicher Weiterbildung – Empirische Ergebnisse auf Basis des Sozio-Ökonomischen Panels. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, *36*(3), 329–337.

Willich, J., Minks, K.-H., & Schaeper, H. (2002). *Was fördert, was hemmt die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung? – Die Rolle von Familie, Betrieb und Beschäftigungssituation für die Weiterbildung von jungen Hochqualifizierten*. HIS Kurzinformation, Bd. A4/2002. Hannover: Hochschulinformationssystem (HIS).

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0136-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Datennutzung der VHS- und Verbundstatistik. Potenziale für Bildungsforschung, -politik und -praxis

Sarah Widany · Elisabeth Reichart · Ingrid Ambos · Markus Huff

Eingegangen: 18. Dezember 2018 / Angenommen: 16. April 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Anbieterstatistiken sind eine wichtige Säule der fragmentierten Weiterbildungsstatistik. Der Beitrag erörtert die besonderen Voraussetzungen für die Entstehung und Nutzung der „Volkshochschulstatistik“ und der „Verbundstatistik“ als sogenannte freiwillige Anbieterstatistiken der öffentlich geförderten Weiterbildung, die in Zusammenarbeit von Weiterbildungsverbänden und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstellt werden. Wir beschreiben die Nutzung dieser Daten in den Kontexten von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Zudem wird das mit der Revision der Statistik neu erschlossene Nutzungspotenzial aufgezeigt.

Schlüsselwörter Weiterbildungsstatistik · Weiterbildungsanbieter · Bildungspraxis · Bildungspolitik · Bildungsforschung · Volkshochschule

Usage of the data from statistics on adult education centers in Germany. Potentials for research, politics and practice

Abstract Provider statistics are an important pillar in a fragmented structure of adult education statistics. The article discusses the special prerequisites for the emergence

Dr. S. Widany · Dr. E. Reichart (✉) · I. Ambos · PD Dr. M. Huff
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: reichart@die-bonn.de

Dr. S. Widany
E-Mail: widany@die-bonn.de

I. Ambos
E-Mail: reichart@die-bonn.de

PD Dr. M. Huff
E-Mail: huff@die-bonn.de

Published online: 20 May 2019

and use of the German "Volkshochschulstatistik" [Statistics on Adult Education Centres in Germany] and the "Verbundstatistik" [Statistics on Continuing Education Network], which are compiled as voluntary statistics by means of cooperation between the adult education associations and the German Institute for Adult Education. We outline the use of these statistics in the contexts of educational research, educational policy and educational practice. In addition, the analytic potential which emerges from the revision of the statistics will be pointed out.

Keywords Provider statistics · Adult education providers · Educational research · Educational practice · Educational policy · Adult education centres

1 Einleitung

Die datengestützte Beobachtung des Weiterbildungssystems basiert auf einer Vielzahl von Datengrundlagen, mit denen jeweils Ausschnitte der Weiterbildungsrealität dargestellt werden können. Anbieterstatistiken, die Daten zur Struktur und Organisation von Weiterbildungseinrichtungen, zum Angebotsspektrum und zu Teilnahmefällen als realisierte Nachfrage des Angebots liefern, sind ein wichtiger Baustein in diesem Gerüst. Während vergleichbare Daten aus anderen Bildungsbereichen in öffentlicher Verantwortung auf der Grundlage landesweiter und länderübergreifender sowie bundesweiter beziehungsweise europäischer gesetzlicher Regelungen konzipiert, erhoben und bereitgestellt werden, basieren Anbieterstatistiken in der Weiterbildung auf der freiwilligen Selbstorganisation von Einrichtungen und deren Verbänden. Diese Organisationsform bringt besondere Bedingungen für die Datengenese mit sich. Der Regelungskontext besteht nicht aus amtlichen Vorschriften, sondern aus einem Interessenausgleich zwischen Akteuren aus drei interdependenten Nutzungskontexten: Forschung, Politik und Praxis.

Der Beitrag fragt nach den Voraussetzungen für die erfolgreiche Genese und Verwendung von Daten aus Anbieterstatistiken mit Blick auf diese drei Nutzungskontexte. Im Fokus steht der Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung. Nach einer konzeptionellen Verortung im Gesamtsystem der Weiterbildungsstatistik (Abschn. 2) werden die durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung betreute VHS-Statistik und die Weiterbildungsstatistik im Verbund vorgestellt (Abschn. 3). Die Nutzungskontexte Forschung, Politik und Praxis werden erörtert (Abschn. 4) und anhand konkreter Beispiele veranschaulicht (Abschn. 5). Die Revision dieser Statistiken ist ein aktuelles Beispiel für einen koordinierten Abstimmungsprozess zur Modernisierung der Statistik mit Blick auf die verschiedenen Nutzungskontexte. Das erschlossene Nutzungspotenzial wird anhand ausgewählter, modernisierter Merkmale erläutert (Abschn. 6). Im Fazit wird die Revision bewertet und ein Ausblick auf weitere Entwicklungspotenziale gegeben (Abschn. 7).

2 Anbieterstatistik im Rahmen der Weiterbildungsstatistik

Erziehungswissenschaftliche Teilnahmemodelle erklären realisierte Teilnahmen über das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage von und nach Weiterbildung (bspw. Boeren et al. 2010). Die datengestützte Beobachtung und Analyse von Weiterbildung sollte demnach sowohl Merkmale der Nachfrage- als auch der Angebotsseite umfassen. Ausgehend von einer fragmentierten Datenlage können für den Bereich der Weiterbildung vier zentrale Arten von Statistiken differenziert werden: Personenbefragungen, Unternehmensbefragungen, Anbieterstatistiken und Personalstatistiken. Die Anbieterstatistiken bilden demnach eine von vier Säulen einer integrierten Weiterbildungsstatistik (vgl. Kuper et al. 2016, S. 75 ff.). Sie liefern Daten über Struktur und Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen. Begrifflich fallen hierunter prinzipiell alle selbstständig und betriebsähnlich organisierten Organisationseinheiten, deren Hauptziel darin besteht, ein Weiterbildungsangebot vorzuhalten (vgl. Pehl 2013, S. 186). Anbieterstatistiken enthalten Daten aus den Meldungen dieser (verbandlich organisierten) Organisationseinheiten und „haben das Angebotsspektrum und die Belegung der unterbreiteten Angebote zum Thema; zudem lassen sich aus ihnen Angaben zur öffentlichen Finanzierung der Weiterbildung entnehmen“ (Kuper et al. 2016, S. 75). Der Bezug auf die öffentliche Finanzierung verweist darauf, dass Statistiken aus Anbieterfeldern, deren Ressourcen und Legitimation vorrangig durch den Kontext Staat oder auch Gemeinschaft geprägt sind (vgl. Schrader 2010a), von besonderem öffentlichen Interesse sind. Sie können Informationsbedarfe im Rahmen gesellschaftlich-politischer Diskussions- und Entscheidungsprozesse über die Erfüllung eines gesellschaftlichen Bildungsauftrages und Ressourcenallokation bedienen und damit zu einer sachlichen bildungspolitischen Diskussion beitragen. Die Weiterbildungsgesetze der Länder sehen vor diesem Hintergrund teilweise die statistische Erfassung von anbieter- und angebotsbezogenen Daten vor (vgl. Pehl 2007, S. 64 f.; Ambos et al. 2017, S. 23 f.). Im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung gibt es mit der Volkshochschulstatistik und der Weiterbildungsstatistik im Verbund (siehe Abschn. 4) etablierte Anbieterstatistiken, die mittels systematischer Konzepte Daten zur Struktur, zum realisierten Angebot und zu Teilnahmefällen erheben und eine Relation von Leistungs- und Ressourcendaten (vgl. Schuldt 1998) ermöglichen.

Weitere Datenquellen zu anbieterbezogenen Informationen sind Befragungen von Weiterbildungsanbietern, wobei der wbmonitor hier als einzige kontinuierliche und dem Anspruch nach bundesweit repräsentative Befragung hervorzuheben ist (vgl. Ambos et al. 2018). Die vom Umfang her relativ geringe jährliche Abfrage von Struktur- und Angebotsdaten wird von Schwerpunktbefragungen zu anbieterübergreifend relevanten Themen wie Qualitätsmanagement (2017) oder Personalgewinnung (2014) ergänzt. Die Daten stehen zur wissenschaftlichen Nutzung zur Verfügung.[1] Die Fernunterrichtsstatistik erhebt auf freiwilliger Basis Daten zu Fernlernangeboten von Bildungsanbietern, die bei der Zentralstelle für Fernunterricht gemeldet sind, sowie von Hochschulen. Auch Anbieter in eher marktförmig geprägten Weiterbildungssegmenten veröffentlichen verbandsintern erstellte Statistiken zu ihren Leistungen (vgl. exemplarisch Wuppertaler Kreis 2017), die jedoch vorran-

[1] s. https://www.bibb.de/de/1379.php (zugegriffen: 03.12.2018).

gig im kommerziellen Interesse der Unternehmen stehen und in der Regel keinen Anschluss an wissenschaftliche Fragestellungen oder eine Nachnutzung der Daten vorsehen.

3 Die Anbieterstatistiken am DIE

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) ist als wissenschaftliches Forschungs- und Serviceinstitut an der Schnittstelle von Weiterbildungspraxis und empirischer Bildungsforschung tätig und wird seit 1990 durch die Leibniz-Gemeinschaft gefördert. Die Durchführung von Anbieterstatistiken und deren Auswertung gehört seit 1962 zum Tätigkeitsbereich des Instituts. Mithilfe zweier Projektförderungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)[2] wurde der Verbund Weiterbildungsstatistik etabliert, um die Transparenz über Ressourcen und Leistungen der öffentlich geförderten Weiterbildung zu erhöhen (Reichart 2006). Damit wird im Zusammenspiel von freiwilliger Datenlieferung der Verbände und öffentlicher Förderung (Projektförderung und institutionelle Förderung des DIE) ein Beitrag zur Schließung der Informationslücke im Spektrum der Weiterbildungsstatistik (siehe Abschn. 2) geleistet. Zum Verbund Weiterbildungsstatistik gehören aktuell der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft (KEB).[3] Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) ist assoziiertes Mitglied.

Organisatorisch werden die Statistiken der beteiligten Verbände als je eigene Statistiken geführt, wobei die Liefermodalitäten der Daten, Veröffentlichungsformate, Datennutzungsrechte und Serviceleistungen des DIE jeweils über Kooperationsverträge geregelt sind. Die Daten werden jährlich nach den vereinbarten Merkmalen von den einzelnen datenmeldenden Stellen[4] über ein Online-Meldeformular an das DIE geliefert, dort in der Abteilung Forschungsinfrastrukturen plausibilisiert, verarbeitet und für die Veröffentlichung und Datenweitergabe aufbereitet. Tab. 1 zeigt die Datenbasis für die teilnehmenden Verbände für das Berichtsjahr 2016.

Die inhaltliche Klammer zwischen den Verbandsstatistiken bildet der vereinbarte sogenannte „gemeinsame Merkmalskern“ (GMK). Er bezieht sich auf Daten aus den Merkmalsbereichen Institution und Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Leistungen. Die Leistungen in Form von Veranstaltungen, Unterrichtstunden und Teilnahmefällen werden nach neun Themenbereichen (bspw. Politik – Gesellschaft, Gesundheit, Sprachen, Arbeit – Beruf und Grundbildung – Schulabschlüsse) diffe-

[2] „Weiterbildungsstatistik im Verbund“ (2002–2003) und „Transfersicherung Verbund Weiterbildungsstatistik“ (2004–2007).

[3] Außer den genannten Verbänden war bis zum Berichtsjahr 2012 auch der Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten (AdB) Mitglied im Verbund.

[4] Datenmeldende Stellen sind entweder die einzelnen Einrichtungen selbst oder – weit verbreitet bei den Verbänden BAK AL, DEAE und KEB – übergeordnete Stellen, die die Daten einzelner zugeordneter Einrichtungen zusammenfassen und mittels Sammelbogen weiterleiten.

Tab. 1 Datenbasis im Verbund Weiterbildungsstatistik, Berichtsjahr 2016. (Quelle: Horn et al. 2018, Tab. 1.1)

	AL	DEAE	DVV	KEB	Insgesamt
Anzahl Mitgliedseinrichtungen bundesweit[a]	139	456	899	567	2061
Davon ausgewertet	138	355	893	390	1776
Erfassungsquote in %	99	78	99	69	86

[a]Der Einrichtungsbegriff variiert zwischen den Verbänden; insbesondere im kirchlichen Bereich existieren komplexe institutionelle Strukturen, die die Vergleichbarkeit der Einrichtungszahlen zwischen den Verbänden erschweren (Horn et al. 2018, S. 10).Unter dem Dach der hier aufgeführten VHS-Hauptstellen existieren darüber hinaus sog. Außenstellen, deren Daten über die Hauptstellen gemeldet werden (im Berichtsjahr 2016 bestanden neben 893 ausgewerteten VHS-Hauptstellen 2990 Außenstellen (s. Reichart et al. 2018, Tab. 1)).

renziert und mit Informationen zu Zielgruppen angereichert. Die Erhebungsmerkmale der Verbandsstatistiken gehen in unterschiedlichem Ausmaß über den GMK hinaus, um verbandsspezifische Informationsinteressen zu bedienen und besondere Struktur- und Leistungsprofile sichtbar zu machen.

Die Ergebnisse zum GMK werden als Open-Access-Publikation veröffentlicht (aktuelle Ausgabe: Horn et al. 2018), ebenso die Volkshochschul-Statistik (Reichart et al. 2018). Des Weiteren werden jährlich verschiedene standardisierte Auswertungen für die innerverbandliche Nutzung zur Verfügung gestellt. Die Daten von BAK AL, der DEAE und der KEB werden ausschließlich als Serviceprodukte für die Verbände (Bundesebene und Landesorganisationen) aufbereitet und präsentiert. Die weitere Veröffentlichung liegt im Ermessen und in der Verantwortung der Verbände. Informationen zu den Volkshochschulen stehen als standardisierte Auswertungen auch für die Fachöffentlichkeit und als Scientific Use File für die Bildungsforschung zur Verfügung (Huntemann 2014).

Unabhängig davon werden vom DIE Daten der Verbandsstatistiken (GMK und Ergebnisse für verbandsspezifische Merkmale) für wissenschaftliche Zwecke der Forschung und Bildungsberichterstattung genutzt und auch Dritten zur Verfügung gestellt (s. Beispiele in Abschn. 5.). Dabei kommen unterschiedliche Bedingungen für die VHS- und die Verbundstatistik zum Tragen. Diese resultieren u. a. aus dem Einsatz von Sammelbögen im Verbund (s. oben), während im VHS-Bereich flächendeckend Daten für die einzelnen Einrichtungen vorliegen. Die Zuordnung von kommunalen VHS zu Gebietskörperschaften lassen für die VHS-Daten auch kleinräumige regionale Analysen im Rahmen von Bildungsberichterstattung, Bildungsmonitoring und empirischer Bildungsforschung zu.

4 Anforderungen an und Nutzung von Daten aus Anbieterstatistiken

Die Bereitstellung von aussagekräftigen Anbieterstatistiken für die öffentlich geförderte Weiterbildung ist auf die Zusammenarbeit von Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungspolitik angewiesen, die jeweils einen spezifischen Beitrag zu diesem Vorhaben beisteuern und ebenso spezifische Interessen an der Datennutzung haben.

Koordiniert über Verbandsstrukturen sammeln Weiterbildungs*einrichtungen* in freiwilliger Selbstorganisation Daten, die in der Anbieterstatistik aufbereitet werden. Ihre Bereitschaft zur Mitwirkung und Sorgfalt bei der Datenweitergabe sowie der dafür notwendige Ressourceneinsatz sind essenziell für die Qualität einer Anbieterstatistik. Für die Weiterbildungs*praxis* gibt es zwei unmittelbare Nutzungskontexte (vgl. Seitter 2013; Pehl 2007, 2013): Nach außen wird die Statistik zum „Sichtbarmachen", zur Legitimation der eigenen Leistungen und als Nachweis zur wirtschaftlichen Verwendung von (öffentlichen) Mitteln eingesetzt sowie für die Kommunikation in der Öffentlichkeitsarbeit und im Marketing. Nach innen können die aufbereiteten Daten zur selbstreferenziellen Beobachtung und wissensbasierten Steuerung mit dem Ziel der Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung genutzt werden, indem bspw. auf Verbandsebene oder auf Einrichtungsebene Entwicklungslinien in den Leistungsdaten nachvollzogen oder Vergleiche anhand bestimmter Referenzpunkte vorgenommen werden (s. unten).

Für die *empirische Bildungsforschung* ist die Analyse standardisierter Daten eine wichtige Grundlage, um mit interdisziplinären Zugängen Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu beantworten (vgl. Gräsel 2011). Sie formuliert Standards an die Qualität und Verfügbarkeit von Daten unter den Gesichtspunkten statistischer Gütekriterien, Analyseperspektiven und inhaltlicher Anschlussfähigkeit, die durch wissenschaftliche Begleitung gewährleistet werden. Voraussetzung für die wissenschaftliche Nutzung der Anbieterdaten ist die Anwendbarkeit von deskriptiven und induktiven Methoden – im Rahmen problemorientierter Forschungsvorhaben und auch der Bildungsberichterstattung. Neben dem Anspruch auf Repräsentativität, die durch Vollerhebungen oder Stichprobenverfahren gesichert werden kann, gibt es – abhängig vom Erkenntnisinteresse und den dafür erforderlichen statistischen Modellen – weitere Voraussetzungen. Zum einen ist die Verfügbarkeit der Daten auf Ebene der einzelnen Einrichtung, da bei Aggregatdaten die Gefahr des ökologischen Fehlschlusses besteht (vgl. Gschwend 2006), zu nennen; zum anderen die Verfügbarkeit von kontinuierlichen Zeitreihen bzw. längsschnittlichen Daten, um Veränderungen über die Zeit analysieren zu können.

Während bspw. die schulische und berufliche Bildung durch (halb-)amtliche Statistiken abgedeckt sind, ist dies im Bereich der Weiterbildung nur in wenigen Teilbereichen der Fall (bspw. berufliche Weiterbildung in der Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit). Schon im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wird eine Melde- und Auskunftspflicht von Weiterbildungseinrichtungen und -angeboten diskutiert (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 213 f.), die im Bildungsgesamtplan mit dem Ziel des Aufbaus einer bundesweiten Weiterbildungsstatistik konkretisiert wird (BLK 1974, S. 65). Diese und weitere Impulse für eine Weiterentwicklung der Statistik auf gesetzlicher Grundlage (bspw. Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004, S. 286; Bellmann 2003) blieben bis heute ohne Ergebnis. Die *Bildungspolitik* kann jedoch auch über weniger hierarchische Regelungsstrukturen Entwicklungen der Datengrundlage durch eine strategische Forschungsförderung und die Finanzierung von Infrastrukturprojekten anstoßen. Die DIE-Anbieterstatistiken der öffentlich geförderten Weiterbildung zeigen diese Struktur, indem sie unter Beteiligung von öffentlich finanzierten Forschungsinstituten und mithilfe gezielter

Projektförderung etabliert und weiterentwickelt werden. Die Nutzenerwartungen einer datengetriebenen und evidenzbasierten Bildungspolitik (vgl. Bellmann 2016) richten sich mit dem Ziel der output-orientierten Steuerung auf Wissen für eine empirisch informierte Bildungsreformpolitik zur Verbesserung der Qualität des Bildungssystems sowie aussagekräftige indikatorenbasierte Monitoringsysteme (Buchhaas-Birkholz 2010), in der Regel in Form der Bildungsberichterstattung, für die zunehmend auch auf regionaler und kommunaler Ebene Bedarf besteht (Schneider et al. 2014). Auf Landesebene gibt es teilweise Statistiken auf Grundlage der Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze (Ambos et al. 2017, S. 23 f.). Ein bundesweites Monitoring ist wegen der fehlenden Kompatibilität der verschiedenen Landesstatistiken jedoch nicht möglich. Eine Initiative für eine mögliche Harmonisierung zeichnet sich in den Ländern derzeit nicht ab.

Bildungspraxis, -politik und -forschung verbindet das gemeinsame Interesse an einer Datengrundlage, die sich in unterschiedlichen Verwendungskontexten bewähren muss. Ohne an dieser Stelle auf das komplexe Verhältnis und Modi der Kopplung der Funktionssysteme differenziert eingehen zu können (vgl. dazu bspw. Bromme et al. 2016; Bellmann 2006; Terhart 2001; speziell für die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung vgl. Käpplinger 2017), deuten die hier skizzierten spezifischen Nutzenerwartungen bereits an, dass die Anbieterstatistik als gemeinschaftliches Vorhaben das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses ist, in dem ein Interessenausgleich zwischen jeweils verschiedenen Handlungslogiken erfolgt. Konkurrierende Interdependenzen bestehen durch spezifische Ressourcenausstattung (Daten, Finanzierung, Expertise) und Nutzenerwartungen. Diese Nutzenerwartungen (Wissen für das Handlungsfeld, Wissen zur Steuerung des Bildungswesens, Analysepotenzial) zeigen mögliche Konfliktlinien auf, weisen jedoch Schnittmengen hinsichtlich der Erwartungen an die Datenqualität und die Transformation von Daten in Steuerungswissen auf. Damit wird die empirische Bildungsforschung zu einem zentralen Bezugspunkt in dieser Dreieckskonstellation.

5 Beispiele für die Nutzung der DIE-Anbieterstatistiken

Konkrete Beispiele veranschaulichen im Folgenden die Nutzung der Daten aus den DIE-Anbieterstatistiken in den jeweiligen Kontexten, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

In *bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen* gibt es verschiedene Formen der Bezugnahme auf die Anbieterstatistiken. Engels (2018) findet in einer Literaturrecherche 15 Veröffentlichungen, die die VHS-Daten für bildungswissenschaftliche Fragestellungen nutzen, von denen 12 die Daten ausschließlich deskriptiv einsetzen und zwei Publikationen multivariate Verfahren anwenden. Die Analysen können als Teilauswertungen eingebettet in (multimethodische) Forschungsvorhaben (Engels 2018) sein oder sind als Einzelanalyen angelegt (Reichart und Rattinger 2017; Herbrechter und Schemmann 2010; Reichart 2018b). Teilweise werden weitere Daten integriert, bspw. Regionaldaten (Martin und Muders 2017; Martin und Reichart 2019), oder es wird ein Bezug zu qualitativen Daten aus Programmanalysen hergestellt (Fleige und Reichart 2014). Martin und Muders (2017) nutzen die längsschnitt-

lichen Daten der VHS-Statistik (2000–2013) und beobachten mittels regionalisierter, kausalanalytischer Panelmodellierung, dass in Kooperation durchgeführte Kurse zu zusätzlichen Teilnahmen an Volkshochschulen führen. Allerdings lassen fehlende Informationen zur Qualität der Kooperation und zu soziodemografischen Merkmalen der Teilnehmenden keine differenzierteren Aussagen zu. Engels (2018) ermittelt auf der Grundlage von Differenzen in strukturellen Merkmalen wie Anzahl der Vollzeitäquivalentstellen, Rechtsträger und Finanzierung zwischen zwei Beobachtungszeitpunkten in einer Clusteranalyse typische Strukturprofile von Volkshochschulen, die in einem multimethodischen Forschungsvorhaben für die Fallauswahl im Rahmen einer Interviewstudie genutzt werden. Sie kritisiert undifferenzierte Informationen im Bereich der Finanzierung und des Personals. Martin und Reichart (2019) zeigen mithilfe spatial-autoregressiver Modelle anhand von amtlichen Wahldaten und Umkreisdaten zu Teilnahmefällen an politischer Bildung in Volkshochschulen auf Gemeindeebene, dass das Angebot an politischer Bildung eine positive Wirkung auf die Wahlbeteiligung hat, wobei die Wirkung parteispezifisch variiert. Engels (2018) bewertet die Verwendung der VHS-Daten in der Bildungsforschung zurückhaltend und führt dies unter anderem darauf zurück, dass die VHS-Statistik im Gegensatz zu Primärdaten vorrangig ein Instrument des Bildungsmonitorings ist. Daher sei die Nutzung in bildungswissenschaftlichen Kontexten nur eingeschränkt möglich, da divergierende Interessen zugrunde lägen.

Die *Bildungsberichterstattung als Instrument der bildungspolitischen Steuerung* stellt über die Daten verschiedene steuerungsrelevante Informationen bereit. Die VHS- und Verbunddaten sind Grundlage für etablierte Berichtssysteme wie den Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung – BIBB (bspw. Reichart 2018a; Ambos 2018a) und den „Weiterbildungsatlas“ (Martin und Schrader 2016; Wittenbrink und Frick 2018), in denen die Struktur- und Leistungsdaten bundesweit und regional in Form von Indikatoren und Kennzahlen aufbereitet werden. Gerade in der regionalen Berichterstattung (bspw. Autorengruppe BiLO 2016; Feld et al. 2016; Landesamt für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2015) sind die Anbieterstatistiken eine wichtige Datenquelle und für das kommunale Monitoring oft die einzige flächendeckend verfügbare Datengrundlage für den Bereich Weiterbildung (Ambos et al. 2017). Sie sind zudem ein wichtiges Element in Überblicksdarstellungen zum gesamten Weiterbildungsbereich (z. B. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014) und fließen im Falle der VHS-Daten auch in Publikationen des Statistischen Bundesamtes ein (Statistisches Bundesamt 2017). Neben dem Berichtswesen finden sich auch in publizistischen Quellen der politischen Kommunikation Verweise auf die Anbieterdaten, bspw. in Antworten auf parlamentarische Anfragen[5] oder in Publikationsorganen politischer Akteure, wie Gewerkschaften (Mikschl 2018).

Die Weiterbildungs*verbände und -einrichtungen* nutzen die Daten vorrangig zur Darstellung der eigenen Leistungen im Rahmen ihres Berichtswesens. Viele Volkshochschulen sowie die Landesverbände und der Bundesverband nutzen die statisti-

[5] https://kleineanfragen.de/brandenburg/6/9267-die-situation-von-honorarlehrkraeften-in-brandenburg-mit-besonderem-fokus-auf-die-dozierenden-in-den; https://kleineanfragen.de/berlin/17/18801-vertragsverhaeltnisse-der-vhs-dozentinnen-und-vhs-dozenten.

schen Daten als prominentes Element in ihren Jahresberichten, in Berlin angereichert mit Zusatzdaten (bspw. Thüringer Volkshochschulverband e. V. 2017, S. 26–27; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018; Deutscher Volkshochschul-Verband 2018, S. 57–58; Kreisvolkshochschule Groß-Gerau 2017).

Auch der BAK AL und die KEB greifen für ihre regelmäßig erscheinenden Geschäfts- bzw. Jahresberichte auf Daten der Verbandsstatistik zurück (vgl. Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben o. J., S. 56 f.; KEB 2017, S. 23). Die DEAE-Verbandsstatistik und die Verbundstatistik werden außerdem in einer umfassenderen Bildungsberichterstattung verwendet (vgl. Bücker 2018; Bücker und Seiverth 2019), wofür auch Sonderauswertungen der Daten durch das DIE in Anspruch genommen wurden. Weiter finden sich Veröffentlichungen zu spezifischen Themen, bspw. zur Personalsituation und zu Arbeitsbedingungen in der Evangelischen Erwachsenenbildung (Mayert 2017). Neben dem Berichtswesen werden Kennzahlen aus der Statistik auch in der Öffentlichkeitsarbeit genutzt, bspw. in Form von Pressemitteilungen oder in Interviews (VHS Böblingen-Sindelfingen 2018; ZDF 2017) sowie in der Kommunikation mit politischen Entscheidungsträgern (Lindemann 2017). Weber (2017) beschreibt mit Bezug auf die neue Kategorie berufsbezogener Veranstaltungen (s. unten), dass statistische Kategorien in verschiedenen Verwendungskontexten der VHS (z. B. Steuerberechnung für einzelne VHS durch das Finanzamt, Darstellung der Rolle der VHS in der Gesellschaft) unterschiedliche Bedeutung haben bzw. dieselben Ergebnisse in diesen Kontexten unterschiedlich bewertet werden können.

Für die interne Steuerung werden in der Verbandsarbeit Kennzahlen definiert, die die Volkshochschulen in Benchmarking- und Strategieprozessen nutzen können (z. B. Huba und Zierer 2007; Reichart 2012; Fiebig 2016; Pehl 2007).

6 Revision der Anbieterstatistik

Etwa seit der Jahrtausendwende haben sich die Anforderungen an und das Leistungsspektrum von Weiterbildungseinrichtungen gewandelt: Seit den Lernenden mit Blick auf das Paradigma des Lebenslangen Lernens verstärkt die Verantwortung für ihre individuellen Bildungsprozesse zugeschrieben wird, übernehmen Weiterbildungseinrichtungen zunehmend auch beratende Funktionen und stellen Infrastrukturen für das Selbstlernen bereit. Bildungspolitisch wichtige Themen, wie Digitalisierung, Grundbildung und Integration von Flüchtlingen, wurden von den Einrichtungen in ihrem Angebotsspektrum aufgegriffen, konnten aber mit der bisherigen Statistik nicht adäquat dargestellt werden. Insofern waren viele – auch politisch erwünschte – Arbeitsbereiche der Einrichtungen untererfasst bzw. gar nicht statistisch repräsentiert. Aus wissenschaftlicher Perspektive des DIE kam der Bedarf hinzu, offenkundig gewordene Inkonsistenzen der Statistik zu beseitigen (s. unten GMK). Dazu kam das Interesse der teilnehmenden Weiterbildungsorganisationen, ihre verbandsspezifischen Angebotsprofile besser als bisher sichtbar zu machen. Dies deckt sich mit dem wissenschaftlichen und bildungspolitischen Bedarf, die Pluralität der Weiterbildungslandschaft (Schrader 2010b) statistisch adäquat abzubilden (s. Abschn. 2).

Im Projekt „Große Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken – StaRe“ (Laufzeit: 2014–2018; gefördert durch das BMBF) wurden die statistische Erhe-

bung und standardisierten Ergebnisdarstellungen der beteiligten Verbände (siehe Abschn. 4) mit folgenden Zielen revidiert:

- Abbildung neuer Lerndienstleistungen
- Modernisierung und Ergänzung der bisherigen Systematik der Erfassung von Einrichtungs-, Personal-, Finanz- und Veranstaltungsdaten
- Bessere Sichtbarkeit verbandsspezifischer Angebotsprofile
- Anschlussfähigkeit an aktuelle und zukünftige bildungspolitische Anforderungen
- Erhalt eines gemeinsamen Merkmalskerns der vier Verbände

Angestrebt war, die adäquate und umfassende Darstellung der Leistungen der Weiterbildungsanbieter mit größtmöglicher Kontinuität der Berichterstattung zu verbinden. Durch die umfassende Aktualisierung sind die Daten vor und nach der Revision jedoch nur noch eingeschränkt konsistent, sodass Zeitreihen aus survey-methodischen Gründen durch das DIE vorerst nicht veröffentlicht werden. Im Rahmen eines dreijährigen Moratoriums wird geprüft werden, für welche Merkmale bzw. Merkmalsaggregate Zeitreihen über den Bruch der Revision hinweg geführt werden können (AK BBE 2018).

Da es sich bei den Anbieterstatistiken des DIE um freiwillige Statistiken handelt (siehe oben), war es zielführend, die Revision in einem dialogischen Verfahren zwischen dem DIE als wissenschaftlicher Serviceeinrichtung und den Vertreterinnen und Vertretern der Verbände und verschiedenen Verbandsgremien zu gestalten (s. oben Abschn. 3 und zur Projektstruktur Schön 2014). Damit wurde sichergestellt, dass die zu erhebenden Merkmale praxisrelevant, verständlich und gegenstandsangemessen sind. Zugleich konnte so die Akzeptanz der Änderungen bei den datenmeldenden Stellen gefördert werden.

Den GMK betreffende Modifizierungen wurden gemeinsam diskutiert und nach dem Konsensprinzip entschieden. Prüfkriterien und Abwägungsprozesse orientierten sich jeweils an dem Informationsbedarf der Verbände, dem potenziellen Nutzen der erhobenen Informationen für die Bildungsberichterstattung und dem Aufwand, den die Erfassung des jeweiligen Merkmals für die datenmeldenden Stellen voraussichtlich mit sich bringen würde.

Eingesetzt werden die revidierten Merkmale im Verbund erstmals für das Berichtsjahr 2017, in der VHS-Statistik für 2018. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele zunächst aus dem revidierten GMK und anschließend aus dem Spektrum der neuen oder veränderten verbandsspezifischen Merkmale vorgestellt. Dabei wird auch erläutert, in welcher Hinsicht ein Mehrwert an Informationen zu erwarten ist. Dies betrifft verbandsinterne Zwecke der internen Steuerung, die Legitimation oder die Außendarstellung von Leistungen und – v. a. im Bereich des GMK – die Bildungsberichterstattung. Auf Potenziale für den Nutzungskontext Bildungsforschung wird abschließend gebündelt eingegangen.

6.1 Gemeinsamer Merkmalskern (GMK)

Tab. 2 gibt einen Überblick über die zukünftigen zum GMK gehörenden Erhebungsmerkmale und Hinweise auf Art und Umfang der im Rahmen der Revision vorgenommenen Änderungen.

Tab. 2 Gemeinsamer Merkmalskern der Weiterbildungsstatistik im Verbund nach der Revision

Merkmale	Art und Umfang der Änderungen
Institutionelle Daten	
Rechtsform (Träger bzw. Einrichtung)	Zusätzliche Ausprägung
Qualitätsmanagementsystem(e)	Neues Merkmal
Anerkennung nach Erwachsenen-/Weiterbildungsgesetz	Neues Merkmal
Durchführung von Veranstaltungen mit Anerkennung nach einem Bildungsfreistellungsgesetz	Neues Merkmal
Personal	
Stellen (Vollzeitäquivalente; differenziert nach Frauen und Männern)	Zusätzliche Ausprägungen
Personen (Anzahl, differenziert nach Frauen und Männern)	Differenzierung der Ausprägungen
Finanzierung	
Einnahmen (differenziert nach Einnahmenquellen)	Zusätzliche Ausprägung
Ausgaben (differenziert nach Ausgabearten)	Keine Änderungen
Veranstaltungen	
Veranstaltungen (Kategorien: i. d. R. mit mehr als bzw. mit bis zu drei Veranstaltungsstunden; differenziert nach Anzahl der Veranstaltungen, Veranstaltungsstunden, Teilnahmen)	Differenzierung in berufsbezogene und (weitere) nicht berufsbezogene Veranstaltungen Modifizierung der Themenbereiche (nicht berufsbezogene Veranstaltungen)
Veranstaltungen mit digital vermittelten Lerninhalten (Anzahl)	Neues Merkmal
Veranstaltungen für spezielle Adressatengruppen (Anzahl, differenziert nach berufsbezogenen und nicht berufsbezogenen Veranstaltungen nach Themenbereichen)	Zusätzliche Ausprägungen
Weitere Leistungen	
Weiterbildungsberatung (Anzahl Beratene und Beratungsstunden)	Neues Merkmal
Kompetenzfeststellung Prüfungen und Tests Kompetenzerfassungen/-bilanzierungen (Teilnahmen)	Neues Merkmal

6.1.1 Merkmalsbereich Finanzierung/Einnahmen: Öffentliche Mittel – eingeworbene Mittel

Für die Abbildung der Einnahmen der Einrichtungen aus öffentlichen Mitteln wurde im GMK die Differenzierung nach verschiedenen Geldgebern beibehalten (EU, Bund, SGB, Land, Kommune), aber ergänzt um den Anteil eingeworbener Mittel an allen öffentlichen Mitteln (als Davon-Kategorie). Die Aufnahme dieser v. a. für bildungspolitische Zwecke auf Verbandsebene wichtigen Information trägt den Erfahrungen der Praxis Rechnung, wonach die öffentliche Förderung in der jüngeren Vergangenheit in zunehmendem Maße durch die Beteiligung an Ausschreibungen und zeitlich befristeten Förderprogrammen erfolgt und nicht unerhebliche Personalressourcen in den Einrichtungen bindet.

6.1.2 Merkmalsbereich Veranstaltungen: Berufsbezogene Veranstaltungen

Im revidierten GMK werden berufsbezogene Veranstaltungen separat erfasst. Damit werden zum einen Inkonsistenzen in Bezug auf die Zuordnung von Veranstaltungen zum bisherigen Themenbereich Arbeit – Beruf beseitigt.[6] Zum anderen werden vereinzelt bei den Verbänden bestehende, v. a. bildungspolitisch motivierte Interessen an der expliziten Erfassung berufsbezogener Angebote aufgegriffen.

Hierdurch eröffnet sich für die beteiligten Verbände die Möglichkeit, den Stellenwert beruflicher Weiterbildung im Angebotsprofil ihrer Einrichtungen zukünftig besser datengestützt sichtbar machen zu können und für Steuerungszwecke zu nutzen (vgl. ausführlich Ambos 2017).

Auch in der Bildungsberichterstattung hat die Abgrenzung von beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung einen hohen Stellenwert, bspw. beim Adult Education Survey, der umfangreichsten Personenbefragung zur Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Bilger et al. 2017). Insofern ist auch für dieses Feld ein Mehrwert durch die explizite Ausweisung berufsbezogener Weiterbildung zu erwarten. Zum Beispiel werden für den Datenreport zum Berufsbildungsbericht des BIBB, für den das DIE regelmäßig Beiträge zur beruflichen Weiterbildung an VHS und in Einrichtungen der am Verbund beteiligten Verbände liefert, zukünftig validere Daten berichtet werden können. Bisher wurden Näherungswerte dargestellt, die auf Auswertungen zum Themenbereich „Arbeit – Beruf" basierten (Ambos 2018a; Reichart 2018a).

6.1.3 Merkmalsbereich Veranstaltungen: Themenbereich Alphabetisierung – Grundbildung

Ein Zugewinn an Informationen zu den thematischen Angebotsprofilen der durch die VHS- und Verbundstatistik erfassten Bereiche der öffentlich verantworteten Weiterbildung ist auch von der separaten Ausweisung von Veranstaltungen im Themenbereich Alphabetisierung – Grundbildung zu erwarten. Die bildungspolitische Bedeutung entsprechender Angebote für Erwachsene belegt aktuell u. a. die „Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung", in deren Rahmen Bund, Länder und weitere Partner eine Verbesserung der Grundbildung in Deutschland anstreben (Näheres s. unter https://www.alphadekade.de/index.html). Zugleich ist die Datenlage in diesem Feld als defizitär zu betrachten, auch weil die Gewinnung bundesweiter Daten mit besonderen Herausforderungen einhergeht (vgl. Ambos 2018b). Insofern stellt die Trennung vom Themenbereich „Schulabschlüsse" ein wichtiges Ergebnis der Revision dar. Dies gilt mit Blick auf den dadurch besseren Nachweis

[6] Der Themenbereich (in der VHS-Statistik: Programmbereich) Arbeit – Beruf umfasste in der Verbundstatistik Veranstaltungen, die von ihrem Inhalt *oder* ihrer didaktischen Ausrichtung her einen Berufsbezug aufwiesen. Inhaltlich wurden hier einerseits PC-Kurse und technische bzw. kaufmännische Veranstaltungen einsortiert (v. a. in der VHS-Statistik), aber auch Veranstaltungen zum Arbeitsleben, z. B. Interessenvertretung oder zu Soft Skills. In der ansonsten nach Inhalten aufgebauten Statistik ergab sich dadurch eine Inkonsistenz, die in der revidierten Statistik dadurch behoben wird, dass die Themenbereiche inhaltlich gefüllt werden und eine zusätzliche Differenzierung nach dem Berufsbezug aufgenommen wird (s. ausführlich Ambos 2017).

von Leistungen in diesem Feld auf Seiten der Weiterbildungspraxis wie auch in der Bildungsberichterstattung.

6.1.4 Merkmalsbereich Weitere Leistungen: Weiterbildungsberatung

Ein zentrales Motiv der beteiligten Verbände für die Revision war die Abbildung bisher nicht erfasster lernbezogener Dienstleistungen, durch die die Einrichtungen in den letzten Jahren ihr Angebotsportfolio vielfach erweitert haben. Dazu zählen verbandsübergreifend u. a. Beratungsleistungen für an Weiterbildung interessierte Personen. Mit der Ausweisung von Quantitäten zu Beratenen und Beratungsstunden im Feld der Weiterbildungsberatung im GMK werden erstmals datengestützte Informationen dazu vorliegen. Eine besondere Bedeutung haben derartige Informationen nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund, dass derartige Beratungsleistungen zwar politisch gefordert werden, auf Basis der geltenden Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetze der Länder bisher aber nicht allgemein förderfähig sind. Durch eine zusätzliche Abfrage ist es möglich, auf Basis von gesetzlichen Regelungen und/oder Programmen von Bund und/oder Ländern erbrachte Beratungsleistungen zur Förderung/Finanzierung von Weiterbildung gesondert sichtbar zu machen.

6.2 Verbandsspezifische Merkmale (exemplarisch)

Auch nach der Statistikrevision gilt, dass die spezifischen Angebotsprofile und Strukturen der beteiligten Verbände über verbandsspezifische Erhebungsmerkmale in besonderer Weise statistisch abbildbar sein sollen. Entsprechende Verbesserungen zu erreichen war daher ebenfalls ein wichtiges Ziel der Revision.

6.2.1 BAK AL: Merkmalsbereich Weitere Leistungen, Beratungen von verschiedenen Adressaten und Organisationen zu diversen Themen

Neben der Beratung von an Weiterbildung interessierten Personen (s. oben) haben im Leistungsprofil der Einrichtungen von Arbeit und Leben in den letzten Jahren auch Beratungen von anderen Adressatinnen und Adressaten sowie Organisationen an Bedeutung gewonnen, die in der bisherigen Verbandsstatistik jedoch nicht abgebildet wurden. Um hier datengestützt Transparenz herzustellen, werden nach der Revision Beratungsleistungen für individuell Ratsuchende im Bereich Arbeitsrecht, Antidiskriminierung u. ä. sowie Beratungsleistungen für betriebliche Interessenvertretungen, Betriebe und andere Institutionen/Multiplikatoren zu jeweils einschlägigen Themenbereichen erhoben.

6.2.2 DEAE: Merkmalsbereich Veranstaltungen, Qualifizierungsangebote zum ehrenamtlichen, kirchlichen und zivilgesellschaftlichen Engagement

Profilbildend für die DEAE-Einrichtungen ist u. a. das Segment der Qualifizierung von Personen, die sich ehrenamtlich, zivilgesellschaftlich oder kirchlich engagieren. Die Zuordnung derartiger Veranstaltungen zu bestehenden Themenbereichen hatte sich für den Verband als unzureichend und reformbedürftig erwiesen. Zukünftig

werden solche Qualifizierungen in einer eigenen Kategorie erhoben – analog zur Erfassung von berufsbezogenen Veranstaltungen (s. oben GMK).

6.2.3 DVV: Merkmalsbereich Veranstaltungen, Integrationskurse

Der DVV ist der mit Abstand größte Anbieter von Integrationskursen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2017, S. 17); mehr als die Hälfte der Volkshochschulen waren 2016 als Träger zugelassen. Vor der Revision wurden die Integrationskurse zusammen mit anderen Deutschkursen im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache gezählt, waren dort aber nicht einzeln identifizierbar. In der revidierten VHS-Statistik werden Integrationskurse separat erfasst, wobei Integrationskurse mit dem Schwerpunkt Alphabetisierung zusätzlich ausgewiesen werden. Zusammen mit der ebenfalls neu eingeführten differenzierten Erfassung der Finanzierungsquellen, die eine separate Ausweisung von Mitteln des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge sowie von sonstigen Mitteln zur Sprachförderung vorsieht, wird die Statistik künftig Informationen zu Umfang und Ressourcen in diesem bildungspolitisch bedeutsamen und aktuellen Arbeitsfeld der Volkshochschulen bereitstellen.[7]

6.2.4 DVV: Merkmalsbereich Weitere Leistungen, Betreuungs- und Unterstützungsleistungen

Neben den klassischen Weiterbildungsveranstaltungen und der Weiterbildungsberatung sind die Volkshochschulen seit einigen Jahren auch in weiteren Arbeitsfeldern tätig, die bisher über die Statistik nicht erfasst wurden: Sie sind in einigen Bundesländern als Anbieter offener Ganztagsangebote für Schulkinder aktiv und bieten darüber hinaus Betreuungsangebote für Kinder von Weiterbildungsteilnehmenden oder auch sozialpädagogische Betreuung von Weiterbildungsteilnehmenden an. Diese Angebote sowie Leistungen zur Unterstützung bei der Vermittlung in Arbeit und Maßnahmen der Lernförderung (z. B. über das sog. Bildungs- und Teilhabepaket) werden künftig nach ihren Betreuungs-/Beratungs- bzw. Unterrichtsstunden und nach Teilnahmefällen erfasst. Damit werden die Leistungen der Volkshochschulen über ein klassisches Kursangebot hinaus verdeutlicht.

6.2.5 KEB: Merkmalsbereich Veranstaltungen, Veranstaltungen für besondere Adressatengruppen

Veranstaltungen für besondere Adressatengruppen werden verbandsübergreifend erhoben und im GMK ausgewiesen. Darüber hinaus haben die Verbände die Möglichkeit, für die Herausstellung ihrer spezifischen Leistungen zusätzlich Daten zu für sie wichtigen „eigenen" Kategorien zu erheben. Davon hat u. a. die KEB Gebrauch gemacht: Nach der Revision wird bei der Abfrage die Ausprägung „Ehrenamtli-

[7] Aufgrund der hohen bildungspolitischen Bedeutung dieses Themas wurde dieses Erhebungsmerkmal bei einem Großteil der VHS bereits ab dem Berichtsjahr 2016 im Rahmen einer Zusatzerhebung abgefragt (s. für die Ergebnisse Reichart et al. 2018, S. 93–103).

che“ neu aufgenommen; dieser Adressatengruppe wird neben „Familien“ besondere Relevanz für das KEB-Angebotsprofil zugewiesen.

6.3 Analysepotenzial für die empirische Bildungsforschung

Ein erweitertes Analysepotenzial durch die Statistikrevision besteht insbesondere auf der Ebene von Einzeleinrichtungen. Aufgrund der weiterhin geltenden strukturellen Unterschiede zwischen VHS- und Verbundstatistik (s. oben Abschn. 3) werden die Möglichkeiten im Bereich des Verbundes begrenzt bleiben. Zusätzliche Perspektiven eröffnen sich vor allem für die VHS-Daten, bspw. mit Blick auf Fragestellungen zum Angebotsprofil und zum Leistungsspektrum der Einrichtungen in Abhängigkeit von regionalen oder bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Dies könnte z. B. mit Blick auf Veranstaltungen in den Bereichen der berufsbezogenen Weiterbildung oder Alphabetisierung-Grundbildung von Interesse sein. Zu beachten ist hierbei, dass die Zuordnung zu den statistischen Kategorien in der einzelnen VHS erfolgt und i. d. R. durch die Programmplanenden vorgenommen wird (vgl. mit Blick auf berufsbezogene Veranstaltungen Weber 2017, S. 284). Durch klare definitorische Vorgaben, die in Zusammenarbeit zwischen DIE und DVV erarbeitet werden, wird dabei eine möglichst einheitliche Handhabung der Kategorien sichergestellt. Letztendlich wird die Datenqualität durch eine umfangreiche und umfassende Plausibilisierung der gemeldeten Daten im DIE sichergestellt. Im Berichtsjahr 2017 haben 882 Volkshochschulen Daten gemeldet. Aufgrund von aufgefallenen Diskrepanzen zu den Vorjahresdaten wurden im Rahmen der Plausibilisierung 308 Volkshochschulen angerufen (ca. 35 %). Bei 225 Volkshochschulen wurde im Zuge der Plausibilisierung mindestens ein Datenfeld korrigiert.

Erweiterungen oder Modifikationen einzelner Merkmale, etwa zu Kooperationspartnern bei der Durchführung von Kursen oder Altersgruppen der Teilnehmenden, gehen direkt auf bereits geäußerte Bedarfe an die Statistik (Abschn. 5) ein. Das Paneldesign der VHS-Statistik ist durch die wiederholte Messung der Merkmale nicht nur für die Beobachtung von Trends geeignet (bspw.: Wie entwickelt sich die Zahl der Integrationskurse?), sondern prinzipiell auch für Fragestellungen, die sich auf kausale Zusammenhänge beziehen (bspw.: Welche Auswirkung hat die Entwicklung im Bereich der Integrationskurse auf die Entwicklung in anderen Programmbereichen?). Allerdings sind das längsschnittliche Analysepotenzial sowie die Beschreibung von Trends in der Berichterstattung durch das umfassend revidierte Erhebungskonzept zunächst zurückgeworfen. Inwiefern die Statistik vor und nach der Revision eine Fortschreibung von Merkmalen ermöglicht, muss in den kommenden Jahren auf Merkmalsebene empirisch geprüft werden (AK BBE 2018).

7 Fazit und Perspektiven

Eine träger- und bundesländerübergreifende Statistik zu Struktur-, Leistungs- und Teilnahmedaten von Weiterbildungsanbietern in freiwilliger Selbstverantwortung ist eine beachtliche Leistung der Weiterbildungsverbände in öffentlicher Trägerschaft, zumal sie sich in weiten Teilen an den Qualitätsstandards amtlicher Statistiken (vgl.

Eurostat und Europäisches statistisches System 2018) orientiert, ohne über deren verpflichtende juristische bzw. amtliche Rahmung sowie Ressourcen zu verfügen. Die Wissenschaft, hier in Vertretung des DIE, betreut den Data Life Cycle von der Datenerhebung über die Qualitätssicherung bis zur Bereitstellung, finanziert durch die institutionelle Förderung des DIE sowie über projektbezogene Mittel des BMBF für spezifische Entwicklungsprojekte. Diese Konstellation führt zu einer hohen Transparenz über Leistungen der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft. Die wissenschaftliche Begleitung gewährleistet einerseits die Qualität der Erhebung und stellt andererseits die Expertise für Auswertungen und Interpretationen der Daten bereit, mit denen anwendungsbezogen verschiedene Bedarfe in Praxis und Politik aufgegriffen werden können.

Für die Bildungsforschung sind die Anbieterstatistiken am DIE eine zentrale und in dieser Qualität einzigartige Datengrundlage für Fragen, die sich auf die institutionellen Strukturen des Lernens Erwachsener beziehen. Mit der Revision ist es in großen Teilen gelungen, die Entwicklungen und Anforderungen in diesem Bereich durch die Weiterentwicklung des statistischen Beobachtungsrasters adäquat abzubilden, was notwendigerweise mit Brüchen in der Kontinuität von Zeitreihen einhergeht. Bemerkenswert ist, dass sich dieses Update neben Neuordnungen und der weiteren Differenzierung im Rahmen des traditionellen veranstaltungsbezogenen Angebots zu einem großen Teil auch durch die Neuaufnahme von Beratungs-/Betreuungsleistungen auszeichnet. Für die erfolgreiche Fortschreibung und Weiterentwicklung ist die Berücksichtigung von Schnittmengen der drei Nutzungskontexte Forschung, Politik und Praxis weiterhin zentral.

Zur Bewertung des Nutzens müssen auch die aufgebrachten Ressourcen berücksichtigt werden. Während der Nutzen für die Praxis aus Sicht der Verbände unstrittig ist, stellt sich das Verhältnis von Aufwand und Nutzen für die Einzeleinrichtungen teilweise unausgewogen dar. Um Potenziale auf Ebene der Einzeleinrichtungen sichtbar zu machen, könnten Möglichkeiten der Nutzung der Daten auf Einrichtungsebene im Rahmen der strategischen Planung und Außenkommunikation verdeutlicht und in kooperativen Projekten Bedarfe der Praxis identifiziert und Lösungen entwickelt werden, die durch moderne digitale Werkzeuge der Datenaufbereitung und -visualisierung die Datennutzung fördern. Hilfreich für die Gewährleistung eines direkten Nutzens auf Einrichtungs- und Verbandsebene wäre ebenso eine höhere Kompatibilität zu den verpflichtenden Leistungsstatistiken auf Landesebene. Hierfür bräuchte es aufgrund der föderalen Strukturen eine entsprechende Willensbekundung und Koordination auf Ebene der KMK, die sich allerdings bisher nicht abzeichnet (vgl. Ambos 2008).

Das Analysepotenzial der Daten wächst mit Blick auf die Anbieter bzw. Weiterbildungssegmente, zu denen Daten vorliegen. Eine Expansion der Anbieterstatistik, bspw. durch das Vorhaben einer Statistik zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, wie sie aktuell in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) geplant ist (Wolter et al. 2019), erhöht allgemein die Sichtbarkeit und ermöglicht empirisches Wissen zum pluralen Weiterbildungsbereich. Darüber hinaus ist das Analysepotenzial in hohem Maße von der Qualität und auch des Aggregationsgrads der Daten abhängig. Deutlich wird dies daran, dass sich die wissenschaftlichen Analysen fast

ausschließlich auf die VHS-Statistik beziehen, die als Einzige Daten durchgehend auf Einrichtungsebene zur Verfügung stellt. Eine vergleichbare Auflösung bei den weiteren beteiligten Verbänden wäre ein erstrebenswertes langfristiges Ziel für die Weiterentwicklung der Anbieterstatistiken.

Des Weiteren könnte geprüft werden, unter welchen Voraussetzungen eine Erhebung auf Veranstaltungsebene nutzbringend und für die Einrichtungen realisierbar ist, da auf dieser Analyseebene differenziertere Fragestellungen und Beobachtungen möglich sind, bspw. zu Fragen der mesodidaktischen Planung oder Nutzung spezifischer Veranstaltungsformate in Abhängigkeit soziodemografischer Merkmale der Teilnehmenden. Unmittelbar bevor steht jedoch die Prüfung der revidierten Daten hinsichtlich ihrer Qualität und Anschlussmöglichkeiten an das vor der Revision bestehende Erhebungskonzept. Die erstmalige Veröffentlichung der revidierten Daten ist für den Verbund Weiterbildungsstatistik ohne DVV (zum Berichtsjahr 2017) sowie die Volkshochschul-Statistik (zum Berichtsjahr 2018) im Jahr 2019 geplant.

Im Zuge des Revisionsprojekts kommt es außerdem zu einer zielgruppenbezogenen Weiterentwicklung der begleitenden Produkte. Die Berichte (Verband und VHS) werden mit Blick auf Struktur und Aufbereitung der Ergebnisse grundlegend überarbeitet; zusätzliche Elemente, bspw. in Form eines Glossars oder Informationen zur Vergleichbarkeit der institutionellen Rahmenbedingungen auf Ebene der Bundesländer, werden die Transparenz erhöhen und es den Nutzenden ermöglichen, die Qualität der Ergebnisse besser einzuschätzen. Der Scientific Use File der VHS-Statistik wird mit Blick auf Format und Dokumentation entsprechend den Standards sozialwissenschaftlicher Forschungsdaten überarbeitet. Die Anreicherung des SUF mit beschreibenden Metadaten, die Aufbereitung des Datenhandbuchs für Forschende sowie die Listung des SUF beim Verbund Forschungsdaten Bildung (https://www.forschungsdaten-bildung.de) sind die ersten wichtigen Schritte, die Sichtbarkeit der Daten zu erhöhen und die wissenschaftliche Nutzung zu fördern.

8 Quellen im Internet

- AlphaDekade 2016–2026: https://www.alphadekade.de/index.html.
- Revidierter VHS-Berichtsbogen: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/VHS_Berichtsbogen2.pdf.
- Verbund Forschungsdaten Bildung: https://www.forschungsdaten-bildung.de

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) 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.

Literatur

AK BBE, Arbeitskreis Bildungsberichterstattung am DIE (2018). *Moratorium für Zeitreihenanalysen der VHS-Statistik*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online-Erstveröffentlichung, Stand Informationen: Mai 2018; https://www.die-bonn.de/id/36848. Zugegriffen: 11.04.2019

Ambos, I. (2008). Mehr Vergleichbarkeit in der institutionellen Weiterbildungsstatistik. Dokumentation der Veranstaltung am 8. und 9. April 2008 in Köln, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/ambos0801.pdf. Zugegriffen: 3. Dez. 2018.

Ambos, I. (2017). Die Abbildung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik – Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 257–265.

Ambos, I. (2018a). Weiterbildungsstatistik im Verbund. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (1. Aufl. S. 382–385). Bonn: Barbara Budrich. Kap. B 2.2.3; https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0729-4. Zugegriffen: 10.12.2018.

Ambos, I. (2018b). Herausforderungen der Berichterstattung zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener am Beispiel alphamonitor. In M. Lüdtke & B. Schulz (Hrsg.), *Wie wirkt Grundbildung? Eine Zwischenbilanz des Projekts eVideoTansfer* (1. Aufl. S. 40–46). Berlin: ARBEIT UND LEBEN – DGB/VHS. https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/2019/02/eVideo_240119_WEB.pdf#page=40. Zugegriffen: 11.04.2019.

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017, Bonn. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20180507.pdf. Zugegriffen: 30. Aug. 2018.

Ambos, I., Middendorf, L., & Weiß, C. (2017). Handreichung. Weiterbildung als Gegenstand des kommunalen Bildungsmonitorings, Bonn. https://www.transferinitiative.de/media/content/DLR_Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 14. Dez. 2018.

Autorengruppe Bi, L. (2016). *Atlas Bildungslandschaft Oberfranken*. Herausgeber: Leibniz Institut für Bildungsverläufe e. V. Bamberg. *Www.bilo-Atlas.de*. https://doi.org/10.5157/BiLO:Atlas.

Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung'. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(4), 487–504.

Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(Suppl 1), 147–161.

Bellmann, L. (2003). *Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. DIE Survey. Bielefeld: W. Bertelsmann.

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung) (1974). *Bildungsgesamtplan*. Bd. I. Stuttgart: Klett.

Böblingen-Sindelfingen, V. H. S. (2018). Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen. VHS gefragt wie noch nie – neues vhs-Programm liegt aus. FOCUS Online vom 11.01.2018. https://www.focus.de/regional/baden-wuerttemberg/volkshochschule-boeblingen-sindelfingen-vhs-gefragt-wie-noch-nie-neues-vhs-programm-liegt-aus_id_8286316.html. Zugegriffen: 24. Okt. 2018.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, *1*, 45–61. https://doi.org/10.1080/02601370903471270.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *19*(Suppl 1), 129–146.

Buchhaas-Birkholz, D. (2010). Die „empirische Wende" in Bildungspolitik und Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung. *DIE Zeitschrift*, *IV*, 30–33.

Bücker, N. (2018). Evangelische Erwachsenenbildung „neu vermessen". Präsentation des ersten Bildungsberichts zu evangelischem Bildungshandeln mit Erwachsenen in Hannover. *Forum Erwachsenenbildung*, *3*, 50–51.

Bücker, N., & Seiverth, A., mit einem Beitrag von P. Schreiner. (2019). *Evangelische Erwachsenenbildung: Empirische Befunde und Perspektiven.* (Comenius-Institut, Hrsg.). Münster: Waxmann.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2016. Abfragestand: 03.04.2017. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016/2016-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html. Zugegriffen: 26. Okt. 2017.

Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (o. J.) Geschäftsbericht 2014–2015, Wuppertal. https://www.arbeitundleben.de/publikationen/item/geschaeftsbericht-2014-2015. Zugegriffen: 27. Aug. 2018.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

Deutscher Volkshochschul-Verband (2018). Jahresbericht 2017 (Deutscher Volkshochschul-Verband, Hrsg.) (Nr. 48), Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/Presse/Jahresberichte/DVV_JB17_Webversion_final.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2018.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2014). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Engels, M. (2018). Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(1), 27–40. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0104-x.

Eurostat & Europäisches Statistisches System. (2018). Verhaltenskodex für europäische Statistiken für die nationalen statistischen Ämter und Eurostat (statistisches Amt der EU). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/verhaltenskodex.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 06. Mai 2019.

Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen (2004). *Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht*. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 8. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Feld, T.C., Schemmann, M., & Seitter, W. (2016). Weiterbildungsbericht Hessen 2015. Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (Hrsg.), Wiesbaden. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/weiterbildungsbericht.pdf. Zugegriffen: 30. Aug. 2018.

Fiebig, C. (2016). Gut gerüstet für die Reise in die Zukunft. Landesverband Baden-Württemberg unterstützt die Volkshochschulen mit systematischen Prognosen. *dis.kurs*, *1*, 25–26.

Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung: Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gräsel, C. (2011). Was ist empirische Bildungsforschung? In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 13–27). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_1.

Gschwend, T. (2006). Ökologische Inferenz. In J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft: Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren* (S. 227–237). Baden-Baden: Nomos.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Wandel der Volkshochschulfinanzierung? Eine Analyse der VHS-Statistik. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Hochschule für Philosophie München, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität der Bundeswehr München, 24. bis 26. September 2009. (S. 171–184). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Horn, H., Lux, T., & Ambos, I. (2018). Weiterbildungsstatistik im Verbund 2016 – Kompakt, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/2018-weiterbildungsstatistik-02.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Huba, H., & Zierer, W. (2007). Radar für wirtschaftliche Risiken. Das Kennzahlen-Set für Volkshochschulen. *dis.kurs*, *2*, 30–31.

Huntemann, H. (2014). Datenbericht Volkshochschul-Statistik, Bonn. https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/Datenbericht_VHS%20Statistik_20141218.pdf. Zugegriffen: 27. Apr. 2018.

Käpplinger, B. (2017). Die (Un-)Verantwortlichkeit von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung". *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *11*(2017), 06/02–06/09.

Katholische Erwachsenenbildung Deutschland Bundesarbeitsgemeinschaft, K.E.B. (2017). Jahresbericht 2016–2017. https://keb-deutschland.de/wp-content/uploads/2017/07/KEB-Jahresbericht-2016-2017.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Kreisvolkshochschule Groß-Gerau (2017). Jahresbericht 2017, Groß-Gerau. https://www.kvhsgg.de/fileadmin/redaktion/pdf/Jahresbericht2017neu.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Kuper, H., Widany, S., & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland. Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland* (S. 74–106). Bonn: BIBB.

Landesamt für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2015). *Bildung in Baden-Württemberg. Bildungsberichterstattung 2015*, Stuttgart. https://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Bildungsberichte/Bildungsbericht_2015/Bildungsbericht_BW_2015.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Lindemann, W. (2017). VHS-Leiter Freiberger plädiert für zeitgemäßere Programmangebote. Westfälischer Anzeiger vom 17.11.2017. https://www.wa.de/lokales/boenen/vhs-leiter-freiberger-plaediert-zeitgemaessere-programmangebote-vhs-zweckverband-bergkamen-boenen-9368924.html. Zugegriffen: 24. Okt. 2018.

Martin, A., & Muders, S. (2018). Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*, 383–405. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0779-6.

Martin, A., & Reichart, E. (2019, im Erscheinen). Zum Einfluss der politischen Bildung an Volkshochschulen auf die Wahlbeteiligung. In J. Schrader, H.P. Blossfeld und A. Ioannidou (Hrsg.). *Erträge von Weiterbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Edition.*

Martin, A., & Schrader, J. (2016). Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf. Zugegriffen: 4. Juli 2016.

Mayert, A. (2017). Wie steht es um Arbeitsbedingungen in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung? *forum erwachsenenbildung*, *1*(17), 32–36.

Mikschl, J. (2018). Vernachlässigt: Volkshochschule. *Erziehung & Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, *07–08*(18), 16–17.

Pehl, K. (2007). *Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten. Leitfaden für Einrichtungen und Verbände*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Pehl, K. (2013). Sichtbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen – Statistik als Abbildung von Weiterbildungsleistungen. In T. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 185–200). Wiesbaden: Springer.

Reichart, E. (2006). Verbund Weiterbildungsstatistik liefert regelmäßig Institutionendaten zur allgemeinen Weiterbildung, Bonn. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reichart06_02.pd. Zugegriffen: 23. Aug. 2018.

Reichart, E. (2012). Kennzahlen über Weiterbildungseinrichtungen. Welche es bisher gibt, wo sie Anwendung finden und wo noch Lücken bestehen. *Der pädagogische Blick*, *20*(3), 143–163.

Reichart, E. (2018a). Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (1. Aufl. S. 374–377). Bonn: Barbara Budrich. Kap. B 2.2.1, https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0729-4. Zugegriffen: 10.12.2018.

Reichart, E. (2018b). 55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik – die deutschen Volkshochschulen und ihr Angebot seit 1962. *Bildung und Erziehung*, *71*(2), 186–200.

Reichart, E., & Rattinger, J. (2017). Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit – Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *67*, 246–256. https://doi.org/10.3278/HBV1703W246.

Reichart, E., Lux, T. & Huntemann, H. (2018). Volkshochschul-Statistik. 56. Folge, Arbeitsjahr 2017. DIE Survey. Abgerufen von https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf. Zugegriffen: 06. Mai 2019

Schneider, C., Klostermann, T., & Reichart, E. (2014). Datengrundlage und Datenzugänge in einem kommunalen Bildungsmonitoring. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 179–196). New York, Münster: Waxmann.

Schön, T. (2014). Kurzinformation. Große Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken. Kontext und Ziele des Projekts, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/2014-statistik-01.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Schrader, J. (2010a). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.

Schrader, J. (2010b). Pluralismus. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl. S. 239–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schuldt, H.-J. (Hrsg.). (1998). Mit Kennzahlen arbeiten. Beiträge zur Kennzahlendiskussion bei Weiterbildungseinrichtungen, Bonn: DIE, texte.online. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/schuldt98_01.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Seitter, W. (2013). Kennziffern und innersprachliche Mehrsprachigkeit. Zur kommunikativen Arbeit mit Zahlen in Weiterbildungseinrichtungen. In T. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Verantwortung. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 177–184). Wiesbaden: Springer.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018). VHS-Statistik 2017, Berlin. https://www.berlin.de/sen/bildung/lebenslanges-lernen/vhs/fachinfo/. Zugegriffen: 3. Dez. 2018.

Statistisches Bundesamt (2017). Weiterbildung – 2017, Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Weiterbildung/Berufliche Weiterbildung

5215001177004.pdf;jsessionid=AF5FF4B6D7E8FA85DFEE3099602AFF99.InternetLive1?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 16. Juli 2018.

Terhart, E. (2001). Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit. Eine systematische Annäherung. In K.J. Tillmann & W. Vollstädt (Hrsg.), *Politikberatung durch Bildungsforschung. Schule und Gesellschaft* (Bd. 27, S. 17–32). Wiesbaden: Springer.

Thüringer Volkshochschulverband e. V. (2017). Jahresbericht 2016, Jena. https://www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/Der_Verband/Jahresbericht_2016_Web.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2018.

Weber, M. (2017). Die VHS-Statistikreform und das Erfassen von berufsbezogenen Kursen im Kursprogramm der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 281–284.

Wittenbrink, L., & Frick, J. (2018). Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten, Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Deutscher_Weiterbildungsatlas_Staedte_Laender_2018.pdf. Zugegriffen: 10. Dez. 2018.

Wolter, A., Widany, S., & Dollhausen, K. (2019). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Manuskript in Vorbereitung.

Wuppertaler Kreis, e. V. (2017). Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2017, Köln. http://www.wkr-ev.de/trends17/wktrends2017.pdf. Zugegriffen: 23. Aug. 2018.

ZDF, Zweites Deutsches Fernsehen (2017). Deutsch als Fremdsprache beliebt. ZDF, heute Nachrichten vom 05.12.2017. https://www.zdf.de/nachrichten/heute/an-den-volkshochschulen-deutsch-als-fremdsprache-beliebt-100.html. Zugegriffen: 24. Okt. 2018.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung

Martin Reuter · Andreas Martin · Stefan Koscheck

Eingegangen: 28. Juni 2019 / Angenommen: 13. September 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Qualitätsmanagementsysteme sind mittlerweile fester Bestandteil der Erwachsenenbildung. Die Etablierung dieser ursprünglich aus der Industrie stammenden Managementinstrumente kann als Diffusionsprozess beschrieben werden. Weitgehend ungeklärt ist bisher jedoch, inwiefern sich Organisationen dabei an ihrer organisationalen Feldzugehörigkeit orientierten, und welche Bedeutung bildungspolitische Interventionen in Form von gesetzlichen Vorgaben für die Gestaltung dieser Diffusionsprozesse besaßen. Im Sinne der Pluralität der Weiterbildung werden verschiedene Kontexte voneinander getrennt betrachtet. Theoretisch wird an den Neo-Institutionalismus angeschlossen. Auf Basis der Daten der *wbmonitor*-Umfrage 2017 wird eine Ereignisdatenanalyse durchgeführt. Diese ermöglicht es zu untersuchen, inwiefern das organisationale Feld und gesetzliche Vorgaben einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von Qualitätsmanagementsystemen besitzen. Im Ergebnis zeigen sich trotz eines ähnlichen Gesamtverlaufs bei der Implementierung auch Unterschiede zwischen den organisationalen Feldern (1 „VHS“, 2 „gemeinnützig/öffentlich“, 3 „Gemeinschaften“ und 4 „kommerziell privat“). Außerdem können deutliche Effekte der gesetzlichen Vorgaben belegt werden, wobei auch diese unterschiedlich in den Feldern wirken.

M. Reuter, M.A. (✉)
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland
E-Mail: martin.reuter@erziehung.uni-giessen.de

Dr. A. Martin
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e. V., Bonn, Deutschland
E-Mail: martin@die-bonn.de

S. Koscheck
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: koscheck@bibb.de

Published online: 18 October 2019

Schlüsselwörter Qualitätsmanagement · Steuerung · Erwachsenenbildung · Neo-Institutionalismus · Isomorphien · AZAV · Ereignisdatenanalyse

Quality management systems—analysing processes of diffusion in different organizational fields of continuing education

Abstract Quality management systems have become an integral part of adult education. The process of establishing these management tools, which originally stem from the industrial sector, can be described as process of diffusion. Until now, the extent of organizations orientations towards the expectations of their organizational field affiliation and the significance of educational policy interventions, such as legal requirements for the design of these diffusion processes, has largely remained unknown. With regard to the plurality of continuing education, different contexts are considered. New-institutionalism will be used as main approach. Based on the data of the *wbmonitor*-survey 2017, an event history analysis is methodically carried out. This allows examining to what extent the organizational field and legal requirements have an influence on the probability of implementing quality management systems. Despite a similar development of the implementation process, differences between the organizational fields (1 "VHS", 2 "non-profit/public domain", 3 "commuities/associations" and 4 "private sector") are showing. Furthermore, clear effects of legal requirements are visible, although these requirements have different effects on the respective fields as well.

Keywords Quality management · Governance · Adult education · New institutionalism · Isomorphism · AZAV · Event history analysis

1 Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung

Im Kontext der Steuerung des Weiterbildungsbereichs spielt der Qualitätsdiskurs seit nunmehr über 20 Jahren eine prominente Rolle (vgl. Hartz 2018; Käpplinger 2017) und kann „[n]ach verbreiteter Auffassung [... als] eine eher neo-liberale Modernisierungsstrategie" (Schrader 2011, S. 26) gedeutet und analysiert werden. Zu Beginn der Diskussion machte sich Gieseke für eine aktive Beteiligung an der Debatte im Sinne weiter zu verfolgender Professionalisierung stark (vgl. Gieseke 1997). Der Professionalisierungsdiskurs wurde bis dahin primär im Bereich der öffentlich-rechtlich reglementierten Weiterbildung geführt (vgl. ebd.; Schrader 2011, S. 72). Im Unterschied dazu wird der Qualitätsdiskurs in der Weiterbildung, obgleich dessen Ursprung im industriellen Sektor liegt, bereichsübergreifend geführt (vgl. ebd.). Der spezifische Fokus liegt dabei auf der Organisationsebene (vgl. Ehses 2016, S. 151). Dies kann als Suche nach einem „für die Gesamtheit der Bildungsorganisationen geltenden Organisations- und Handlungssystem" (Meisel 2002, S. 9 f.) gedeutet werden.

Neue, zentrale Form der Steuerung des öffentlichen Bereichs ist das „New Public Management" (NPM), das sich besonders im Bereich der öffentlichen Verwaltung etabliert hat (vgl. Dewe 2005; Vogel 2007). Vor allem über diesen Weg wurden

Qualitätsmanagementkonzepte in die Weiterbildung getragen. Zentrales Element des NPM ist die ergebnisorientierte Steuerung, die stark auf den Druck von Märkten bzw. Quasi-Märkten setzt. Diese Bedeutungszunahme betriebswirtschaftlicher Elemente hat auch in der Weiterbildung zu kritischen Auseinandersetzungen mit Qualitätsmanagement (QM) geführt, in deren Rahmen diese beispielsweise machttheoretisch als „neue Beichtpraxis" (Forneck und Wrana 2005, S. 174) oder mikropolitisch als „Fluch oder Segen" (Käpplinger 2017) analysiert wurden. Eine Analyse zum Verhältnis von NPM und der Professionalisierung des Bildungsbereichs liegt von Schimank (2015) vor. Der bildungspolitische Ansatz, Qualitätssicherung in der Weiterbildung einzuführen, lag (ab Ende der 1990er Jahre) insbesondere darin, die Adaption aus der Industrie stammender Qualitätsmanagementsysteme (QMS) mit zentralem Fokus auf der internationalen ISO Normreihe 9000 ff. zu fördern. Dabei war die Annahme leitend, dass QMS, die in der Produktion von Gütern eine zuverlässige und gleichbleibende, vorab definierte Qualität gewährleisten sollen (vgl. Egetenmeyer und Käpplinger 2011, S. 25 f.), auf pädagogische Prozesse übertragbar sind – ungeachtet des dortigen Technologiedefizits (vgl. Luhmann und Schorr 1982).[1] Im Fokus standen damit sowohl die Verbesserung organisationaler als auch pädagogischer Prozesse und Ergebnisse.

Ein wichtiger Aspekt der Forcierung von QMS in der Weiterbildung ist zudem in der Legitimierung staatlicher Förderentscheidungen zu sehen. So wurde auf Bundesebene ein QMS Voraussetzung, um beispielsweise im Bereich der Arbeitsförderungsmaßnahmen (SGB III/II) tätig werden zu dürfen. Rechtlich fixiert wurde dies in der „Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung 2004" (AZWV), welche 2012 in die „Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung" (AZAV) umbenannt wurde. Auf Länderebene werden QMS im Kontext der Anerkennung als förderfähige Einrichtung in den „Weiterbildungsgesetzen" (WBG) teilweise festgeschrieben.

Die Etablierung von QMS in der Weiterbildung lässt sich als Diffusionsprozess beschreiben. Hartz (vgl. 2009, 2011) untersuchte diesbezüglich das QMS „Lernerorientierte Qualitätstestierung" (LQW). In der gesamten Weiterbildung war bis ca. Mitte der 1990er Jahre die Implementation eines QMS vergleichsweise selten. Dann, deutlich zunehmend, erreichte die Häufigkeit der Implementierung pro Jahr 2005 – gemäß der deskriptiven Auswertung der Ergebnisse des *wbmonitors* – den bisherigen Höhepunkt und fiel danach insgesamt wieder ab (vgl. Ambos et al. 2018, S. 22 ff.). 2017 verfügten 80 % der Weiterbildungsorganisationen über ein QMS (ebd., S. 12), und weitere 5 % planten die Einführung[2]; 52 % aller Organisationen waren extern zertifiziert (vgl. ebd., S. 12). Insgesamt zeigt sich gegenwärtig eine hohe Verbreitung im gesamten Anbieterspektrum der Weiterbildung. Wurden zu Beginn branchenunspezifische Modelle adaptiert, differenzierten sich branchenspezifische Modelle Anfang der 2000er Jahre deutlich aus, sodass mittlerweile eine Vielzahl an QMS unterschiedlicher Ausrichtung existieren.[3] Die DIN ISO 9000 ff-

[1] Vgl. dazu kritisch Käpplinger und Reuter (2017).

[2] Quelle: eigene Berechnung auf Basis der *wbmonitor*-Umfrage 2017.

[3] Für eine Übersicht bzw. einen Vergleich zentraler QMS vgl. Käpplinger und Reuter (2017, S. 12 f.) oder Ambos et al. (2018, S. 17 ff.).

Normenreihe – eines der ersten QM-Modelle überhaupt – wird mit Abstand am häufigsten eingesetzt (35 % aller Organisationen; vgl. ebd., S. 14 f.).

Nicht nur in der Weiterbildung insgesamt, sondern auch in deren verschiedenen Teilsegmenten besteht bei den Organisationen ein hoher Verbreitungsgrad von QMS. So finden sich in den vier organisationalen Feldern – „VHS", „gemeinnützig/öffentlich", „Gemeinschaften" und „kommerziell privat" – die Reuter, Koscheck und Martin (vgl. 2019) mittels einer empirischen, mehrdimensionalen Systematisierung identifizierten, jeweils ein Abdeckungsgrad an QMS von 75 % bis 82 %. Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Art der genutzten QM-Modelle.

Für die Analyse von Diffusionsprozessen eignet sich die Theorie des organisationssoziologischen Neo-Institutionalismus, welche das Entstehen von organisationalen Strukturen und Verfahren durch Prozesse der Isomorphie (Gleichgestaltigkeit) erklärt. Zudem erlaubt dieser Ansatz mit der Unterscheidung organisationaler Felder eine Betrachtung verschiedener Bereiche der Weiterbildung. Daher gilt es zunächst, auf Theoriegrundlagen sowie zentrale Begriffe einzugehen. Daran anschließend werden die Forschungsfrage konkretisiert und Hypothesen abgeleitet. Sodann wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die erwähnten Diffusionsprozesse genauer beschrieben werden. Der Artikel schließt mit der Diskussion der Ergebnisse.

2 Theoretische Aspekte im Anschluss an den Neo-Institutionalismus

Der organisationssoziologische Neo-Institutionalismus nimmt Organisationen an der Schnittstelle zur Gesellschaft in den Blick. Organisationen und ihre Strukturen kommen so in einem Bedingungsfeld in den Fokus. Maßgeblich für dieses Feld ist, dass es aus Institutionen (Normen, Erwartungen, Leitbilder) besteht (vgl. Herbrechter und Schemmann 2010, S. 128). In diesem Feld sind Organisationen „durch gesellschaftliche Erwartungen im Allgemeinen und durch staatlich-politische Regulierungen im Besonderen beeinflusst" (Hasse und Krücken 2005, S. 55). Die Analyse der Diffusion solcher organisationsexterner gesellschaftlicher Erwartungen in Organisationen ist Gegenstand neo-institutionalistischer Forschung (vgl. ebd.).

Als theoretische Klassiker gelten besonders die Arbeiten von Meyer und Rowan (1977, deutsche Übersetzung 2009) und DiMaggio und Powell (1983, deutsche Übersetzung 2009). Gingen vorher bürokratietheoretische Annahmen davon aus, dass das Streben nach Effizienz die Strukturen einer Organisation forme und diese legitimiere (vgl. Weber 1972), brechen Meyer und Rowan damit und betonen, dass es primär um Legitimitätserhalt gehe und der Aspekt der Effizienz dafür nachrangig sei. Legitimität erhielten Organisationen dadurch, dass sie an als rational angesehene Umwelterwartungen anschließen (vgl. Meyer und Rowan 1977, 2009). Dabei ist der Begriff „Rationalitätsmythen" zentral.

> Die in die Gesellschaft eingebetteten Regeln haben insofern eine rationale Dimension, als dass soziale Ziele sowie Mittel zur Verfolgung solcher Ziele festgelegt werden. Die mythische Dimension folgt aus der Tatsache, dass die Wirksamkeit solcher Mittel nicht bewiesen ist, sondern lediglich an deren Erfolg geglaubt wird (Schemmann 2018, S. 189).

Folge dessen ist eine Angleichung von Organisationen an ihre Umwelt. DiMaggio und Powell (vgl. 1983) schließen an die Fokussierung der Legitimation an, wobei sie den Aspekt der Angleichung konkretisieren und die Umwelt als „organisationales Feld" konzipieren. Als solches bezeichnen sie

> jene Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: Zentrale Lieferanten, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Dienstleistungen oder Produkte erstellen (DiMaggio und Powell 2009, S. 59).

Damit nehmen sie auch Angleichungsprozesse zwischen Organisationen in den Blick. Hervorzuheben ist, dass das organisationale Feld als zentrale Analyseeinheit im Neo-Institutionalismus gesehen wird (vgl. Senge 2005) und nur empirisch bestimmt werden kann (vgl. DiMaggio und Powell 2009, S. 64). Damit ist ein Verständnis des organisationalen Feldes gegeben, das mit einem mittleren Komplexitätsgrad eine gewisse Differenziertheit bietet, ohne für die empirische Operationalisierung überkomplex zu sein.[4]

Strukturangleichungen zwischen Organisationen werden mit dem „Konzept der Isomorphie" gefasst.[5] Diese Isomorphie wird in die drei Mechanismen *Zwang* (Organisationen werden beispielsweise durch Gesetze zu einer bestimmten Handlung gezwungen), *Mimese* (Organisationen beobachten andere erfolgreiche ihres Feldes und ahmen diese nach) und *Norm* (Anpassung formaler Strukturen an professionelle Standards) differenziert. Gleichwohl ist die Praxis dadurch gekennzeichnet, dass die drei Mechanismen nicht in Einzelform auftreten, sondern in einer sich wechselseitig beeinflussenden Beziehung zueinanderstehen (vgl. DiMaggio und Powell 1983, S. 150; Hartz 2009, S. 138; auch Hasse und Krücken 2005, S. 27; Krücken 2004;).

3 Forschungsfrage und Hypothesen

An die theoretischen Annahmen anschließend, dass sich die Diffusion von QMS in die Weiterbildung gemäß des Neo-Institutionalismus als isomorpher Prozess beschreiben lässt (vgl. Hartz 2009), und die Umwelt der Organisationen, die mit dem Konzept des organisationalen Feldes (DiMaggio und Powell 1983, 2009) dahingehend spezifiziert werden kann, dass dieses einen besonderen Orientierungsrahmen für die zugehörigen Organisationen darstellt, wird im Folgenden die Wirkung des organisationalen Feldes auf die Organisationsentscheidungen hinsichtlich der Einführung von QMS untersucht. Dabei ist davon auszugehen, dass es sich bei den hier wirksamen Mechanismen zum einen um Norm und Mimese und zum anderen um Zwang handelt, wobei es bei den beiden erstgenannten schwierig erscheint, diese in der Analyse unterscheiden zu können. Insgesamt ist davon auszugehen, dass mehre-

[4] Zur Übersicht von Weiterführungen des Konzepts vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006, S. 118 ff.).

[5] Zur kritischen Diskussion der Reichweite der Isomorphie vgl. Becker-Ritterspach und Becker-Ritterspach (2006).

re oder alle Mechanismen auf die Strukturen von Organisationen wirken und zudem miteinander in Wechselwirkung stehen.

Unter der theoretischen Annahme, dass Organisationen an Umwelterwartungen respektive deren Rationalitätsmythen anschließen, wird davon ausgegangen, dass die Entscheidung einer Weiterbildungsorganisation ein QMS zu implementieren davon beeinflusst wird, wie viele andere im jeweiligen organisationalen Feld bereits ein QMS eigeführt haben. Als Grundlage dafür dienen die oben erwähnten von Reuter et al. (2019) empirisch identifizierten organisationalen Felder. Angenommen wird, dass in diesen organisationalen Feldern jeweils Unterschiede bezüglich der isomorphen Mechanismen zu erkennen sind. Dies bezieht sich insbesondere auf die Effekte von Zwang. Im Sinne ihres Reproduktionskontextes (vgl. Schrader 2010) und ihres Angebotsprofils (das in den organisationalen Feldern berücksichtigt ist) ist davon auszugehen, dass sie unterschiedlich stark auf (gesetzlich fixierten) Zwang reagieren.

Konkret gilt es damit, folgende Hypothesen zu prüfen:

H1 Das organisationale Feld beeinflusst die Entscheidung, ob ein QMS eingeführt wird.

H2 Die Auswirkung gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS ist in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich.

Bevor diese Hypothesen empirisch getestet werden, werden zunächst das Forschungsdesign und die Methode erläutert. Im Anschluss daran werden die Diffusionsprozesse von QMS beschrieben und diskutiert.

4 Design und Methodik

Um die Hypothesen statistisch zu prüfen, wird auf die Daten der *wbmonitor*-Umfrage 2017 zu dem Themenschwerpunkt „Qualitätsmanagementsysteme“ zurückgegriffen. Die Umfrage wurde gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Kooperation mit der Justus-Liebig-Universität Gießen als Online-Umfrage durchgeführt. Mit der Ausrichtung auf die gesamte Anbieterlandschaft stellt sie die größte bundesweit regelmäßig durchgeführte Anbieterbefragung dar.[6] 2017 beteiligten sich 1755 Weiterbildungsorganisationen an der Umfrage, was einer Rücklaufquote von 9 % entspricht.

Zur Testung der Hypothesen wird die Methode der Ereignisdatenanalyse genutzt. Für die Verwendung dieses Verfahrens sprechen drei Gründe:

Der erste Grund ist die zur Verfügung stehende Datengrundlage des *wbmonitors*. In der Umfrage 2017 wurden – neben der aktuellen Nutzung eines QMS – auch die jahresgenauen Zeitpunkte der jeweiligen Implementation und Zertifizierung er-

[6] Bezüglich der Konzeption der Umfrage sowie der zugrundeliegenden Definitionen von Weiterbildung bzw. Weiterbildungsanbietern sei an dieser Stelle auf das Daten- und Methodenhandbuch des *wbmonitors* verwiesen (vgl. Koscheck 2010).

hoben. Da der *wbmonitor* zudem auch Angaben zum jahresgenauen Markteintritt in den Weiterbildungsbereich umfasst, können für einen Zeitraum von 28 Jahren (1990 bis 2017) Verweildauer von und Übergänge zu der Nutzung von QMS nachgezeichnet werden. Im Gegensatz zum aktuellen Status im Umgang mit QMS handelt es sich bei der jeweiligen Verweildauer um ein kontinuierliches Outcome, das wesentlich mehr Informationen enthält und eine adäquate Schätzung von Effektstärken ermöglicht. Sollen Hypothesen also auf der Grundlage der bestmöglichen Daten und aller verfügbaren Informationen getestet werden, legt dies die Anwendung von Ereignisdatenanalysen nahe. Die Daten sind dabei rechts- und linkszensiert: Es treten also (sehr wenige) Organisationen bereits mit einem implementierten QMS in den Berichtszeitraum ein (linkszensiert), und es gibt eine Reihe von Organisationen, die bis zum Ende des Beobachtungzeitraumes kein QMS eingeführt haben (rechtszensiert).

Der zweite Grund schließt an die Aspekte der Aussagekraft und der Belastbarkeit der gewählten Methoden an und zielt auf die Erzeugung anwendungsrelevanter Evidenz (vgl. Schrader 2014). Dies gilt umso mehr, wenn es sich – wie im Fall von Hypothese 2 – um Fragestellungen zur Wirkung konkreter bildungspolitischer Interventionen handelt. Unter diesen Bedingungen stellen sich besondere Anforderungen an die Objektivität und (kausale) Interpretierbarkeit von Befunden. Ereignisdatenanalysen bieten diesbezüglich grundsätzlich Vorteile: Zum einen haben sie Ereignisse zum Gegenstand, die tatsächlich eingetreten oder eben nicht eingetreten sind. Im Gegensatz zu Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Einschätzungen oder Interpretationen stellen Ereignisse insoweit objektive Informationen dar, als die Angabe des Datums keine weitere Auslegung erfordert. Obgleich Ereignisdatenanalysen nicht per se kausal interpretierbar sind, bieten sie doch Möglichkeiten, fundamentale Probleme kausalen Schließens zu adressieren: Zunächst können Ereignisse in einer für kausale Interpretationen sinnvollen Reihenfolge untersucht werden. Angenommene Ursachen können also zeitlich vor den theoretisch begründeten und in den Hypothesen formulierten Auswirkungen operationalisiert werden. Ein noch wichtigerer Vorteil der Methode besteht in der Möglichkeit, anstelle von Zuständen die Effekte von Veränderungen im Zeitverlauf auf Veränderungen von interessierenden Outcomes im Zeitverlauf zu schätzen. Dies ist ein zentrales Grundkonzept kontrafaktischer Designs (vgl. Blossfeld und Rohwer 2002). Schließlich können darüber hinaus auch unbeobachtete zeitabhängige Einflüsse bis zu einem gewissen Grad kontrolliert werden.

Der dritte Grund schließt wiederum an der vorhergehenden Darstellung an und verweist auf die besondere Eignung des Verfahrens in Bezug auf die hier ausgeführten theoretischen Annahmen und die daraus abgeleiteten Hypothesen. Letztere richten sich zunächst auf Veränderungen, die sich in den verschiedenen organisationalen Feldern ereignet haben, und die unterschiedlich verlaufen sind. Dieser langwierige Prozess lässt sich nur sinnvoll in seinem historischen Verlauf, nicht aber anhand aktueller Zustände operationalisieren.

Grundsätzlich wollen theoretische Konzepte (in der Soziologie) jedoch „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären“ (Weber 1972, S. 1). Vor dem Hintergrund hoher Komplexität hat sich eine Vielfalt von methodischen Zugängen zur sozialen Wirklichkeit etabliert (vgl. Krüger 2009). Um die theoretischen Annahmen zur Wirkung von Isomor-

phismen zu beschreiben respektive die daraus abgeleiteten Hypothesen zu testen, erscheint es sinnvoll, sich soweit wie möglich über korrelative Zusammenhänge hinaus an kausal belastbare Aussagen anzunähern.[7]

Um mittels der Ereignisdatenanalyse zu möglichst belastbaren Aussagen im oben beschriebenen Sinn zu gelangen, wurden zwei spezifische Methoden gewählt: Dies ist zum einen ein *Piecewise Constant Exponential Model* (PCE) und zum anderen ein *Semiparametric Transition Rate Model* (Cox Model). Beide Modelle zeichnen sich neben den oben beschriebenen grundsätzlichen Vorteilen auch dadurch aus, dass unbeobachtete zeitabhängige Heterogenität kontrolliert werden kann (vgl. Blossfeld et al. 2007). Im PCE wird zu diesem Zweck die Zeitachse in Zeitintervalle aufgeteilt (hier: 7 Intervalle zu je 4 Jahren) und für jedes Intervall eine spezifische Konstante (*baseline*) in einem einfachen Exponentialmodell geschätzt. Im Cox Model hingegen wird eine unspezifische Baseline-Rate über alle Fälle angenommen und ausschließlich der Effekt der Variablen im Modell geschätzt. Der Nachteil des Cox Models gegenüber dem PCE besteht demzufolge darin, dass kein tatsächliches Vorhersage-Modell konstruiert wird und keine Konstanten geschätzt werden, die einen Einblick in den Verlauf der Baseline-Rate ermöglichen.

Als unabhängige Variablen werden sowohl zeitkonstante als auch zeitabhängige Variablen genutzt. Die zeitabhängigen Variablen werden über jahresgenaue Episodensplits in die Modelle aufgenommen. Aus 1270 Fällen mit gültigen Angaben (listenweiser Ausschluss) werden so 20.390 Beobachtungen. Als zeitkonstante Kontrollvariablen dienen die Siedlungsstruktur der Raumordnungsregion[8], die Zugehörigkeit zu einem organisationalen Feld,[9] sowie die Ost-West-Unterscheidung.[10] Die Siedlungsstruktur kann über Kontrollzwecke hinaus auch als Proxi für die räumliche Nähe von beobachtbaren Weiterbildungsorganisationen des organisationalen Feldes dienen: In städtischen Regionen sollte diese näher, in ländlichen Regionen weiter entfernt sein. Der entsprechende Effekt gibt dann einen Hinweis, welchen Einfluss Distanz auf die Diffusionswahrscheinlichkeit von QMS hat. Die im Modell aufgenommenen zeitabhängigen Variablen dienen der Überprüfung der zentralen Hypothesen. Dabei handelt es sich um die Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld, die gesetzlichen Vorgaben zu QMS in den WBG[11] und im Zuge der AZWV sowie um die Variable „Zwang“, in der diese gesetzlichen Vorgaben zusammengefasst sind. Die Variable zur Dichte von Organisationen mit QMS im durch die Cluster definierten organisationalen Feld wurde zunächst mit einem *Likelihood Ratio Test* (LRT) in einem PCE und Cox Model dahingehend geprüft, ob

[7] Zum Verständnis von Kausalität bei Ereignisdatenanalysen vgl. Blossfeld und Rohwer (2002). Für eine allgemeine kritische Diskussion von Kausalität in den Sozialwissenschaften vgl. Marini und Singer (1988), spezifisch für die multivariate Statistik vgl. Opp (2010).

[8] basierend auf den Daten des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR).

[9] Die relative Stabilität der Feldzugehörigkeit wurde geprüft und kann in der Regel angenommen werden (vgl. hierzu Reuter et al. 2019).

[10] Diese Information entstammt den *wbmonitor*-Daten.

[11] Hierzu wurden zum einen diejenigen Länder berücksichtigt, in deren WBGs QMS explizit vorgeschrieben sind (WBG-QMS), und zum anderen diejenigen, in denen Qualitätsstandards definiert wurden (WBG-Standards). Dies waren bei QMS: Brandenburg 2012, Niedersachsen 2004, Saarland 2010, Sachsen 2006 und Thüringen 2010. Bei den Qualitätsstandards waren dies: Niedersachsen 1999 und Thüringen 2003.

diese eine grundsätzlich bessere Schätzung des Effekts des organisationalen Feldes auf die Übergangsrate in QMS hat als die Dichte von Organisationen mit QMS insgesamt, also ohne die Definition der Felder.

In den Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben werden der Zeitpunkt der Einführung und die Verbindlichkeit der Regelungen für die Organisationen bzw. deren potenzielle, nicht tatsächliche Betroffenheit definiert. Im Fall der Variablen zu Vorgaben zum QMS in den WBG handelt es sich um die Positionierung in einem Bundesland, in dem zu einem Zeitpunkt ein WBG eingeführt wurde, in dem QMS vorgeschrieben oder aber Qualitätsstandards festgelegt sind. Dabei wurde auch berücksichtigt, inwiefern Organisationen von der öffentlichen Förderung und den daran geknüpften Vorgaben zum QMS im WBG ausgenommen sind. Je nach Bundesland betrifft dies in der Regel – neben kommerziellen und wirtschaftsnahen Anbietern – die (Fach-)Hochschulen sowie die beruflichen Schulen, die als primär für Ausbildung zuständige Institutionen einer anderen öffentlichen Finanzierung unterliegen. Bei der gesetzlichen Regelung zur Zertifizierung nach AZWV, deren Vorgaben für das gesamte Bundesgebiet gültig sind, wurde neben dem Zeitpunkt der Einführung ebenfalls die Verbindlichkeit für die Organisation operationalisiert. Diese ist davon abhängig, inwiefern Organisationen im Bereich der SGB III/II geförderten Arbeitsmarktdienstleistungen tätig sind. Letzteres ist bei (Fach-)Hochschulen und beruflichen Schulen gemäß der *wbmonitor*-Daten nur in Ausnahmen der Fall. Während die Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld zum jeweiligen Zeitpunkt kontinuierlich ist, beschreiben die Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben sowie die daraus zusammengesetzte Variable „Zwang“ einen einmaligen Effekt. Alle zeitspezifischen Variablen werden zum jeweiligen Vorjahreswert in den Modellen operationalisiert, um den Anpassungsreaktionen der Organisationen Zeit einzuräumen und Ursache und Wirkung auch zeitlich zu differenzieren.

Die erwähnten berücksichtigten empirisch bestimmten organisationalen Felder (vgl. Reuter et al. 2019) beruhen ebenfalls auf den Daten des *wbmonitors* und wurden im Anschluss an neo-institutionalistische Annahmen mittels einer Clusteranalyse bestimmt. Theoretisch-konzeptionell wurde dabei an DiMaggio und Powell (1983, 2009) angeschlossen. Trotz der Kritik an dem Konzept, unter anderem zu statisch zu sein (vgl. Walgenbach und Meyer 2008, S. 72 ff.), erweist es sich für die vorliegende Untersuchung jedoch insofern als nützlich, als dass hier nicht der Prozess der Feldstrukturierung[12] im Fokus steht, sondern retroperspektiv die Diffusion von QMS in die Weiterbildung über einen Untersuchungszeitraum von 28 Jahren nachgezeichnet werden soll.[13] Hierfür erscheint es sinnvoll, eine Feldkonstruktion zu nutzen, die als relativ zeitstabil angesehen werden kann (vgl. auch Reuter et al. 2019). Der Einschätzung von Hartz folgend, werden u. a. Finanzierungs- und Rechtsbedingungen der Organisationen als feldkonstituierend für die Weiterbildung

[12] Würde der Prozess der Feldstrukturierung fokussiert, müssten die Beziehungen zwischen Organisationen im Feld genauer analysiert und zur Feldbestimmung genutzt werden (vgl. DiMaggio und Powell 2009, S. 69). Hierzu enthalten die Daten des *wbmonitors* jedoch keine Informationen – mit Ausnahme von Finanzierungsanteilen, die als Indikator für Kundenbeziehungen angesehen werden können.

[13] Dementsprechend wurde im Modell der Ereignisdatenanalyse das Feld als unabhängige und nicht als abhängige Variable aufgenommen.

angesehen, auf deren Basis Weiterbildungsorganisationen ihre Ressourcen wie auch ihre Legitimationen beziehen (vgl. Hartz 2009, S. 136). Dementsprechend wurden neben der Berücksichtigung formaler Organisationsstrukturen (d. h. Art der Einrichtung, Angebotsausrichtung, thematische Breite und Personalstruktur) auch Aspekte der Finanzierung (d. h. Anteil von Weiterbildung am Gesamtumsatz und Zusammensetzung der Einnahmen im Bereich „Weiterbildung" aus unterschiedlichen Quellen) in die Analyse eingeschlossen, um darüber zentrale Kennzeichen des organisationalen Feldes abzubilden.

Im Ergebnis konstituierten sich vier organisationale Felder der Weiterbildung – primär nach den dort anzutreffenden Anbietertypen: Feld 1 enthält die Volkshochschulen, nur wenige Organisationen sind anderer Art. In Feld 2 befinden sich verschiedene Organisationen in vorrangig gemeinnütziger Ausrichtung sowie Staatliche der beruflichen Weiterbildung und Bildungszentren von Kammern. Feld 3 besteht vor allem aus Organisationen in der Trägerschaft einer Kirche, Partei, Gewerkschaft, eines Verbandes oder Vereins, deren Weiterbildungsangebote von einer bestimmten Weltanschauung geleitet sind; in Anlehnung an die Reproduktionskontexte (vgl. Schrader 2010) wird dieses Feld als „Gemeinschaften" bezeichnet. Im Feld 4 werden schließlich die kommerziellen privaten Weiterbildungsorganisationen gruppiert. Hinsichtlich der Diffusion von QMS ist zu erwähnen, dass in allen Felder ein hoher Abdeckungsgrad durch QM zu erkennen ist. Unterschiede bestehen hinsichtlich der verschiedenen QM-Modelle: Während im Feld 1 der VHS die „Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung" (LQW) das am häufigsten genutzte QMS ist, hat sich in den anderen drei Feldern die jeweils größte Gruppe für ein QM nach der DIN EN ISO 9000-Normenreihe entschieden.[14]

5 Diffusionsprozesse von QMS in die Weiterbildung

Im Folgenden werden die Diffusionsprozesse von QMS in die Weiterbildung nachgezeichnet. Dazu werden die Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse in einem ersten Schritt dargestellt und in einem zweiten Schritt diskutiert. Von den insgesamt 1755 Weiterbildungsorganisationen, von denen Informationen zum QM vorliegen, können 1270 in der Ereignisdatenanalyse untersucht werden. Da in dieser Stichprobe insbesondere jene Organisationen nicht berücksichtigt werden, die keine Angabe zum Zeitpunkt der Einführung von QMS gemacht haben, bei denen jedoch ein QMS vorliegt, ist der Anteil derjenigen Organisationen, die zum Ende des Beobachtungszeitraums ein QMS aufweisen, im analysierten Sample mit 75,4 % etwas geringer als im gesamten Sample.

Deskriptiv betrachtet zeigen sich zunächst gewisse Unterschiede zwischen den Implementierungsverläufen in den jeweiligen organisationalen Feldern (vgl. Abb. 1). Während kommerzielle private Organisationen des Feldes 4 bis 1999 mit 12 % die höchste Dichte an QMS aufwiesen, wurden sie Anfang der 2000er von den gemeinnützigen/öffentlichen Organisationen (Feld 2) sowie den VHS (Feld 1) überholt.

[14] Zur ausführlichen Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie bezüglich der Merkmale organisationaler Felder vgl. Reuter et al. (2019).

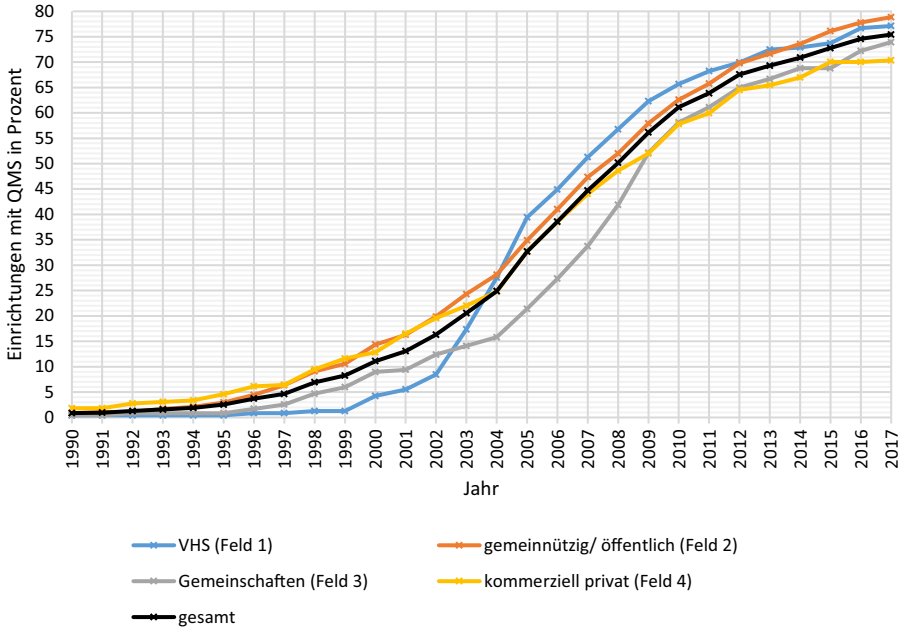

Abb. 1 Implementierungsverläufe von QMS. (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

2017 bilden die kommerziellen privaten Organisationen schließlich mit 70 % das Feld mit der niedrigsten Dichte an QMS. Organisationen aus dem Feld 4 wenden sich mit ihren Dienstleistungen häufig an private Kunden (vgl. Reuter et al. 2019), deren Finanzierungsentscheidung nicht an das Vorhandensein eines QMS gebunden sein muss. Somit kann von einem geringeren Erfordernis eines QMS ausgegangen werden, sodass das Ergebnis plausibel erscheint. Zum Ende des Beobachtungszeitraums weisen Organisationen im Feld 2 der Gemeinnützigen/Öffentlichen den höchsten Anteil der QMS-Implementationen auf. Auch die Organisationen im Feld 1 der VHS verzeichnen ein höheres Maß an implementierten QMS: Obgleich dieses Feld erst verhältnismäßig spät (ab etwa 2002) begann in größerem Umfang QMS zu etablieren, weist es in 2013 kurzfristig den höchsten Implementierungsgrad auf, bis es 2014 wieder hinter dem Feld 2 der gemeinnützigen/öffentlichen Weiterbildungsorganisationen zurückliegt, welches 2017 mit 79 % die höchste Dichte an QMS aufweist.

Insgesamt zeigt sich jedoch für alle Organisationen, dass sich die Übergangsraten in QMS Ende der 1990er Jahre deutlich erhöht haben, und dass sich in den Jahren ab 2010 ein stagnierender Trend bei nur noch geringen Übergangsraten aber auf hohem Gesamtniveau abzeichnet. Trotz dieses ähnlichen Gesamtverlaufs der vier Felder sind in der Hauptanstiegsphase der Übergänge zu QMS (ab etwa dem Jahr 2000) prägnante Unterschiede zu erkennen. Besonders beachtenswert ist hierbei der Implementierungsverlauf im Feld 1 (VHS), da dieser auffällig steil ansteigt. Das heißt, dass hier ab Beginn der 2000er Jahre in Relation zu den anderen drei Fel-

dern ein besonders starker Zuwachs an Implementierungen von QMS stattfindet. Vor dem Hintergrund, dass sich dieses Feld durch eine hohe Nutzung des QMS „LQW“ (35 %) auszeichnet, welches im Rahmen des Projekts „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in Weiterbildungsnetzen“ im Zeitraum von 2000 bis 2002 entwickelt wurde (vgl. Ehses und Zech 2002), erscheint dieser Verlauf evident, denn bereits 2001 – also kurz nach der Verabschiedung von LQW 1 – wurden „fast 120 Anmeldungen zur Qualitätstestierung“ (Zech 2004, S. 8) verzeichnet.

Von zentraler Bedeutung hinsichtlich der in Kap. 3 formulierten Annahmen zu den Einflüssen auf die Entscheidung von Weiterbildungsorganisationen zur Implementierung von QMS und der beiden daraus abgeleiteten Hypothesen sind die Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse, worüber Tab. 1 Aufschluss gibt.[15]

Insgesamt ist den Ergebnissen in Tab. 1 zu entnehmen, dass die Übergangsrate in QMS nicht konstant ist, sondern sich im Zeitablauf verändert. Dies verdeutlichen die Konstanten in den PCE-Modellen: Anzunehmen ist, dass hier unbeobachtete zeitspezifische Effekte auf Organisationsebene sowie im gesellschaftlichen Kontext der Organisationen wirken (Periodeneffekte) (vgl. Kap. 4).

Bezogen auf Hypothese 1, dass organisationale Felder die Entscheidung zur Einführung eines QMS beeinflussen, lässt sich festhalten, dass eine Nachahmung beobachtet werden kann. So nimmt die zeitspezifische Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld Einfluss auf die Entscheidung, ein QMS einzuführen. Gemessen wird dies an der zeitspezifischen Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Feld der jeweiligen Organisation im Vergleich zum Jahr zuvor. Wird der Koeffizient in Modell 1 hierzu umgerechnet[16], wird deutlich, dass die Übergangswahrscheinlichkeit einer Organisation in ein QMS um ca. 2 % steigt, wenn die Zahl der Organisationen mit QMS im organisationalen Feld um 1 % gegenüber dem Vorjahr gestiegen ist. Unter Kontrolle des Einflusses der sehr wichtigen gesetzlichen Regelungen in Modell 2 ist noch immer, wenn auch leicht schwächer, ein signifikanter Effekt der zeitspezifischen Dichte von Organisationen mit QMS im organisationalen Umfeld sichtbar. Mit jedem zusätzlichen Prozent an Organisationen mit QMS im organisationalen Feld steigt die Übergangsrate im Folgejahr für die entsprechenden Organisationen um ca. 1 %. Diese Ergebnisse werden auch im Cox Model bestätigt. Da dieser Wert auch in Modell 3 stabil bleibt, kann Hypothese 1 bestätigt werden.

Die oben beschriebenen LRTs zeigen jedoch, dass die Dichte von Organisationen mit QMS im definierten Feld zu keiner signifikanten Verbesserung des geschätzten Modells gegenüber der Dichte von Organisationen mit QMS bezogen auf alle Weiterbildungsorganisationen in der gesamten Umwelt führt. Es scheint also, dass QMS – unabhängig der spezifischen organisationalen Felder – ein Querschnittsthe-

[15] Ursprünglich war geplant, auch die mimetische und normative Isomorphie zu untersuchen, jedoch wurde hierzu leider keine befriedigende Lösung der Operationalisierung gefunden, weshalb diese Formen im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden können. Anders als Hartz (vgl. 2011), welche die Implementierung von LQW evaluativ begleitete, wurde bei dem *wbmonitor* aufgrund der hohen zeitlichen Differenz zwischen der Implementierung der QMS und der Befragung auf eine Erhebung der Implementierungsgründe verzichtet.

[16] Die Berechnungsformel zur Umrechnung der Regressionswerte in Tab. 1 lautet: $((e^{\beta_i}) - 1) * 100$ (vgl. Blossfeld et al. 2007, S. 100). Im Folgenden werden im Text die umgerechneten Prozentangaben genutzt.

Tab. 1 Ergebnisse der Ereignisdatenanalyse. (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2017; eigene Darstellung)

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	PCE	COX	PCE	COX	PCE	COX
Konstante Zeitintervalle mit geschätzter Konstante („baseline“)						
0–4	–4,09*** (0,12)	–	–4,13*** (0,12)	–	–4,38*** (0,16)	–
4–8	–4,22*** (0,13)	–	–4,26*** (0,13)	–	–4,50*** (0,16)	–
8–12	–3,93*** (0,12)	–	–3,96*** (0,12)	–	–4,19*** (0,15)	–
12–16	–3,20*** (0,11)	–	–3,31*** (0,11)	–	–3,54*** (0,15)	–
16–20	–3,12*** (0,12)	–	–3,35*** (0,13)	–	–3,61*** (0,16)	–
20–24	–3,59*** (0,16)	–	–3,63*** (0,16)	–	–3,90*** (0,19)	–
24–28	–4,19*** (0,21)	–	–4,17*** (0,21)	–	–4,44*** (0,23)	–
Org. Feld (zeitspez. Dichte)	0,016*** (0,002)	0,015*** (0,002)	0,006** (0,002)	0,006* (0,002)	0,007** (0,002)	0,006* (0,002)
Stadt (Referenz ländlich)	0,014 (0,066)	0,016 (0,066)	0,023 (0,067)	0,025 (0,067)	0,019 (0,066)	0,021 (0,066)
AZWV	–	–	0,727*** (0,099)	0,700*** (0,108)	–	–
WBG-QMS	–	–	0,291 (0,171)	0,290 (0,171)	–	–
WBG-Standards	–	–	0,763*** (0,198)	0,731*** (0,199)	–	–
Zwang	–	–	–	–	1,150*** (0,181)	1,120*** (0,187)
Org. Felder (Referenz VHS)						
Gemeinnützig/ öffentlich	0,161 (0,092)	0,170 (0,093)	0,231* (0,093)	0,235* (0,093)	0,528*** (0,152)	0,527*** (0,152)
Gemeinschaften	0,098 (0,107)	0,099 (0,107)	0,095 (0,107)	0,095 (0,107)	0,061 (0,185)	0,056 (0,185)
Kommerziell privat	0,191 (0,103)	0,200 (0,103)	0,175 (0,104)	0,183 (0,104)	0,688*** (0,167)	0,685*** (0,168)
Interaktionseffekte						
Gemeinnützig/ öffentlich*Zwang	–	–	–	–	–0,497** (0,190)	–0,490** (0,191)
Gemeinschaften* Zwang	–	–	–	–	0,061 (0,228)	0,071 (0,228)
Kommerziell privat* Zwang	–	–	–	–	–0,845*** (0,209)	–0,828*** (0,210)
Ost	0,329*** (0,079)	0,335*** (0,079)	0,288*** (0,079)	0,293*** (0,079)	0,313*** (0,079)	0,316*** (0,079)
N	1270	1270	1270	1270	1270	1270
Obs	20390	20390	20390	20390	20390	20390

*$p<=0{,}05$; **$p<=0{,}01$; ***$p<=0.001$

ma in der Weiterbildung sind: 81 %, 82 %, 79 % und 75 % der Organisationen in den jeweiligen Feldern haben ein QMS implementiert.

Organisationale Felder scheinen, wie oben beschrieben, einen spezifischen Orientierungshorizont für die zugehörigen Organisationen darzustellen. Über die zugrundeliegende Definition des organisationalen Feldes im Anschluss an DiMaggio und Powell (vgl. 1983, 2009) hinaus wurde die Bedeutung der räumlichen Nähe zwischen Organisationen[17] dahingehend getestet, ob sie einen Einfluss auf die Implementierungswahrscheinlichkeit von QMS besitzt, also ob sich Organisationen an anderen Organisationen orientieren, die ihnen räumlich nahe sind. Wie in Tab. 1 dargestellt, haben Organisationen in städtischen Regionen keine höheren Übergangsraten. Geht man davon aus, dass diesen Weiterbildungsorganisationen die entsprechenden Referenzorganisationen räumlich näher sind als dies in ländlichen Regionen der Fall ist, scheint die Nähe keinen signifikanten Einfluss auf die Übergangsrate von QMS zu haben. Dies spricht für eine Bedeutung der kulturellen Dimension des Feldes (vgl. Scott und Meyer 1991). Dieser Befund spiegelt sich in allen drei Modellen wider.

Ebenfalls beachtenswert ist der Effekt für Ostdeutschland. Hier ist die Übergangsrate zu QMS über den gesamten Beobachtungszeitraum im Durchschnitt ca. 38 % höher als in Westdeutschland.

Die Testung von Hypothese 2, dass die Auswirkung gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich ist, ist Gegenstand von Modell 2 und 3.

In Modell 2 werden zusätzlich die gesetzlichen Vorgaben zu QMS aufgenommen, die im Beobachtungszeitraum Gültigkeit erlangten. Dies sind die AZWV, die WBG der Länder, in denen ein QMS explizit gefordert wird, und die WBG der Länder, in denen Qualitätsstandards festgehalten sind. Auch die gesetzlichen Regelungen zeigen einen deutlichen Effekt: Die Einführung der AZWV im Jahr 2004 hatte eine Erhöhung um 107 % zur Folge, d. h. die Implementierungsrate von QMS hat sich ein Jahr nach Einführung der AZWV nahezu verdoppelt. Auch wenn kein konkretes Fördervolumen für SGB III/II-Maßnahmen, die eine AZWV-Anerkennung voraussetzen, veröffentlicht ist, zeigen die Ergebnisse der *wbmonitor*-Erhebung aus 2010, dass die AZAV (Nachfolger der AZWV) mit 43 % die am häufigsten verbreitete Anerkennung von Organisationen war und ihr damit eine zentrale Rolle zugeschrieben werden kann (vgl. Ambos et al. 2010, S. 1). Entsprechend plausibel erscheint der starke Einfluss der AZAV auf die Implementierung von QMS. Allerdings ist dieser – wie auch die Effekte der WBG – von einmaliger Art. Der Effekt bei den WBG (soweit darin Qualitätsstandards festgehalten sind)[18] liegt bei 115 %. Hier fällt auf, dass diese zeitlich relativ früh verankert wurden. Zu diesem Zeitpunkt hatten lediglich ca. 10 % (1999) bzw. ca. 20 % (2003) der Organisationen insgesamt ein QMS implementiert. Die explizite Vorgabe von QMS als Förderbedingung in WBG[19] hatte hier jedoch keinen signifikanten Effekt. Dies ist insofern plausibel, als dass diese zeitlich sowohl den Qualitätsstandards der WBG als auch der AZWV nachgelagert

[17] Scott und Meyer erweitern den Feldbegriff von DiMaggio und Powell unter anderem dahingehend, dass lokale und nicht-lokale Beziehungen differenziert werden (vgl. Scott und Meyer 1991, S. 111).

[18] Niedersachsen 1999 und Thüringen 2003.

[19] Brandenburg 2012, Niedersachsen 2004, Saarland 2010, Sachsen 2006 und Thüringen 2010.

waren, sodass zu diesem Zeitpunkt bereits viele Organisationen ein QMS etabliert hatten, und dies dementsprechend keine zusätzliche Implementierungswelle auslöste. Die Bildungspolitik hat in den Landesgesetzen scheinbar nachträglich fixiert, was bereits gängige Praxis war.

Hauptgegenstand des Modells 3 ist es, Interaktionseffekte zwischen den als Zwang zusammengefassten Variablen der gesetzlichen Vorgaben und den organisationalen Feldern zu testen. Hier zeigen sich ebenfalls deutliche Auswirkungen: Zwang führt demnach bei dem Feld 1 der VHS zu einer Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeit zu QMS von 216 %.[20] Im Vergleich dazu bewirkt er bei gemeinnützigen/öffentlichen Weiterbildungsorganisationen (Feld 2) eine 39 % geringere Übergangsrate zu QMS als bei den VHS (Feld 1). Bei kommerziellen privaten Organisationen (Feld 4) ist der Effekt auf die Übergangsrate zu QMS sogar um 57 % geringer als bei den VHS (Feld 1). Unter diesem Gesichtspunkt kann auch Hypothese 2 als bestätigt angesehen werden.

6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die beschriebenen Diffusionsprozesse von QMS diskutiert – mit Blick darauf, inwiefern die Auswirkungen gesetzlichen Zwangs auf die Implementation von QMS in verschiedenen organisationalen Feldern unterschiedlich sind. In einem zweiten Schritt werden die Befunde hinsichtlich der Annahme der Wechselwirkung zwischen den Isomorphietypen (Zwang, Mimese, Norm) theoretisch rückgebunden und betrachtet. Der Beitrag schließt mit einem kritischen Blick auf die Grenzen der Ereignisdatenanalyse und einem Ausblick.

Erklärungsmöglichkeiten für die Interaktionseffekte werden bei der Ressourcenabhängigkeit und der in der Ereignisdatenanalyse genutzten Operationalisierung gesehen. Bei erster Ansicht wirkt der Befund mit Blick auf die Finanzierungsanteile durch die Arbeitsagenturen/Bundesagentur für Arbeit (AA/BA) irritierend. Im Feld 1 der VHS, das mit 5 % nur einen geringen Finanzierungsanteil von der BA aufweist, ist der Interaktionseffekt mit Zwang viel stärker als im Feld 4 der kommerziellen privaten Organisationen, welche mit 26 % den höchsten Finanzierungsanteil von Arbeitsagentur/Jobcenter haben und damit von der AZWV stärker betroffen sind.[21] Werden bei zweiter Ansicht diejenigen Organisationen betrachtet, die sich ausschließlich durch Gebühren von Teilnehmenden oder von Betrieben finanzieren, und nimmt man hier ein geringeres Erfordernis eines QMS seitens der Financiers an, fällt auf, dass dieser Anteil bei kommerziellen privaten Organisationen (Feld 4) 28 % beträgt, bei gemeinnützig öffentlichen (Feld 2) 19 % und der Rest unter 10 % liegt,[22] was die Plausibilität der Ergebnisse unterstreicht.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit wird in der besonderen Bedeutung der Legitimation von öffentlichen Organisationen zu dem Zeitpunkt der AZWV 2004 gesehen.

[20] Der in Modell 3 abgebildete Wert zu Zwang bezieht sich auf die Referenzkategorie (VHS).

[21] Finanzierungsanteile (vgl. Reuter et al.2019).

[22] Quelle: eigene Berechnung auf Basis der *wbmonitor*-Umfrage 2017.

Durch die Veröffentlichung des Vermittlungsskandals[23] der BA 2002, der zur späteren Hartz-Reform und in Folge zur AZWV führte, standen besonders öffentlich finanzierte Programme und Organisationen unter Legimitationszwang (vgl. Czommer et al. 2005). Entsprechend plausibel erscheint es, dass gerade diejenigen Felder, die sich in höherem Maße durch Kommune, Land, Bund oder EU finanzieren, in diesem Zeitraum ein QMS implementierten (VHS 39 %, gemeinnützig/öffentlich 25 %, Gemeinschaften 28 % und kommerziell privat 10 %).

Unter der theoretischen Annahme, dass die Isomorphietypen in komplexen Wechselwirkungen zueinander stehen (vgl. Kap. 2), erscheint es einleuchtend, dass im Feld 1 der VHS, das durch eine relativ hohe öffentliche Verantwortung getragen wird, der normative Aspekt (der hier nicht explizit operationalisiert wurde) eine besonders bedeutende Rolle einnimmt und in engem Zusammenhang mit der Gesetzesentwicklung steht. Dies kann statistisch jedoch nicht getestet werden.

Des Weiteren gilt es – im Sinne der kritischen Ergebnisdiskussion – auch die Entstehungszusammenhänge der gesetzlichen Verordnungen in den Blick zu nehmen, um zu prüfen, inwiefern diese als „reiner" Zwang charakterisiert werden können.

Im Entstehungskontext der AZWV als Verordnung des Bundes lassen sich keine Rückbezüge zu übergreifenden Diskursen erkennen. Vielmehr steht diese in Zusammenhang mit Umstrukturierungsmaßnahmen der Arbeitsmarkförderung und damit auch der „Kommission Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt 2002" (vgl. Siefken 2007). Da die Zugänge zu den damit verbundenen Ressourcen gesetzlich geregelt und verordnet sind, lässt sich diese insgesamt als „Zwang" charakterisieren.

Komplexer wird es hingegen bei den WBG: Zum Beispiel deutet es in Thüringen darauf hin, dass deren gesetzliche Verordnung in komplexe Diskurse und Praktiken eingebunden ist, wobei zu vermuten ist, dass hier neben Zwang auch normative und oder mimetische Prozesse eine Rolle spielten und diese in Wechselwirkung zu stehen scheinen. So fand in Thüringen seit ca. 1997 eine inhaltliche Diskussion zum Thema „Qualitätssicherung" im „Forum Landeskuratorium" statt, dessen Ziel es war, einen trägerübergreifenden Diskurs zu den in den WBG festgelegten Qualitätsmindeststandards zu führen, welcher auf die Veränderung und Erweiterung der Gesetze gerichtet ist. Auch wurde sich aktiv an dem bundesweiten Modellprojekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung" (DIE) beteiligt, was als Präferenz für eine langfristige und dauerhafte Implementierung von Prozessen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung genannt wird (vgl. Kadler 2002, S. 349 f.).

Um Wirkungen im Sinne der isomorphen Prozesse zu interpretieren und auch Schlussfolgerungen abzuleiten, ist es damit wichtig, einen kritischen und differenzierten Blick auch auf den Entstehungsprozess von Gesetzen zu werfen, um hier der Gefahr einer pauschalen und gegebenenfalls irrtümlichen Zuschreibung von Ursachen entgegenzuwirken. Dies untermauert einerseits die Annahme, dass (insgesamt) von einer wechselseitigen Beeinflussung unterschiedlicher Akteursgruppen ausge-

[23] Der sogenannte „Vermittlungsskandal" der Bundesagentur für Arbeit von 2002 beschreibt den damaligen Vorwurf manipulierter Statistiken bezüglich der Arbeitsvermittlung (vgl. Schütz 2015, S. 175). Der Bundesrechnungshof veröffentlichte im Anschluss an eine Stichprobenprüfung örtlicher BAs eine Pressemeldung (vgl. Presse Info Nr. 13/02 vom 4. Februar 2002). „Dabei wurde eine Reihe von Ungereimtheiten gefunden, die auf eine gezielte Verzerrung der Statistiken in den örtlichen Arbeitsämtern hindeuteten" (Siefken 2007, S. 185).

gangen werden kann und eine eindeutige Trennung der Isomorphietypen empirisch nur schwer möglich scheint, andererseits trägt der kritische Blick auf Wechselwirkungen jedoch auch zu Schärfung und damit präziseren Identifizierung wie im Fall der AZWV bei.

Mit diesen Ergebnissen wird zugleich auf methodische Grenzen dieser Analyse aufmerksam gemacht. Hierzu zählen die Berücksichtigung nicht aller gesetzlicher Vorgaben, die ein QMS für Organisationen beinhalten. Diese lassen sich beispielsweise in Berlin im Schulgesetz oder bei großen Förderprogrammen wie dem ESF in der Rahmenrichtlinie für Interventionen finden. Hierzu sind jedoch keine Informationen verfügbar, die eine Schätzung deren Wirkung zuließen.

Obwohl Kontrollvariablen in dem Modell aufgenommen wurden, sind neben den genutzten Ereignissen weitere denkbar, die in zeitlichem Zusammenhang mit den operationalisierten gesetzlichen Vorgaben standen und so die Interpretation verzerrt haben könnten.

Darüber hinaus ist zu benennen, dass die Implementierung des QMS lediglich für das aktuell verwendete Modell erfragt wurde. Da ein Modellwechsel durchaus vorstellbar ist, könnte dies zu Verzerrungen der Ergebnisse geführt haben.

Zudem wurde in den Variablen zu den gesetzlichen Vorgaben die potenzielle Betroffenheit definiert, nicht die faktische. Auch dies könnte zu Verzerrungen der Analyse führen, wobei dies in der Konsequenz die Belastbarkeit der Ergebnisse jedoch nicht einschränken, sondern eher stärken würde.

Im Anschluss an diese Befunde ergeben sich weiterführende Forschungsperspektiven: Obwohl die Differenzierung von Mimese und Norm empirisch kaum möglich scheint, da keine umfassende Handlungsnorm besteht respektive ein Orientierungsrahmen im Sinne einer Profession noch nicht so weit fortgeschritten ist (vgl. Hartz 2009, S. 138; Nittel 2000), sollte diese weiter forciert werden, um die Komplexität des Feldes auch empirisch weiter zu durchdringen. Daran anschließend gilt es, die Befunde dahingehend kritisch zu diskutieren, inwiefern differenzierte Umgangsweisen in den verschiedenen Feldern mit der Thematik des QM und mit den vielschichtigen Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen sich zeigen und erklärt werden können. Auch ist der Frage nachzugehen, welche Wirkungen von QMS sich in den jeweiligen Feldern abzeichnen, wobei der Anschluss an den Neo-Institutionalismus und das Konzept der formalen versus aktiven Integration (vgl. Weick 1976, 2009) hierfür geeignet erscheint. Hierbei gilt es, den aktiven und strategischen Umgang von Individuen und Organisationen mit den Ressourcen und Erwartungen ihrer Umwelt, der in neueren Ansätzen des Neo-Institutionalismus stärker konzeptualisiert wird (vgl. Herbrechter und Schemmann 2019; Oliver 1991), zu berücksichtigen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) 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.

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S., Martin, A., & Reuter, M. (2018). *Qualitätsmanagementsystem in der Weiterbildung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2017.* Bonn: BIBB. https://www.die-bonn.de/doks/2018-qualitaetsmanagement-01.pdf. Zugegriffen: 17. Jan. 2019.

Ambos, I., Weiland, M., Koscheck, S., & Schade, H.-J. (2010). *wbmonitor Umfrage 2010: Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt?* Bonn: BIBB. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20110223.pdf. Zugegriffen: 17. Jan. 2019.

Becker-Ritterspach, J., & Becker-Ritterspach, F. (2006). Organisationales Feld und Gesellschaftlicher Sektor im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 118–136). Berlin: Springer.

Blossfeld, H.-P., & Rohwer, G. (2002). *Techniques of event history modeling. New approches to causal analysis*. London: LEA.

Blossfeld, H.-P., Golsch, K., & Rohwer, G. (2007). *Event history analysis with stata*. London: Psychology Press.

Czommer, L., Knuth, M., & Schweer, O. (2005). *ARGE „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt": Eine Baustelle der Bundesrepublik Deutschland.* Arbeitspapier, No. 104. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Dewe, B. (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *4*, 9–18.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in orginazational fields. *American Sociological Review*, *48*, 147–160.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In I. S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 57–84). Wiesbaden: Springer.

Egetenmeyer, R., & Käpplinger, B. (2011). Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *01*, 21–35.

Ehses, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *02*, 150–160.

Ehses, C., & Zech, R. (2002). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Projekt im Rahmen des Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen" (Abschlussbericht).* Hannover.

Forneck, H.-J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld: eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W. (1997). Die Qualitätsdiskussion aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Was bedeutet Qualität als Erwachsenenpädagoge? In R. Arnold (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung* (S. 29–47). Opladen: Leske und Budrich.

Hartz, S. (2009). Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I. S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133–159). Wiesbaden: Springer.

Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Hartz, S. (2018). Qualitätsmanagement und -entwicklung als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567–578). Wiesbaden: Springer.

Hasse, R., & Krücken, G. (2005). *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen in der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In I. K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In I. R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer.

Kadler, I. (2002). Thüringen. In P. Faulstich & P. Vespermann (Hrsg.), *Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Struktur und Perspektiven* (S. 334–354). Weinheim: Juventa.

Käpplinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer.

Käpplinger, B., & Reuter, M. (2017). Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. *Wiso Diskurs 15*, o. S. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13905.pdf. Zugegriffen: 23. Jan. 2019.

Koscheck, S. (2010). wbmonitor 2007–2009. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 4. Bonn: Verlag. https://metadaten.bibb.de/download/642. Zugegriffen: 17. Jan. 2019.

Krücken, G. (2004). Hochschulen im Wettbewerb. In W. Böttcher & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 286–301). Wiesbaden: Springer.

Krüger, H.-H. (2009). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–41). Berlin: Suhrkamp.

Marini, M., & Singer, B. (1988). Causality in the social sciences. In C. C. Clogg (Hrsg.), *Sociological methodology* (S. 347–409).

Meisel, K. (2002). Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In E. Heinold-Krug & K. Meisel (Hrsg.), *Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung* (S. 9–19). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Meyer, J., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organisations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociocology*, *2*, 340–363.

Meyer, J., & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: Springer.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, *16*, 145–179.

Opp, K. D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 9–38). Wiesbaden: Springer.

Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2019). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In I. O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 159–173). Leverkusen: Barbara Budrich.

Schemmann, M. (2018). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 187–198). Wiesbaden: Springer.

Schimank, U. (2015). Governance und Professionalisierung. Notizen zu einem Desiderat. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*, 267–284.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*, 193–223.

Schütz, H. (2015). Delegitimierung und Stabilisierung. Umgang mit Unsicherheit bei der Reform der Bundesagentur für Arbeit. In M- Apelt & K. Senge (Hrsg.), *Organisation und Unsicherheit* (S. 175–193). Wiesbaden: Springer.

Scott, R. W., & Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors. Propositions and early evidence. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The New Institutionalism in organizational analysis* (S. 108–140). Chicago: University of Chicago Press.

Senge, K. (2005). *Der Neo-Institutionalismus als Kritik der ökonomistischen Perspektive.* (Dissertation). Darmstadt: Technische Universität, Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften. http://elib.tu-darmstadt.de/diss/000620/. Zugegriffen: 23. Jan. 2019.

Siefken, S. T. (2007). *Expertenkommissionen im politischen Prozess. Eine Bilanz zur rot-grünen Bundesregierung 1998 – 2005*. Wiesbaden: Springer.

Vogel, R. (2007). Ökonomisierung des Öffentlichen? New Public Management in Theorie und Praxis der Verwaltung. In I. S. Jansen, B. Priddat & N. Stehr (Hrsg.), *Die Zukunft des Öffentlichen – Multidiszi-*

plinäre Perspektiven für eine Öffnung der Diskussion über das Öffentliche (S. 152–174). Wiesbaden: Springer.
Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*, 1–19.
Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–109). Wiesbaden: Springer.
Zech, R. (2004). Vorwort. In R. Zech (Hrsg.), *Qualität durch Reflexivität. Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis* (S. 8–10). Hannover: Expressum.

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

Martin Reuter wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Dr. Andreas Martin Leitung Nachwuchsgruppe am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e. V.

Stefan Koscheck wissenschaftlicher Mitarbeiter und projektverantwortlich für den wbmonitor am Bundesinstitut für Berufsbildung.

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-019-0132-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die Bedeutung beruflicher Erfahrungen und fachsystematischen Wissens für die Bewältigung fachlicher Problemstellungen – eine Analyse bei angehenden Technikern und Technikerinnen

Alexander Nitzschke · Stefanie Velten · Agnes Dietzen · Reinhold Nickolaus

Eingegangen: 27. Juli 2018 / Angenommen: 6. März 2019
© Der/die Autor(en) 2019

Zusammenfassung Im Bereich der beruflichen Kompetenzdiagnostik zeigt sich, dass vor allem kognitive Faktoren eine zentrale Rolle bei der Erklärung der erreichten Leistungsniveaus einnehmen. Berufliche Erfahrungen werden hingegen nur zum Teil als relevant ausgewiesen und bleiben in ihrer Erklärungskraft zumeist hinter den kognitiven Faktoren zurück. Maßgeblich hierbei scheint unter anderem die Operationalisierung beruflicher Erfahrungen, wie beispielsweise über die Dauer der Tätigkeit oder über Selbsteinschätzungen der Befragten. Der Beitrag geht der Frage nach, welcher Einfluss den beruflichen Erfahrungen neben den kognitiven Faktoren zukommt. In der Untersuchung, welche 272 bzw. 208 angehende staatlich geprüfte Techniker und Technikerinnen der Elektrotechnik erfasste, wurde die berufliche Erfahrung einerseits über die Dauer der Berufsausübung nach Erwerb der Facharbeiterqualifikation und andererseits über die Häufigkeit der Durchführung berufstypischer Tätigkeiten im Rahmen der praktischen Berufsausübung erfasst. Es zeigt sich, dass unter Kontrolle der kognitiven Variablen (kognitive Grundfertigkeit und fachspezifisches Wissen) die Dauer der Berufsausübung keine zusätzliche prädiktive Kraft zur Erklärung der Fachkompetenz erbringt. Dahingegen erbringt die Operationalisierung der Berufserfahrung auf Basis konkreter Tätigkeiten, welche

A. Nitzschke (✉) · Prof. Dr. R. Nickolaus
Universität Stuttgart, Stuttgart, Deutschland
E-Mail: nitzschke@bwt.uni-stuttgart.de

Prof. Dr. R. Nickolaus
E-Mail: nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

S. Velten · Dr. A. Dietzen
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn, Deutschland

S. Velten
E-Mail: velten@bibb.de

Dr. A. Dietzen
E-Mail: dietzen@bibb.de

Published online: 25 March 2019

zu Tätigkeitsbündeln zusammengefasst wurden, einen deutlichen und signifikanten Beitrag zur Erklärung der berufsfachlichen Leistung.

Schlüsselwörter Berufliche Fortbildung · Fachwissen · Fachspezifische Problemlösefähigkeit · Berufliche Erfahrung

Relevance of professional experience and vocational knowledge for solving problems—an analysis of perspective electrical engineering technicians

Abstract Research on vocational competence has presented ample evidence that cognitive factors usually are the most powerful predictors of achievement, whereas professional experience often does not add explanatory power to a model and if so, usually to a smaller extent. A potential reason for this finding might be related to how professional experience is measured; common measurements in use are the number of years of work experience on the job or participants' self-assessments on their level of experience. The following article aims at comparing the predictive power of cognitive factors and professional experience, using two different measures for the latter: (1) number of years of work experience after completing the apprenticeship and (2) the actual frequency of carrying out tasks or activities that are considered typical for the profession. The sample for this analysis includes between 272 and 208 persons enrolled in an education program for electrical engineering technicians. Results show that both cognitive variables (here IQ and domain-specific knowledge) and professional experience significantly contribute to explaining professional achievement albeit only when professional experience is measured by taking into account the actual activities (here combined into different groups of activities) carried out by the participants.

Keywords Post-secondary vocational educational training · Vocational knowledge · Domain-specific problem-solving skills · Professional experience

1 Ausgangssituation und Forschungsstand

Der Fokus von Forschungsarbeiten zur beruflichen Kompetenzdiagnostik liegt bisher im Bereich der dualen Erstausbildung, wohingegen die berufliche Aufstiegsfortbildung bislang wenig Aufmerksamkeit erhält. In diese münden Personen mit stark unterschiedlichen Bildungsbiographien ein, was sich bspw. anhand der Bandbreite unterschiedlicher Lebensphasen und beruflichen Stationen mit den damit einhergehenden beruflichen Erfahrungen zeigt. Um die unterschiedlichen Vorwissensstände adäquat im Fortbildungsverlauf aufzugreifen, ist es nötig, die individuellen berufsfachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist zu klären, welche Relevanz berufliche Erfahrungen im Rahmen der Leistungsfeststellung einnehmen.

Zur Bedeutung beruflicher Erfahrungen für die berufliche Leistungsfähigkeit liegen sehr unterschiedliche Einschätzungen vor. Einerseits wird unterstellt, dass sich

die beruflichen Handlungskompetenzen vor allem durch die Erfahrungen am Arbeitsplatz aufbauen (z. B. Geithner und Moser 2009) und andererseits wird in vorliegenden Metastudien der beruflichen Erfahrung z. T. nur eine geringe Erklärungskraft für berufliche Leistungen zugesprochen (Schmidt und Hunter 1998). Deutlich höhere Erklärungskraft für berufsfachliche Leistungen wird in den Metastudien dem Fachwissen bescheinigt (Dye et al. 1993). Daneben zeigen Studien, dass die Erklärungskraft der beruflichen Erfahrungen je nach verwendetem Berufserfolgskriterium unterschiedlich ausfällt. So dokumentieren z. B. Ng et al. (2005) für eine Gesamtstichprobe von mehr als 10.000 Personen einen Zusammenhang von r = 0,27 zwischen Berufserfahrung und Einkommen, ein deutlich geringerer Zusammenhang wird hingegen an gleicher Stelle für den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Beförderung (r = 0,06) auf Basis einer etwas kleineren (N = 5.400) Stichprobe berichtet.

Geithner und Moser (2009, S. 71) nehmen an, Berufserfahrung sei eine zentrale Determinante des beruflichen Erfolgs und je länger eine Person in einem bestimmten Tätigkeitsbereich arbeite, desto erfolgreicher sei sie aufgrund ihres Erfahrungsschatzes und den durch Berufserfahrung entwickelten Kompetenzen, auf die sie zurückgreifen könne. Von Bedeutung seien für die beruflichen Leistungen das spezifische Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch den Berufsalltag und die damit verbundenen Herausforderungen entwickelt werden (ebd.). D. h. neben der Dauer der Tätigkeit wird unterstellt, dass die im Arbeitskontext erworbenen Kompetenzen, die wiederum von den Tätigkeitsanforderungen abhängig sind, für die erbrachte Leistung zentral seien. Damit wird neben variierenden Indikatoren für die Erfassung beruflicher Leistungen auf unterschiedliche Faktoren verwiesen, die bei der Modellierung der Berufserfahrung (Dauer der Tätigkeit vs. konkrete Tätigkeitsanforderungen) zu berücksichtigen sind. Darauf verweisen auch Quiñones et al. (1995), die Zusammenhänge von r = 0,43 zwischen häufigkeitsbasiert erfassten beruflichen Erfahrungen bzw. Tätigkeiten und beruflicher Leistung dokumentieren, im Vergleich zu r = 0,27 für den Zusammenhang zwischen einer rein zeitbasierten Messung beruflicher Erfahrung und beruflicher Leistung. Gleichzeitig berichten Quiñones et al. (1995) auch Vorteile einer tätigkeitsbasierten Erfassung von Erfahrungen bezogen auf Zusammenhänge zwischen Job basiert erhobenen Erfahrungen[1] und organisationsbasiert erhobenen Erfahrungen[2] (Zusammenhang von r = 0,27 auf Jobebene und r = 0,16 für Zusammenhänge auf Organisationsebene). Die Autoren vermuten, dass „amount and task-level measures are perhaps better measures of what individuals actually do on the job“ (Quiñones et al. 1995, S. 904). Vor diesem Hintergrund kann unterstellt werden, dass eine eher tätigkeitsbezogene Erfassung der gesammelten Erfahrungen eine stärkere prädiktive Kraft entfaltet als eine Modellierung der Berufserfahrung allein über die Tätigkeitsdauer. Zu klären wäre, ob auch unter

[1] Quiñones et al. (1995) modellieren berufliche Erfahrungen zweidimensional über den Grad der Spezifizierung (Tätigkeit, zu Jobs gebündelte Tätigkeiten, organisatorische Kontexte, in welchen die Tätigkeiten erbracht werden) und die zweite Dimension gegliedert in die Menge, zeitliche Ausdehnung und den Typus bzw. den Anspruchsgrad der Tätigkeiten. Jobs werden als aggregierte Tätigkeitsbündel, die sich nach Seniorität und Komplexität unterscheiden können, gefasst.

[2] Erhoben über die Anzahl der Organisationen, in welchen man tätig war, die Seniorität und die Organisationstypik (Quiñones et al. 1995).

dieser Bedingung das (primär in formellen Bildungsprozessen erworbene) Fachwissen einen höheren Erklärungsbeitrag für die berufliche Leistung erbringt als die berufliche Erfahrung.

Geithner und Moser (2009) machen auch darauf aufmerksam, dass sich Erfahrungen und der daraus folgende Wissenserwerb nicht linear über den Zeitverlauf verteilen (müssen), sondern insbesondere zu Beginn einer beruflichen Tätigkeit besonders hoch sein können. Bezogen auf die im Folgenden vorgestellte Studie scheint dies insoweit relevant, als die Probanden und Probandinnen aufgrund der Einmündungsbedingungen in die Fortbildung zum staatlich geprüften Techniker bzw. zur staatlich geprüften Technikerin berufliche Erfahrungen im Umfang von mindestens einem Jahr nachweisen müssen und in der Regel eher noch am Anfang ihrer beruflichen Karriere stehen. Mit Varianzen der Erklärungskraft beruflicher Erfahrungen für die Erbringung beruflicher Leistungen ist im Anschluss an Tesluk und Jacobs (1998, S. 333) auch zu rechnen, da sich Menschen dahingehend unterscheiden, ob und wie stark sie aus den gemachten Erfahrungen lernen. Verwiesen wird in diesem Kontext darauf, dass „learning does not often automatically follow from experience; it requires reflection and a desire to learn from what has occurred as well as an environment that provides opportunities for reflection and learning“ (Tesluk und Jacobs 1998, S. 333).

Variantenreich und herausfordernd scheint in den bisher vorliegenden Studien auch die Erfassung des beruflichen Erfolgskriteriums. Nach Dette et al. (2004) kann beim Konzept des Berufserfolgs zunächst zwischen beruflichem Erfolg in Bezug auf die globale Laufbahn oder in Bezug auf die spezifische Arbeit unterschieden werden. Für beide Bereiche kann Berufserfolg auf der Datenbasis von neutralen Kennzahlen, wie z. B. Gehalt oder konkret zählbaren Leistungen wie produzierte Stückzahlen, auf der Basis von selbsteingeschätzten Zufriedenheitsmaßen sowie durch eigene (z. B. Selbsteinschätzung der beruflichen Leistung) oder durch andere durchgeführte Vergleiche (z. B. Leistungsbeurteilung durch Vorgesetzte oder Kollegen) erfolgen. Unberücksichtigt bleiben in dieser Modellierung berufsfachlicher Leistungen fachliche Kompetenztests, die den Vorteil bieten objektive Vergleichsmaße bereitzustellen, gleichzeitig aber auch vor der Herausforderung stehen, hinreichend reliabel und valide zu sein. Sonnentag et al. (2008) bringen Maße ins Spiel, die sich auf das flexible Verhalten der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beziehen und damit das Bewältigen von Anforderungen wie Krisen- und Stressmanagement oder Problemlösen umfassen oder auch interkulturelle und interpersonelle Anpassungsleistungen adressieren. Fachliche Problemlöseleistungen[3] erweisen sich in elektrotechnischen Domänen als besonders leistungskritisch, da ausfallende technische Einheiten zu Produktionsstillständen führen können und damit eine schnelle Behebung von Störungen besonders wichtig wird. Abhängig erweisen sich solche Problemlöseleistungen in hohem Grade von fachlichem Wissen (im Überblick Nickolaus und Seeber 2013), für das seinerseits in Metastudien (Hunter und Hunter 1984; Dye et al. 1993) substantielle Zusam-

[3] Unterschieden werden in elektrotechnischen Domänen eine *analytische* und eine *konstruktive* Subdimension der fachlichen Problemlösekompetenz. Operationalisiert werden analytische Problemlösekompetenzen über die Fähigkeit, in elektrotechnischen Systemen Fehler zu diagnostizieren, und konstruktive z. B. über die Fähigkeit, Steuerungen zu programmieren (vgl. Walker et al. 2015).

menhänge mit beruflichen Leistungen berichtet werden. So dokumentierten Hunter und Hunter (1984) sowie Dye et al. (1993) jeweils auf der Basis großer Fallzahlen Zusammenhänge zwischen berufsfachlichem Wissen und beruflichen Leistungen in der Größenordnung von 0,45. Inzwischen sind die Arbeiten zur Kompetenzdiagnostik in elektrotechnischen Domänen weiter vorangeschritten und ermöglichen neben der objektiven und validen Erfassung des Fachwissens auch die valide Erfassung berufsfachlicher Problemlöseleistungen (vgl. z. B. Walker et al. 2015). Während das Fachwissen über schriftliche Tests erhoben wird, finden für die Erfassung der berufsfachlichen Problemlöseleistungen authentische Simulationen Verwendung, für die gezeigt werden konnte, dass sie gemessen an realen Anforderungssituationen valide Abschätzungen der Kompetenzen erlauben (Abele et al. 2015; Walker et al. 2015). Damit besteht die Möglichkeit, berufsfachliche Leistungen auch bezogen auf Problemlöseleistungen objektiv und valide zu erfassen, was im Vergleich zu den ansonsten meist verwendeten Fremdzuschreibungen[4] präzisere Schätzungen ermöglicht und damit für die Effektabschätzung von Einflussfaktoren eine bessere Basis darstellt als weniger valide Verfahren wie Selbst- und Fremdeinschätzungen. In den elektrotechnischen Domänen dokumentieren die Arbeiten zur Kompetenzmodellierung sowohl für das Fachwissen als auch die berufsfachliche Problemlösekompetenz Ausdifferenzierungen, die bei der Einlösung des Anspruchs einer validen Erfassung zu berücksichtigen wären. Unterschieden werden bezogen auf das Fachwissen bei Elektronikern und Elektronikerinnen für Automatisierungstechnik sowie für Energie- und Gebäudetechnik jeweils dreidimensionale Fachwissensstrukturen, für die Problemlöseleistungen liegt für die Elektroniker und Elektronikerinnen für Automatisierungstechnik eine Ausdifferenzierung in eine analytische und eine konstruktive Subdimension vor. Das Fachwissen wurde in die Subdimensionen „Grundlagen der Elektrotechnik“, „elektrische Anlagen und Systeme“ und „Steuerungstechnik“ ausdifferenziert, für die van Waveren und Nickolaus (2016) zeigen, dass die Grundlagen vor allem über schulische Lernprozesse aufgebaut werden, bei den beiden anderen Dimensionen hingegen auch betriebliche Lernerfahrungen, d. h. erfahrungsbasiertes Lernen für den Wissensaufbau bedeutsam werden. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fachwissensdimensionen erreichen bei den Elektronikern und Elektronikerinnen für Automatisierungstechnik am Ende der Ausbildung Größenordnungen von 0,74 bis 0,83 (van Waveren und Nickolaus 2015). Offen ist die Frage, ob es im Verlauf der beruflichen Tätigkeit und der Fortbildung verstärkt zu integrativen Verarbeitungsprozessen des Fachwissens kommt. Plausibel scheint dies zumindest für die systematische Fortbildungsphase, in der eine tiefere Verarbeitung des Fachwissens angestrebt wird.

In der im Folgenden vorgestellten Studie, die mit (angehenden) staatlich geprüften Technikern und Technikerinnen der Elektrotechnik im Verlauf der Fortbildung durchgeführt wurde, wurde der Anspruch auf eine testbasierte, problembezogene Leistungserfassung im Rückgriff auf einen fachlichen Problemlösetest eingelöst, für den an anderer Stelle gezeigt werden konnte, dass er die analytische Problemlösekompetenz objektiv, reliabel und valide abbilden kann (Walker et al. 2016). Zugleich

[4] Bei Fremdzuschreibungen ist die Güte stark abhängig von der Differenziertheit der Erfassung (Schrader 2012), die Korrelationen mit testbasierten Daten variieren in der Größenordnung von 0,3 und 0,6.

wurden die beruflichen Erfahrungen nicht nur über die Tätigkeitsdauer, sondern inhaltsbezogen erfasst, so dass belastbare Aussagen zur Erklärungskraft der Tätigkeitserfahrungen erwartet werden können. Unberücksichtigt blieben konstruktive berufsfachliche Problemlöseleistungen, die für Elektroniker und Elektronikerinnen für Automatisierungstechnik als eigene allerdings relativ eng mit der analytischen Problemlösekompetenz assoziierte Kompetenzdimension bestätigt werden konnte (Walker et al. 2015).

2 Fragestellungen und Hypothesen

In Anbetracht der fortschreitenden Technisierung besteht ein starker Bedarf an ausgebildeten Fachkräften. Neben den Hochschulen und Berufsakademien bilden die Fachschulen eine dritte Säule innerhalb des tertiären Bildungsbereichs, in welchen hoch qualifizierte Fachkräfte im technischen Bereich ausgebildet werden. Die Fortbildung ist hierbei primär an Personen auf Facharbeiterniveau adressiert und stellt für diese eine wichtige Möglichkeit zur Höherqualifikation ausgehend vom System der dualen Berufsausbildung dar.

Mit der vorgelegten Studie soll unter anderem der Frage nachgegangen werden, welche prädiktive Kraft den beruflichen Erfahrungen für das berufsfachliche Wissen und die berufsfachlichen analytischen Problemlöseleistungen zukommt. Dabei soll explizit auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit berufliche Erfahrungen, die tätigkeitsbasiert erhoben werden, neben dem Fachwissen geeignet sind, die berufsfachliche Problemlöseleistung vorherzusagen. Des Weiteren soll geklärt werden, ob es im Verlauf der Fortbildung zu einer integrativen Verarbeitung des Fachwissens kommt, was in einer engeren Assoziation der Subdimensionen am Ende gegenüber dem Anfang der Fortbildung Ausdruck finden müsste. Relevant ist die zunehmend integrative Verarbeitung des fachsystematischen Wissens u. a. für dessen Anwendungsfähigkeit, da für stärker vernetztes Wissen eine flexiblere Aktualisierung in unterschiedlichen Anforderungssituationen unterstellt werden kann.

Im Anschluss an den Forschungsstand werden folgende Hypothesen geprüft:

H1: Die einschlägigen beruflichen tätigkeitsbasierten Erfahrungen werden für den Aufbau des Fachwissens bedeutsam, wobei die Erklärungskraft für die einzelnen Subdimensionen des Fachwissens unterschiedlich ausfällt. Erwartet wird, dass der Zusammenhang der beruflichen Erfahrungen mit dem Grundlagenwissen geringer ausfällt als mit den stärker anwendungsbezogenen Subdimensionen des Fachwissens.

H2: Die beruflichen Erfahrungen tragen auch bei Kontrolle des Fachwissens und der kognitiven Grundfertigkeit zusätzlich zur Erklärung der berufsfachlichen Problemlöseleistungen bei.

H3: Die Subdimensionen des Fachwissens korrelieren zum Ende der Fortbildung höher als zu deren Beginn.

3 Anlage der Studie

Die Studie wurde im Rahmen der Fortbildung zum staatlich geprüften Techniker bzw. zur staatlich geprüften Technikerin der Fachrichtung Elektrotechnik an Fachschulen durchgeführt und war längsschnittlich angelegt. Einbezogen wurden Fortbildungsschülerinnen und -schüler innerhalb einer zweijährigen Fortbildung in Vollzeit, welche sich in etwa zu gleichen Teilen auf die Bundesländer Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen verteilen. In der Eingangsmessung (Herbst 2015/Frühjahr 2016) konnten Daten von 272 Testpersonen erfasst werden, im Abschlusstest, der Ende 2016 bzw. Anfang 2017 erfolgte, wurden noch 208 Testpersonen erreicht. Das Alter der Testpersonen lag zu Beginn der Fortbildung im Mittel bei 25,4 Jahren (SD 4,7). Bei den formalen allgemeinen Schulabschlüssen überwiegt die Gruppe mit mittlerem Abschluss (64 %), der Anteil mit Hochschulzugangsberechtigung liegt bei 19 %, 5 % verfügten über einen Hauptschulabschluss, der Rest machte keine Angaben.

Bemerkenswert war die hohe Heterogenität der Teilnehmenden, sowohl gemessen an den formalen Abschlüssen, die verschiedene Handwerksberufe und auch Industrieberufe abdeckten, als auch gemessen an den kognitiven Eingangsvoraussetzungen und den beruflichen Erfahrungen (Nitzschke et al. 2017). Größere Anteile der Stichprobe hatten Abschlüsse in Industrieberufen wie z. B. Elektroniker und Elektronikerin für Betriebstechnik, Automatisierungstechnik oder Mechatroniker bzw. Mechatronikerin erworben, ebenfalls stark vertreten waren (insbesondere in NRW) die Berufe Elektroniker und Elektronikerin für Energie- und Gebäudetechnik bzw. Elektroinstallateur und Elektroinstallateurin. Vereinzelt waren auch Ausbildungsberufe wie Kfz-Mechatroniker und -Mechatronikerin oder Elektroniker und Elektronikerin für Informations- und Telekommunikationstechnik vertreten (ebd.). Die Arbeitsdauer (nach der Ausbildung) lag im Mittel bei 3,6 Jahren (SD 3,4), wobei sich die Erfahrungen inhaltlich deutlich unterschieden (s. unten).

Die Fachwissenstests wurden im Anschluss an einschlägige Vorarbeiten (vgl. van Waveren und Nickolaus 2015), in welchen für Auszubildende gegen Ende der Ausbildung dreidimensionale Ausdifferenzierungen dokumentiert wurden, so ausgestaltet, dass für den Fall einer mehrdimensionalen Modellierung reliable Abschätzungen in den Subdimensionen zu erwarten waren. Die Modellprüfungen ergaben sowohl für den Eingangstest als auch den Abschlusstest erwartungskonform für das dreidimensionale Modell den besten Modellfit. Wie bei den Elektronikern und Elektronikerinnen für Automatisierungstechnik in vorangegangenen Studien werden die Wissensdimensionen Grundlagen der Elektrotechnik (ET), elektrische Anlagen und Systeme (EAS) und Steuerungstechnik (ST) als Subdimensionen des Fachwissens bestätigt (vgl. van Waveren und Nickolaus 2015; Nitzschke et al. 2017; Velten et al. 2018). Für den Test zeigen sich im Anschluss an die Testskalierung für den Eingangs- und Abschlusstest in allen Subdimensionen gute Reliabilitätswerte.[5] Die analytische Problemlösekompetenz wurde über die im Handlungsfeld besonders leistungskritische Fähigkeit erfasst, in einem steuerungstechnischen System Fehler zu

[5] Eingangstest: EAP/PV (WLE-Rel.) = 0,75 (0,65) / 0,67 (0,56) / 0,79 (0,73) (ET/EAS/ST); Abschlusstest: EAP/PV (WLE-Rel.) = 0,87 (0,79) / 0,83 (0,72) / 0,76 (0,69) (ET/EAS/ST).

diagnostizieren. Eingesetzt wurde dieses Instrument am Ende der Fortbildung, da in Vortests deutlich wurde, dass der Test zu Beginn der Fortbildung für den größten Teil der Fortbildungsteilnehmer zu schwer war. Darüber hinaus wurden auch die kognitiven Grundfähigkeiten (IQ) mit dem CFT 3 (Weiß 1971) erhoben, da unterstellt werden kann, dass deren Ausprägung auch die Problemlöseleistung beeinflusst.

Die inhaltlichen Arbeitserfahrungen wurden über eine Befragung der Fortbildungsteilnehmenden erfasst. Dazu wurden den angehenden staatlich geprüften Technikern und Technikerinnen zu Beginn der Fortbildung eine Liste mit insgesamt 22 Tätigkeiten vorgelegt, die bezogen auf die Häufigkeit der Ausführung auf einer sechsstufigen Skala von 1 „nie“ bis 6 „sehr häufig“ einzuschätzen waren. Berücksichtigt wurden beispielsweise Items wie „mit elektrotechnischen Anlagen arbeiten“, „Maschinen warten und reparieren“, „Prozessabläufe analysieren“, „Prüf- und Messaufgaben planen und auswerten“, „Kostenkalkulationen und Abrechnungen durchführen“, „Team- und Kundenbesprechungen durchführen“ und „sich weiterbilden, lernen“. Auf Basis einer exploratorischen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) wurden inhaltlich affine Tätigkeiten zu Subdimensionen zusammengefasst. Bezogen auf die Fehlerdiagnosekompetenz liegt es nahe, insbesondere die Subdimension „steuerungstechnische Erfahrungen“, die über die vier Tätigkeiten „Fehler in elektrotechnischen/steuerungstechnischen Anlagen finden“, „Maschinen warten und reparieren“, „Schaltgeräte und/oder Automatisierungssysteme montieren“ sowie „Systeme programmieren und konfigurieren“ gebildet wurde (Velten et al. 2018), als inhaltsaffin in den Blick zu nehmen.

Die Tests zur Erfassung der berufsfachlichen Kompetenzen wurden IRT basiert skaliert. Die Prüfung von *H1* und *H2* erfolgte über ein Strukturgleichungsmodell, zur Prüfung von *H3* wurden Korrelationsanalysen durchgeführt.

4 Ergebnisse

Angesichts der großen Unterschiede in den formalen Voraussetzungen war zu erwarten, dass auch erhebliche Unterschiede im Eingangswissen der Fortbildungsteilnehmenden beobachtet werden können. Im Anschluss an vorliegende Studien im Ausbildungsbereich, in welchen Auszubildende des Handwerks und der Industrie verglichen wurden, waren weiter deutliche Unterschiede zwischen diesen Gruppen zu erwarten, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich diese beiden Gruppen sowohl im Hinblick auf die allgemeinbildenden Abschlüsse, die kognitiven Grundfähigkeiten aber auch bezogen auf die inhaltlichen Tätigkeitsschwerpunkte unterscheiden.

Im Anschluss an die Studien im Ausbildungsbereich wurden für die Gruppe der Fortbildungsteilnehmenden Mittelwertvergleiche basierend auf dem Ausbildungshintergrund (Handwerk/Industrie) gerechnet. Hierbei wurden die Fachleistungen im Bereich des Problemlösens und des Fachwissens zu beiden Messzeitpunkten berücksichtigt. Aus Tab. 1 geht hervor, dass die auf den WLE Personenparametern basierenden Mittelwerte der Fachleistungen durchgängig und hochsignifikant zugunsten der Fortbildungsteilnehmer mit industriellem Hintergrund ausfallen.

In ergänzenden Analysen wurde deutlich, dass von den kognitiven Eingangsmerkmalen (kognitive Grundfertigkeit, Schulabschluss, Abschlussnote der Ausbildung)

Tab. 1 Leistungsunterschiede von Fortbildungsschülern und -schülerinnen aus Handwerk und Industrie zu Beginn und am Ende der Fortbildung (Velten et al. 2018)

		Ausbildungshintergrund (Mittelwert, Standardabweichung (*N*))		T-Test	
	Zeitpunkt	Industrie	Handwerk	T-Wert, *p*	Effektgröße d
Problemlösefähigkeit	t1	–	–	–	–
	t2	0,47, 0,83 (66)	–0,64, 1,33 (37)	4,56, 0,000	1.07
Fachwissen – 1 Dimensional	t1	0,43, 0,79 (90)	–0,47, 0,86 (50)	6,29, 0,000	1,10
	t2	0,50, 1,12 (79)	–0,66, 1,04 (45)	5,67, 0,000	1,06
Fachwissen – Dimension Grundlagen der Elektrotechnik	t1	0,42, 1,26 (90)	–0,40, 1,10 (50)	3,84, 0,000	0,68
	t2	0,68, 1,68 (79)	–0,96, 1,47 (45)	5,48, 0,000	1,02
Fachwissen – elektrische Anlagen und Systeme	t1	0,37, 1,26 (90)	–0,29, 1,16 (50)	3,041, 0,003	0,54
	t2	0,51, 1,33 (79)	–0,65, 1,52 (45)	4,43, 0,000	0,83
Fachwissen – Steuerungstechnik	t1	0,71, 1,52 (90)	–0,71, 1,25 (50)	5,64, 0,000	0,99
	t2	0,32, 1,07 (79)	–0,63, 1,30 (45)	4,39, 0,000	0,82

Angegeben sind die WLE Mittelwerte

bei Einbezug des Ausbildungshintergrunds lediglich die kognitiven Grundfähigkeiten und die Abschlussnote für das Eingangswissen erklärungsrelevant werden, besonders stark ist allerdings der Einfluss des Ausbildungshintergrunds (Handwerk, Industrie), der auch unterschiedliche Möglichkeiten bietet Berufserfahrungen zu sammeln. Die Berufserfahrung, gemessen über die Tätigkeitsdauer, erbringt keinen Beitrag zur Ausprägung des Fachwissens zu Beginn der Fortbildung, was so interpretiert werden kann, dass die Tätigkeitsdauer vor der Fortbildung allein weder negativ (im Sinne des Vergessens) noch positiv (im Sinne einer Fachwissenserweiterung) bedeutsam wird. Von besonderem Interesse ist vor dem Hintergrund der in Abschn. 1 eingebrachten Überlegungen und der entwickelten Hypothesen, ob die praktische Erfahrung bei einer tätigkeitsbezogenen Erfassung, statt einer Messung über die Ausbildungsdauer allein, doch noch erklärungsrelevant wird und bezogen auf welche Kompetenzbereiche gegebenenfalls Einflüsse beobachtet werden können. In Abb. 1 sind zentrale Ergebnisse der einschlägigen Analysen dargestellt.

Es ist erkennbar, dass sich die Arbeitserfahrungen im Bereich der Steuerungstechnik sowohl direkt auf die Ausprägung der Problemlöseleistung am Ende der Fortbildung auswirken als auch indirekt über das Fachwissen. D. h., die Ausprägung des Fachwissens zu Beginn der Technikerausbildung wird in den Subdimensionen der elektrischen Anlagen und Systeme und dem steuerungstechnischen Wissen signifikant durch die Arbeitserfahrung beeinflusst. Das Grundlagenwissen scheint

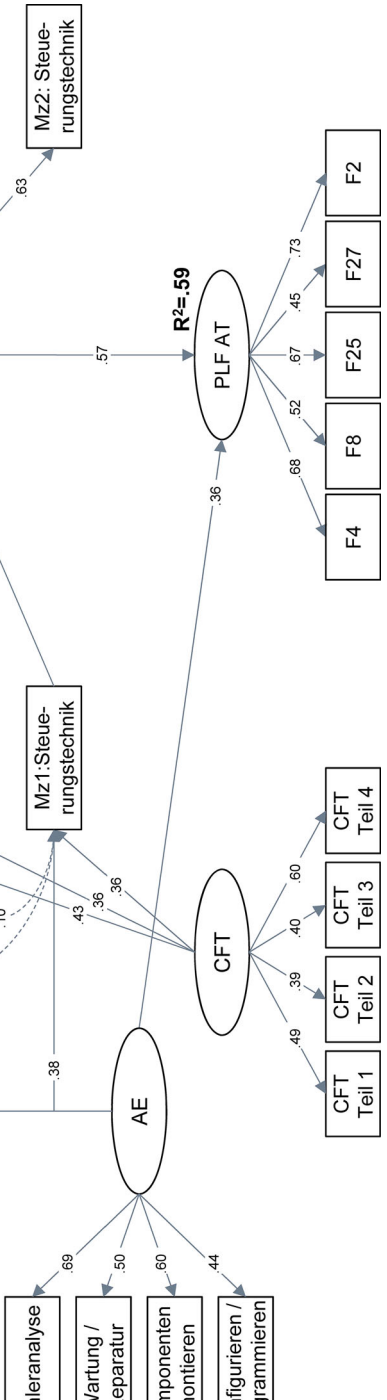

Abb. 1 Erklärungsmodell für das Fachwissen und die fachspezifische Problemlösefähigkeit am Ende der Fortbildung.
$N = 208$, $\chi^2 = 153{,}355$, df = 141, CFI/TLI = 0,980/0,976, RMSEA = 0,021 (0,000–0,040), WRMR = 0,716.
AE Arbeitserfahrung im steuerungstechnischen Bereich, *CFT* kognitive Grundfähigkeiten, *Mz*: Messzeitpunkt, *El. Anl.* Systeme-Fachwissen in der Subdimension elektrische Anlagen und Systeme, *PLF AT* analytische Problemlösefähigkeit zum Zeitpunkt des Abschlusstests

hingegen, wie in anderen Untersuchungen dokumentiert, primär durch die schulischen Lerngelegenheiten bestimmt (van Waveren und Nickolaus 2016). Damit wird *H1* gestützt. Mitbestimmt ist das Fachwissen zu Beginn der Fortbildung auch von den kognitiven Grundfähigkeiten, die für das Grundlagenwissen etwas bedeutsamer werden, bei den beiden anderen Wissensdimensionen bleibt die berufliche Erfahrung nur wenig hinter der Erklärungskraft der kognitiven Grundfähigkeiten zurück. Die Ausprägungen des Fachwissens in den drei Subdimensionen zum Zeitpunkt des Eingangstests erklären die Varianz des Wissens zum Zeitpunkt des Abschlusstests mit einem sehr hohen Anteil von 76 %, wobei die Beiträge der einzelnen Subdimensionen ähnlich stark ausfallen. Hoch ist auch der erklärte Anteil der Problemlöseleistung durch das Fachwissen am Fortbildungsende. Die Ausprägungen des Fachwissens zu Beginn der Fortbildung werden nicht direkt, sondern nur indirekt über das Fachwissen am Fortbildungsende erklärungsrelevant. Bemerkenswert stark ist auch der Einfluss der steuerungstechnischen Erfahrungen auf die berufsfachlichen Problemlöseleistungen, womit auch *H2* gestützt wird. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation, dass die beruflichen Erfahrungen im Bereich der Steuerungstechnik auch stark durch den Ausbildungshintergrund (Industrie, Handwerk) bestimmt sind und in diese Bereiche auch bereits in die Ausbildung Personen mit stark unterschiedlichem Vorwissen einmünden. D. h., jene, die mehr Gelegenheiten haben, in diesem Segment berufliche Erfahrungen zu sammeln, hatten schon in frühen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung Wissensvorteile gegenüber jenen, die in diesem Bereich weniger Erfahrungen vorweisen können. Bezieht man statt der Erfahrungen im steuerungstechnischen Bereich jene in anderen inhaltlichen distanten Themenfeldern heran, wie zum Beispiel die Erfahrungen im kaufmännischen Bereich (Controlling), so ergibt sich (erwartungskonform), wie bereits bei der Einbindung der Tätigkeitsdauer, keine Erklärungskraft dieses Erfahrungsbereiches für die Fehlerdiagnoseleistungen (Velten 2017).

Ergänzende Analysen, die zur Frage durchgeführt wurden, ob sich die Leistungsvorteile der Fortbildungsteilnehmenden mit industriellem Hintergrund im Laufe der Fortbildung abschwächen oder weiter verstärken, dokumentieren eher weitere Spreizungen als eine Leistungshomogenisierung (vgl. Tab. 1). D. h., die Leistungszuwächse sind bei den Leistungsstärkeren mit Ausnahme der Steuerungstechnik größer als bei den Leistungsschwächeren. Zu berücksichtigen ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse, dass die Unterschiede nicht allein auf die Aus- und Fortbildung zurückzuführen sind, sondern durch Selektionsprozesse beim Übergang in die Ausbildung nach den vorliegenden Studien bereits deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden in Industrie und Handwerk zugunsten der Auszubildenden der Industrie bestehen (vgl. z. B. Nickolaus et al. 2006).

Im Anschluss an Gespräche mit Lehrkräften, in welchen immer wieder auf die hohe Leistungsheterogenität bei der Einmündung in die Fortbildung und die Notwendigkeit, zunächst eine gemeinsame Ausgangsbasis zu schaffen, verwiesen wurde, wurde erwartet, dass sich eine Homogenisierung beobachten lässt. Das gilt in schwacher Form allerdings nur für die Wissensdimension der Steuerungstechnik, in der der Leistungsabstand zwischen Handwerk und Industrie zu t2 geringer ist als zu t1 (vgl. Tab. 1). Im Bereich der Grundlagen der Elektrotechnik und den elektrischen Anlagen und Systemen sind hingegen deutliche Zuwächse der Unterschiede

beobachtbar. Für das eindimensional skalierte Fachwissen bleiben die Unterschiede in gleicher Größenordnung bestehen. Offensichtlich gelingt es nicht, die zum Teil bereits bei Beginn der Fortbildung sehr großen Leistungsunterschiede zu kompensieren, womit die Frage aufgeworfen wird, ob bei der Technikerausbildung ähnlich wie im Hochschulbereich Vorbereitungskurse notwendig werden, um auch jenen eine wünschenswerte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, die mit ungünstigeren Voraussetzungen in die Fortbildung einmünden.

Die Prüfung von *H3* zu einer zunehmend integrativen Verarbeitung des Fachwissens stützt die eingebrachte Annahme, dass die Wissensbereiche gegen Ende der Fortbildung stärker korrelieren und damit integrativer verarbeitet werden. Wir schließen das aus wesentlich engeren Zusammenhängen der Fachwissensdimensionen am Ende der Fortbildung als zu deren Beginn. Die Korrelationen zwischen den Subdimensionen im Eingangstest liegen im Bereich von 0,34 bis 0,53, im Abschlusstest werden deutlich höhere Zusammenhänge dokumentiert (0,60 bis 0,82). Besonders groß wird im Abschlusstest die Korrelation zwischen den Grundlagen der Elektrotechnik und der Subdimension elektrische Anlagen und Systeme ($r = 0{,}82$). Das ist insoweit vorteilhaft, als eine möglichst tiefe Durchdringung des relevanten Wissens, die u. a. auch in der (stärkeren) Verknüpfung der Wissensbereiche Ausdruck findet, auch die Anwendungsfähigkeit des Fachwissens begünstigt.

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen sowohl die Bedeutung spezifischer tätigkeitsbezogen erhobener berufsfachlicher Erfahrungen für den Fachwissenserwerb als auch für die fachliche Problemlösefähigkeit. Bemerkenswert ist insbesondere der relativ starke direkte Einfluss der inhaltlich affinen Erfahrungsbereiche auf die Fehlerdiagnosekompetenz. Dass den beruflichen Erfahrungen in anderen Tätigkeitssegmenten und der Tätigkeitsdauer allein keine Bedeutung für die Ausprägung der Fehlerdiagnosekompetenz zukommt, stützt letztlich die inhaltliche Interpretation eines kausalen Zusammenhangs zwischen den einschlägigen beruflichen Erfahrungen und den fachlichen Leistungen. Die in den Metastudien dokumentierten schwachen Einflüsse der beruflichen Erfahrungen auf die berufliche Performanz scheint der unspezifischen Erfassung der beruflichen Erfahrungen über die Tätigkeitsdauer, d. h. dem verwendeten Kriterium geschuldet. Zugleich wird allerdings mit den Ergebnissen nochmals deutlich, dass höherwertige berufsfachliche Leistungen, wie im Bereich der Fehlerdiagnose, in hohem Grade an die Verfügbarkeit des einschlägigen Fachwissens gebunden sind. In ergänzenden Analysen (vgl. Velten et al. 2018) wurde wie in anderen Studien (Nickolaus et al. 2016; Walker et al. 2016) deutlich, dass vor allem jene Fachwissensbereiche für die Fehlerdiagnoseleistungen erklärungsrelevant werden, die auch inhaltlich enge Bezüge zur Fehlerdiagnose besitzen. Das Grundlagenwissen wird dafür nicht erklärungsrelevant, ist allerdings notwendig für den Aufbau des fachlichen Spezialwissens, wie es in den anderen Subdimensionen des Fachwissens Ausdruck findet.

Relevant sind diese Ergebnisse u. E. auch für die Anerkennungspraxis, was beispielsweise die Anerkennung außerinstitutionell erworbener Kompetenzen oder

nicht formaler Qualifikationen betrifft. Wenn das Fachwissen die höchste Erklärungskraft für die (anspruchsvollen) berufsfachlichen Leistungen besitzt, spricht viel dafür, mit relativ geringem Aufwand dieses Fachwissen auch zu testen. Vermieden werden sollten Kompetenzzuschreibungen, die allein auf der Tätigkeitsdauer in einem Tätigkeitsbereich beruhen. Wesentlich aussagekräftiger sind dafür die spezifischen Tätigkeitserfahrungen, d. h. inhaltlich möglichst konkret erhobene Berufserfahrungen. Angesichts dessen, dass allein mit diesen Variablen (Fachwissen und spezifische berufliche Erfahrungen) ca. 60 % der Varianz der Fehlerdiagnoseleistung vorhergesagt werden kann, bietet dieser kombinierte Ansatz eine praktikable Möglichkeit, eine relativ gute Abschätzung des Leistungsvermögens vorzunehmen. In einem alternativ gerechneten Modell, in welchem lediglich die spezifischen Berufserfahrungen unter Kontrolle der kognitiven Leistungsfähigkeit als Prädiktoren berücksichtigt wurden, ist die Prognosekraft zwar deutlich geringer, liegt mit einer erklärten Varianz von 32 % jedoch über dem, was mit einer Beschränkung auf rein formale Kriterien wie der Dauer der Berufsausübung erreicht werden kann. Anzumerken ist, dass für die Erfassung der beruflichen Erfahrungen bisher nur relativ grob gefasste Tätigkeitsfelder verwendet wurden und daher davon ausgegangen werden kann, dass sich die Erklärungskraft durch eine detailliertere Erfassung der beruflichen Erfahrungen weiter steigern lässt. Arbeitsproben wären sicherlich noch aussagekräftiger, aber auch wesentlich aufwändiger und würden vermutlich kaum realisiert.

Wichtig sind aus einer praktischen Perspektive auch die Ergebnisse zu den großen Leistungsunterschieden der Fortzubildenden, die im Laufe der Fortbildung eher noch anwachsen, als dass sie ausgeglichen werden könnten. Deutliche Leistungsunterschiede zeigen sich insbesondere zwischen Fortbildungsschülern und -schülerinnen mit handwerklichem und industriellem Hintergrund. Der Umstand, dass diese bereits zu Beginn der Fortbildung bestehen und es im Laufe der Fortbildung zu keiner Homogenisierung kommt, zeigt, dass es derzeit nicht durchweg gelingt, Leistungsdefizite, insbesondere bei Leistungsschwächeren, im Verlauf der beruflichen Qualifikation abzubauen. Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken, ergeben sich beispielsweise durch eine stärkere Fokussierung auf lernförderliche Lern- und Arbeitsbedingungen oder den Ausbau individueller Fördermaßnahmen. Denkbar wären für den Ausgleich bzw. die Milderung der Leistungsunterschiede und die Schaffung einer günstigeren Startposition für die Leistungsschwächeren sowohl an den Schulen einzurichtende Vorkurse als auch digital gestützte Lernprogramme, die auf die Absicherung eines Mindestwissens ausgerichtet werden und in Blended Learning Scenarios eingebracht werden könnten. Begünstigt scheint die hohe Heterogenität auch dadurch, dass unter spezifischen Bedingungen auch Bewerber und Bewerberinnen aufgenommen werden, die aufgrund ihrer Bildungsbiographie nur bedingt anschlussfähig sind. Auch wenn angenommene Bewerber und Bewerberinnen mit nur gering affinen Abschlüssen wie beispielsweise Technische Zeichner eher die Ausnahme darstellen, stellt sich die Frage, ob solche Aufnahmepraxen zielführend sind. Bezogen auf die fachlichen Kompetenzen und beruflichen Erfahrungen gehen wir davon aus, dass sich, insbesondere im beruflichen Bereich, in weiteren Fortbildungsprogrammen ähnliche Ausgangslagen zeigen. Interessant wären in diesem

Zusammenhang Studien, welche im Rahmen einer Intervention, Fördermaterialen basierend auf den beruflichen Erfahrungen bereitstellen.

Die Ergebnisse zur Prüfung von *H3* machen deutlich, dass es im Zuge der Fortbildung zu einer engeren Assoziation der Fachwissensdimensionen kommt, wofür wir eine stärkere integrative Verarbeitung der Wissensbereiche als ursächlich vermuten, was auch eine Erhöhung der Anwendungsfähigkeit des Fachwissens erwarten lässt.

Limitationen der Studie ergeben sich einerseits durch die Beschränkung auf eine Domäne, die Beschränkung auf die Vollzeitvarianten der Technikerschule, die Beschränkung auf die Erfassung der analytischen Problemlöseleistungen bzw. den Verzicht auch konstruktive Problemlöseleistungen einzubeziehen sowie die relativ kleine Stichprobe, welche lediglich aus zwei Bundesländern stammt. Limitierend sind andererseits die im Verlaufe der Studie deutlich gewordenen Probleme, zum Fortbildungsbeginn verfügbare Testinstrumentarien zur Erfassung der berufsfachlichen Problemlösekompetenzen einzusetzen. Ursächlich war dafür die stark ausgeprägte Heterogenität der Probandengruppe, die für große Anteile der Testpersonen zu Beginn der Fortbildungsmaßnahme Bodeneffekte zur Folge hatte und zum Abbruch des einschlägigen Tests führten. Während bezogen auf das Fachwissen trotz der stark unterschiedlichen Vorbildungen hinreichende Überschneidungen der curricularen Basen bestehen, scheinen die berufsfachlichen Problemlöseleistungen doch stärker durch die jeweilige Fachrichtung geprägt. Nachzugehen wäre in weiteren Analysen auch der Frage nach den erreichten Leistungsniveaus und den Fortbildungsbedingungen, die für die Leistungsentwicklung bedeutsam werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) 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.

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

Literatur

Abele, S., Behrendt, S., Weber, W., & Nickolaus, R. (2015). Berufsfachliche Kompetenzen von Kfz Mechatronikern (Verbundprojekt KOKO Kfz). In BMBF (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT). Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis* (S. 20–23). Bonn: BMBF.

Dette, D. E., Abele, A. E., & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg – Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *3*, 170–183.

Dye, D. A., Reck, M., & McDaniel, M. A. (1993). The validity of job knowledge measures. *International Journal of Selection and Assessment*, *1*(3), 153–157.

Geithner, E., & Moser, K. (2009). Die Messung von herausforderungsbasierter Berufserfahrung. In D. Münk & E. Severin (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf* (S. 70–91). Bonn: Bundesinstitut für berufliche Bildung.

Hunter, J., & Hunter, R. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, *96*, 72–98.

Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, *58*(2), 367–408.

Nickolaus, R., & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 166–195). Weinheim: Beltz.

Nickolaus, R., Behrendt, S., & Abele, S. (2016). Kompetenzstrukturen bei KFZ-Mechatronikern und die Erklärungskraft des fachsystematischen Wissens für berufsfachliche Kompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, *22*, 114–130.

Nickolaus, R., Knöll, B., & Gschwendtner, T. (2006). Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *102*(4), 552–577.

Nitzschke, A., Velten, S., Dietzen, A., & Nickolaus, R. (2017). Motive, Vorerfahrungen und kognitive Eingangsvoraussetzungen von Technikerschülern und Technikerschülerinnen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *113*(3), 490–516.

Quiñones, M., Ford, K., & Teachout, M. (1995). The relationship between work experience and job performance: a conceptual and mega-analytic review. *Personnel Psychology*, *48*(4), 887–910.

Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, *124*, 262–274.

Schrader, F. (2012). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683–689). Münster: Waxmann.

Sonnentag, S., Volmer, J., & Spychala, A. (2008). Job Performance. In J. Barling & C. L. Cooper (Hrsg.), *The SAGE handbook of organizational behavior* (S. 427–447). Los Angeles, London: SAGE.

Tesluk, P. E., & Jacobs, R. R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, *51*(2), 321–355.

Velten, S. (2017). What Affects Vocational Competencies in Post-secondary VET? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *8*(2), 3091–3102.

Velten, S., Nitzschke, A., Nickolaus, R., & Walker, F. (2018). Die Fachkompetenzstruktur von Technikern für Elektrotechnik und Einflussfaktoren auf ihre Kompetenzentwicklung. *Journal of Technical Education*, *6*(1), 201–222.

Walker, F., Link, N., & Nickolaus, R. (2015). Berufsfachliche Kompetenzstrukturen bei Elektronikern für Automatisierungstechnik am Ende der Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *111*(2), 222–241.

Walker, F., Link, N., & Nickolaus, R. (2016). A multidimensional structure of domain-specific problem-solving competencies of electronics technicians for automation technology. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. https://doi.org/10.1186/s40461-016-0034-z.

van Waveren, L., & Nickolaus, R. (2015). Struktur- und Niveaumodell des Fachwissens bei Elektronikern für Automatisierungstechnik. *Journal of Technical Education*, *3*(2), 62–91.

van Waveren, L., & Nickolaus, R. (2016). Einflüsse der Vermittlungsintensität von Schule und Betrieb auf das Fachwissen bei Elektronikern für Automatisierungstechnik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *112*(3), 382–405.

Weiß, R. H. (1971). *Grundintelligenztest CFT 3*. Braunschweig: Hogrefe.

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-020-00153-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Thomas Fuhr · Marc Weinhardt

© Der/die Autor(en) 2020

Rezensionen zu:

Saskia Eschenbacher (2018). *Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows*. Berlin: Peter Lang Verlag. 337 Seiten, 59,95 €, ISBN 978-3-631-76802-0.

Sandra Bülow (2018). *Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium. Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. 321 Seiten, 54,99 €, ISBN: 978-3-658-20072-5.

1 Thomas Fuhr: Saskia Eschenbacher (2018). Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows. Berlin: Peter Lang Verlag.

Die Theorie des Transformativen Lernens (TL) geht auf Jack Mezirow zurück, der an der Columbia University in New York gelehrt hat. Auf der Grundlage einer Studie zu Frauen, die Mitte der 1970er Jahre nach einer Familienzeit ein Studium aufgenommen haben, hat er untersucht, wie Lernen als Transformation von tiefsitzenden, habitualisierten Denkweisen (*habits of mind*) möglich ist. Zu diesen *habits of mind* gehören beispielsweise die Art und Weise, an Probleme heranzugehen, oder ethische und ästhetische Überzeugungen. *Habits of mind* werden im Kindes- und Jugendalter, der transformativen Phase, erworben und im Erwachsenenalter weiter

T. Fuhr (✉)
Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg, Deutschland
E-Mail: fuhr@ph-freiburg.de

M. Weinhardt
Evangelische Hochschule Darmstadt, Darmstadt, Deutschland
E-Mail: mail@marcweinhardt.de

Published online: 10 March 2020

ausdifferenziert. Sie können sich angesichts neuer Herausforderungen in einer sich wandelnden Umwelt jedoch auch als dysfunktional erweisen und müssen in diesem Fall transformiert werden.

Die Theorie des TL gehört zu den am besten erforschten Theorien des Lernens im Erwachsenenalter. Sie ist nicht zu verwechseln mit der Theorie der „transformatorischen Bildung", wie sie vor allem Hans-Christoph Koller (Bildung anders denken, 2008) vertritt, oder mit dem Begriff „transformative Bildung", der in den vergangenen Jahren zunehmend als neues Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert wird, aber bisher weder bildungstheoretisch noch lerntheoretisch fundiert ist.

Der vorliegende Band ist hervorragend als kritische Einführung in die Theorie des TL geeignet. Die Autorin analysiert die zentralen Herausforderungen, vor denen die Theorie derzeit steht, und zeigt auf, in welche Richtungen weitere Forschungen erforderlich sind.

Nach dem einleitenden Kapitel rekonstruiert Eschenbacher im zweiten Kapitel die von Mezirow ursprünglich vorgelegte Theorie. Hier wird vor allem herausgearbeitet, in welchen Schritten das TL typischerweise abläuft und welche Bedeutung der Reflexion und dem reflexiven Diskurs mit anderen zukommt.

Im dritten Kapitel stellt Eschenbacher die Rezeption und Weiterentwicklungen der Theorie systematisch vor. Hier geht es unter anderem darum, wie das transformative Lernen erforscht und evaluiert werden kann. Für Leserinnen und Leser, die selbst bildnerisch tätig sind – sei es in der Erwachsenen- und Weiterbildung, in Kontexten der *community development* und sozialer Aktion, in der arbeitsbezogenen Weiterbildung oder in der Hochschullehre – ist dieser Teil besonders interessant, denn Eschenbacher präsentiert eine Unmenge an Studien, in denen Methoden der Unterstützung transformativen Lernens vorgestellt und besprochen werden.

Kapitel vier und fünf rekonstruieren die Kritik und Weiterentwicklung der Theorie in chronologischer Perspektive, kulminierend in Untersuchungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen TL und bildungstheoretischen Konzepten.

Nach Mezirow beginnt das TL in der Regel mit einem Dilemma oder einer Krise, die das Individuum zur Reflexion über seine *habits of mind* anregt. Die *habits of mind* können dann in einem Diskurs mit anderen transformiert, in einem längeren Prozess ausdifferenziert und in das eigene Handeln integriert werden. Um zu analysieren, in welcher Weise Diskurse zur Transformation beitragen können, bezieht sich Mezirow auf die Analysen von Jürgen Habermas zur idealen Sprechsituation. Hier liegt nach Ansicht der Verfasserin das größte Problem der Theorie. Denn Habermas' Diskurstheorie bezieht sich auf den öffentlichen Raum, in dem nach Konsens in ethischen Fragen gestrebt werden soll; sie erklärt nicht, wie sich Individuen ändern können. Sie ist keine Theorie des Lernens. Außerdem wertet sie nicht-rationale Transformationen von *habits of mind* ab. Mezirow beharrt auf dem Ideal, dass Erwachsene ihre *habits of mind* in Diskursen mit anderen Menschen kritisch reflektieren, statt sie unkritisch beizubehalten oder sie unreflektiert zu ändern. Es wird hier, durchaus berechtigt, ein normatives Ideal der erwachsenen Person vertreten, die lebenslang nach Mündigkeit strebt. Nur ist Lernen eben kein rein rationaler Prozess. Die Person lebt in unhinterfragten Selbstverständlichkeiten von Lebenswelten, in die sie nicht rational eingebettet ist, sondern emotional, leiblich, sozial und handelnd. Deshalb ist

das individuelle Lernen auf gesellschaftliche Fluidität angewiesen, so wie Mitte der 1970er Jahre, als die von Mezirow untersuchten Frauen ihre genderbezogenen *habits of mind* im Rahmen neuer gesellschaftlicher Diskurse zu Geschlecht und Gender transformiert haben.

Zudem weist Eschenbacher mit Richard Rorty darauf hin, dass Wissen unsicher und deshalb gegenüber Konsens Skepsis angebracht ist. Mit Zygmunt Bauman meint sie zudem, die Suche nach Konsens führe eher zu neuem Dissens statt zu Konsens. Mezirow hat sich gegen diese postmoderne Kritik immer gewehrt. Es wäre aber an der Zeit, die Erkenntnistheorie des TL kritisch weiterzuentwickeln. Gerade dann, wenn man nach Hinweisen sucht, wie ein transformierender Diskurs pädagogisch gestaltet werden kann, braucht es Wissen darüber, was überhaupt das Ziel eines Diskurses sein kann.

2 Marc Weinhardt: Sandra Bülow (2018). Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium. Eine empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.

Die Studie von Sandra Bülow zur Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium behandelt ein prominentes Thema: Über Beratung wird ständig gesprochen, sie wird in allen pädagogischen Angeboten und Maßnahmen als Querschnittsaufgabe erwartet und zudem in einem sich ständig weiter ausdifferenzierenden Beratungswesen als thematisch oder methodisch fokussiertes Unterstützungsangebot erbracht. Erst seit einiger Zeit lässt sich eine in erziehungswissenschaftlicher Breite und Tiefe entfaltete Forschung darüber, wie (angehende) pädagogische Fachkräfte Beratungskompetenzen erwerben und wie sich diese Professionalisierungsprozesse erfassen und modellieren lassen, beobachten.

Im Zuge der zunehmenden Akademisierung von Beratung verlagern sich diese Fragen dabei naturwüchsig auf die gesamte Spanne des Lebenslangen Lernens und werden seit einiger Zeit vor allem hinsichtlich der bereits im Studium ablaufenden Professionalisierungsprozesse bearbeitet. Die Studie von Sandra Bülow leistet genau hierzu einen Beitrag im Kontext von Beratung als erwachsenenpädagogische Kompetenz. Sie entwickelt Instrumente zur (auch längsschnittigen) Erfassung von beraterischen Professionalisierungsprozessen, die exemplarisch am Beispiel der untersuchten Ausbildung von Lernberaterinnen und -beratern zum Einsatz kommen und Auskunft über dort stattfindende Lern- und Bildungseffekte geben. Erfreulich an der Studie ist dabei, dass Forschungsfragen und -ergebnisse konsequent hinsichtlich ihrer Bedeutung für die institutionelle und organisationale Ausgestaltung von Professionalisierungsangeboten für Beratung befragt werden und so für eine empirische Vergewisserung des Beratungsfeldes nützlich sind.

Der klare Aufbau des Buches bietet Leserinnen und Lesern zunächst eine Standortbestimmung hinsichtlich der theoretischen und empirischen Vergewisserung über Beratungskompetenzen in der Erwachsenenbildung, die eingebettet wird in die übergeordneten Diskurse pädagogischer Professionalisierung einerseits sowie der Umstellung auf Kompetenzorientierung andererseits. Deutlich wird, dass Beratung als

Handlungsform und Gegenstand von Professionalisierungsforschung besonders herausfordernd ist, weil der Diskurs stark parzelliert und, gemessen an anderen Handlungsformen (z. B. dem Unterrichten), durch große Ungleichzeitigkeit in Tiefe und Breite der empirischen Beschäftigung gekennzeichnet ist.

Im anschließenden empirischen Zugang fokussiert die Studie auf drei Fragen, nämlich erstens, inwiefern Professionalitätsentwicklung bei (angehenden) Erwachsenen- und Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern gefördert werden kann, zweitens, mit welchem Forschungsdesign sich eine solche vermutete oder intendierte Entwicklung erfassen lässt und drittens, welche Effekte eine in das Studium integrierte Ausbildung zeitigt. Ein quasi-experimentelles Messwiederholungsdesign im Rahmen einer Videostudie mit simulierten Beratungsgesprächen, das mit überwiegend neu entwickelten standardisierten und qualitativen Erhebungsformaten (u. a. niedrig und hoch inferentes Beobachtungsinstrumentarium, Video-Stimulated-Recall-Interviews) realisiert ist, ermöglicht einen methodisch innovativen und breit angelegten Zugang sowohl zu den eigentlichen Lern- und Bildungsprozessen als auch deren Kontextbedingungen. Entsprechend differenziert stellen sich auch die so gewonnenen Ergebnisse dar, in denen Fremd- und Selbsteinschätzungen der Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen kontrastiert werden und als nachweisbare Kompetenzzuwächse in der untersuchten Ausbildung auftreten.

Das Buch von Sandra Bütow ist gut zu lesen, der gewählte theoretische und empirische Zugang im Rahmen der Kompetenzorientierung stringent nachvollziehbar. Der Text ist aufschlussreich für Studierende der Erziehungswissenschaft und benachbarter sozialwissenschaftlicher Disziplinen, besonders aber für alle, die sich in Forschung und Lehre mit Beratungsprofessionalisierung befassen und daran interessiert sind, wie sich Handlungskompetenzen bereits in frühen Professionalisierungsstadien aufbauen lassen. Hochschullehrende sowie Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern können hier von zahlreichen Anregungsimpulsen der Studie profitieren, gerade weil der gewählte Zugang über die Simulation von Beratungsgesprächen Lehre und Forschung handlungswissenschaftlich konsistent verbindet, deren oft vermisste akademische Einheit für Beratung auf diesem Weg herstellt und an aktuelle Entwicklungen in der Beratungsforschung anschließt.

Springer

springer.com

Taste the NEWS

Springer Alert – der Sterne-Newsletter, ganz nach Ihrem Geschmack

Jetzt anmelden!

- Springer Newsletter sind die Sterne für Ihr Wissen – Sie erhalten garantiert nur die Zutaten, die Sie wirklich brauchen
- Zusätzlich verfeinern wir unser Menü mit Extras, wie z.B. freien Online-Zugang zu Zeitschriften
- **Unser Neuerscheinungs-Service für Sie: aktuell *** kostenlos *** passgenau *** flexibel**

Jetzt registrieren: springer.com/alert

A11502 | Image: Tashatuvango/iStock [mod]

Springer Link

link.springer.com

SpringerLink

Wissen zählt. Nutzen Sie SpringerLink.

- Schneller Zugriff auf die Ergebnisse weltweiter Spitzenforschung
- Eine der umfassendsten Online-Datenbanken für STM-Content
- Die intelligenteste Plattform für die Forschung, die wir jemals entwickelt haben
- Alles aus einer Hand – von Springer – dem international führenden Wissenschaftsverlag

Immer und überall

Besuchen Sie: link.springer.com

A19901| Image: Alexaldo/Peshkova/iStock [m]

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© J. Schrader, E. Nuissl, P. Gonon and E. Gruber

V.i.S.d.P. T. Jung

Website der Zeitschrift

www.springer.com/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955

Erscheinungsweise

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* erscheint dreimal jährlich. Band 43 (3 Hefte) wird 2020 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice:
Springer Nature Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springernature.com

Disclaimer

Springer Nature publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer Nature and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer Nature publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in

Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon