Volume 40 • Number 3 • Dezember 2017



Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

- *Silke Fischer* Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften
- *Tobias Jaschke* Mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen mithilfe der Q-Methode erfassen
- *Moritz Sahlender · Josef Schrader* Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung
- *Silke Schreiber-Barsch · Emma Fawcett* Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens?
- *Philipp Fuchs · Stefan Fuchs · Silke Hamann* Weiterbildungsberatung. Variationen in der Umsetzung eines neuen Dienstleistungsangebots der Bundesagentur für Arbeit
- *Petra Hetfleisch · Thomas Dostal · Ulla Klingovsky · Laurence Sauter* 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. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, University of Florence/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, UK
Prof. Dr. Rick Flowers, University of Technology Sydney, Australien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
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. Erhard Schlutz, Universität Bremen
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien
Prof. Dr. Byung Jun Yi, Pusan National University, Südkorea

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

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

40. Jahrgang · Heft 3 · 2017

Inhaltsverzeichnis

Editorial

John Field/Ekkehard Nuissl von Rein
Editorial 237

Forum

Silke Fischer
Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz.
Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften 241

Tobias Jaschke
Mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen mithilfe der Q-Methode erfassen 261

Moritz Sahlender/Josef Schrader
Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten.
Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung 275

Silke Schreiber-Barsch/Emma Fawcett
Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort
im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? 295

Philipp Fuchs/Stefan Fuchs/Silke Hamann
Weiterbildungsberatung. Variationen in der Umsetzung
eines neuen Dienstleistungsangebots der Bundesagentur für Arbeit 321

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Petra Hetfleisch/Thomas Dostal/Ulla Klingovsky/Laurence Sauter
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 339

Publisher Correction

Carolin Knauber
Publisher Correction to: International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik:
Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven
der vergleichenden Politikwissenschaft 347

ZfW (2017) 40:237–240
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0099-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

John Field · Ekkehard Nuissl von Rein

© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

„Offenheit“ war seit jeher ein Credo in der Erwachsenenbildung, und zu großen Teilen wurde sie auch Realität. Zugang zur Bildung ohne jedwede Barrieren ist für weite Teile der Erwachsenenbildung ein Markenzeichen. Umso mehr lag und liegt es nahe, dass der Grundgedanke der „Open Educational Resources“ (OER), eine Welt, in der jeder Mensch Zugang zu einem global aggregierten Wissensbestand hat, gerade in diesem Bildungsbereich kompatibel ist zu Zielen und – wünschenswerten – Strukturen.

Mit unserer Ausschreibung des Schwerpunktthemas „Offenheit“ wollten wir einen forschenden Blick auf die Beziehungen zwischen Konzepten und Praktiken der Offenheit einerseits und das Lernen der Erwachsenen andererseits richten. Dabei sprachen wir gezielt auch den sozialen Raum an, in dem eine solche Offenheit des Lernens realisiert werden kann, etwa in Netzwerken oder in einer offenen Forschungspraxis.

Wir hatten uns erhofft, Belege für die Relevanz des Ansatzes in der Erwachsenenbildung präsentieren zu können, aber auch Hinweise auf kritische Stimmen (etwa hinsichtlich Datenschutz, Qualität und Zugang) zu erhalten. Explizit sprachen wir nicht nur den engeren Kreis der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung an, sondern auch Expertinnen und Experten aus benachbarten Disziplinen und Ländern, die aus Interesse am komplexen Bezug von Offenheit und Erwachsenenlernen bereits Befunde zusammengetragen haben.

Prof. Dr. J. Field
University of Stirling, Stirling, Großbritannien
E-Mail: john.field@stir.ac.uk

Prof. Dr. Dr. h.c. E. Nuissl von Rein (✉)
Institut für Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

Zwar erhielten wir Beiträge zum Thema, aus den Feldern der betrieblichen, beruflichen und allgemeinen Weiterbildung und über unterschiedliche Realisierungen von „Offenheit“, sie scheiterten allesamt jedoch an unserem – zugegeben – sehr anspruchsvollen Peer-Review-Verfahren. Die Gründe waren unterschiedlich. Mal wurden die Erhebungsmethoden bemängelt, mal die Fragestellungen, mal die Reichweite der Erkenntnisse. So sehr dies in jedem Einzelfall begründet war, so überraschend ist doch das Gesamtergebnis.

Das mag mehrere Gründe haben. Vielleicht ist der Blick auf „Offenheit und Lernen“ im digitalen Zeitalter noch zu früh, um Belastbares zu erfassen. Vielleicht ist auch das Thema zu breit, um fokussiert Gehaltvolles abrufen zu können. Vielleicht sind auch zu viele noch in Aktivitäten und Aufbau, weniger in Analyse und Reflexion eingebunden. Vielleicht sind es auch ganz andere Gründe, im Gegenstand oder in der *Scientific Community*, die noch zu erforschen sind.

Eine Ursache könnte auch in unserem *Call of Papers* liegen, vielleicht in seiner Diktion, vielleicht in seiner Verbreitung. Bereits in der letzten Ausgabe der ZfW, zum Schwerpunktthema „Geschichte der Erwachsenenbildung“, waren wenige einschlägige Einreichungen zu verzeichnen. In unserem Editorial hatten wir daraufhin vermutet, dass dies an einem geringen Stellenwert der historisch-wissenschaftlichen Betrachtungsweise in der Erwachsenenbildung liegen könnte. Mit dieser Vermutung haben wir sehr kritische Rückmeldung provoziert mit dem Tenor, historische wissenschaftliche Arbeiten zur Erwachsenenbildung gebe es sehr wohl, und es schädige das Ansehen unserer wissenschaftlichen Teildisziplin, hier fälschlicherweise ein Defizit zu konstatieren. Aus dieser Rückmeldung entspann sich ein sehr gehaltvoller und kontroverser Diskurs, der wohl in einer der nächsten Ausgaben unserer Zeitschrift – entsprechend ausgearbeitet – auch „offen“ zugänglich gemacht wird.

Diesmal ist das Ergebnis unseres ausgeschriebenen Schwerpunktthemas noch weniger befriedigend, zumal wir nach wie vor davon ausgehen, dass zum Thema der Offenheit im digitalen Zeitalter eine starke Bewegung in der Erwachsenenbildung besteht.

Leider mangelte es auch an Einsendungen aus nicht-deutschsprachigen Ländern. Wir gingen davon aus, dass es auch in anderen Ländern – gerade mit Blick auf globale Entwicklungen in Sachen Open Educational Resources, Open Access und Open Science – vielfältige Initiativen und erste Forschungsergebnisse geben würde. Dem standen jedoch offenbar sprachliche Hürden oder andere pragmatische Gründe, Aufmerksamkeit für das Thema zu generieren, im Wege.

Im Endeffekt können wir aber nur eine Ausgabe der „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ präsentieren, in der es kein Schwerpunktthema gibt. Das ermöglicht uns aber andererseits, einige sehr interessante und in den Peer-Reviews durchweg positiv bewertete Beiträge zu veröffentlichen, die für die „offene“ Rubrik „Forum“ eingereicht wurden – vielleicht ist auch dies eine Einlösung des angezielten Themas: eine inhaltliche Offenheit, die sich nicht auf den Rahmen eines gesetzten Schwerpunktthemas beschränkt.

In der Tat schreiten die hier versammelten Beiträge für das Forum der ZfW höchst unterschiedliche Felder der Weiterbildung ab.

Das erste dieser Felder wird vielfach eher als verlängerte Lehrerbildung, weniger als Weiterbildung gesehen: die Fortbildung von Lehrenden an Schulen. Hier liegen

zwei Beiträge vor. In beiden zeigt sich wieder, dass es sich um einen genuinen Weiterbildungsbereich handelt.

Der erste Beitrag (S. Fischer) widmet sich einigen Problemen, die auch für die Weiterbildung generell typisch sind – etwa die Unterschiede zwischen Teil- und Vollzeitlehrkräften oder eine mangelnde Konzeption oder das Problem des Transfers des Gelernten auf die Praxis der Lehrenden. Der Beitrag referiert die Ergebnisse einer Untersuchung an Berufsfachschulen im Kanton Zürich, sie können anregend sein für ähnliche Analysen in Österreich und Ländern der Bundesrepublik Deutschland.

Auch der zweite Beitrag (T. Jaschke) orientiert sich an Lehrkräften in der Schule, hier an deren Meinungen und Einstellungen. Untersucht wird – mit dem Fokus auf den Mathematikunterricht, ob das Q-Sort-Instrument in der Evaluation von Lehrerfortbildungen sinnvoll eingesetzt werden kann. Rein methodisch ist dieser Beitrag sehr anspruchsvoll, und die Ergebnisse legen eine Verwendung des Q-Sort-Verfahrens im Rahmen von Lehrerfortbildungen nahe.

Zwei weitere Beiträge thematisieren Anforderungen an die Weiterbildung bei bestimmten Zielgruppen, die gerade unter dem Postulat der „equity“ wichtig sind: Spracherwerb bei Zugewanderten (M. Sahlender, J. Schrader) und Inklusionsarchitekturen für Behinderte (E. Fawcett, S. Schreiber-Barsch). Der Beitrag zum Spracherwerb kann sich zwar auf eine große Breite von Publikationen stützen, inhaltsanalytisch ausgewertet werden 314 Veröffentlichungen zum Thema seit 2010. Anerkannt wird die vorliegende beachtliche Forschungsaktivität zum Thema, jedoch resümiert der Beitrag nüchtern, dass derzeit wenige belastbare Befunde zu den didaktischen, medialen, professionellen und individuellen Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs vorliegen. Der Beitrag zur Inklusion Behinderter stützt sich auf eine explorativ-qualitative Studie mit professionell in der Weiterbildung Tätigen und verfolgt die Frage, wieweit die Herstellung sozialer Räume als Lernorte Behinderter – mit Zugang und Partizipation – erfolgreich ist und erfolgt. Im Resümee betonen die Autoren, dass Inklusionsarchitekturen beispielhaft für die allgegenwärtigen Auseinandersetzungen um die Zugehörigkeit von (behinderten) Personen zur *Community* der Lernenden betrachtet werden können.

Der letzte Beitrag (P. Fuchs, S. Fuchs, S. Hamann) schließlich greift – konkret – eine Thematik auf, die im Zuge des lebenslangen Lernens und der wachsenden Breite im formalen, non-formalen und informellen Lernen immer wichtiger geworden ist: die Weiterbildungsberatung. Er widmet sich evaluierend einer Initiative der Bundesagentur für Arbeit, die in 5 Regionen an 15 Standorten Beratungsstellen initiiert hat. Im Ergebnis zeigt sich die Variationsbreite dieser Beratungsstellen im Vorgehen und im Beratungsverständnis: eine gezielte Beratung zum Ausgleich von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt in einem Fall, eine ergebnisoffene, an den Interessen der Beratenen orientierte Ausrichtung im anderen Fall. Verbunden mit dem Befund, dass die Beratung weniger direktiv und mehr an den Wünschen der Beratenen ausgerichtet sein sollte, werden diese Akzentuierungen auf den lokalen organisationalen und ökonomischen Kontext zurückgeführt bzw. in ihn eingebunden.

Es zeigt sich in den Beiträgen des Forums einmal mehr, dass die behandelten Themen immer wieder eng mit den aktuellen Fragen und Problemen der Weiterbildung korrespondieren, die wissenschaftlichen Arbeiten sich auf konkrete Entwicklungen im Feld beziehen, aber auch innovativ neue Akzente setzen.

John Field und Ekkehard Nuissl

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.

ZfW (2017) 40:241–259
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0101-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz

Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften

Silke Fischer

Eingegangen: 29. Juni 2017 / Angenommen: 15. November 2017 / Online publiziert: 4. Dezember 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Bereich der Lehrerweiterbildung ist bis heute allgemein unzureichend erforscht. Aus den wenigen existierenden Studien ergibt sich vor allem eine Problematik: So erweist sich der Transfer von Weiterbildungsinhalten in die pädagogische Praxis als äußerst schwierig (Transferproblem). Auf diesen Erkenntnissen aufbauend, beschäftigt sich dieser Forschungsbeitrag mit der Frage der Nachhaltigkeit schulinterner Lehrerweiterbildung an ausgewählten Berufsfachschulen im Kanton Zürich. Hierzu wurde das Kollegium von sechs Berufsfachschulen in Form einer Methodentriangulation, bestehend aus quantitativen und qualitativen Verfahren, befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass in Bezug auf den Aspekt der Nachhaltigkeit der schulinternen Weiterbildung eine grosse Diskrepanz zwischen den befragten Schulen besteht. Während einige Schulen ihre Weiterbildungsaktivitäten an ihrem Schulprogramm ausrichten, wählen andere ihre Weiterbildungsinhalte kurzfristig und unsystematisch aus. Nicht alle der befragten Schulen verfügen zudem über ein Konzept im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung. Ferner offenbaren sich in Bezug auf das Konzept auch erhebliche Wissensunterschiede zwischen Voll- und Teilzeitlehrkräften. Überdies sind die befragten Lehrpersonen der Meinung, dass die schulinterne Weiterbildung keine (positiven) Auswirkungen auf ihren Unterricht habe, weshalb sie sich keine Unterstützung bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in ihrem Unterricht wünschen. Insofern zeigt sich, dass im Rahmen der Lehrerweiterbildung nicht nur das erläuterte Transferproblem besteht, sondern aufseiten der Lehrerschaft vielmehr ein wahrgenommenes Effektivitätsproblem.

Schlüsselwörter Lehrerweiterbildung · Berufsfachschulen · Konzept · Nachhaltigkeit · Schweiz

Dr. S. Fischer (✉)
Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich, Schweiz
E-Mail: silke.fischer@phzh.ch

About the effectiveness of further teacher education in Switzerland

An explorative study from the perspective of teachers

Abstract The area of further teacher education is rarely explored in the German-speaking countries. The few existing studies primarily show one problem: The transfer of contents of further teacher education into lessons seems to be very difficult (transfer problem). Based on these findings, this research project deals with the question how effective vocational schools in the Canton of Zurich organise and implement their school-intern further teacher education. For this purpose the teaching staff of six vocational schools was interviewed by using triangulation technique in terms of combining quantitative and qualitative methods. The results reveal that a huge discrepancy between the surveyed schools in terms of impact of school-intern further teacher education exists. While some schools organise the contents of their further teacher education according to their school programme, others choose them rather selectively. Above that, the study shows that the questioned teachers do not think that school-intern further teacher education has any positive effects on their lessons at all. Thus, they do not want any support in transferring the contents into their lessons. In this respect, when it comes to further teacher education, not only the transfer problem exists but on part of the teachers above all there is an effectiveness issue.

Keywords Further teacher education · Vocational schools · Concept · Impact · Switzerland

1 Einleitung

Seit den 2000er Jahren stehen die Qualität von Schule sowie die Leistungen von Lehrkräften zunehmend im Fokus der Öffentlichkeit und Bildungspolitik. Nicht zuletzt aufgrund der Ressourcenarmut der Schweiz stellt die Bildung und somit auch die Weiterbildung einen entscheidenden Wettbewerbsfaktor des Landes dar. Gemäß des Schweizer Bildungsberichts (SKBF 2014) wird die Weiterbildung „als Antwort (...) auf die Herausforderungen einer globalisierten Wirtschaft mit raschem technologischem Wandel und einer Internationalisierung der Arbeitsmärkte“ gesehen (S. 266). Dementsprechend müssen Wissen und Kompetenzen von Lehrkräften in Fort- und Weiterbildungen ständig erneuert und erweitert werden, damit diese einen adäquaten Unterricht gewährleisten können, welcher die Schülerinnen und Schüler optimal auf diese *„globalisierte Wirtschaft“* vorbereitet. Die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist somit ein entscheidender Faktor im Qualitätsentwicklungsprozess von Schule und Unterricht.

Allerdings wird die Bedeutsamkeit von Lehrerfortbildung und -weiterbildung auch heute noch unterschätzt (Vigerske 2016, S. 24), was die wenigen existierenden Studien auf diesem Gebiet belegen. Diese erweisen sich meist als nachfrageorientierte Untersuchungen, d. h. sie eruieren das Forschungsfeld aus der Perspektive von Lehrpersonen mit der Zielsetzung, das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot zu optimieren. Die Studien zeigen vor allem ein Problem im Rahmen der

Lehrerfortbildung und -weiterbildung auf – das einer fehlenden Nachhaltigkeit. Die vermittelten Weiterbildungsinhalte finden demnach nur äußerst selten Anwendung in der pädagogischen Praxis. Die Lehrerfortbildung und -weiterbildung wird als nachhaltig angesehen, wenn die in der Weiterbildung erworbenen Qualifikationen zu einem neuen, adäquateren Verhalten der Lehrperson führen (Landert 1999, S. 21). Vor allem die Studie von Landert (1999), in welcher die Veränderungen auf der Verhaltensebene der Lehrpersonen selbst als sehr gering beurteilt wurden, galt hier lange Zeit als richtungweisend.

Aktuellere Untersuchungen kommen hier jedoch zu anderen Ergebnissen. Vigerske (2016) konnte beispielsweise nachweisen, dass mehr als drei Viertel der befragten Lehrpersonen zumindest kurzfristig Weiterbildungsinhalte in die schulische Praxis transferieren. Zudem konnten Villiger et al. (2015) zeigen, dass die weitergebildeten Lehrpersonen auch nach einem Abstand von zwei Jahren noch in der Lage waren, die erlernten Weiterbildungsinhalte im Unterricht anzuwenden. Diese Ergebnisse erscheinen insofern von Bedeutung, da die Schulen im Rahmen ihres eigenen Qualitätsentwicklungsprozesses in der Pflicht stehen, das eigene Lehrpersonal innerhalb von schulinternen Fort- und Weiterbildungen eigenständig weiterzuqualifizieren, um so den gestiegenen Bildungsanforderungen Rechnung zu tragen. Die berufsbildenden Schulen stehen hierbei aufgrund ihrer Nähe zur Wirtschaft in einer besonderen Pflicht.

Die vorliegende Studie setzt an dieser Problematik an und untersucht erstmalig explorativ die Nachhaltigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung an sechs Zürcher Berufsfachschulen. Hierzu wurden die Lehrkräfte dieser Schulen mittels quantitativer und qualitativer Verfahren befragt. Die Resultate dieser Studie zeigen die folgenden drei Hauptergebnisse. Erstens: Es zeigen sich schon bei der Auswahl der Weiterbildungsinhalte große Unterschiede in Bezug auf die Nachhaltigkeit zwischen den Schulen. Während einige Schulen ihre Weiterbildungsinhalte anhand eines übergeordneten Konzepts wie z. B. dem Schulprogramm ausrichten, erfolgt die Auswahl an anderen Schulen kurzfristig und systemlos. Zudem verfügen nicht alle der befragten Schulen über ein Konzept im Bereich der schulinternen Lehrerweiterbildung. Zweitens: Im Bereich der Lehrerweiterbildung lässt sich eine Wissensdiskrepanz zwischen Voll- und Teilzeitlehrkräften konstatieren. Vollzeitlehrkräfte verfügen allgemein über mehr Wissen hinsichtlich der Lehrerweiterbildung an ihrer Schule und über das dahinterstehende Konzept, wenn vorhanden, als Teilzeitlehrkräfte. Drittens: Die befragten Lehrkräfte sind nicht der Ansicht, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung einen positiven Einfluss auf ihre berufliche Situation, d. h. den Unterricht, ihre beruflichen Fähigkeiten oder ihren beruflichen Alltag hat. Die Lehrpersonen wünschen sich daher keine Unterstützung bei der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte in ihrem Unterricht.

Im folgenden Artikel werden zunächst die allgemeine Forschungslage und der Stand der Nachhaltigkeitsforschung der Lehrerfortbildung und -weiterbildung erläutert. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen, speziell die begriffliche Abgrenzung zwischen der Schweiz und dem übrigen deutschsprachigen Raum, die Formen der Lehrerweiterbildung, die begriffliche Abgrenzung zwischen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sowie die Berufsfachschulen in der Schweiz präzisiert. Nachfolgend wird in Abschn. 3 das Untersuchungsdesign dieser Studie samt Stich-

probe und Untersuchungsinstrumenten vorgestellt und begründet. Daraufhin werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse in Abschn. 4 dargelegt. In Abschn. 5 erfolgt die Zusammenfassung der Ergebnisse, in Abschn. 6 werden die Ergebnisse kritisch gewürdigt. Im letzten Kapitel, Abschn. 7, werden kurz Handlungsempfehlungen aufgezeigt und es wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsfragen gegeben.

2 Forschungsstand und theoretische Grundlagen

2.1 Zum Forschungsstand in der Lehrerfortbildung und -weiterbildung

Forschungstechnisch nehmen Aspekte der Lehrerfortbildung und -weiterbildung im Vergleich zur Lehrerausbildung nach wie vor eine unbedeutende Stellung ein. Erste Studien im Bereich der Lehrerfortbildung und -weiterbildung entstanden vereinzelt in den 1970er, dann meist Ende der 1980er bis Anfang der 2000er Jahre (vgl. u. a. Kaiser 1970; Haari 2000; Howald 1992; Landert 1999; Rüegg 2000). Hierbei handelt es sich meist um nachfrageorientierte Untersuchungen, d. h. sie eruieren das Forschungsfeld aus der Perspektive von Lehrpersonen mit dem Ziel, das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot zu optimieren. Die Untersuchungsfragestellungen beschäftigen sich überwiegend mit den Präferenzen der Lehrpersonen hinsichtlich der Gestaltungsbedingungen (Planung, Organisation, Durchführung), Meinungen/Einstellungen, gewünschte/besuchte Kursinhalte, Gründe für Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme sowie der Wirksamkeit/Nachhaltigkeit derselben. Während bis zum Jahr 2000 eher Studien im Sinne generalistischer Bestandsaufnahmen der Lehrerfortbildung und -weiterbildung erfolgten, verknüpfen die Studien ab Mitte der 2000er Jahre sowie auch neuere Untersuchungen die Lehrerfortbildung und -weiterbildung oft mit zusätzlichen Thematiken (z. B. Blended Learning (Florian 2008); Schulentwicklung (Fischer 2016); Videos (Kleinknecht und Pochinski 2014); Rechenstörungen (Lesemann 2016)). Allen Studien ist gemein, dass sie oftmals einer lokalen Begrenzung unterliegen, z. B. eines Bundeslandes, sich auf einzelne Schulformen, Fächer sowie spezifische Maßnahmen beziehen. Darüber hinaus sind die Studien meistens monoperspektivisch aus der Perspektive der Lehrpersonen durchgeführt worden. Begründet wird diese Forschungsperspektive vielfach damit, dass Lehrpersonen als direkt betroffene Personen von Lehrerweiterbildung für deren Gelingen verantwortlich sind. Allerdings konnte sich aufgrund dessen bisher keine allgemeingültige Theorie der Lehrerfortbildung und -weiterbildung im Sinne einer Didaktik etablieren.

2.2 Zum Forschungsstand der Wirksamkeit/Nachhaltigkeit in der Lehrerfortbildung und -weiterbildung

Die meisten Studien im Bereich Wirksamkeit/Nachhaltigkeit beziehen sich auf die Wirksamkeit und demnach den Veranstaltungserfolg und nicht auf die Anwendung der Weiterbildungsinhalte in der pädagogischen Praxis, was auch als Nachhaltigkeit bezeichnet wird (s. auch Abschn. 2.5 *Begriffliche Abgrenzung Wirksamkeit und*

Nachhaltigkeit von (schulinterner) Lehrerweiterbildung). Zahlreiche Fort- und Weiterbildungen werden von den Teilnehmenden zwar als wirksam eingeschätzt, wobei die Inhalte allerdings nicht in die Schulpraxis übertragen werden (Huber et al. 2009, S. 28). Somit besteht eine Diskrepanz zwischen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit innerhalb der Lehrerfortbildung und -weiterbildung. Insgesamt existieren nur wenige Studien, welche sich mit dem Transfer von Weiterbildungsinhalten in die Schule bzw. den Unterricht beschäftigen (Nachhaltigkeit). Problematisch erscheint ebenfalls, dass sich diese Studien meist punktuell auf konkrete Fort- und Weiterbildungen, Fächer etc. beziehen und demnach keine übertragbaren Ergebnisse z. B. in Bezug auf hinderliche und förderliche Transferfaktoren liefern und die Nachhaltigkeit von den Lehrpersonen selbst beurteilt wird. Als transferförderliche, aber nicht generalisierbare Faktoren wurden beispielsweise die Vernetzung und die Reflexion (Zehetmeier 2008) sowie der kollegiale Austausch und die Unterstützung der Schulleitung (Jäger und Bodensohn 2007) identifiziert. Hingegen wurden die technischen und zeitlichen Ressourcen (Florian 2008, S. 280; Zehetmeier 2008, S. 174) als transferhemmend bewertet.

Wie bereits in der Einleitung herausgestellt, ergeben sich in Bezug auf die Beurteilung der Nachhaltigkeit differierende Ergebnisse. Während in der einzigen umfassenden Studie (Landert 1999) die Lehrerfortbildung und -weiterbildung als nur wenig nachhaltig beurteilt wird, wird diese in neueren, punktuell erhobenen Studien positiv beurteilt (Florian 2008; Lesemann 2016; Vigerske 2016; Villiger et al. 2015). Als wesentliche Einflussfaktoren auf die Beurteilung der Nachhaltigkeit wurde zudem das Geschlecht, die Dauer der Veranstaltung, die freiwillige Teilnahme und Anzahl der Berufsjahre identifiziert (Landert 1999; Zehetmeier 2008).

2.3 Begriffliche Abgrenzung Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

In der einschlägigen Forschungsliteratur wird zwischen den Begrifflichkeiten der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung nicht immer trennscharf unterschieden; vielfach werden diese Termini auch synonym verwendet (Heck und Schurig 1982, S. 1; Howald 1992, S. 139). Gemäß Terhart (2000) steht „bei der Lehrerfortbildung (...) die Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung (Qualifikationserhaltung) im Mittelpunkt“, wohingegen die Lehrerweiterbildung „auf die Erweiterung des gegebenen Kompetenzniveaus für zusätzliche neue Qualifikationen oder Ämter gerichtet ist (Qualifikationserweiterung)“ (S. 131). Demzufolge bezieht sich die Lehrerweiterbildung auf ein *training on the job*, durch welches sich die Lehrpersonen für neue Tätigkeitsbereiche innerhalb der Schulorganisation zusätzlich qualifizieren. Die Lehrerweiterbildung ist daher im Gegensatz zur Lehrerfortbildung mit einer beruflichen Statusveränderung im Sinne eines Aufstiegs verbunden (Hamann 2006, S. 42; Tenorth und Tippelt 2007, S. 468).

Konträr zu diesen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich) verwendeten Definitionen hat die Schweizer EDK (1998) ihrerseits in ihren *Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung* eine andere begriffliche Bestimmung für den Schweizer Bildungsraum definiert. Seither ersetzt der Begriff der Weiterbildung die vorgängige Bezeichnung Fortbildung und der Terminus „Zusatzausbildung“ den der Weiterbildung.

Tab. 1 Überblick Begriffe Lehrerbildung (Quelle: Fischer 2016, S. 29)

Übriger deutschsprachiger Raum (Deutschland, Österreich)	Schweizer Bildungsraum
Lehrerfortbildung	Lehrerweiterbildung
Lehrerweiterbildung	Zusatzausbildung

Einen Überblick über die verwendeten Termini bietet die Tab. 1.

Da sich dieser Artikel auf die Schweiz bezieht, wird hier durchgängig die Bezeichnung „Weiterbildung“ verwendet.

2.4 Formen der Lehrerweiterbildung

Das Lernen im Bereich der Lehrerweiterbildung ist weitestgehend nicht verbindlich geregelt, weshalb viele verschiedene Formen nebeneinander bestehen und Lernen auf unterschiedlichen Stufen (individuell, schulintern und schulübergreifend) möglich ist (Tenorth und Tippelt 2007, S. 465). Zudem ist auch die Abgrenzung zu freizeitlichen Aktivitäten schwierig, da streng genommen beinahe alle Lernhandlungen und -prozesse von Lehrkräften unter dem Begriff „Weiterbildung“ subsumiert werden können (Bickel und Christen 1979, S. 32). Vielfach lassen sich die folgenden Differenzierungsansätze finden (vgl. Hamann 2006, S. 43 f.; Terhart 2000, S. 131 f.): angebots – versus nachfrageorientierte Weiterbildung, schulinterne versus schulexterne, individuelle, institutionelle und freiwillige versus obligatorische Weiterbildung sowie formelle versus non-formelle (informelle) Weiterbildung. Im Folgenden sollen nun die für diesen Artikel wichtigsten Formen der Lehrerweiterbildung knapp erläutert werden:

2.4.1 Formelle versus non-formelle (informelle) Weiterbildung

Formelle Weiterbildung wird durch organisierte „Aktivitäten von Bildungsträgern (betriebliche oder über-/außerbetriebliche)“ erlangt (Faust und Holm, 2001, S. 5). Non-formelle bzw. informelle Weiterbildung findet demnach außerhalb solch organisierter Bildungsaktivitäten in Lebens- und Erfahrungszusammenhängen sowie im Prozess der Arbeit selbst statt.

2.4.2 Schulinterne versus schulexterne Lehrerweiterbildung

Unter schulinterner Lehrerweiterbildung (Schilw) versteht man, wenn sich das gesamte Kollegium einer Schule oder auch nur bestimmte Teile hiervon in „auf Lernprozesse zielende, didaktische Handlungssituationen begeben“ (Wenzel und Wesemann 1990, S. 25). Hierbei spielt es keine Rolle, ob diese in der eigenen Schulinstitution oder außerhalb dieser stattfinden. Die schulexterne Weiterbildung findet außerhalb des regulären Schulalltags, d. h. grundsätzlich in der Freizeit der Lehrpersonen statt. Angeboten wird diese durch externe, private oder staatliche Weiterbildungsträger.

2.5 Begriffliche Abgrenzung Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von (schulinterner) Lehrerweiterbildung

Im Rahmen der Lehrerweiterbildung steht vorwiegend die Wirksamkeit und weniger die wissenschaftliche und theoretische Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeit im Vordergrund (Häuptle et al. 2008, S. 6). Eine Abgrenzung und Definition beider Begrifflichkeiten wurde von Landert (1999) vorgenommen und von Florian (2008) theoretisch weiter ausgeführt. Die Wirksamkeit bezieht sich hierbei auf die Übereinstimmung von intendiertem und realisiertem Ziel, was auch als Veranstaltungserfolg bezeichnet wird (Florian 2008, S. 143; Landert 1999, S. 20). Die Evaluation der Veranstaltung erfolgt i. d. R. unmittelbar im Anschluss an sie. Somit wird die Programmausschreibung mit dem wie auch immer ermittelten Resultat der Weiterbildung verglichen. Demnach lässt die Wirksamkeit keine Rückschlüsse auf die Anwendung der Weiterbildungsinhalte zu (Vigerske 2016, S. 25).

Nachhaltigkeit hingegen bedeutet nach Häuptle et al. (2008) allgemein einen „Grad gelungener Umsetzung“ (S. 4). Somit tritt Nachhaltigkeit auf, „wenn die im Rahmen der Weiterbildung erlangten Qualifikationen in neuem, angemessenerem Verhalten der Lehrperson münden“ (Landert 1999, S. 21). Demnach geht es hierbei um die Anwendung von Weiterbildungsinhalten in der pädagogischen Praxis, weshalb synonym auch von Transfererfolg gesprochen wird. Nachhaltigkeit in Bezug auf Weiterbildung beschreibt somit die sichere und beständige Anwendung des intendierten Verhaltens als Ergebnis des Transfers.

Folglich gilt laut obiger Definition die schulinterne Lehrerweiterbildung als nachhaltig, wenn die innerhalb der schulinternen Weiterbildung erlangten Qualifikationen in der pädagogischen Praxis in der intendierten Art und Weise sicher und beständig angewendet werden. Da die schulinterne Weiterbildung gleichfalls dazu dient, Reformen im Rahmen der Schulentwicklung umzusetzen (Rüegg 2000, S. 21), müssen die Weiterbildungsbemühungen angelehnt an die allgemeine Definition von Schulentwicklung auch systematisch (vgl. Muftic 2012, S. 102 f.), d. h. Bestandteil des schulischen Qualitätskonzepts, z. B. dem Schulprogramm, sein.

2.6 Berufsfachschulen in der Schweiz

Schweizer Berufsfachschulen haben seit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBG) von 1978 einen eigenständigen Bildungsauftrag. Diesen können sie eigenständig innerhalb der Lehrplanvorgaben und unter Berücksichtigung der anderen Lernorte (Betrieb und überbetriebliche Kurse) definieren (BBG 1978, Art. 27, Abs. 1). Aufgrund der drei Lernorte (Berufsfachschule, Betrieb und überbetriebliche Kurse) spricht man im Gegensatz zu den anderen deutschsprachigen Ländern, welche über zwei Lernorte (Berufsschule und Betrieb) verfügen, auch vom trialen Bildungssystem. Die bekannteste Aufgabe der Berufsfachschule ist die Vermittlung der beruflichen Grundbildung an Berufslernende (Wettstein und Gonon 2009, S. 156).

Die Berufsfachschulen haben eine bedeutende Stellung im Schweizer Bildungssystem, da rund zwei Drittel aller Jugendlichen nach Abschluss der Sekundarstufe I in eine berufliche Grundbildung eintreten (SBFI 2017, S. 11). Angenommen wer-

den müssen von den Schulen alle Lernenden mit gültigem Lehrvertrag ohne weitere Auflagen (Wettstein und Gonon 2009, S. 160). Grundlegend für die Schulzuweisung ist der Sitz des Betriebs. Bedingt durch das triale Bildungssystem verbringen die Berufslernenden i. d. R. 1,5 Tage pro Woche in der Berufsfachschule und die restlichen 3,5 Tage im Betrieb.

Träger der Berufsfachschulen sind meistens die Kantone, vereinzelt auch Vereine oder die Berufsverbände wie beispielsweise im kaufmännischen Bereich. Die Kosten werden aber nur teilweise vom Träger übernommen; der Rest wird von den Kantonen sowie vom Bund finanziert (Wettstein und Gonon 2009, S. 162). Die Organisation der Berufsfachschulen erfolgt nach Berufsfeldern in den folgenden fachlichen Richtungen: gewerblich-industrielle und technische Richtung, kaufmännische Richtung und Detailhandel, Gesundheit und Soziales, Land- und Fortwirtschaft sowie Gestaltung.

3 Methodik

3.1 Vorgehen

Das Studiendesign dieser Erhebung ergab sich u. a. durch die Auswertung der bisherigen Studien im Bereich der Lehrerweiterbildung in der Schweiz der vergangenen 20 Jahre (s. auch Abschn. 2.1 *Zum Forschungsstand in der Lehrerfortbildung und -weiterbildung)*. Daneben wurde das Design wiederholt in Einzel- und Gruppensitzungen mit Experten aus Wissenschaft und Praxis diskutiert. Die grundlegenden Überlegungen sollen hier im Folgenden kurz dargestellt werden.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit der historisch gewachsenen Schullandschaften innerhalb des Landes, des Schweizer Föderalismus und der sich hieraus ergebenden abweichenden gesetzlichen Regelungen, erschien eine regionale und eine auf einen Schultyp bezogene Begrenzung sinnvoll zu sein. Als Analyseregion wurde der Kanton Zürich ausgewählt, da hier grundlegende Kenntnisse der schulischen Situation vorhanden sind und bereits Kontakte zu einigen Schulen bestanden. Die Konzentration auf die Berufsfachschule als Untersuchungseinheit erschien ratsam, da diese Schulform aufgrund ihrer Nähe zur Wirtschaft in der besonderen Verpflichtung steht, schulische Neuerungen im Rahmen der schulinternen Weiterbildung schnellstmöglich zu implementieren. Der Stellenwert der schulinternen Weiterbildung ist demzufolge hoch.

Die Perspektive der Lehrpersonen erschien es hier sinnvoll zu erfassen, da diese als direkt Betroffene für das Gelingen der Umsetzungsprozesse eigenverantwortlich sind (s. Abschn. 2.1 *Zum Forschungsstand in der Lehrerweiterbildung in der Schweiz)*. Zugleich ist die pädagogische Steuerung und Koordination durch die Schulleitung ein bedeutsames Element für die Qualität und Effektivität einer Schulorganisation (Huber 1997). Die Sichtweise der Schulleitung sollte insofern konträr zur Perspektive der Lehrkräfte zusätzlich erhoben werden. Schließlich ist Lehrerweiterbildung nur erfolgreich, wenn sich ein „kohärentes und effektives System aus innerschulischen Entwicklungsbemühungen ergibt“ (Bonsen 2010, S. 199), das alle betroffenen Personen einer Schulorganisation gleichermaßen umfasst.

Die Methodentriangulation, bestehend aus quantitativen und qualitativen Verfahren, wurde angesichts des Einbezugs der verschiedenen Perspektiven gewählt, durch welche einerseits ein Erkenntnisgewinn auf verschiedenen Ebenen ermöglicht sowie andererseits die Validität der Ergebnisse erhöht werden sollte. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Methode der quantitativen Befragung gewählt, weil eine möglichst große Stichprobe von Zürcher Berufsfachschullehrpersonen erfasst werden sollte. Die qualitative Methode der Experteninterviews wurde gewählt, um tiefergehende Erkenntnisse seitens der Schulleitung oder schulleitungsnahen Personen innerhalb ihrer Funktion als Experten für Lehrerweiterbildung zu gewinnen. Die Entscheidung für ein Querschnittsdesign ergab sich hierbei aus zeitlichen und finanziellen Restriktionen, denen dieses Forschungsprojekt unterlag.

3.2 Zielsetzung

Die vorliegende Untersuchung war Teil einer größeren Querschnittsstudie und eines Dissertationsprojekts. In diesem Artikel soll die folgende explorative Fragestellung beantwortet werden: Wie nachhaltig ist die schulinterne Lehrerweiterbildung an ausgewählten Berufsfachulen im Kanton Zürich?

3.3 Stichprobe

Die quantitativen Daten wurden von Oktober 2013 bis Januar 2014 erhoben, direkt gefolgt von den qualitativen Experteninterviews, die von Mitte Januar 2014 bis Ende März 2014 stattfanden. Insgesamt haben sechs Zürcher Berufsfachschulen an dieser Erhebung teilgenommen. Der Fragebogen wurde auf Wunsch der Probanden im Pretest via *Paper-Pencil-Form* ausgefüllt, die Experteninterviews wurden face to face in sogenannten *Hohlstunden*, also Freistunden, an den jeweiligen Berufsfachschulen geführt.

3.3.1 Quantitativ

Es wurden 243 Fragebögen retourniert. Zwei Fragebögen wurden nicht vollständig ausgefüllt und mussten daher aussortiert werden, weshalb sich die Stichprobe auf 241 Personen (N = 241) beläuft. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 49,82 %. Beim Vergleich mit Rücklaufquoten anderer Studien,[1] in welchen Lehrpersonen befragt wurden, kann eine Rücklaufquote von rund 30 % als verwertbar interpretiert werden. Von den Probanden waren 138 Teilnehmer (57,3 %) männlich und 103 Teilnehmerinnen (42,7 %) weiblich. Im Durchschnitt gaben die Teilnehmer[2] an, 13 Jahre als Lehrperson tätig zu sein (M = 13,03, SD = 9,61). Die kürzeste angegebene Dauer der Tätigkeit als Lehrperson lag bei einem Jahr, die längste bei 40 Jahren. Die befragten Lehrer sind im Mittel knapp neun Jahre an ihrer jetzigen Schule angestellt (M = 8,90, SD = 7,09). In Bezug auf das Anstellungspensum ergab sich Folgen-

[1] S. zum Vergleich Haari (2000) – 70 %, Haenisch (1992) – 23,6 %, Ipfling et al. (1995) – 6,29 %. Landert (1999) – 29,2 %, Randoll (1995) – 18 % etc.

[2] Im Folgenden wird nur die männliche Form verwendet, die weibliche ist jedoch stets impliziert.

des: Durchschnittlich sind die Probanden mit rund 60 % an ihrer Schule angestellt (*M* = 60,81, *SD* = 27,39), wobei 25 % der Lehrkräfte weniger als 40 % angestellt sind, weitere 25 % sind zwischen 40 % und 57 % sowie rund die Hälfte der Teilnehmer mehr als 50 % angestellt. Zwei Drittel (67,6 %) der Teilnehmenden, 163 Personen, gaben an, ihre Lehrerausbildung zum Erhebungszeitpunkt bereits vollständig abgeschlossen zu haben, wogegen 31,5 %, 76 Personen, noch keine voll ausgebildeten Lehrer waren. Zwei Probanden (0,8 %) machten hier keine Angaben. Hinsichtlich einer Funktionsstelle gaben elf Probanden (4,6 %) an, Mitglieder der (erweiterten)[3] Schulleitung zu sein, zwölf Lehrer (5,0 %) Mitglieder des Organisationsteams der schulinternen Lehrerweiterbildung, zehn Lehrer (4,2 %) Mitglieder des Teams Schulentwicklung, 76 Lehrkräfte (31,5 %) besetzen eine sonstige Funktionsstelle und die Mehrheit der Teilnehmenden (51,0 %) bzw. 123 Personen haben keine Funktionsstelle. Neun Teilnehmer (3,7 %) machten hierzu keine Angaben.

3.3.2 Qualitativ

Insgesamt wurden neun Experteninterviews durchgeführt. Fünf Interviews, welche im Folgenden berichtet werden, befassten sich mit Inhalten dieses Artikels. Hiervon sind zwei weiblich und drei männlich. Im Durchschnitt sind die Experten mit einem Pensum von 82 % an ihren Schulen tätig. Das höchste Anstellungspensum beläuft sich hierbei auf 100 %, das niedrigste auf 55 %. Das durchschnittliche Alter dieser fünf Experten beläuft sich auf 48,4 Jahre, der jüngste Experte war 41 Jahre, der älteste 58 Jahre alt. Durchschnittlich gaben die Experten an, über 15,75 Jahre Unterrichtserfahrung zu verfügen. Die Dauer der geführten Interviews variierte stark zwischen 11:22 und 25:49 min und ergab im Durchschnitt 18:23 min.

3.4 Instrumente

Da dies die erste explorative Studie mit der in Abschn. 3.2 *Zielsetzung* erläuterten Zielsetzung war, konnte nicht auf bereits existierende Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden. Somit mussten die hier verwendeten Instrumente zur Datenerhebung, Fragebogen und Interviewleitfaden, neu entwickelt werden.

3.4.1 Fragebogen

Der Fragebogen bestand insgesamt aus 59 Items. Aufgrund der Forschungsfragestellung wurden hier nur sechs Items in die Auswertung mit einbezogen. Gemäß Reinders (2011) wurde der Fragebogen in unterschiedliche Teile untergliedert (S. 55; vgl. auch Mummendey 1999, S. 68 ff.): Einführung/Instruktion, Demografie, Einstiegsteil, Hauptteil mit diversen Unterteilen sowie Schlussteil.

Zur Beantwortung der Items wurden bipolare Ratingskalen verwendet. Nach Garland (1991) führt das Weglassen einer neutralen Mittelkategorie dazu, dass die Probanden vermehrt negative Skalenpunkte als Antwortalternative ankreuzen. Zudem würde das Weglassen einer solchen die Probanden zu einem positiven/negativen Ent-

[3] Inklusive Abteilungsleiter.

scheid drängen (*forced choice*; vgl. Jankisz und Moosbrugger 2008, S. 49), weshalb diese in den Fragebogen inkludiert wurde. Um eine hinreichende Differenzierung im Antwortverhalten zu erreichen und die Anwendungsmöglichkeit zu verbessern (vgl. Rohrmann 1978, S. 243), wurden siebenstufige Antwortskalen mit Mittelkategorie verwendet. Diese Kategorienanzahl sollte der Abstraktionsfähigkeit von Lehrpersonen entsprechen (vgl. Porst 2009, S. 85).

Inhaltlich bestand der Hauptteil des Fragebogens aus den Kategorien: Einstellung, Wissen, Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, Zielerreichung, Auswirkungen und Kontakt. In diesem Artikel werden jedoch nur Items aus den folgenden Kategorien verwendet: *Wissen* und *Auswirkungen.*

3.4.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden im Bereich der Lehrerweiterbildung bestand ursprünglich aus 25 Items. In diesem Artikel werden jedoch lediglich drei Items verwendet. Der Interviewleitfaden wurde kongruent zum Fragebogen konstruiert.

In den geführten Experteninterviews sollte das spezifische, realitätsbezogene Expertenwissen über die schulinterne Lehrerweiterbildung abgefragt werden. Der Interviewleitfaden bestand mit 12 Items überwiegend aus Faktfragen (Gläser und Laudel 2006, S. 118 f.). Als Unterform der Faktfrage kamen sechs Erfahrungsfragen und sechs Wissensfragen zur Anwendung. Ferner beinhaltete der Leitfaden acht Meinungsfragen.

Inhaltlich bestand der Leitfaden aus ähnlichen Kategorien wie der Fragebogen: Wissen/Allgemeines, Ziel-/Konzeptentwicklungsprozess, Abstimmung und Auswirkungen Ziele/Konzept. In diesem Artikel werden nur Items folgender Themenblöcke genutzt: *Wissen* und *Auswirkungen.* Ausgewertet wurden die Interviews im Programm MAXQDA anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring und Frenzl 2014, S. 534 ff.). Die hierbei gewählten *Codes* entsprechen den inhaltlichen Schwerpunkten der Studie (hier: Konzept und Nachhaltigkeit).

4 Ergebnisse

4.1 Konzept

4.1.1 Quantitative Ergebnisse

Sämtliche Items wurden mit einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = sehr schlecht – 7 = sehr gut) erhoben. Mittelwertvergleichstests zeigen, dass das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung, wenn vorhanden, Teil- und Vollzeitlehrpersonen unterschiedlich gut bekannt ist. Demzufolge verfügen Lehrpersonen ohne Funktionsstelle (Teilzeitlehrpersonen) über signifikant weniger Wissen in Bezug auf das Konzept als Lehrpersonen mit Funktionsstelle (Vollzeitlehrpersonen) ($t(224) = –1{,}80$, $p = 0{,}037$) (Tab. 2).

Bemerkenswert ist auch, dass die Lehrkräfte die Kenntnisse ihrer Lehrerkollegen über das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung im Mittel signifikant ge-

Tab. 2 Item Bekanntheit Konzept Schilw (Quelle: eigene Darstellung)

Item	*Funktionsstelle*	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
Bekanntheit Konzept schulinterne Lehrerweiterbildung	Nein	120	4,62	1,44	–1,80	0,037
	Ja	106	4,97	1,53		

ringer als *„5 = eher gut“* einschätzen ($M < 5$; $M = 4{,}69$, $SD = 1{,}26$, $t(233) = 3{,}78$, $p = 0{,}000$).

4.1.2 Qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Interviews ergaben, dass nur einige der befragten Schulen (Schule A, C und E) ihre schulinterne Weiterbildung an ihrem Schulprogramm als übergeordnete Konzeption ausrichten. So stellen nur diese Experten einen Bezug zwischen dem Konzept der schulinternen Weiterbildung und dem eigenen Schulprogramm her. *„Wir richten uns natürlich vor allem nach dem Schulprogramm“* (Experte Schule C). An Schule A folgt ein Teil der Konzeption der schulinternen Weiterbildung direkt aus der Strategie, was dafür spricht, dass diese Schule noch eine dem Schulprogramm übergeordnete Konzeption aufweist. *„Ein Teil davon ist auch in der Strategie, da wo unser Schulprogramm ist, drin“* (Experte Schule A). An Schule E werden gezielt Themen aus dem Schulprogramm für die Lehrerweiterbildung herausgegriffen:

> *Also unser Ziel ist eigentlich unser pädagogisches Schulprogramm, (…), nachdem dieses entwickelt wurde, haben wir eben auch die Aufgabe dazu bekommen, die schulinterne Fortbildung* [Anmerkung: gemeint ist die schulinterne Weiterbildung] *nach diesem zu organisieren. Und das ist eben auch unsere Basis, hier überlegen wir uns Themen, was könnte man hier herausgreifen, damit dieses Schulprogramm eben irgendwie nicht nur Papier ist, sondern auch lebt* (Experte Schule E).

Hingegen greifen die anderen Schulen (Schule B und D) nur punktuell Weiterbildungsschwerpunkte auf und richten ihre schulinterne Weiterbildung nicht an ihrem Schulprogramm als rahmende Komponente aus, weshalb auch der Experte von Schule D das Schulprogramm als *„Papiertiger“* bezeichnet: *„Das haben wir, glaube ich, irgendwo, aber das ist ein ‚Papiertiger‘. (…) Für alle Lehrer besteht momentan ehrlich gesagt kein Konzept“* (Experte Schule D).

Das relativ offene Interviewitem nach dem allgemeinen Wissen der Lehrkräfte zum Konzept der schulinternen Weiterbildung war für die Experten daher auch besonders schwer zu beantworten, weshalb sich nur die Experten der Schulen A und C explizit hierzu äußerten. Der Experte A beurteilte den diesbezüglichen Wissenstand seiner Lehrerkollegen als nicht besonders gut. *„Ich glaube, der ist nicht groß“* (Experte Schule A). Konträr dazu beurteilt der Experte an Schule C den Wissenstand der Lehrer an seiner Schule jedoch als gut, was u. a. eventuell auch darauf zurückzuführen ist, das diese Schule eine schulinterne Weiterbildungsveranstaltung mit dem Titel *„Pädagogisches Konzept“* anbietet:

Ja, ich denke das ist sehr gut verbreitet, existiert, ich bin jetzt hier seit 2009 (…). Das Programm wird auch jedes Jahr, wenn es neu rauskommt, an der Personalinformationsveranstaltung präsentiert (Experte Schule C).

4.2 Nachhaltigkeit

4.2.1 Quantitative Ergebnisse

Die quantitativen Ergebnisse der Studie offenbaren erhebliche Zweifel an der wahrgenommenen Effektivität der schulinternen Lehrerweiterbildung. Ein Mittelwertvergleichstest bei einer Stichprobe (Testwert = 5)[4] ergab, dass die befragten Lehrkräfte grundsätzlich nicht der Meinung sind, dass schulinterne Lehrerweiterbildung Auswirkungen auf ihren Unterricht, ihre beruflichen Fähigkeiten sowie auf den schulischen Alltag hat (1 = sehr schwach – 7 = sehr stark; *M*'s < 5, *p*'s < 0,01, vgl. Tab. 3).

Zudem wurde untersucht, inwiefern sich die Lehrkräfte Unterstützungsleistungen bezüglich der Umsetzung von schulinterner Lehrerweiterbildung in ihrem Unterricht wünschen. Die Resultate verdeutlichen, dass die Lehrpersonen hier keinen großen Unterstützungsbedarf sehen. Ein einseitiger Mittelwertvergleichstest (basierend auf dem Testwert 5) zeigt, dass sich die Lehrenden generell keine bzw. nur sehr geringe Unterstützungsleistungen bei der Implementierung von Inhalten der schulinternen Lehrerweiterbildung in ihrem Unterricht wünschen (M = 3,87, SD = 1,61, $t(240)$ = –10,89, p = 0,000).

Tab. 3 Items Nachhaltigkeit von schulinterner Lehrerweiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Item	Antwortskala	*N*	*M*	*SD*	*t*	*p*
Auswirkungen der schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein auf Unterricht der Einzellehrperson	1–7	241	4,66	1,43	–3,65	0,000
Auswirkungen der schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein auf berufliche Fähigkeiten	1–7	241	4,75	1,42	–2,72	0,004
Auswirkungen der schulinternen Lehrerweiterbildung allgemein auf schulischen Alltag	1–7	241	4,59	1,40	–4,52	0,000

[4] Der Testwert von 5 wurde festgelegt, weil 5 auf einer Skala von 1 bis 7 einer leichten Zustimmung entspricht. Folglich kann bei signifikant niedrigeren Werten als 5 statistisch ausgeschlossen werden, dass immerhin eine leichte Zustimmung besteht. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass die Teilnehmenden gegenüber einem Sachverhalt nicht signifikant mehr als neutral eingestellt sind.

4.2.2 Qualitative Ergebnisse

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Experten konträr zu der Ansicht der Lehrpersonen der Meinung sind, dass die Inhalte der schulinternen Lehrerweiterbildung die berufliche Situation dieser (positiv) beeinflussen. Des Weiteren sind alle Experten ebenfalls der Meinung, dass die gewählten schulinternen Weiterbildungsinhalte allgemein zu einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten der Lehrpersonen beitragen. Allerdings existieren hierfür an den Schulen keine konkreten Kontrollmechanismen bzw. empirisch durchgeführte Erhebungen, welche die Aussagen der Experten auch entsprechend belegen.

Der Experte A unterscheidet die vermittelten Inhalte nach deren direkter bzw. indirekter Einflussnahme auf den Unterricht der einzelnen Lehrperson. Demnach ist seiner Meinung nach der Einfluss der Weiterbildungsinhalte auf diesen unterschiedlich stark: *„Ich überlege jetzt einfach, weil es nicht immer gleich ist“* (Experte Schule A). Als beispielhaft für eine indirekte Einflussnahme nennt er in diesem Zusammenhang das Thema *„Gewalt-/Suchtprävention“*:

> *Wir hatten ja mal das Thema Gewalt-/Suchtprävention (...), dort ist es weniger fasslich. Aber auch dort würde ich sagen, weil wir aufgrund von dem Interventionsschemen entwickelt haben, die im Moment mehr oder weniger unbestritten sind. Also, welche die Leute auch anwenden würden, wenn sie das hätten oder auch anwenden, wenn es einen Konflikt gibt* (Experte Schule A).

Der Experte von Schule D sieht einen direkten Zusammenhang vor allem dann, wenn die inhaltlichen Inputs der Lehrerweiterbildung vom Lehrerkollegium selbst stammen:

> *Also, wenn man die Basis fragt, viele Inputs kommen ja auch von der Basis, der Lehrerschaft. Und wenn man das aufnimmt und umwandelt, dann wird das auch genutzt* (Experte Schule D).

Ebenso positiv, wenn auch etwas unsicherer, äußern sich auch die Experten B und E: *„Ich hoffe es, ich glaube schon, dass ein Großteil der Lehrpersonen etwas mitnimmt und dieses auch anwendet“* (Experte Schule B). Der Experte von Schule B orientiert sich in seiner Aussage vor allem an Rückmeldungen, welche die Schulleitung diesbezüglich erhalten hat. *„Ja, das hoffen wir natürlich schon. Da haben wir auch ganz gut Rückmeldung bekommen, dass da die Anregungen aufgenommen werden“* (Experte Schule E).

Bezüglich einer Erhöhung der beruflichen Fähigkeiten sowie auch in Bezug auf eine Optimierung des schulischen Alltags der Lehrpersonen wurde von der Mehrheit der Probanden (Experte Schule A, D und E) nur der soziale Aspekt der schulinternen Weiterbildung, welcher sich positiv auf die kollegiale Zusammenarbeit auswirkt, hervorgehoben und nicht beispielsweise die Fachlichkeit oder die direkte Verbesserung des Unterrichts (Unterrichtsentwicklung). So antwortet beispielsweise der Experte von Schule A:

> *Aber ich glaube, der Haupteffekt von der Veranstaltung ist immer der soziale Aspekt, (...). Dass man mit Leuten zusammenarbeitet, die man schon ganz lange*

nicht mehr gesehen hat, und das überlagert natürlich alles andere (Experte Schule A).

Auch der Experte von Schule E bezieht sich in seiner Aussage rein auf den sozialen Aspekt, welcher seiner Ansicht nach das Schulklima langfristig positiv beeinflusst.

Wir sind da meistens auch gemeinsam weggefahren und haben da so viel gemeinsam erlebt. Dass man eben auch nach Jahren immer noch darüber spricht: „Weisst du noch damals in …?" Das waren wirklich Highlights der Zusammenarbeit und hat zusammengeschweißt und dazu geführt, dass man an einem Strick zieht und zusammen eigentlich Lernprozesse der Lernenden fördern möchte (Experte Schule E).

Insgesamt scheinen die thematischen Weiterbildungsinhalte gegenüber dem sozialen Aspekt eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

5 Zusammenfassung

Ziel der hier vorgestellten Studie war es, die Nachhaltigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung an sechs ausgewählten Berufsfachschulen im Kanton Zürich zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung an den befragten Schulen nur als wenig nachhaltig empfunden wird. Grundlegend hierfür sind aufgrund dieser Studie die nachfolgenden zwei Faktoren: Zum einen fehlt an einigen Schulen eine systematische Ausrichtung der Weiterbildungsaktivitäten, zum anderen haben die befragten Lehrpersonen eine geringe Wirksamkeitserwartung an die schulinterne Weiterbildung.

Die Ergebnisse offenbaren, dass sich schon bei der Vorgehensweise in Bezug auf die Auswahl der schulinternen Weiterbildungsinhalte große Unterschiede zwischen den Schulen ergeben. Einige Schulen wählen ihre schulinternen Weiterbildungsinhalte nach ihrem Schulprogramm als übergeordnete pädagogische Konzeption aus, wogegen andere Schulorganisationen hier unsystematisch vorgehen und ihre Weiterbildungsinhalte lediglich punktuell auswählen. Des Weiteren ergeben sich in Bezug auf den Wissensstand über das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung deutliche Unterschiede zwischen Lehrpersonen in Teil- und Vollzeit. Teilzeitlehrkräften ist das Konzept der schulinternen Lehrerweiterbildung deutlich weniger gut bekannt als Vollzeitlehrkräften. Darüber hinaus hatten die Experten Schwierigkeiten, hierüber eine Einschätzung zu treffen. Gemäß der getätigten Aussagen weisen die Schulen auch hier wiederum deutliche Unterschiede auf.

Zudem zeigen die quantitativen Ergebnisse, dass die schulinterne Lehrerweiterbildung aus der Perspektive der befragten Lehrpersonen allgemein als wenig nachhaltig wahrgenommen wird. Nach Aussage der teilnehmenden Lehrkräfte hat die schulinterne Lehrerweiterbildung somit allgemein keine Auswirkungen auf ihre berufliche Situation. Die schulinterne Lehrerweiterbildung verbessert demnach den Unterricht der Einzellehrperson, die beruflichen Fähigkeiten der Lehrperson allgemein und auch den schulischen Alltag nach Meinung dieser nicht. Konträr zu dieser

Perspektive vertreten die Experten jedoch die Ansicht, dass die Lehrerweiterbildung die berufliche Situation der Lehrer beeinflusst. Je nach Themenauswahl geschieht dies indirekt bzw. direkt. Besonders herausgestellt wurde vonseiten der Experten allerdings lediglich der soziale Aspekt der Lehrerweiterbildung. Insgesamt scheinen die thematischen Weiterbildungsinhalte gegenüber dem sozialen Aspekt eine eher untergeordnete Rolle zu spielen.

6 Diskussion

Bei der Interpretation der Ergebnisse ergeben sich bedingt durch gewisse ökonomische Restriktionen einige Einschränkungen, welche zur Auswahl des Untersuchungsdesigns geführt haben. So war aufgrund zeitlicher und finanzieller Mittel dieses Forschungsprojekts beispielsweise als Erhebungsform einzig ein Querschnittsdesign möglich. Auf Faktoren wie diese, welche die Interpretation der Ergebnisse maßgeblich beeinflussen, soll an dieser Stelle kurz eingegangen werden.

6.1 Probleme des Querschnittsdesigns

Im Zuge der Entscheidung für ein Querschnittsdesign wurde hingenommen, dass es keine Vorher-Messungen gab und somit keine kausale, chronologische Reihenfolge von Variablen ermittelt werden konnte. Störfaktoren konnten nicht kontrolliert werden, weshalb das Wirken von Drittvariablen zu Scheinkorrelationen geführt haben könnte. Da die Ergebnisse lediglich eine Momentaufnahme zeigen, lassen sich diese nicht zwangsläufig auf andere Stichproben übertragen. Zusätzlich ist eine gewisse motivationale Selbstselektion innerhalb der Stichprobe nicht auszuschließen, da die Teilnahme auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhte.

6.2 Problem der sozialen Erwünschtheit

Es wurde der Versuch unternommen, die Bejahungswahrscheinlichkeit eventuell betroffener Items durch Antwortkombinationen zu kontrollieren. Trotzdem kann sozial erwünschtes Antwortverhalten seitens der Probanden nicht völlig ausgeschlossen werden.

6.3 Problem der fehlenden Repräsentativität

Generell stand die Teilnahme allen Berufsfachschulen im Kanton Zürich frei. Da sich sechs Berufsfachschulen freiwillig zur Teilnahme entschlossen haben, handelt es sich weder um eine Zufalls- noch eine Quotenstichprobe, weshalb diese nicht repräsentativ für alle Berufsfachschulen im Kanton Zürich ist.

7 Ausblick und zukünftige Forschungsfragen

Die Resultate dieser Studie bestätigen, dass die Nachhaltigkeit der schulinternen Lehrerweiterbildung aus der Perspektive von Lehrpersonen relativ gering ist. Das von Landert (1999) aufgezeigte Problem eines fehlenden Transfererfolgs von Weiterbildungsinhalten in der pädagogischen Praxis konnte insofern auch hier bestätigt werden. Allerdings ergibt sich aufgrund der geringen Wirksamkeitserwartung in Bezug auf die schulinterne Lehrerweiterbildung vonseiten der Lehrerschaft noch ein weiteres Problem – jenes der Effektivität. Resultierend hieraus erscheint es nicht überraschend, dass die befragten Lehrkräfte sich keinerlei Unterstützungsleistungen bei der Implementierung von Weiterbildungsinhalten in ihren Unterricht wünschen. Somit liegt es nahe, dass zur Überwindung des fehlenden Transfererfolgs von Weiterbildungsinhalten zuerst die Wirksamkeitserwartung der Lehrpersonen in Bezug auf die Lehrerweiterbildung signifikant erhöht werden müsste.

Dies könnte beispielsweise durch den Einbezug einer neutralen Beratungsstelle geschehen, welche den Schulen hilft, die schulinterne Weiterbildung passgenau auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen abzustimmen. Ferner müsste diese Stelle zusätzlich Methoden, Konzepte und Unterlagen generieren, welche die Lehrpersonen dabei unterstützen, die Weiterbildungsinhalte in den eigenen Unterricht zu transferieren. Vonseiten der Schulleitung müsste zudem die Wichtigkeit der Umsetzung der Weiterbildungsinhalte propagiert werden; beispielsweise könnte dies Inhalt von Zielvereinbarungsgesprächen mit einzelnen Lehrpersonen sein. Aufgrund der Innovationsträgheit schulischer Organisationen (Bonsen und Hübner 2012, S. 56) sollte die Implementierung von Weiterbildungsinhalten in den eigenen Unterricht eine zusätzliche Verbindlichkeit erfahren. So könnte dies z. B. auch grundlegend für eine Erhöhung des Anstellungspensums oder eine Beförderung sein, was dann ggf. eine empirische Überprüfung nach sich ziehen würde.

Forschungstechnisch wurden bisher meist ähnliche Aspekte der Lehrerweiterbildung aus Lehrpersonensicht erhoben, deren Validität und Reliabilität in weiteren Studien überprüft werden sollte. Wünschenswert wären aber auch Erkenntnisse auf der Angebotsseite, d. h. aufseiten institutioneller Weiterbildungsanbieter. Neben Anforderungs- und Bedarfsanalysen wären hier vornehmlich Einblicke in die Weiterbildungspraxis von Interesse, so dass erste Einsichten einer Didaktik der Lehrerweiterbildung Vorschub leisten könnten. Darüber hinaus wären natürlich ebenso aussagefähige Längs- und Querschnittsstudien mit einem hinreichenden kritischen Kollektiv wünschenswert, welche es ermöglichen, generalisierbare Aussagen vorzunehmen. Solch umfassende Untersuchungen wären auch in den anderen deutschsprachigen Ländern zu befürworten, höchstwahrscheinlich aber ohne finanzielle Beteiligung einer staatlichen Institution nicht durchführbar.

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

BBG (1978). Bundesgesetz vom 19. April 1978 über die Berufsbildung (BBG).

Bickel, P., & Christen, W. (1979). Fortbildung der Volksschullehrer. In W. Weibel (Hrsg.), *Lehrerfortbildung – Variante CH* (S. 31–40). Aarau: Sauerländer.

Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 199–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonsen, M., & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 55–76). Münster: Waxmann.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. http://edudoc.ch/record/25506/files/19981113d.pdf. Zugegriffen: 21. Nov. 2011.

Faust, M., & Holm, R. (2001). Formalisierte Weiterbildung und informelles Lernen. Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. *QUEM-Report, 69*, 67–108.

Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Bern: Peter Lang.

Florian, A. (2008). Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum. http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1170. Zugegriffen: 15. Mai 2012.

Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: is it desirable? http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v2/mb_v2_n3_garland.pdf. Zugegriffen: 8. Okt. 2013.

Gläser, J., & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Haari, R. (2000). *Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufs- und Mittelschulen des Kantons Zürich. Nutzung, Bewertung und Bedürfnisse von Lehrpersonen*. Zürich: Hochschulamt des Kantons Zürich, Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik (IleB).

Haenisch, H. (1992). *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung: Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und den Informationen über Lehrerfortbildung (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)*. Soest: Soester Verlagskontor.

Hamann, B. (2006). *Bildungssystem und Lehrerbildung im Fokus aktueller Diskussionen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Häuptle, E., Florian, A., & Reinmann, G. (2008). *Nachhaltigkeit von Medienprojekten in der Lehrerfortbildung. Abschlussbericht zur Evaluation des Blended Learning Lehrerfortbildungsprogramms „Intel® Lehren – Aufbaukurs Online“*. Arbeitsbericht Nr. 20. Augsburg: Universität Augsburg.

Heck, G., & Schurig, M. (1982). Einleitung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945* (S. 1–44). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Howald, M. (1992). *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung*. Bamberg: Difo-Druck.

Huber, S.G. (1997). *Headteachers' views on headship and training: a comparison with the NPQH*. Cambridge: School of Education, University of Cambridge.

Huber, S.G., Radisch, F., & Schneider, N. (2009). Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung – ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2009, veranstaltet vom IBB der PHZ Zug am 04.09.2009 in Zug. www.Schulleitungssymposium.net. Zugegriffen: 15. Nov. 2017.

Ipfling, H.J., Peez, H., & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jäger, R.S., & Bodensohn, R. (2007). Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern. Im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung, Bonn. https://dzlm.de/files/uploads/17_01_07_mathematiklehrerbefragung.pdf. Zugegriffen: 29. Sept. 2017.

Jankisz, E., & Moosbrugger, H. (2008). Planung und Entwicklung von psychologischen Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27–72). Berlin, Heidelberg: Springer.

Kaiser, L. (1970). *Die Fortbildung der Volksschullehrerin der Schweiz*. Weinheim: Beltz.

Kleinknecht, M., & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(3), 471–490.

Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.

Lesemann, S. (2016). *Fortbildung zum schulischen Umgang mit Rechenstörungen. Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit auf Lehrer- und Schülerebene*. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 534–547). Wiesbaden: Springer VS.

Muftic, A. (2012). *Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition*. Marburg: Tectum.

Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogenmethode* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Porst, R. (2009). *Der Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Randoll, D. (1995). *Schule im Urteil von Lehrern: Ergebnisse einer Befragung von Oberstufenlehrern aus vier alten und einem neuen Bundesland zu ihrer Wahrnehmung von Schule*. Göttingen: Hogrefe.

Reinders, H. (2011). Fragebogen. In H. Reinders, Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 53–66). Wiesbaden: VS.

Rohrmann, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Psychologie, 9*(3), 222–245.

Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung: Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2017). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2017*. Bern: SBFI.

SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF.

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

Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

Vigerske, S. (2016). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer.

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Aebischer, M., & Leopold, P. (2015). Nachhaltigkeit einer Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand. Eine Replikationsstudie zur Gruppenrallye im Mathematikunterricht. *Empirische Pädagogik, 29*(4), 521–536.

Wenzel, H., & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Schulinterne Lehrerfortbildung: Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 24–40). Weinheim, Basel: Beltz.

Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz* (1. Aufl.). Bern: Hep.

Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Klagenfurt: Dissertation.

ZfW (2017) 40:261–274
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0102-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen mithilfe der Q-Methode erfassen

Tobias Jaschke

Eingegangen: 14. Juli 2017 / Angenommen: 16. November 2017 / Online publiziert: 30. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Das sog. Q-Sort-Verfahren ist eine in der Didaktik kaum bekannte Forschungsmethode, die standardmäßig zur Erfassung komplexer Meinungsbilder und Einstellungen aus einer subjektiven Perspektive verwendet wird. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob das Q-Sort-Verfahren auch als praktikables Erfassungsinstrument für die Evaluation von Lehrerüberzeugungen im Rahmen von Lehrerfortbildungen verwendet werden kann. Untersucht wird speziell, ob sich über eine Indexbildung eine Veränderung der Relation zwischen einer transmissiven und einer konstruktivistischen Orientierung von Mathematiklehrkräften erfolgversprechend erfassen lässt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es lohnenswert zu sein scheint, das Q-Sort-Verfahren als ökonomische und motivierende Erfassungsmethode für Lehrerüberzeugungen im Rahmen von Lehrerfortbildungen im Blick zu behalten.

Schlüsselwörter Überzeugungen · Lehrerfortbildung · Q-Methode · Evaluation · Wirksamkeit

Using the Q-method to capture mathematical beliefs

Abstract The so-called Q-sorting operation is an unknown research method, hardly known as a pedagogically-oriented research method, typically used to compile complex responses and attitudes from a subjective perspective. The following article examines the question whether the Q-sorting methodology might also be implemented as a practical collection instrument to evaluate teacher beliefs in the context of professional development for educators. In particular, it will be examined whether an index formation can grasp a possible change in the relation between transmis-

T. Jaschke (✉)
Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: jaschke@ph-ludwigsburg.de

sive and a constructivist orientation of math educators could. The results suggest it worthwhile to continue to keep the Q-sorting methodology in place as an economic and motivating way to collect educators' beliefs.

Keywords Beliefs · Professional development for educators · Q-methodology · Evaluation · Efficacy

1 Einleitung

Da der Rolle von Lehrkräften eine große Bedeutung für die Leistung eines Bildungssystems zukommt (vgl. Kunter et al. 2011), wird deren Aus- und Weiterbildung oft als *der* zentrale Baustein zur Verbesserung von Bildungs- und insbesondere Unterrichtsprozessen benannt (Böttcher und Liesegang 2009). In den letzten Jahren wurden in diesem Zusammenhang die Erforschung und Entwicklung erfolgversprechender Fortbildungsformate in Verbindung mit geeigneten Evaluationsinstrumenten verstärkt in den Fokus genommen (z. B. Yoon et al. 2007). Nach Lipowsky (2010) lassen sich vier zentrale Ebenen unterscheiden, die die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen betreffen. Grundlage und Zielperspektive der Wirksamkeitsforschungen, die auf der zweiten, hier relevanten Ebene (Erweiterung der Lehrerkognitionen) beschrieben werden, sind dabei theoretisch-empirische Annahmen über die Dimensionen professioneller Kompetenz (Kompetenzmodelle, z. B. bei Blömeke 2010). Bis dato vorhandene Zugänge zur Erfassung der darin enthaltenen Lehrerüberzeugungen (im englischsprachigen Raum *beliefs*) erscheinen für einen praktikablen Einsatz im Rahmen zeitlich kompakter Lehrerfortbildungen jedoch allesamt nur bedingt geeignet, da diese oftmals kaum zur Teilnahme motivieren und insbesondere der zeitliche Aufwand, der mit dem Einsatz dieser Methoden verbunden ist, vor den beteiligten Lehrpersonen kaum zu rechtfertigen ist. Günstig wären deshalb ökonomische und möglichst computergestützte Erfassungsinstrumente, die eine Erhebung von Lehrerüberzeugungen idealerweise vor und nach der eigentlichen Lehrerfortbildung am heimischen PC ermöglichten. Der hier vorgestellte Beitrag versteht sich als erster Versuch, ein derartiges Erfassungsinstrument für das Fach Mathematik auf Basis des sogenannten Q-Sort-Verfahrens in die Weiterbildungs- und Fortbildungsdiskussion einzubringen. Ausgangspunkt hierfür war die Entwicklung und Evaluation einer zweistufigen Lehrerfortbildung mit dazwischenliegender Praxisphase zur Unterrichtsplanung für Erarbeitungsphasen. Diese zielte neben einer Weiterentwicklung des professionellen Wissens und Könnens auch auf eine Veränderung der mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte.

2 Theoretischer Rahmen und Ableitung der Forschungsfrage

2.1 Überzeugungen von Mathematiklehrkräften

Kunter et al. definieren auf Basis aktueller Übersichtsartikel Lehrerüberzeugungen allgemein „als überdauernde existenzielle Annahmen über Phänomene oder Objekte

der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen“ (Kunter et al. 2011, S. 236). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften können auf unterschiedliche Art und Weise ausdifferenziert werden (Kunter et al. 2011; Leder et al. 2002; Ambrose et al. 2003), wobei für die dargestellte Untersuchung in erster Linie die mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte, also ihre epistemologische Überzeugung über das mathematische Wissen und den mathematischen Wissenserwerb (Hofer und Pintrich 1997; Schommer 1990; Schoenfeld 1992) sowie ihre Einstellungen zum Lernen und Lehren von Mathematik (Kuhs und Ball 1986) interessant und relevant sind. Es lassen sich grob zwei unterschiedliche Leitvorstellungen der epistemologischen Überzeugungen identifizieren (Grigutsch et al. 1998; Staub und Stern 2002), nach denen Mathematik einerseits als statisches System und andererseits als dynamischer Prozess aufgefasst werden kann. Im Bereich des Lernens und Lehrens wiederum lassen sich eine eher lernerorientierte und eine eher fachorientierte Überzeugung unterscheiden. Lehrpersonen mit einer lernerorientierten Überzeugung betrachten Lernen als einen aktiven Konstruktionsprozess, während Lehrkräfte mit einer fachorientierten Überzeugung den Kern von Unterricht in einer Wissensvermittlung zum Zwecke der Reproduktion sehen. Unter Einbeziehung lerntheoretischer Überlegungen sowie empirischer Erkenntnisse integrieren Kunter et al. (2011, S. 238) beide Überzeugungsdimensionen auf einer höheren Ebene zu „transmissiven Orientierungen“ (transmission view) bzw. „konstruktivistischen Orientierungen“ (constructivist view).[1] Transmissiven Orientierungen liegen dabei behavioristische Lerntheorien zugrunde, in denen Mathematiklernen in erster Linie als eine Übermittlung von Wissenselementen an eher passive Rezipienten verstanden wird. Im Gegensatz dazu wird bei konstruktivistischen Lerntheorien davon ausgegangen, dass der Kern mathematischen Wissens in subjektiven Konstruktionsprozessen besteht und Lernen ein aktiver und an die Vorerfahrungen der Lernenden anschließender Vorgang ist.

2.2 Veränderbarkeit von Überzeugungen

Überzeugungen von Lehrkräften gelten gemeinhin als recht stabil und nur schwer veränderbar (vgl. Schommer-Aikins 2004; Blömeke 2008; Baumert und Kunter 2006). Auf der anderen Seite lassen sich aber offenbar sogar bei kurz- und mittelfristig angelegten Maßnahmen (Arbeit mit Lerntagebüchern, spezielle hochschuldidaktische Ansätze) Veränderungen bei den Überzeugungen nachweisen (Rösken et al. 2006; Bernack et al. 2011), so dass auch zeitlich befristete Interventionen mit entsprechenden Lerngelegenheiten durchaus das Potential zu haben scheinen, Veränderungen in den Beliefs von Lehrkräften zumindest anzubahnen. Es erscheint daher denkbar und erfolgversprechend, mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen auch durch Lehrerfortbildungen verändern zu wollen. Da die empirische mathematikdidaktische Forschung gezeigt hat, dass sich eine konstruktivistische Orientierung von Lehrkräften eher positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt (Kun-

[1] Im Folgenden werden „transmissive Orientierungen“ bzw. „konstruktivistische Orientierungen“ auch mit „transmissiver Überzeugung“ bzw. „konstruktivistischer Überzeugung“ bezeichnet.

ter et al. 2011), besteht das perspektivische Ziel der Aus- und Weiterbildung von Mathematiklehrkräften aktuell in einer relativen Stärkung ihrer konstruktivistischen Orientierungen.

2.3 Erfassung von Überzeugungen

Bisherige Untersuchungen zur Bestimmung und Messung von Lehrerüberzeugungen bedienten sich in erster Linie der Methodiken extensiver Interviews (z. B. Baxter Magolda 2004), Likert-Skalen (z. B. Perry et al. 1999; Grigutsch et al. 1998; Baumert 2009), Vignetten (z. B. Ambrose et al. 2003), Interviews (z. B. King und Kitchener 2004), Papier-Bleistift-Tests (z. B. Schommer 1990) oder auch Bilder oder Lerntagebücher (z. B. Bulmer und Rolka 2005; Rolka et al. 2006). Für die Anwendung in zeitlich begrenzten Interventionen, wie etwa zweistufigen Lehrerfortbildungen mit dazwischenliegender Praxisphase, erscheinen diese Erfassungsinstrumente jedoch als allesamt unbefriedigend. Insbesondere der zeitliche Aufwand, der mit einer Erfassung verbunden ist, ist vor den an Fortbildungen beteiligten Lehrkräften nur schwer zu rechtfertigen, da diese Lehrerfortbildungen besuchen, um Impulse und Anregungen für die unterrichtliche Praxis zu erhalten und nicht, um mehrfach wenig motivierende Likert-Skalen abzuarbeiten oder Bilder zu ihren Mathematikvorstellungen zu zeichnen. Unter folgender Forschungsfrage stellt der Beitrag nun ein für die Zwecke der Lehrerfortbildung alternativen und computergestützten Zugang zur Erfassung der Relation zentraler mathematikunterrichtlicher Überzeugungen mithilfe einer sog. Q-Sortierung (vgl. Abschn. 3) vor: Lässt sich das Q-Sort-Verfahren einsetzen, um über eine Indexbildung eine mögliche Veränderung der Relation zwischen transmissiver und konstruktivistischer Orientierung von Mathematiklehrkräften erfolgversprechend zu erfassen?

Neben den eingangs genannten Problemen bei der Messung von Beliefs besteht ein weiteres darin, dass die von Personen geäußerten Überzeugungen auch widersprüchlich sein, sich gegenseitig beeinflussen und miteinander konkurrieren können (Reusser und Pauli 2014, S. 643). So zeigte beispielsweise Thompson (1984, S. 110) in ihrer Untersuchung, dass bei ein und derselben Person inkonsistente Beliefs über Mathematik auftreten können. Auch bei der Erfassung von Beliefs durch Likert-Skalen ist zu beobachten, dass einige Lehrkräfte sowohl konstruktivistischen wie auch transmissiven Items zustimmen (Grigutsch et al. 1998). Nachteilig wirkt sich bei dieser Form der Erhebung aus, dass die in den Statements artikulierten Aussagen von den Befragten unabhängig voneinander bewertet werden müssen. Die Statements „Im Mathematikunterricht werden Aufgaben durch das sichere Beherrschen von mathematischen Rechenroutinen gelöst“, und „Im Mathematikunterricht können Aufgaben und Probleme auf verschiedenen Wegen richtig gelöst werden“, sollen beispielsweise einmal eine transmissive und das andere Mal eine konstruktivistische Überzeugung zum Ausdruck bringen (vgl. Baumert 2009). Nun ist es aber denkbar und vor einem unterrichtspraktischen Hintergrund überaus plausibel, dass Mathematiklehrkräfte beide Aussagen als wichtig ansehen. In traditionellen Likert-Skalen (Grigutsch et al. 1998) würden diese Lehrpersonen somit auch beiden Aussagen zustimmen. In Bezug auf die Forschungsfrage und auf der Folie

der Mathematikdidaktik ist es aber gerade wichtig zu erfahren, welches der beiden Statements Lehrkräfte in Relation zueinander favorisieren.

3 Q-Methode und Q-Sortierung

In diesem Kapitel werden die Q-Methode sowie das für diesen Beitrag zentrale Erhebungsverfahren, das sogenannte Q-Sort-Verfahren, dargestellt.

Die Q-Methode als Forschungsmethode führt in der deutschsprachigen Sozial- und Bildungsforschung bislang eher ein Schattendasein und ist vielen Forscherinnen und Forschern gänzlich unbekannt. Das Q-Sort-Verfahren (Minsel und Heinz 1983, S. 135 ff.) ist *die* zentrale Anwendung der Q-Methode (vgl. Coogan und Herrington 2011 für einen kompakten Überblick) und erlaubt es jeder Versuchsperson, individuelle Sichtweisen ausdrücken. Dies geschieht, indem unterschiedliche Aussagen (Statements) bzgl. eines interessierenden Konstrukts in eine vorab festgelegte Rangordnungsstruktur gebracht werden. Dabei müssen die Probanden die einzelnen Aussagen miteinander in Beziehung setzen und damit variabel gewichten, es entsteht eine sogenannte Q-Sortierung (vgl. Abb. 1). Diese Q-Sortierungen stellen im Rahmen der hier vorgestellten Indexbildung die Datenbasis dar.

In der hier dargestellten Untersuchung bekam jeder Proband sechzehn Aussagen über das Lehren und Lernen im Mathematikunterricht vorgelegt, die er entlang einer Skala von „geringste Zustimmung“ (–3) bis „höchste Zustimmung“ (+3) in Form eines erzwungenen Verteilungsverfahrens anordnen musste (vgl. Abb. 1). Die Befragung wurde mit der kostenfreien und zweistufigen Applikation „Q-sortware“ von Alessio Pruneddu (www.qsortouch.com) durchgeführt und dauerte bei den beteiligten Lehrkräften am heimischen PC zwischen fünf und zehn Minuten. Neben diesem erzwungenen Verteilungsverfahren können bei Q-Sortierungen prinzipiell auch offene Verteilungsverfahren zum Einsatz kommen, die die Verteilung der Statements auf die Positionen (–3 bis +3) nicht vorgeben und damit keine relational-hierarchischen Entscheidungen erzwingen. Für die hier untersuchte Forschungsfrage eignet sich jedoch ein erzwungenes Verteilungsverfahren deutlich besser, da erst durch den Entscheidungsprozess, den das Sortieren der Items erzwingt und welches bei Likert-Skalen eben nicht gegeben ist, die eigenen Überzeugungen respektive Aussagen- und Überzeugungshierarchisierungen manifest werden (Brown 1993; Müller und Kals 2004). Die mündlichen Rückmeldungen der Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen hatten, bestätigten in dem Zusammenhang, dass genau dieser Entscheidungsprozess als spannend erlebt und ein abwägend-hierarchisierendes Hinterfragen eigener Vorstellungen und Überzeugungen zum Mathematikunterricht provoziert wurde.

3.1 Auswahl und Konstruktion der Statements

Beim Q-Sort-Verfahren ist die Auswahl bzw. Konstruktion der verwendeten Statements von erheblicher Bedeutung (Brown 1993; Minsel und Heinz 1983). Je nach Erkenntnisinteresse und insbesondere je nach Erkenntnisstand werden unterschiedliche Methoden und Quellen zur Erstellung eines Q-samples (Ein Q-sample ist die

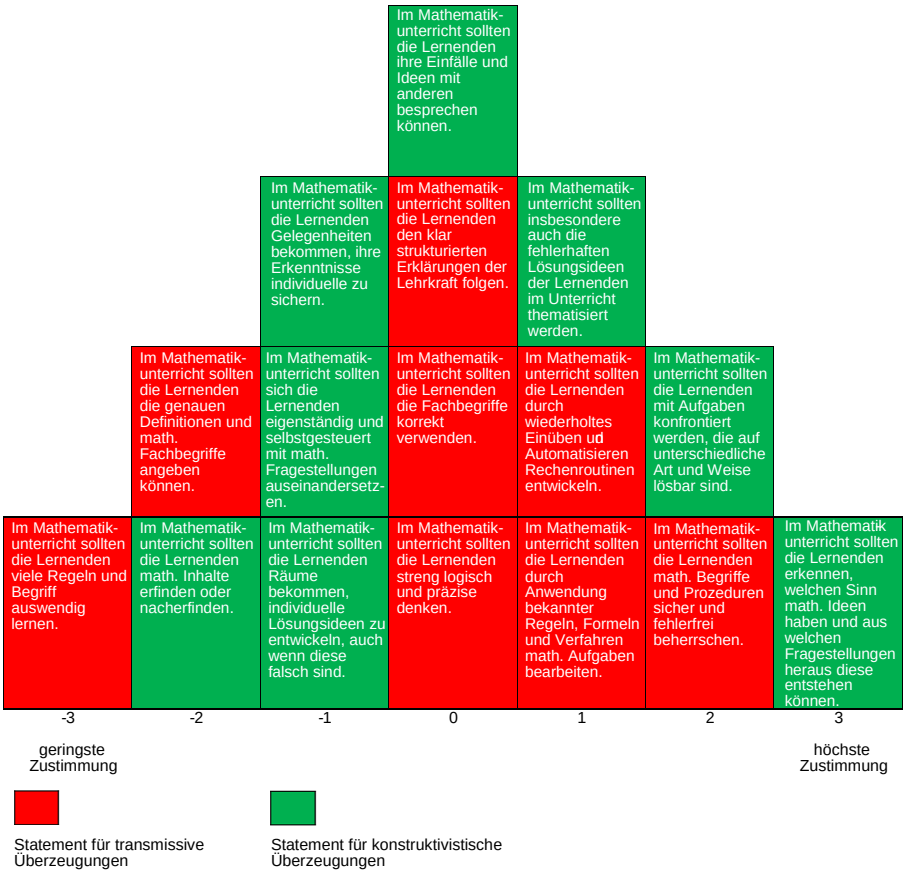


Abb. 1 Beispiel für eine Q-Sortierung

Bezeichnung für ein Set von Statements) verwendet. Müller und Kals (2004) unterscheiden dabei drei Arten von Q-samples: 1. „naturalistic samples“, 2. „ready-made Q-samples“ sowie 3. standardisierte Q-samples. Während „naturalistic samples“ aus eher explorativen Datenquellen aus dem Alltagskontext der Befragten stammen, beziehen sich die hier verwendeten, „ready-made Q-samples“ „bei der Itemauswahl auf Quellen, die nicht unmittelbar aus dem ‚Kommunikationskontext‘ der Befragten stammen, sondern z. B. aus anderen empirischen Studien oder bekannten Konzepten zum interessierenden Gegenstandsbereich übernommen werden. In diesem Fall spricht man auch von ‚quasi-naturalistic Q-samples‘, da davon ausgegangen wird, dass die Statements mit großer Wahrscheinlichkeit den Lebenskontext der Probanden widerspiegeln“ (Müller und Kals 2004).

Standardisierte Q-samples werden beispielsweise in der Differentialpsychologie eingesetzt, entstehen aus standardisierten Persönlichkeitstest und sind für die hier dargestellte Studie irrelevant.

Neben der Auswahl bzw. Konstruktion spielt für die Bewertung der Ergebnisse auch das Design von Q-samples eine wichtige Rolle. So können diese entweder

Tab. 1 Beispielhafte Statements für die Q-Sortierung

Beispiele für Statements beider Dimensionen	
Transmissive Orientierungen	Konstruktivistische Orientierungen
Im Mathematikunterricht sollten die Lernenden durch direkte Anwendung bekannter Regeln, Formeln und Verfahren mathematische Aufgaben bearbeiten	Im Mathematikunterricht sollten sich die Lernenden eigenständig und selbstgesteuert mit mathematischen Fragestellungen auseinandersetzen
Im Mathematikunterricht sollten die Lernenden durch wiederholtes Einüben und Automatisieren Rechenroutinen entwickeln	Im Mathematikunterricht sollten die Lernenden mathematische Inhalte erfinden oder nacherfinden

theoretisch strukturiert oder in stark explorativen Settings unstrukturiert sein. Theoretisch strukturiert bedeutet, dass bei der Auswahl der verschiedenen Aussagen bereits bekannte theoretisch-empirische Kategorien oder Dimensionen zugrunde gelegt werden. Um eine einseitige Itemauswahl zu vermeiden, wird dabei jede relevante Kategorie mit der gleichen Anzahl an Items besetzt.

Da der Gegenstandsbereich der mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Mathematiklehrkräften empirisch bereits gut erforscht und entsprechend konzeptualisiert ist, kann in dieser Untersuchung bei der Auswahl respektive Konstruktion der zum Einsatz kommenden Statements auf vorhandene Quellen zurückgegriffen werden (ready-made Q-samples). Ausgehend von der im Theorieteil beschriebenen Konzeptualisierung mathematikunterrichtsbezogener Überzeugungen (Kunter et al. 2011) sowie dazu bereits existierender Operationalisierungen wurde das Q-sample auf Basis theoretischer Annahmen strukturiert. So wurden acht Statements verwendet, die eher „transmissive Orientierungen“ (transmission view) beschreiben sowie acht Statements, die eher „konstruktivistische Orientierungen“ (constructivist view) zum Ausdruck bringen (vgl. Tab. 1). Damit wurde sichergestellt, dass die beiden theoretisch relevanten Dimensionen mit jeweils der gleichen Anzahl an Items besetzt sind. Die sechzehn Statements beinhalten sowohl epistemologische wie auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen, stammen aus verschiedenen Likert-Skalen (vgl. Grigutsch et al. 1998; Kunter et al. 2011; Baumert 2009) und wurden für die hier dargestellte Untersuchung adaptiert (vgl. Müller und Kals 2004). Es kann damit Konstruktvalidität für die beiden relevanten Orientierungen angenommen werden. Die vorgenommene Adaption bezog sich im Wesentlichen auf eine sprachliche Vereinheitlichung der Statementformulierungen; jedes Statement beginnt nun mit den Worten: „Im Mathematikunterricht soll(t)en …“. Der Grund dieser Adaption war die Annahme, dass einheitliche Formulierungen auch das Gewicht der einzelnen Statements vereinheitlichen und daher von den Probanden alle Statements als potentiell „gleich wichtig“ angesehen werden.

4 Versuch einer quantitativen Erfassung der Relation zwischen transmissiver und konstruktivistischer Orientierung

4.1 Mathematikbild-Index

In diesem Abschnitt wird versucht, auf Basis von Q-Sortierungen einen sog. Mathematikbild-Index zu definieren, der eine Aussage darüber macht, ob sich die konstruktivistische Überzeugung bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Intervention (z. B. einer Lehrerfortbildung) in Relation zur transmissiven Überzeugung verändert hat. Perspektivisches Ziel ist es dabei, diesen Mathematikbild-Index sowohl für eine generelle und eher plakative Evaluation von mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen im Rahmen von Lehrerfortbildungen einsetzen als auch bei Bedarf oder Interesse zügig „interessante“ Personen für mögliche Post-Interviews identifizieren zu können (vgl. Abschn. 4.2).

Die beiden Überzeugungsarten können nach aktueller Forschungslage (Kunter et al. 2011) als zwei inhaltlich tendenziell in sich abgeschlossene, stark negativ korrelierende Dimensionen aufgefasst werden. Das heißt aber nicht, dass beide Überzeugungsarten im Falle des konkreten Lehrerhandelns auch gleichstark wirksam sein müssen – im Gegenteil. Welche Überzeugungsdimension aktuell stärker ausgeprägt ist, hängt von vielfältigen Faktoren ab, z. B. dem Besuch einer Lehrerfortbildung. Bei der Konstruktion des Mathematikbild-Indexes wird im Folgenden davon ausgegangen, dass Lehrkräfte, deren konstruktivistische Überzeugung stärker ausgeprägt ist als die transmissive, konstruktivistische Statements insgesamt als bedeutsamer einschätzen als die Personen, bei denen die transmissive Überzeugung überwiegt. Weiter wird bei der Berechnung des Mathematikbild-Indexes angenommen, dass alle Statements einer Dimension prinzipiell gleichwertig sind, es also für die Relation beider Dimensionen unerheblich ist, in welcher Reihenfolge beispielsweise die acht Statements der transmissiven Überzeugung in die entsprechenden Slots einsortiert werden. Aus dieser letzten Annahme ergibt sich unmittelbar, dass verschiedene Q-Sortierungen zum gleichen Mathematikbild-Index führen können. Außerdem wird antizipierbar, welch große Rolle vermutlich die Auswahl der Statements für den Wert des Indexes spielt.

Ob eine Lehrperson eine relativ stark konstruktivistische, eine relativ stark transmissive oder eine eher gemischte mathematikunterrichtsbezogene Überzeugung aufweist, wird insgesamt durch die Positionen der einzelnen Statements innerhalb der Q-Sortierung determiniert. Aufgrund der Konstruktion der Q-Sortierungen bedeutet eine Erhöhung der relativen Wichtigkeit konstruktivistischer Überzeugungen gleichzeitig eine Verringerung der relativen Wichtigkeit transmissiver Überzeugungen. Werden beispielsweise alle konstruktivistischen Statements als wichtiger erachtet als jedes transmissive Statement, so wird davon ausgegangen, dass bei der entsprechenden Person eine konstruktivistische Lehrerüberzeugung in Relation zu einer transmissiven dominiert. Die relative Gewichtung der beiden Überzeugungsdimensionen kann also erfasst werden, indem man die Positionen der einzelnen Statements innerhalb der Q-Sortierung mit ihrer jeweiligen Statement-Kategorie (konstruktivistisch vs. transmissiv) verknüpft. Ordnet man jedem transmissiven Statement den Wert (–1) und jedem konstruktivistischen Statement den Wert (+1) zu, nummeriert

außerdem die Spalten der Q-Sortierung von 1 bis 7 durch (wobei die Spalte 7 die Spalte mit der höchsten Zustimmung ist) und verknüpft schließlich jedes Statement mit seiner Position in der Q-Sortierung, so lässt sich durch die folgende Festlegung ein eindimensionaler Mathematikbild-Index I definieren:

$$I = \sum_{n=1}^{8} S_{kn} - \left\lceil \sum_{n=1}^{8} S_{tn} \right\rceil$$

S_{kn} = Spaltennummer des n-ten konstruktivistischen Statements mit $n \in \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8\}$

S_{tn} = Spaltennummer des n-ten transmissiven Statements mit $n \in \{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8\}$

Der Mathematikbild-Index gibt an, wie stark die konstruktivistische Überzeugung in Relation zur transmissiven Überzeugung auf Grundlage der hier verwendeten Operationalisierung (Statementauswahl) ist. Eine Erhöhung des Mathematikbild-Indexes bedeutet damit, dass die konstruktivistische Überzeugung in Relation zur transmissiven jetzt subjektiv stärker ausgeprägt ist als vorher. Es sei in diesem Zusammenhang nochmals darauf hingewiesen, dass die absolute „Stärke“ beider Dimensionen bei dieser Vorgehensweise nicht bestimmt werden kann, sondern lediglich die Relation beider Dimensionen zueinander auf Grundlage der hier gewählten Statements (Operationalisierung). Möglich sind demnach Aussagen in dieser Form: Die subjektive Gewichtung transmissiver Aussagen zum Mathematikunterricht hat im Vergleich zu konstruktivistischen Aussagen bei Person A zu- oder abgenommen.

Die einzelnen Items (= Kärtchen) der Q-Sort-Methode sind statistisch abhängig, d. h. wenn eine Person alle konstruktivistischen Items hoch zustimmend einordnet, dann kann sie die transmissiven Items aufgrund der erzwungenen Verteilung gar nicht mehr hoch zustimmend einordnen – jede Person muss sich also in einem Selbstreflexionsprozess entscheiden, welche der beiden Überzeugungen subjektiv als „wichtiger“ angesehen wird. Auf diese Weise kann die relative Stärke der beiden Überzeugungsarten zueinander festgestellt werden. Problematisch ist diese Vorgehensweise bei Personen, die keine großen Unterschiede zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen aufweisen. Hier könnte nämlich der theoretische Fall eintreten, dass durch das Erhebungsinstrument eine Relation erzwungen wird, die so in Wirklichkeit gar nicht vorhanden ist. Da die beiden Überzeugungsarten durch jeweils acht verschiedene Items operationalisiert werden, ist in diesem Fall aber vermutlich eher davon auszugehen, dass sich Positionen der transmissiven und konstruktivistischen Items in etwa ausgleichen.

Für die Interpretierbarkeit und statistische Auswertbarkeit ist die Frage wichtig, ob davon ausgegangen werden kann, dass der Mathematikbild-Index intervallskaliert ist. Dagegen spricht, dass es sich beim Q-Sort-Verfahren um eine Sortieraufgabe handelt und sich die Lehrkräfte entsprechend der Idee des Verfahrens vermutlich vornehmlich daran orientieren, wie sie die Items im Verhältnis zueinander empfinden. Items könnten also nach der Anordnung im oberen Bereich sehr nahe beieinander und im unteren Bereich sehr weit auseinanderliegen. Die erzwungene Anordnung

gibt der Person aber keine Möglichkeit, dies auszudrücken. Es wird aufgrund dieser Überlegungen davon ausgegangen, dass die entstehenden Daten ordinalskaliert sind.

Zur Berechnung des Index wird jedem Statement in Abhängigkeit seiner Position in der Q-Sortierung ein Wert zugeordnet. Die Werte sämtlicher Statements werden im Anschluss addiert und bilden den Index *I*. Für ein transmissives Statement beispielsweise, das sich in der sechsten Spalte befindet (also relativ große Wichtigkeit erfährt) ergibt sich somit ein Wert von $(-1) \cdot 6 = -6$. Die Wertespanne des Index reicht von –20 bis +20, wobei die Extremwerte jeweils dann erreicht werden, wenn beispielsweise alle transmissiven Statements in den „hohen" Spalten eingetragen werden.

4.2 Anwendung des Mathematikbild-Indexes im Rahmen einer Lehrerfortbildung

Im Rahmen einer zweistufigen Lehrerfortbildung mit dazwischenliegender Praxisphase zur Unterrichtsplanung für Erarbeitungsphasen wurde der entwickelte Index im Jahr 2016 eingesetzt. Ziel der Fortbildung war dabei u. a. die Weiterentwicklung der mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen (Grigutsch et al. 1998) der beteiligten Lehrkräfte in Richtung konstruktivistisch-orientierter Lehrerüberzeugungen. Die zehn (von sechzehn) sich beteiligenden Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I haben dabei die identischen Q-Sortierungen (vgl. Abb. 1) einmal vor der ersten und einmal nach der zweiten Präsenzveranstaltung generiert. Das nachfolgende Diagramm zeigt die Ergebnisse.

Es lässt sich erkennen, dass es bei sieben der zehn befragten Lehrkräften zu einer Erhöhung und bei einer Person zu einer Verringerung des Mathematikbild-Indexes gekommen ist. Der durchschnittliche Mathematikbild-Index ist von 8,0 auf 12,2 gestiegen. Zwei Personen zeigten keine Veränderung. Aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfangs und der Annahme ordinalverteilter Daten wurde entschieden, zur statistischen Prüfung der Gleichheit der zentralen Tendenzen nicht den t-Test sondern den nichtparametrischen Vorzeichenrangtest von Wilcoxon für gepaarte Stichproben zu verwenden (Bortz et al. 2008, S. 259–267). Dieser lieferte das Ergebnis, dass der Mathematikbild-Index nach der zweiten Präsenzveranstaltung signifikant ($\alpha = 5\,\%$) höher ist als vor der ersten Präsenzveranstaltung. Die Berechnung von Cohens d ergibt einen Wert von $d = 0{,}63$, was nach den Konventionen von Cohen einem mittleren Effekt entspricht. Die Lehrerfortbildung scheint somit offenbar dazu beigetragen zu haben, dass die relative „Stärke" der konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugung bei der Mehrheit der beteiligten Lehrkräfte zugenommen hat. Einschränkend muss hier darauf hingewiesen werden, dass sich nicht alle angeschriebenen sechzehn Lehrkräfte an der Befragung beteiligten und Verfälschungen durch soziale Erwünschtheit und andere Effekte naturgemäß nicht gänzlich ausgeschlossen werden können.

Abb. 2 bietet zusätzlich die methodische Chance, potentiell „interessante" Kandidaten für ein evaluierendes und möglicherweise validitätssteigerndes Post-Interview zu ermitteln (vgl. Müller und Kals 2004). Unter der Voraussetzung bzw. der Annahme, dass die Testergebnisse nicht verfälscht sind, würde man hier vermutlich

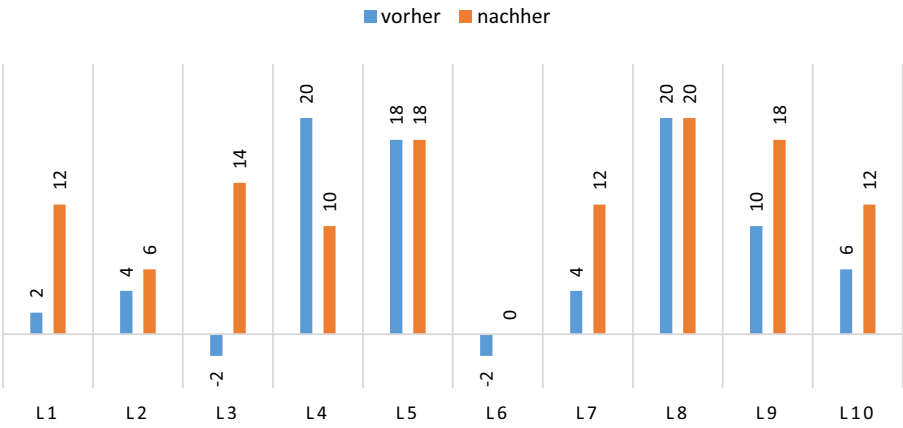


Abb. 2 Veränderung des Mathematikbild-Indexes durch eine Lehrerfortbildung

zunächst die Personen „L3“ (starke Zunahme), „L4“ (starke Abnahme) und „L8“ (keine Veränderung) bitten, sich für ein Post-Interview zur Verfügung zu stellen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

In vorliegenden Beitrag wurde versucht, das Erhebungsinstrument der Q-Sortierung zu nutzen, um Veränderungen in der Relation zentraler mathematikunterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrerfortbildung praktikabel zu erfassen. Dabei weisen die Ergebnisse eines ersten Einsatzes im Rahmen einer Mathematik-Lehrerfortbildung (vgl. Abschn. 4.2) darauf hin, dass das Verfahren der Q-Sortierung und der daraus konstruierte Mathematikbild-Index geeignet sein könnten, schnell und plakativ die Richtung mathematikunterrichtsbezogener Überzeugungsverschiebungen durch eine Lehrerfortbildung anzugeben. Um die Evidenz dieser Vermutung zu erhöhen, wäre es für potentielle Folgestudien wichtig und notwendig, die Kriteriumsvalidität durch Korrelation mit geeigneten Außenkriterien (z. B. etablierten Likert-Skalen, vgl. dazu z. B. Baumert (2009)) sowie die Evidenz der Ergebnisse durch den Einsatz einer Kontrollgruppe zu erhöhen. Erst positive Ergebnisse eines derartigen Vergleichs würden es letztlich erlauben, die Q-Sort-Methode als geeignet zu begründen. Auch mit qualitativen Ergänzungsuntersuchungen (vgl. dazu z. B. Muis et al. 2014) könnte überprüft werden, ob sich Veränderungen des Mathematikbild-Indexes in der angenommenen Art und Weise inhaltlich begründen ließen. Für weitere Untersuchungen wären darüber hinaus eine Veränderung der Statementauswahl oder -konstruktion sowie eine Modifikation der Statementanzahl sehr spannend und interessant.

Als quantitatives Maß hat der hier eingesetzte Mathematikbild-Index naturgemäß nicht das Potential, Ursachen einer Überzeugungsentwicklung aufzuklären. Warum es nämlich zu einer Veränderung gekommen ist, kann durch den Index nicht geklärt werden. Hierzu bedarf es entweder einer qualitativen Herangehensweise, z. B.

durch Interviews von an Fortbildungen beteiligter Lehrkräfte oder auch quantitativer Verfahren mittels größerer Stichproben.

Auch aus durchführungsökonomischen Gründen scheint die Erfassung mithilfe von Q-Sortierungen für die Fortbildungsevaluation und das vorhandene Forschungssetting ein durchaus interessantes Instrument zu sein. Denn während andere Erfassungsmethoden teilweise zeitintensiv und kostspielig sind, lassen sich Q-Sortierungen online und in wenigen Minuten erheben. Es geht somit keine wertvolle Fortbildungszeit durch langatmige und ermüdende Befragungen verloren. Darüber hinaus ist zu betonen, dass erfahrungsgemäß die Bearbeitung einer Q-Sortierung für die Befragten wesentlich motivierender und spannender ist als das Ausfüllen einer Likert-Skala (Müller und Kals 2004; Fluckinger und Brodke 2013). Dies könnte auch dazu beitragen, dass die Bearbeitung von beteiligten Lehrkräften mit erhöhter Ernsthaftigkeit und Konzentration durchgeführt wird.

Im vorliegenden Fall einer zweistufigen Lehrerfortbildung im Fach Mathematik deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es offenbar möglich zu sein scheint, mathematikunterrichtsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften auch durch zeitlich eher weniger umfangreiche Interventionen zu modifizieren. Da Lehrerüberzeugungen grundsätzlich aber als schwer veränderbar gelten, ist sowohl hier als auch bei der Verwendung von Likert-Skalen stets kritisch zu hinterfragen, in welchem Ausmaß eine darstellbare Überzeugungsveränderung möglicherweise (auch) durch die verwendeten Aussagen (Statements) in Zusammenhang mit den Fortbildungsintentionen provoziert wird. Auf Basis dieser ersten Studie kann keine Aussage über die Nachhaltigkeit der festgestellten Überzeugungsveränderung gemacht werden. Denkbar wäre z. B., dass die Effekte der Lehrerfortbildung durch „ernüchternde" Praxiserfahrungen schnell wieder nivelliert werden. Hier wären Studien mit einem Follow-up-Design notwendig.

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

Ambrose, R., Philipp, R., Chauvot, J., & Clement, L. (2003). A web-based survey to assess prospective elementary school teachers' beliefs about mathematics and mathematics learning: an alternative to Likert scales. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty & J. T. Zilliox (Hrsg.), Proceedings of the 2003 joint meeting of PME and PMENA, (Bd. 2, S. 33–39). Honolulu: CRDG, College of Education, University of Hawaii.

Baumert, J. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_4.

Bernack, C., Holzäpfel, L., Leuders, T., & Renkl, A. (2011). Initiating change on preservice teachers' beliefs in a reflexive problem solving course. In K. Kislenko (Hrsg.), *Current state of research on*

mathematical beliefs. XVI. Proceedings of the MAVI-16 Conference, Tallinn, 26–29. June 2010. (S. 27–43). Tallinn: Institute of Mathematics and Natural Sciences, Tallinn University.

Blömeke, S. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S. (2010). *Kompetenzen deutscher Mathematiklehrer im internationalen Vergleich. Zentrale Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie TEDS-M*. Berlin: Humbold Universität.

Bortz, J., Lienert, G. A., & Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Böttcher, W., & Liesegang, T. (2009). Das Verhältnis von Institutions- und Organisationsentwicklung und deren Bedeutung für Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 517–528). Weinheim, Basel: Beltz.

Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, *16*, 91–138.

Bulmer, M., & Rolka, K. (2005). The "A4-project": statistical world views expressed through pictures. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Hrsg.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Bd. 2, S. 193–200). Melbourne: PME.

Coogan, J., & Herrington, N. (2011). Q methodology: an overview. *Research in Secondary Teacher Education*, *1*(2), 24–28.

Fluckinger, C. D., & Brodke, M. R. H. (2013). Positive reactions to a Q sort for personality assessment. *Operant Subjectivity*, *36*(4), 335–341.

Grigutsch, S., Raatz, U., & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *19*(1), 3–45.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, *67*(1), 88–140.

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgement: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, *39*(1), 5–18.

Kuhs, T. M., & Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics: mapping the domains of knowledge, skills, and dispositions*. East Lansing: Michigan State University, Center on Teacher Education.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Leder, G. C., Pehkonen, E., & Törner, G. (2002). *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* Boston: Kluwer.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.

Minsel, W.-R., & Heinz, M. (1983). Das Q-Sort-Verfahren. In H. Feger & C. Friedrich Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 135–149). Göttingen: Hogrefe.

Muis, K. R., Duffy, M. C., Trevors, G., Ranellucci, J., & Foy, M. J. (2014). What were they thinking? Using cognitive interviewing to examine the validity of self-reported epistemic beliefs. *International Education Research*, *2*, 17–32.

Müller, F. H., & Kals, E. (2004). Die Q-Methode. Ein innovatives Verfahren zur Erhebung subjektiver Einstellungen und Meinungen. *Forum qualitative Sozialforschung*, *5*(2), Art. 34. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/600/1301. Zugegriffen: 14.11.2017.

Perry, B., Howard, P., & Tracey, D. (1999). Head mathematics teachers' beliefs about the learning and teaching of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, *11*(1), 39–53.

Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl. S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.

Rolka, K., Rösken, B., & Liljedahl, P. (2006). Challenging the mathematical beliefs of preservice elementary school teachers. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehlíková (Hrsg.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Bd. 4, S. 441–448). Prague: PME.

Rösken, B., Rolka, K., & Liljedahl, P. (2006). Veränderung mathematischer Beliefs – Dokumentation in Lerntagebüchern. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2006*. Hildesheim: Franzbecker.

Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers in Mathematics (NCTM)* (S. 334–370). New York: Macmillan.

Schommer, M. (1990). The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 498–504.
Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, *39*(1), 19–29.
Staub, F., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains. Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 344–355.
Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, *15*, 105–127.
Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, W.-Y. S., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf. Zugegriffen: 14. Nov. 2017.

ZfW (2017) 40:275–293
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0098-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten

Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung

Moritz Sahlender · Josef Schrader

Eingegangen: 16. August 2017 / Angenommen: 13. November 2017 / Online publiziert: 28. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Die Fähigkeit, sich in der jeweiligen Landessprache mündlich und schriftlich zu verständigen, gilt als eine unverzichtbare Voraussetzung für Teilhabe am öffentlichen und beruflichen Leben. Die Erwachsenenbildung sieht sich vor diesem Hintergrund auch in Deutschland nicht erst aktuell mit großen Herausforderungen konfrontiert. Denn neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen an Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete und Vertriebene, die Deutsch als Erst- oder Zweitsprache erlernen, wurde und wird auch die Alphabetisierung (zugewanderter) funktionaler Analphabeten bildungspolitisch als eine zentrale Aufgabe angesehen. Der vorliegende Literaturüberblick stellt die Frage, welche Bedingungen die jüngere Forschung für einen erfolgreichen Spracherwerb dieser Adressatengruppen identifiziert hat. Dazu wurde eine systematische Literaturrecherche in einschlägigen nationalen und internationalen Datenbanken (FIS-Bildung, ERIC) durchgeführt. Für die Jahre 2010–2016 wurden insgesamt 314 Veröffentlichungen inhaltsanalytisch ausgewertet, um genauer zu erfassen, wie die Erwachsenenbildung und benachbarte Wissenschaftsdisziplinen den Spracherwerb der hier fokussierten Adressatengruppen in organisierten Lehr-Lernprozessen untersuchen. Der Literaturüberblick zeigt u. a., dass Studien zur Erforschung des Spracherwerbs aus den Bereichen der Erwachsenenbildung, der Psychologie und der Linguistik vorliegen, wobei disziplinspezifisch sehr unterschiedliche Fragen gestellt und Forschungsmethoden angewendet werden. Trotz einer beachtlichen Forschungsaktivität lassen sich derzeit jedoch nur wenige belastbare Befunde zu den didaktischen, medialen, professionellen und individuellen Bedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs benennen.

M. Sahlender, M.A. (✉) · Prof. Dr. J. Schrader
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Heinemannstraße 12-14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: sahlender@die-bonn.de

Prof. Dr. J. Schrader
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Schlüsselwörter Spracherwerb · Sprachen lernen · Lehr-Lern-Forschung

Language learning by immigrants and functional illiterates
Concepts, experiences and research results in the field of adult education

Abstract Learning a language is an indispensable prerequisite for participating in both public and working life. Adult education, also in Germany, is currently facing a great challenge in the area of language teaching: In addition to language teaching for migrants and refugees, a key problem is the alphabetization of German and non-German speaking functional illiterates. This paper looks at the conditions for successful language learning by the adults here in focus in organized teaching and learning settings as identified by research across different disciplines. A systematic literature research was conducted, using relevant databases (FIS-Bildung, ERIC), upon which 314 publications were identified and subjected to a content analysis. The literature research focuses on three questions: First, how is adult language learning in organized teaching and learning settings discussed in the field of adult resp. further education and other disciplines. Second, which research questions were pursued during the years 2010 and 2016. And third, what suggestions are proposed to adequately support teachers and learners. To illustrate the wide scope and heterogeneity of the reviewed research on language teaching and learning, this paper presents and discusses examples of different topics. The results indicate that research in language teaching and alphabetization is predominantly conducted within the fields of adult education, psychology and linguistics, applying a broad variety of discipline-specific methods. The review also shows that within the span of the analysis only few studies produced reliable results regarding the effectiveness of successful language acquisition.

Keywords Language acquisition · Language learning · Teaching and learning

1 Einleitung

Bereits vor mehr als dreißig Jahren attestierte Hans Tietgens insbesondere den Organisationen der öffentlich anerkannten Erwachsenenbildung eine „Nothelferfunktion“ und kritisierte zugleich ihre Reduktion darauf in Teilen der öffentlichen Wahrnehmung (vgl. Tietgens 1986). Auch aktuell werden der Erwachsenenbildung Aufgaben zugetragen, die diese Bezeichnung rechtfertigen (vgl. Schrader 2017) und sie vor mindestens zwei große Herausforderungen stellen: Die erste umfasst – bereits seit längerem – den erfolgreichen Spracherwerb von Migrantinnen und Migranten sowie – gegenwärtig besonders – von Geflüchteten und Vertriebenen. Dabei übersteigt die Nachfrage durch die hohe Zahl der Geflüchteten und Vertriebenen nach Deutschland die vorhandenen Angebotskapazitäten im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (vgl. DVV 2015). Zweitens hat insbesondere die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung die ihr zugeschriebene Aufgabe übernommen, gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten (funktionaler) Analphabeten zu verbessern. Dies trifft zunächst für deutschsprachige Erwachsene zu, aber auch für Zugewanderte, die in

ihrem Heimatland keine hinreichenden schriftsprachlichen Kompetenzen erworben haben. So gilt, dass Lehrende mit einer Heterogenität von Lerngruppen im Hinblick auf das Vorwissen, die Herkunftssprachen, die kognitiven Fähigkeiten und die Motivationen konfrontiert werden, die deutlich größer als im schulischen Bereich ist. Dass die Bedeutung dieser Herausforderung gesellschaftlich wahrgenommen wird, zeigt sich unter anderem in der Ausrufung der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026 durch Bund und Länder (vgl. BMBF/KMK 2016), die von einem breiten Bündnis zivilgesellschaftlicher Akteure gestützt wird. Die zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in diesem Feld, die teils bereits aus vorangegangenen Förderprogrammen stammen, sind inzwischen auch in einem viel beachteten Handbuch dokumentiert (vgl. Löffler und Korfkamp 2016). Der Erwerb der Landessprache, d. h. der in der jeweiligen Gesellschaft favorisierten Verkehrssprache, wird auch in mehrsprachigen Gesellschaften (vgl. Gogolin 2013) weithin unbestritten als eine elementare Voraussetzung für die Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt betrachtet. Diese verbreitete Überzeugung stützt sich auf empirische Befunde, die zeigen, dass ein erfolgreicher Spracherwerb positive Auswirkungen auf spätere Erwerbssituationen hat (für Zugewanderte z. B. Deeke 2011; Isphording und Sinning 2012), aber auch die Teilhabe an sozialen Aktivitäten befördert (Costa et al. 2014).

Doch was wissen wir über die Voraussetzungen und Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Spracherwerbs Erwachsener? Welche Rolle spielen das Vorwissen und die Kompetenzen sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden? Unter welchen didaktischen Bedingungen und auf welche Weise werden Lehr-Lernprozesse wirksam? Welche Konzepte, Methoden und Materialien versprechen Erfolg, und wie lassen sie sich angemessen einsetzen? Der folgende Literaturüberblick sichtet den nationalen und internationalen Forschungsstand zum Spracherwerb Erwachsener dahingehend, welche Fragen die Wissenschaft der Erwachsenenbildung und andere Wissenschaftsdisziplinen stellen und zu welchen Ergebnissen sie dabei kommen.

2 Ziel des Beitrags und methodisches Vorgehen

Das Ziel dieses Beitrags ist es, den aktuellen Forschungsstand dahingehend zu sichten und zu analysieren, auf welche Art und Weise der Spracherwerb Erwachsener in den letzten Jahren beforscht wurde. Dabei konzentrieren wir uns auf jene Lehr-Lernprozesse, die Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache fördern sollen. Je nach biographischer Lebenssituation der Adressaten handelt es sich also um Prozesse des Zweitspracherwerbs, des Fremdsprachenlernens und/oder der (funktionalen) Alphabetisierung. Nur vereinzelt betrachtet wird die Forschung zu Angeboten, die sich mit dem Fremdspracherwerb im Allgemeinen beschäftigen, d. h. mit dem Erlernen fremder Sprachen durch Personen, die nicht Zugewanderte sind oder die über hinreichende schriftsprachliche Kompetenzen verfügen (vgl. dazu Nolda 2017). Das Interesse ist darauf gerichtet, relevante Themen, Forschungsstrategien und Erkenntnisse zu sichten und Forschungsdesiderata zu benennen.

Für den Bereich Alphabetisierung haben Grosche und Schroeder (2013) in einem Überblicksartikel den aktuellen Forschungsstand sowie die aktuellen Forschungsde-

siderata bereits aufgezeigt. Dieser Überblick ist allerdings weniger auf organisierte Lehr-Lernprozesse des Spracherwerbs (funktionaler) Analphabeten als vielmehr auf allgemeine Fragen der Alphabetisierungsforschung hin ausgerichtet. Für die Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten verweisen Feick und Schramm (2016) auf ein erst langsam steigendes Forschungsinteresse und stellen fest, dass bislang oft methodisch-didaktische und materialbezogene Fragen fokussiert werden. Diesen Adressaten widmet sich auch das so gennannte „LESSLA"-Netzwerk (Literacy Education and Second Language Learning for Adults), das 2005 mit dem Ziel gegründet wurde, die weniger gebildeten Zweitsprachenlernenden und Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen in den Fokus wissenschaftlicher Forschung zu stellen. Die Aktivitäten umfassen sowohl Reviews zu Effekten experimenteller Spracherwerbsforschung (Kurvers et al. 2015) als auch empirische Arbeiten zu Fragen des Lehrens und Lernens bzw. zu didaktischen Materialen sowie zu Einstellungen und Überzeugungen verschiedener Akteure (z. B. Huettig 2015; Feldmeier 2015; Young-Scholten et al. 2015). Die Perspektiven der hier begonnenen Arbeit werden als positiv eingeschätzt (vgl. van de Craats et al. 2015; Feick und Schramm 2016, S. 215).

Der vorliegende Beitrag bietet einen breiter angelegten Überblick über aktuelle Forschungsfragen, methodische Zugänge und Befunde zum Spracherwerb Erwachsener. Die Literatur wird u. a. daraufhin gesichtet, ob eher theoriegenerierende (qualitative) oder eher theorieprüfende (quantitative) Studien durchgeführt wurden. Von Interesse sind zudem Befunde zu den Lehrenden, den Lernenden, deren Interaktion in Lehr-Lernprozessen sowie die Rolle didaktischer Materialien, insbesondere im Blick auf den Einsatz digitaler Materialien beim Spracherwerb.

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine breit angelegte Literaturrecherche durchgeführt. Dabei lag der Fokus auf empirischen Studien aus der Zeit von Januar 2010 bis Juli 2016. Zusätzlich wurden aber auch relevante Lehrwerke und didaktische Materialien erfasst. Im Kern ging es um Publikationen, die sich mit organisierten Lehr-Lernprozessen für Erwachsene beschäftigen. Die deutlich weiter entwickelte schulbezogene Forschung wurde hier aus Gründen der Arbeitsökonomie zunächst ebenso ausgeklammert wie ältere Forschungsarbeiten. Um das Thema Spracherwerb in allen Facetten zu erfassen und eventuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Themenbereichen zu identifizieren, wurden Forschungsarbeiten aus den Bereichen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Alphabetisierung in die Recherche einbezogen. Wir teilen die verbreitete Auffassung, dass sich Lehr-Lernprozesse im Bereich DaF grundlegend von denen im DaZ-Bereich und in Alphabetisierungskursen unterscheiden. Während im DaF-Bereich Menschen im Heimatland eine Fremdsprache erwerben, ist im DaZ-Bereich das Erlernen der Sprache im Zielland gemeint. Mit dieser eher formalen Unterscheidung geht einher, dass in der Regel sehr unterschiedliche Adressatengruppen angesprochen sind, im ersten Bereich häufig gut qualifizierte, im zweiten Bereich auch gering qualifizierte Personen. Besonders für Geflüchtete und Vertriebene, die im Heimatland sozial- und bildungsbenachteiligt waren, ist ein erfolgreicher Spracherwerb ungleich anspruchsvoller, oft verstärkt durch psychische Probleme und Traumata. Für einen Überblicksartikel scheint es uns dennoch sinnvoll, alle drei Bereiche des Spracherwerbs Erwachsener in den Blick zu nehmen, da die Erkenntnisse aus den

Tab. 1 Übersicht zu Veröffentlichungen und Untersuchungsdesigns ($N = 236$)[a]

Kategorien	Untersuchungsdesign				
	Qualitativ	Quantitativ	Triangulativ	Nicht eindeutig/ keine empirische Forschung	Gesamt
Lehrbücher	–	–	–	47	47
Lehrende	14	3	1	5	23
Lernende	10	22	1	8	41
Lehr-Lernprozesse	58	12	3	18	91
Digitale Medien für Lehrende	2	3	–	3	8
Digitale Medien für Lernende	5	3	–	6	14
Unterrichts- und Kursmethoden	16	25	2	15	58

[a]236 Veröffentlichungen erfasst (von 314 Veröffentlichungen); ausgeschlossen wurden Veröffentlichungen ohne Bezug zu organisierter Lehr-Lern-Forschung, Berichte über Tagungen und Konferenzen, zu kurze Artikel (≤3 Seiten) sowie Artikel über den Spracherwerb von Kindern

verschiedenen Bereichen (DaZ, DaF und Alphabetisierung) durchaus wechselseitig relevant sein können.

Für die Recherche wurden sowohl nationale als auch internationale Veröffentlichungen berücksichtigt. Neben der traditionellen Spracherwerbsforschung im Feld der Erwachsenenbildung, die jüngst von Nolda erneut als ein „vernachlässigtes Feld" charakterisiert wurde (vgl. Nolda 1989, 2017), schließt die vorliegende Recherche auch Arbeiten aus benachbarten Disziplinen, wie z. B. der Linguistik, der Unterrichtsforschung und der Psychologie, ein.

Im deutschsprachigen Bereich wurden über das Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) alle Veröffentlichungen zum Spracherwerb im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung gesichtet. Hierbei handelt es sich um 209 Veröffentlichungen, die anhand der mit Platzhaltern versehenen Suchwörter „*Spracherwerb*" und „*erwachsene**" sowie „**sprach***" und „*Erwachsene**" als auch „**sprach***" und „*Weiterbildung*" erschlossen wurden. Für die internationale Forschung wurde die Suche mit Hilfe des Education Resources Information Center (ERIC) durchgeführt. Die Suche ist auf die Zeit von Januar 2015 bis Juli 2016 beschränkt, da die Anzahl der Treffer den Umfang der Analyse andernfalls enorm ausgeweitet hätte. Gesucht wurde nach referierten Beiträgen der Kategorie „*second language learning*" aus dem Bereich „*adult education*". Diese Suche ergab 47 Veröffentlichungen. Zusätzlich wurde die Suchmaschine Sagepub des SAGE-Publications Verlag anhand der Suchbegriffe „*adult**" und „*language*" durchsucht. Hierdurch wurden weitere 58 Veröffentlichungen zum Spracherwerb Erwachsener identifiziert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Literaturrecherche vorgestellt.

3 Ausgewählte Befunde

Im Rahmen der Literaturrecherche wurden insgesamt 314 Artikel erfasst und auf Basis ihrer Abstracts nach den oben aufgezeigten Kriterien kategorisiert. Unter den 314 Artikeln befanden sich auch Veröffentlichungen, die zwar in den Suchmaschinen als passend identifiziert worden waren, allerdings aus folgenden Gründen aus der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden: 17 Artikel befassten sich ausschließlich mit dem Spracherwerb von Kindern und elf Berichte über Tagungen und Konferenzen präsentierten keine eigene Forschung. Ferner wurden 19 Veröffentlichungen nicht berücksichtigt, da sie mit maximal drei Seiten eher eine kurze Zusammenfassung als einen wissenschaftlichen Beitrag anboten. Acht der ausgeschlossenen Artikel behandelten im Kern soziologische oder andere nicht pädagogische Fragestellungen (z. B. nach den soziodemographischen Merkmalen der Teilnehmenden). Weitere sieben Veröffentlichungen widmeten sich zwar dem Spracherwerb Erwachsener, allerdings ohne Bezug auf organisierte Lehr-Lernprozesse. 16 Beiträge erwiesen sich schließlich aus sonstigen Gründen als nicht passend, da es sich z. B. um bildungspolitische Anfragen oder Stellungnahmen handelte.

Die 236 letztlich als passend zum Themenfeld Spracherwerb in der Erwachsenen- und Weiterbildung identifizierten Veröffentlichungen lassen sich wie folgt systematisieren (Tab. 1):

111 der 236 Veröffentlichungen sind in englischer Sprache verfasst. Mit Blick auf die Forschungsmethodik lässt sich feststellen, dass sich 73 Arbeiten einem quantitativen Untersuchungsdesign und 50 Arbeiten einem qualitativen Design zuordnen lassen; weitere sechs Artikel stützen sich auf ein triangulierendes Vorgehen mit qualitativen und quantitativen Elementen. Des Weiteren finden sich im Analysepool neun systematische Reviews und 15 Überblicksartikel. 32 Veröffentlichungen beschreiben didaktische Methoden oder didaktische Konzepte, mit denen Lehrende den Spracherwerb Erwachsener unterstützen können. Neben einigen wenigen Veröffentlichungen, die keinem genauen Publikationstyp zugeordnet werden können, finden sich außerdem vereinzelt Plädoyers, Diskursaufsätze sowie ein historischer Aufriss zum Thema Spracherwerb.

Die Klassifizierung zeigt, dass mit 47 von 236 Veröffentlichungen mehr als jeder fünfte Artikel thematisch unter die Kategorie der Lehrbücher fällt oder als Handreichung zur Gestaltung und zum Einsatz didaktischer Materialien zu verorten ist (vgl. Tab. 1). 23 Artikel beschäftigen sich explizit mit Lehrenden (und deren subjektiven Überzeugungen). Demgegenüber ist die Anzahl der Publikationen, die sich mit Lernenden (und deren subjektiven Überzeugungen) befassen, fast doppelt so hoch (41 Veröffentlichungen). Die Mehrheit der Studien (91 Artikel) adressiert Fragen, die sich auf Lehr-Lernprozesse des Spracherwerbs beziehen. In Bezug auf den Einsatz digitaler Medien lässt sich feststellen, dass die Zahl der Veröffentlichungen, die digitale Medien und diesbezügliche Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrende untersuchen (8), deutlich geringer ist als die Erforschung der Nutzungsmöglichkeiten für Lernende (14). Bemerkenswert ist auch, dass sich 58 Publikationen mit Unterrichts- und Kursmethoden zum Spracherwerb beschäftigen.

Bezüglich der sprachlichen Inhalte zeigt sich, dass 48 der 111 internationalen Veröffentlichungen gezielt den Erwerb von Englisch als Fremd- oder Zweitsprache

untersuchen. Bei den 125 deutschen Veröffentlichungen gibt es 40 Veröffentlichungen, bei denen das Thema Alphabetisierung im Vordergrund steht, 32 adressieren explizit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Weitere 18 Veröffentlichungen befassen sich mit der Frage, wie Sprachstanderhebungen angemessen durchgeführt bzw. gefördert werden können.

Ein erstes Zwischenfazit ergibt, dass der Spracherwerb Erwachsener national sowie international ein Thema mit Konjunktur ist. Gleichwohl fällt es aufgrund der vielen unterschiedlichen Facetten schwer, konkrete Forschungsschwerpunkte zu identifizieren. International geht es vor allem um Englisch als Zweit- oder Fremdsprache, im deutschsprachigen Raum wird insbesondere die Frage der Alphabetisierung sowie die Evaluation von Sprachlernmethoden beforscht. Dabei sind es neben der traditionellen Erwachsenenbildungsforschung Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus der Psychologie und der Linguistik, die den Spracherwerb in organisierten Lehr-Lernprozessen in methodologischer und thematischer Breite untersuchen. Das Spektrum reicht hierbei von einfachen Erfahrungsberichten über Fallstudien bis hin zu experimentellen Studien. Zur Veranschaulichung werden im Folgenden jeweils eine oder mehrere Studien zu thematisch bestimmten Schwerpunkten exemplarisch dargestellt. Die ausgewählten Beiträge repräsentieren typische Publikationen der jeweiligen Kategorie und versuchen, Thematik und Anlage der Forschungsarbeiten kontrastiv oder beispielhaft zu verdeutlichen.

3.1 Lehrbücher und die Gestaltung didaktischer Materialien

Einen ersten Forschungsschwerpunkt bilden Studien zur Gestaltung didaktischer Materialien in Lehrbüchern. Ein Beispiel für diesen Forschungsschwerpunkt stellt die Studie von Targonska (2015) dar, in der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene mit den Niveaustufen A2 und B1 (nach Gemeinsamem europäischen Referenzrahmen) untersucht wurden. Im Zentrum der qualitativen Analyse stand die Frage, inwieweit Kollokationen (häufig gebrauchte Wortverbindungen) in der gesprochenen und geschriebenen Sprache thematisiert werden. Mittels einer Analyse von Glossaren und lexikalischen Wortverbindungen wurde beurteilt, ob Kollokationen als ein spezifisches fachdidaktisches Thema Teil der Lehrwerke sind und wie sich Übungen hierzu gestalten. Targonska stellt nach Analyse zweier Lehrbücher fest, dass Übungen zu Kollokationen nicht explizit thematisiert werden und auch in den Glossaren kein Bezug darauf genommen wird. Aufgaben zu Kollokationen sind lediglich in andere Übungen eingeflochten. Abschließend fordert sie daher eine stärkere Thematisierung der Kollokationsproblematik in DaF-Lehrwerken.

Andere Untersuchungen beschäftigen sich mit der Bedeutung der didaktischen Gestaltung von Lehrmaterialien für Lehr-Lernprozesse. Hier lässt sich die Studie von LaBrozzi (2015) hervorheben, in der aufgezeigt wird, auf welcher Ebene die Gestaltung von didaktischen Materialien Lernprozesse beeinflussen kann. Aus pädagogischer und linguistischer Perspektive analysiert er, welchen Einfluss verschiedene Formen der Textanreicherung und Textdarstellung auf die Texterkennung und das Leseverständnis beim Zweitspracherwerb haben. In einem Experimental-Kontrollgruppen-Design wurde die Wirkung von zusätzlichen Textmitteln (Unterstreichungen, Schriftgrößen, Markierungen etc.) an $n = 109$ Personen untersucht. Die Studie

zeigt, dass sich durch den Einsatz von Textmitteln zwar die Textwahrnehmung, nicht aber das Textverständnis der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe verbesserte.

Neben grundständigen Lehr- und Handbüchern zum Spracherwerb, die aufgrund der Kürze des Artikels nicht aufgeführt werden können, findet sich eine Vielzahl an themenspezifischen Veröffentlichungen, deren Typen im Folgenden kurz skizziert werden soll: Inhaltlich verbinden diese häufig Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung mit einer weiteren Disziplin. Beispielsweise zeigt Teuchert (2015) in ihrer Veröffentlichung praxisrelevante Ansätze zur Gesprächs- und Redepädagogik auf. Dabei stehen Informationen und Instrumente zur Beurteilung und Förderung mündlicher Kommunikation im Vordergrund. Zielgruppe des Werks sind Lehrende und Lernende, die sich mit mündlicher Kommunikation und Rhetorik beschäftigen. Das Lehrbuch bietet eine systematische Einführung in kommunikative Kompetenzen, welche in drei Teilbereiche unterteilt werden: Eigenkompetenz (z. B. die Wirkung unterschiedlicher Parameter im Sprechstil), Analyse- bzw. Diagnosekompetenz (z. B. die Einschätzung rhetorischer Leistungen) und drittens Lehrkompetenz (z. B. Vermittlungsprozesse). Heidler (2013) verbindet in ihrer Veröffentlichung den Spracherwerb mit Analysen zur Kapazität des Arbeitsgedächtnisses. Abgeleitet werden daraus Diagnostik- und Therapiemöglichkeiten für Therapeutinnen und Therapeuten, aber auch Pädagoginnen und Pädagogen.

3.2 Lehrkräfte (und ihre subjektiven Überzeugungen)

Blickt man auf die Veröffentlichungen zur Gruppe der Lehrenden, lassen sich die drei Publikationen von Buss (2016), Larrotta et al. (2016) sowie Calvert und Sheen (2015) hervorheben. Die Bedeutung der Lehrenden für den Spracherwerb Erwachsener wird in diesen drei Arbeiten auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden untersucht. Während Buss die Frage nach dem Einfluss wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Überzeugungen von Lehrenden erforscht, untersuchen Larrotta et al. den Einfluss bestimmter Methoden und Konzepte auf die Überzeugungen Lehrender. Auf mikrodidaktischer Ebene analysieren Calvert und Sheen, wie sich bestimmte Überzeugungen konstituieren und gegebenenfalls verändern lassen.

Buss (2016) geht der Frage nach, inwieweit die intensive Beforschung des Spracherwerbs und die damit einhergehende wachsende Zahl an Veröffentlichungen (z. B. zu Aussprachetrainings) Überzeugungen und Praktiken von Lehrenden beeinflusst. Ausgehend von einer internationalen Beschreibung des aktuellen Forschungsstands zu Überzeugungen von Lehrenden wurde eine online-gestützte Fragebogenstudie durchgeführt. Dabei wurden 60 Lehrende im Feld Englisch als Zweit- und Fremdsprache zu ihrem Lehrverhalten bei Aussprachetrainings befragt. Mittels Fragebogen konnten deskriptive Befunde zur Häufigkeit der Anwendung unterschiedlicher Aussprachetrainings sowie qualitativ analysierte Einstellungen der Lehrenden zu den verschiedenen Aussprachetrainings identifiziert werden. Buss stellt fest, dass Erkenntnisse aus der Forschung und aus aktuellen Studien den Lehrenden durchaus bekannt waren, diese sich jedoch weitere Unterstützungsmöglichkeiten zur Umsetzung dieser Befunde in der Praxis (z. B. Trainings) wünschten.

Larrotta et al. (2016) untersuchen die Rezeption von Lehrmethoden von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern. Sie erfassen, welchen Stellenwert Lehrende der Erwachsenenbildung aus dem Bereich Englisch als Fremd- oder Zweitsprache dem Konzept „Learning to learn" beimessen. Unter Berücksichtigung von lerntheoretischen Überlegungen befragten sie dafür 24 Lehrende mittels eines Online-Fragebogens. Die qualitativ ausgewerteten Ergebnisse liefern nun Erkenntnisse darüber, welche Ansichten Lehrende über das Lernen ihrer Kursteilnehmenden haben, wie Learning-to-learn-Konzepte gestaltet werden und welche möglichen Erträge sich daraus für die Lernenden ergeben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Lehrenden das Learning-to-learn-Konzept im Sprachunterricht kennt und anwendet. Ihnen ist die Wirkung des Konzepts bewusst und sie schätzen es als dazu geeignet ein, Lernstrategien zum Spracherwerb mit den Lernenden zu thematisieren.

Auf der Ebene der Einstellungen und Überzeugungen von Lehrenden gegenüber neuen Kursmethoden untersuchen Calvert und Sheen (2015) mittels des Ansatzes der Aktionsforschung, welchen Einfluss Rückmeldungen zum Lernerfolg auf die Ansichten der Unterrichtsgestaltung von Sprachlehrenden haben. Die Autoren wandten im Selbstversuch die Unterrichtsmethode des Task-Based Learning an, indem sie handlungsorientierte Aufgaben für ihren eigenen Sprachkurs entwickelten, implementierten, evaluierten und modifizierten. Aufgrund dessen konnten sie feststellen, dass die Evaluation und anschließende Modifikation selbstentwickelter Aufgaben zum Spracherwerb zum einen den Lernerfolg bei den Lernenden und zum anderen die Ansicht und Einstellung der Lehrenden gegenüber den eingesetzten Methoden positiv beeinflusste.

3.3 Lernende (und ihre subjektiven Überzeugungen)

Im Bereich der Studien, die die Lernenden ins Zentrum der Spracherwerbsforschung stellen, dominieren neben traditionellen pädagogischen Zugängen aus der Alphabetisierungsforschung (z. B. Doberer-Bey 2013; Egloff und Grotlüschen 2011) auch psychologische Forschungsansätze, die die kognitiven Aspekte erfolgreichen Lernens adressieren (z. B. Ouellette-Schramm 2016).

Die Veröffentlichung von Doberer-Bey (2013) lässt sich als typische Publikation aus der Alphabetisierungsforschung beschreiben. Sie beschäftigt sich mit den Faktoren, die dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen entgegenwirken. Aufbauend auf den Ergebnissen qualitativer Interviews wurden systemische und biographische Faktoren identifiziert, die zum (funktionalen) Analphabetismus beitragen können. Nachdem die aktuelle Lebenssituation sowie das soziale und schulische Umfeld als mögliche Ursachen identifiziert wurden, untersucht die Autorin, inwieweit der Besuch von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen das Alltagsleben und die weiteren beruflichen und gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Teilnehmenden beeinflusst. Hierbei stellt Doberer-Bey fest, dass die Lernenden durch Alphabetisierungskurse zu weiteren Lerngelegenheiten angeregt werden können, insofern die Lehrkraft es schafft, ein lernförderliches und von Vertrauen getragenes Kursklima zu erzeugen. Die Lernenden nehmen sich durch den Besuch von Alphabetisierungskursen oft als souveräner und selbstsicherer im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen wahr.

Ähnliche Schwerpunkte setzt auch die sogenannte Verbleibstudie (Egloff und Grotlüschen 2011), in der in fünf Teilprojekten die aktuelle Lebenssituation von Kursteilnehmenden erhoben und analysiert wurde. Mit qualitativen und quantitativen Zugängen lieferten die Studienergebnisse Erkenntnisse zur Lebenslage von Kursteilnehmenden und zur Akzeptanz diagnostischer Instrumentarien bei Lernenden und Lehrenden. Mit Blick auf den Umgang Lehrender mit Diagnoseinstrumenten im Alphabetisierungsunterricht konnte u. a. gezeigt werden, dass der Diagnostikbegriff bei Lehrenden der Erwachsenenbildung polarisiert und vielfach mit einer selektiven Funktion verbunden und daher negativ besetzt ist. Darüber hinaus werden in weiteren Teilstudien Zugänge zum Feld der Alphabetisierung beschrieben und Herausforderungen bei der Datenerhebung, z. B. in der Studie Alphapanel (von Rosenbladt und Lehmann 2013), aufgezeigt.

Das Alphapanel erbrachte u. a. Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen der Dauer des Kursbesuchs und der schriftsprachlichen Kompetenz. Von Rosenbladt und Lehmann (2013) untersuchten in einer Längsschnittstudie mit 299 deutschsprachigen funktionalen Analphabeten, die an Kursen der Volkshochschulen teilnahmen, wie sich die Schriftbeherrschung über die Dauer des Kursbesuchs veränderte und wie sich die Lernenden selbst einschätzten. Die Studie zeigte auch einige kontrainduktive Ergebnisse. So stellen die Autoren z. B. fest, dass der Kursbesuch zwar zur sozialen Stabilisierung beiträgt, der durchschnittliche Grad der Schriftbeherrschung auf Kursebene jedoch nicht zu-, sondern abnimmt. Als Grund hierfür vermuten die Autoren, dass vor allem Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten die Kurse länger besuchten (vgl. Rosenbladt und Lehmann 2013).

Doch nicht nur im Bereich der Alphabetisierungsforschung, sondern auch in der klassischen Spracherwerbsforschung Erwachsener finden sich Studien, die sich mit den Lernenden und deren subjektiven Überzeugungen und Ansichten befassen. Ouellette-Schramm (2016) erforscht z. B., welchen Einfluss sogenannte „developmental perspectives“ der Lernenden auf den Spracherwerb im Bereich Englisch als Zweitsprache haben. Ausgehend von Kegans Constructive-Development-Framework (Kegan 2003, cop. 1995) wird erfasst, welche unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven die Lernenden in Spracherwerbskursen äußern. Kegan unterscheidet dabei drei Perspektiven; auf instrumentelle, auf sozialisierende und auf selbstbestimmte Entwicklungen. Während Lernende mit erstgenannter Perspektive den Lernprozess mittels einer dichotomen Richtig-Falsch-Kategorie als erfolgreich oder nicht erfolgreich bewerteten, orientierten sich Lernende mit sozialisierender Entwicklungsperspektive bei der Beurteilung des Lernprozesses an den Erwartungen anderer (in der Regel der Lehrenden). Lernende mit selbstbestimmten Entwicklungsperspektiven richteten sich beim Lernen primär an eigenen Vorstellungen aus. Für die Studie wurden neun Kursteilnehmende mit 18 teilstandardisierten Interviews und Kursbeobachtungen untersucht. Es konnten unterschiedliche Begründungszusammenhänge für den jeweiligen Spracherwerb identifiziert werden, die es ermöglichten, verschiedene subjektbezogene Entwicklungsperspektiven nachzuvollziehen. Oulette-Schramm schlussfolgert, dass sich die verschiedenen „developmental perspectives“ erwartungskonform des der Studie zugrunde liegenden theoretischen Modells von Kegan zuordnen lassen. Personen mit einer eher instrumentellen Entwicklungsperspektive verwiesen bei der Frage nach erfolgreichen Lernprozessen auf Situationen, in

denen sie eine Übung lösen konnten. Lernende mit sozialisierender Entwicklungsperspektive beschrieben sich selbst als erfolgreich, wenn sie den Anforderungen des Lehrenden gerecht wurden und Fähigkeiten erworben hatten, um Transferprobleme im Sprachbereich erfolgreich zu lösen. Lernende mit einer selbstbestimmten Entwicklungsperspektive orientierten sich dagegen bei der Bewertung erfolgreicher Lernereignisse an ihren eigenen Erwartungen und bewerteten oft den dabei erlebten Lernprozess.

Rüsseler et al. (2011) untersuchen in ihrer Studie schließlich grundlegende Wahrnehmungsfunktionen bei erwachsenen funktionalen Analphabeten im Vergleich zu Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS). Den Ausgang der Untersuchung bildeten psychologische Annahmen darüber, dass funktionaler Analphabetismus durch Wahrnehmungsdefizite bei den Lernenden bedingt sein könnte. Dabei stützten sich die Autoren unter anderem auf Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung zur LRS und zur phonologischen Bewusstheit. In der Studie, an der 60 funktionale Analphabeten, 30 Kinder mit LRS und 60 normal lesende Erwachse teilnahmen, stellten die Autoren fest, dass letztere über deutlich bessere Wahrnehmungsfunktionen verfügten als funktionale Analphabeten. Zwischen funktionalen Analphabeten und Kindern mit LRS gab es hingegen keine Unterschiede. Die Ergebnisse lassen nach Meinung der Autoren eine Schulung der Wahrnehmungsfähigkeiten in Alphabetisierungskursen sinnvoll erscheinen.

3.4 Lehr-Lernprozesse

Betrachtet man empirische Studien, die als Untersuchungsgegenstand die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden adressieren, findet sich eine breite und methodisch heterogene Zahl an Arbeiten, von denen die Folgenden einen exemplarischen Eindruck geben. Während durch die Literaturrecherche 42 Studien identifiziert werden konnten, die die Lernenden in den Fokus rückten, existieren im Bereich der Forschung zu den Lehrenden nur etwa halb so viele Studien (24 Publikationen). Empirische Studien zu Lehr-Lernprozessen dagegen sind mit 92 Veröffentlichungen deutlich häufiger zu finden. Zwei Drittel (63 Publikationen) dieser Studien wurden international veröffentlicht.

Die Studie von Rassaei (2015) ist ein exemplarisches Beispiel für Forschungsfragen, die in diesem Bereich häufig gestellt werden. Rassaei betrachtet, welche Bedeutung das psychologische Merkmal der Feld(un)abhängigkeit für die Fehlerkorrektur in Sprachkursen hat. Ausgehend von Studien, die belegen, dass Menschen sich hinsichtlich ihres Wahrnehmungsstils in zwei Gruppen aufteilen lassen (Personen mit feldabhängigem, d. h. auf die Wahrnehmungsumgebung fixiertem, und feldunabhängigem, d. h. auf den wahrzunehmenden Gegenstand selbst fixiertem Wahrnehmungsstil), untersucht Rassaei die Frage, ob diese beiden Gruppen von unterschiedlichen Formen der Fehlerkorrektur profitieren. Analysiert wurden dabei die Aussprache- und Schreibfähigkeit der Teilnehmenden in der Zielsprache Englisch. Hierzu konnte in einem Experimental-Kontrollgruppen-Design mit Pre-, Post- und Follow-up-Testung an $n = 76$ Teilnehmenden gezeigt werden, dass Lernende mit feldunabhängigem Wahrnehmungsstil von Fehlerkorrekturen der Lehrenden profitierten. Lernende mit

feldabhängigem Wahrnehmungsstil sowie die Kontrollgruppen, die keinerlei Fehlerkorrektur im Sprachkurs erhielten, zeigten keinen signifikanten Leistungszuwachs.

Im Bereich der Blended-Learning-Forschung lässt sich die Studie von Frederiksen und Laursen (2015) hervorheben, da sie als klassische Evaluationsstudie der Lehr-Lern-Forschung einzuordnen ist. Die Autoren sind im Bereich Nordische Studien und Linguistik sowie Wissenschaftssprache tätig. Im Rahmen der Studie wurde ein Sprachkurs für Dänisch am Arbeitsplatz entwickelt, der sowohl Präsenz- als auch Online-Formate enthielt. Mit einem Fragebogen wurden 167 Kursteilnehmende zur gelungenen Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien befragt. Anschließend wurden 71 Fragebögen deskriptiv ausgewertet. Die Anreicherung des klassischen Kursformats mit Online-Einheiten beurteilten die Lernenden positiv. Besonders die freie Zeiteinteilung zur Bearbeitung der Online-Einheiten wurde als hilfreich eingeschätzt.

Auch Pulker und Vialleton (2015) beschäftigen sich im Bereich Linguistics and Language mit der Frage, wie sich vorhandene Blended-Learning- und Online-Learning-Konzepte für Spracherwerb in der Erwachsenenbildung adaptieren lassen bzw. welche Anforderungen und Schwierigkeiten bei der Kombination von Spracherwerb in Präsenz- und Online-Phasen auftreten können. Hierzu wurden Interviews mit Kursteilnehmenden aus einem Blended-Learning-Seminar geführt, die den Kurs entweder abgebrochen oder keine Prüfungsleistung abgegeben hatten. Die Interviews wurden anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet und theoriegestützt kodiert. Pulker und Vialleton identifizieren Faktoren wie fehlende soziale Interaktion und Unklarheiten in der Bedienung und Nutzung der Online-Lern-Umgebung als mögliche Ursachen für gescheiterte Lehr-Lern-Arrangements.

3.5 Nutzung digitaler Medien für Lernende

Die Forschung zu digitalen Medien und Spracherwerb Erwachsener ist noch sehr übersichtlich, hat aber in den letzten Jahren zugenommen. Dies lässt sich am Erscheinungsdatum der einschlägigen Studien erkennen.

Ausgehend vom Interaktionsansatz der Zweitspracherwerbsforschung beschäftigen sich Rouhshad et al. (2016) beispielsweise mit der Frage, wie digitale Medien bei der Methode der Gesprächsführung wirksam eingesetzt werden können. Mit Verweis auf aktuelle Studienergebnisse zeigen sie, dass die Methode der Gesprächsführung den Zweitspracherwerb maßgeblich begünstigt, da sie Raum für Feedback und Korrekturen durch den Lehrenden ermöglicht. Die Autoren untersuchten, inwiefern es einen Unterschied macht, ob Lernende die Gespräche entweder in klassischen Face-to-Face-Situationen (FTF) oder anhand von textbasierten, computergestützten Medien (SCMC = synchronous computer-mediated communication) durchführten. Die Studie wurde mit 24 Lernenden in Zweiergruppen absolviert und zeigte, dass diejenigen Gruppen, die sich in klassischen FTF-Situationen austauschten, deutlich länger interagierten als die Gruppen, die die Unterhaltung mit der textbasierten, computergestützten Variante durchführten. In FTF-Situationen wurden dadurch mehr Möglichkeiten für Feedback und Korrekturen erzeugt und diese insbesondere für zusätzliche inhaltliche Rückmeldungen genutzt.

Ebenfalls mit einem psycholinguistischen Zugang analysiert Hagiwara (2015), wie Spracherwerb durch digitale Medien unterstützt werden kann. Die zentrale Frage seiner Studie war, ob sich Erkenntnisse aus der Kognitionspsychologie zum Arbeitsgedächtnis (bessere Enkodierung mittels audiovisueller gegenüber unimodaler Stimulationen) auch auf den Spracherwerb übertragen lassen. Hierfür wurden den 32 Teilnehmenden mündlich Aufgaben zur Morphem-Verarbeitung jeweils mit und ohne piktoraler Unterstützung dargeboten. Der Autor stellt fest, dass eine Visualisierung des Lerngegenstands die Leistung der Teilnehmenden verbesserte.

Rafieyan et al. (2015) untersuchen, ob der Kontakt von Sprachlernenden mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern mittels digitaler Medien den Spracherwerbsprozess unterstützen kann. Alle 60 teilnehmenden Erwachsenen der dargestellten Studie, die zu diesem Zeitpunkt einen Englischkurs besuchten, sollten verschiedene Schreibaufgaben erledigen. Teilnehmende der Experimentalgruppe konnten über einen Smartphone-Kommunikationsdienst (WhatsApp) mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern in Kontakt treten, während die Personen aus der Kontrollgruppe keine Unterstützung bekamen. Die Autoren beobachteten, dass der über digitale Medien moderierte Austausch mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern zu signifikant besseren Schreibleistungen führte.

Die Studie von Romaña Correa (2015) widmet sich der Frage, ob sich Skype-Konferenzen dazu eignen, die mündliche Kommunikation der Zielsprache zu trainieren. Methodisch wurden 12 Lernende eines Spracheninstituts in Fokusgruppen und mittels Fragebogen zu ihren Kleingruppenarbeiten in Skype-Konferenzen befragt. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass ein computergestützter Medieneinsatz (wie z. B. via Skype) für Sprachkurse geeignet ist. Besonders sinnvoll erscheint er für die Verbesserung der mündlichen Kommunikation hinsichtlich der Sprechflüssigkeit und für den Aufbau von Kenntnissen über Kursinhalte.

Eine weitere Veröffentlichung, die sich mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kursteilnehmenden beschäftigt, ist der Artikel von Stollhans (2015) über eine Fallstudie zu einer Online-Plattform, die anstelle von Schriftsprache auf Audioaufnahmen der Nutzenden basiert. Dadurch sollen die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Zielsprache trainieren. Die von Linguisten entwickelte Plattform hat den Anspruch, selbsterklärend und benutzerfreundlich bedienbar zu sein. Das Ziel des Projekts bestand darin, Lernenden eine Möglichkeit zu geben, unabhängig und selbstständig die eigenen Aussprachefähigkeiten zu trainieren und sich dabei gegenseitig zu unterstützen. Die Plattform wurde mit 48 Studierenden im Rahmen eines Auslandsaufenthalts in Deutschland getestet. Im Anschluss wurden diese mit einem Fragebogen zur Akzeptanz und Nutzung befragt. Die deskriptiven Befunde zeigen, dass die Mehrheit der Befragten die Plattform gerne nutzte und die Lernenden zur Reflektion der eigenen sprachlichen Fähigkeiten angeregt wurden.

González Romero (2016) untersucht in ihrer Publikation, welchen Einfluss Probeklausuren bzw. Übungen in einem Online-Sprachkurs auf die Entwicklung der Sprachkompetenz haben. Zwanzig Spanisch sprechende Erwachsene, die einen Business-Englisch-Kurs besuchten, erhielten nach jeder Kursstunde Übungsaufgaben als freiwillige Hausaufgabe. Personen, die diese bearbeiteten, schnitten in der Abschlussprüfung besser ab als alle anderen. Ob dies auf die Bearbeitung der Übungen zurückgeführt werden kann oder z. B. Merkmale der Personen wie ihre Vorkennt-

nisse ausschlaggebend waren, konnte aufgrund der Anlage der Studie nicht geklärt werden.

Die Recherche förderte neben den empirischen Studien auch eine Vielzahl von Berichten aus der und für die Praxis zutage. Dazu gehören Kurzberichte über den Einsatz von Sprachlernprogrammen. Auerbach (2013) beschreibt beispielsweise den Einsatz einer Lernsoftware zum Spracherwerb für Austauschschülerinnen und -schüler sowie junge Erwachsene und berichtet über ihren Mehrwert. Feick (2015) geht der Frage nach, wie digitale Medien für Lernende in der Schule und der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können, um einen sprachlernbezogenen Mehrwert zu erzeugen. Der Beitrag umfasst dabei verschiedene Best-Practice-Beispiele, die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien exemplarisch illustrieren. Reisenleutner (2015) beschreibt in ihrem Artikel verschiedene digitale Werkzeuge, die sich für den Unterricht in DaF mit Erwachsenen eignen. Neben einer Zusammenfassung verschiedener Tools verortet sie diese auch hinsichtlich ihrer Anwendungsmöglichkeiten und Funktionen für den Deutschunterricht. Und auch Gillies (2012) berichtet über Methoden des digitalen Lernens sowie über Sprachlernprogramme für Lernende.

3.6 Nutzung digitaler Medien für Lehrende

Die Unterstützung Lehrender beim Spracherwerb durch digitale Medien spielt in Veröffentlichungen der Erwachsenen- und Weiterbildung derzeit eine eher untergeordnete Rolle. Arbeiten zur Nutzung digitaler Medien durch Lernende überwiegen deutlich. Wenn der Gebrauch digitaler Medien durch Lehrende thematisiert wird, geht es häufig um die Frage, wie der Kursraum durch digitale Medien angereichert werden kann. So begleitete Haines (2015) beispielsweise zwei Lehrende über einen Zeitraum von 14 Monaten, um sie qualitativ zu wahrgenommenen Verwendungsmöglichkeiten digitaler Tools wie Wikis oder Blogs zu befragen. Haines, die selbst in der Lehrerbildung aktiv ist, fragte in ihren beiden Fallstudien darüber hinaus, inwieweit sich die Verwendungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche Anwendung digitaler Tools über die Zeit verändern. Das zentrale Ergebnis dieser Untersuchung war, dass die subjektiven Einschätzungen stark von der einzelnen Lehrkraft und ihrer jeweiligen pädagogischen Erfahrung abhingen. Eine Veröffentlichung von Böttcher (2015) beschäftigt sich ebenfalls mit der Frage, wie Lehrende digitale Medien im Spracherwerbsprozess unterstützend einsetzen können. Hierbei wird aus einem konzeptionellen Interesse heraus skizziert, wie Lehrende digitale Medien nutzen können, um individuelle Lernprozesse zu unterstützen. Der Artikel mündet in einem kurzen Überblick über vorhandene digitale Werkzeuge für den Sprachenunterricht.

Angesichts der geringen Zahl von Arbeiten zu digitalen Medien, die Lehrende bei ihren Aufgaben unterstützen, sollen im Folgenden zwei aktuell begonnene Projekte vorgestellt werden. Zum einen hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Projekt „Kompetenz-adaptive, nutzerorientierte Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte (KANSAS)“ bewilligt, das auf einer interdisziplinären Kooperation von Erwachsenenbildung, Computerlinguistik, Kognitionspsychologie und Sprachdidaktik beruht (Schrader et al. 2017). Ziel dieses Projekts ist die Entwicklung und Evaluation eines digitalen Instruments zur Unterstützung von Lehrkräften bei der Auswahl geeigneter, lebensweltnaher Sprachlernmaterialien

für Kurse der Alphabetisierung und Grundbildung sowie DaZ. Das Instrument soll eine internetbasierte Inhaltsuche unter Berücksichtigung sprachlicher Eigenschaften der Webseitentexte (z. B. globales Anforderungsniveau im Sinne des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, spezifische sprachliche Konstruktionen) ermöglichen. Zudem wird derzeit am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ein an der Universität Tübingen entwickeltes digitales Tool adaptiert (Schrader und Schöb 2016), welches zukünftig Lehrkräfte in der Kurs- und Unterrichtsvorbereitung bei der Identifikation sprachsensibler Unterrichtsmethoden unterstützen soll.

4 Fazit und Perspektiven

Betrachtet man die vorgestellten Studien, so wird deutlich, dass der aktuelle Forschungsstand sich sehr differenziert, oder treffender: zersplittert darstellt. Die thematische Breite variiert von sehr speziellen Detailfragen zu psychologischen Konstrukten für erfolgreichen Spracherwerb über didaktische und personale Einflussfaktoren bis hin zu Studien über die institutionellen Rahmenbedingungen erfolgreichen Spracherwerbs ganzer gesellschaftlicher Gruppen, wie sie z. B. in Large-Scale-Assessments wie PIAAC (Rammstedt 2013) behandelt werden. Forschende aus dem Bereich der Linguistik und der Psychologie setzen sich vor allem mit den Inhalten und der Qualität von didaktischen Materialen sowie mit den kognitiven Prozessen beim Spracherwerb auseinander. Dabei ergeben sich überwiegend im DaF-Bereich hilfreiche, aber oft auch sehr kleinteilige Hinweise, so z. B. auf die Gestaltung und Nutzung didaktischer Materialen oder auf das Training kognitiver Kompetenzen. In der Erwachsenenbildung werden Fragen des professionellen Handelns der Lehrkräfte häufiger untersucht. Dazu gehören Studien, die sich mit der Rezeption didaktischer und wissenschaftlicher Konzepte durch Lehrende beschäftigen, oder untersuchen, wie sich Einstellungen zu Unterrichtsmethoden verändern. Diese Erkenntnisse helfen dabei, relevante professionelle Faktoren für die Förderung des Spracherwerbs zu identifizieren. Über die Bedeutung der unterschiedlichen Einflussfaktoren auf erfolgreichen Spracherwerb lässt die bisherige Forschung jedoch oft noch keine Schlüsse zu, da es an generalisierenden, theorieprüfenden Studien fehlt. Auf Seite der Lernenden wurden, besonders im DaZ-Bereich und in der Alphabetisierungsforschung, Einflussfaktoren und Ursachen für (nicht stattfindende) Spracherwerbsprozesse vornehmlich explorativ erforscht. Hier konnten in den letzten Jahren verstärkt subjektive Begründungszusammenhänge rekonstruiert werden. Nach Sichtung des Forschungsstandes wird auch deutlich, dass Lehr-Lernprozesse im Bereich Blended-Learning und Online-Learning noch wenig theoriegestützt untersucht werden. Hier haben Studien derzeit oftmals einen eher explorativen Charakter.

Im Feld der digitalen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende stehen Fragen danach im Vordergrund, wie interaktive Materialien beim Spracherwerb erfolgreich eingesetzt werden können. Zudem werden bereits bewährte Techniken auf ihre Wirksamkeit untersucht und auch neue, in anderen Kontexten entstandene digitale Unterstützungsmöglichkeiten erprobt. Auch macht die große Zahl der Erfahrungsberichte von Praktikerinnen und Praktikern und für Praktikerinnen

und Praktiker deutlich, dass ein reges Interesse der Lehrenden an digitalen Medien zur Unterstützung von Lernenden besteht. Digitale Medien zur Unterstützung von Lehrkräften werden derzeit vergleichsweise selten von der Forschung adressiert.

Abschließend kann für das vergangene Jahrzehnt bilanziert werden, dass eine durchaus breit angelegte (fach-)didaktische, linguistische und empirische Forschung zum Spracherwerb Erwachsener existiert. Es scheint zudem, dass die Forschungsintensität mindestens für einige Themen wie etwa die Nutzung digitaler Medien zunimmt. Gleichzeitig beobachten wir jedoch ein hohes Maß an disziplinärer Vielfalt, die die wechselseitige Rezeption der Forschungsergebnisse erschwert. Es überwiegen zudem Einzelstudien mit oft kleinen Stichproben und deskriptiven Untersuchungsdesigns. Länger angelegte, durch Drittmittelgeber abgesicherte Forschungsprogramme, die auch (feld-)experimentelle oder gar längsschnittliche Studien ermöglichen würden, lassen sich nicht absehen. Auch finden sich noch kaum Studien, die die Bedingungen der Möglichkeit innerer Differenzierung in oft sehr heterogenen Lerngruppen behandeln. Die disziplinäre Vielfalt der Zugänge sowie der singuläre Charakter vieler Studien stellen hohe Hürden für eine handlungsrelevante Rezeption von Forschungsbefunden durch Akteure der Praxis dar. Insbesondere fehlt es noch an belastbaren Befunden zu den Bedingungen erfolgreicher Lehr-Lernprozesse für den Spracherwerb Erwachsener im Zusammenspiel von didaktischen Konzepten und Materialien, professionellen Kompetenzen der Lehrenden und kognitiven Voraussetzungen und Aktivitäten der Teilnehmenden. Angesichts der Relevanz der eingangs beschriebenen praktischen und bildungspolitischen Herausforderungen kann dies nicht befriedigen.

Um die Herausforderungen für die Wissenschaft genauer definieren zu können, bedarf es u. a. systematischer Reviews, die noch differenzierter und umfassender angelegt sind als der hier vorgelegte, auf jüngere Arbeiten beschränkte Überblicksbeitrag. Diese sollten zukünftig auch die schulbezogene Forschung einbeziehen, da die wechselseitige Wahrnehmung disziplinär vielfältiger Forschung zu verschiedenen Bildungsbereichen theoretisch wie empirisch anregend sein kann.

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

Auerbach, S. (2013). Erfolgreiche Fremdsprachen-Methode: Rotary International stellt erfolgreiches Lernsystem für Austauschschüler vor. *LA-Multimedia, 10*(4), 27.

BMBF, & KMK (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026: Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. https://www.alphadekade.de/files/01_Grundsatzpapier%20zur%20Nationalen%20Dekade%20Alphabetisierung%20und%20Grundbildung_final.pdf. Zugegriffen: 14. Aug. 2017.

Böttcher, R. (2015). Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen. *Fremdsprache Deutsch, 53/2015*, 9–13.

Buss, L. (2016). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research, 20*(5), 619–637. https://doi.org/10.1177/1362168815574145.

Calvert, M., & Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: an action-research study. *Language Teaching Research, 19*(2), 226–244. https://doi.org/10.1177/1362168814547037.
Costa, P., Rodrigues, M., Vera-Toscano, E., & Weber, A. (2014). *Education, adult skills and social outcomes: Empirical evidence from the survey on adult skills (PIAAC 2013).* JRC scientific and policy reports: Vol. 26626. Luxembourg: EUR-OP.
van de Craats, I., Kurvers, J., & van Hout, R. (Hrsg.). (2015). *Adult literacy, second language and cognition*. LESLLA, Bd. 10. Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
Deeke, A. (2011). Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund: Eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung. Migration als Chance* (S. 91–112). Bielefeld: Bertelsmann.
Doberer-Bey, A. (2013). Alphabetisierung mit Erwachsenen: Von Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolg im Erwachsenenalter. In A. Doberer-Bey & A. Hrubesch (Hrsg.), *leben = lesen? Alphabetisierung und Basisbildung in der mehrsprachigen Gesellschaft*. Schulheft 149. (S. 16–32). Innsbruck: Studienverlag.
DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2015). Volkshochschulen warnen von Engpass bei Integrationskursen für Flüchtlinge. Bonn. https://www.dvv-vhs.de/presse/details/news/News/detail/volkshochschulen-warnen-vor-engpass-bei-integrationskursen-fuer-fluechtlinge/. Zugegriffen: 14. Aug. 2017.
Egloff, B., & Grotlüschen, A. (2011). *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch*. Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 7. Münster: Waxmann.
Feick, D. (2015). Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch, 53/2015*, 14–18.
Feick, D., & Schramm, K. (2016). Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 214–225). Münster: Waxmann.
Feldmeier, A. (2015). Encouraging Learner Autonomy: Working with Portfolios, Learning Agreements and Individualized Materials. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Hrsg.), *Adult literacy, second language and cognition*. LESLLA, (Bd. 10, S. 89–114). Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
Frederiksen, K.-M., & Laursen, K. Å. (2015). Developing and evaluating a multimodal course format: Danish for knowledge workers – labour market-related Danish. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds), Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy (pp. 186-191). Dublin: Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000331.
Gillies, C. (2012). Schlau auf jedem Kanal: Fremdsprachen lernen. *Manager-Seminare, 170/2012*, 58–63.
Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert*. FörMig-Edition, (Bd. 9, S. 7–19). Münster: Waxmann.
González Romero, R. (2016). The implications of business English mock exams on language progress at higher education. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez & P. Rodríguez-Arancón (Hrsg.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (S. 293–302). https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.442.
Grosche, M., & Schroeder, J. (2013). Stand und Perspektiven der empirischen Alphabetisierungsforschung: Diskussion der Beiträge des Themenhefts. *Empirische Sonderpädagogik, 3/2013*, 250–262.
Hagiwara, A. (2015). Effect of visual support on the processing of multiclausal sentences. *Language Teaching Research, 19*(4), 455–472. https://doi.org/10.1177/1362168814541715.
Haines, K. J. (2015). Learning to identify and actualize affordances in a new tool. *Language Learning & Technology, 19*(1), 165–180.
Heidler, M.-D. (2013). *Das Arbeitsgedächtnis: Ein Überblick für Sprachtherapeuten, Linguisten und Pädagogen*. Bad Honnef: Hippocampus.
Huettig, F. (2015). Literacy influences cognitive abilities far beyond the mastery of written language. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Hrsg.), *Adult literacy, second language and cognition*. LESLLA, (Bd. 10, S. 115–128). Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
Isphording, I. E., & Sinning, M. (2012). *The returns to language skills in the US labor market*. IZA Discussion Paper, No. 7080. https://doi.org/10.2139/ssrn.2200833.
Kegan, R. (2003). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
Kurvers, J., van de Craats, I., & van Hout, R. (2015). Footprints for the future: Cognition, literacy and second language learning by adults. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Hrsg.), *Adult*

literacy, second language and cognition. LESLLA, (Bd. 10, S. 7–32). Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).
LaBrozzi, R.M. (2015). The effects of textual enhancement type on L2 form recognition and reading comprehension in Spanish. *Language Teaching Research*, *20*(1), 75–91. https://doi.org/10.1177/1362168814561903.
Larrotta, C., Moon, J.Y.C., & Huang, J. (2016). Learning a new language is like Swiss cheese. *Adult Learning*, *27*(4), 168–174. https://doi.org/10.1177/1045159516643946.
Löffler, C., & Korfkamp, J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: Waxmann.
Nolda, S. (1989). *Sprachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Nolda, S. (2017). *Fremdsprachenlernen Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
Ouellette-Schramm, J.R. (2016). Developmental diversity in the academic language—learning experiences of adult English as a second or other language learners. *Adult Education Quarterly*, *66*(3), 219–236. https://doi.org/10.1177/0741713616640882.
Pulker, H., & Vialleton, E. (2015). Learners' perceptions of online elements in a beginners' language blended course – implications for CALL design. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds), Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy (pp. 475-479). Dublin: Researchpublishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000378
Rafieyan, V., Rafieyan, A., Rafieyan, N., Rafieyan, S., Rafieyan, P., & Rafieyan, M. (2015). Effect of developing pragmatic competence through telecollaboration on improving English as foreign language learners' writing proficiency. *Journal of Education and Practice*, *27*(6), 121–131.
Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
Rassaei, E. (2015). Recasts, field dependence/independence cognitive style, and L2 development. *Language Teaching Research*, *19*(4), 499–518. https://doi.org/10.1177/1362168814541713.
Reisenleutner, S. (2015). Hybride Lernszenarien. *Fremdsprache Deutsch*, *53/2015*, 40–45.
Romaña Correa, Y. (2015). Skype™ conference calls: a way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, *17*(1), 143–156. https://doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856.
v. Rosenbladt, B., & Lehmann, R.H. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 55–77. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0342-z.
Rouhshad, A., Wigglesworth, G., & Storch, N. (2016). The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions. *Language Teaching Research*, *20*(4), 514–534. https://doi.org/10.1177/1362168815584455.
Rüsseler, J., Gerth, I., & Boltzmann, M. (2011). Basale Wahrnehmungsfähigkeiten von erwachsenen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, (Bd. 2, S. 11–27). Bielefeld: Bertelsmann.
Schrader, J. (2017). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga & C.K. Spieß (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. im Druck.
Schrader, J., & Schöb, S. (2016). Die Planung von Lehr-Lern-Einheiten mit digitalen Medien: Konzepte und Befunde. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(3), 331–347. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0078-5.
Schrader, J., Schröter, H., Meurers, D., & Becker-Mrotzek, M. (2017). *Kompetenzadaptive, nutzerorientierte Suchmaschine für authentische Sprachlerntexte*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
Stollhans, S. (2015). The e-learning tool Voxopop and its benefits on oral skills: activities for final year students of German. In K. Borthwick, E. Corradini & A. Dickens (Hrsg.), *10 years of the LLAS elearning symposium. Case studies in good practice* (S. 185–192). Dublin: Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000278.
Targonska, J. (2015). Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Erfassung und Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch*, *42*(3), 3–25.

Teuchert, B. (Hrsg.). (2015). *Mündliche Kommunikation lehren und lernen: Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf* (1. Aufl.). Sprache und Sprechen, Bd. 47. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Young-Scholten, M., Peyton, J. K., Sosinski, M., & Cabeza, A. M. (2015). LESLLA teachers' views of the knowledge and skills they need: An international study. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Hrsg.), *Adult literacy, second language and cognition*. LESLLA, (Bd. 10, S. 165–186). Nijmegen: Centre for Language Studies (CLS).

ZfW (2017) 40:295–319
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0097-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens?

Silke Schreiber-Barsch · Emma Fawcett

Eingegangen: 29. Juli 2017 / Angenommen: 30. Oktober 2017 / Online publiziert: 17. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag stellt die Frage in den Fokus, wie Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention an Lernorten von Erwachsenen umgesetzt wird und präsentiert Ergebnisse einer explorativ-qualitativen Studie mit professionell Tätigen. Auf der Grundlage relationaler Raumtheorie ist ein Modell von *Inklusionsarchitekturen von institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum* entwickelt worden. Gezeigt werden kann die Herstellung sozialer Räume im und durch das Handeln von professionell Tätigen und Konsequenzen für den Zugang zu Lernorten und dortigen Partizipations(an)ordnungen, insbesondere entlang der Kategorie „dis/ability“. Lernorte, so unser Resümee, eröffnen ein Brennglas auf einen alltäglichen Schauplatz der (konfliktären) Aushandlung von Zugehörigkeitsordnungen zur *community* der Lernenden.

Schlüsselwörter Inklusion · Raum · Löw · Öffentliche Erwachsenenbildung · Professionelle · Partizipation

The architecture of inclusion: What renders a learning place into an inclusive learning place in the public space of lifelong learning?

Abstract The paper raises the question of how inclusion, in the sense of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, is operationalized in institutional learning settings for adults. It presents findings of a qualitative pilot study.

Jun.-Prof. Dr. S. Schreiber-Barsch (✉)
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

E. Fawcett, M.A., M.A. (Oxon.) (✉)
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: emma.fawcett@hu-berlin.de

Based on a relational theory of space, the findings elicit a conceptual model of the *architecture of inclusion at public places of learning for adults*. The model illuminates the way social space is constituted in and by the actions of professionals, and the resulting consequences for access to public learning places and order/ings of participation there, in particular regarding "dis/ability". Thus, places of learning act as a magnifying glass on the daily arena of (contested) negotiations on belonging to the community of learners.

Keywords Inclusion · Space · Löw · Public adult education · Professionals · Participation

1 Einleitung – zum Zusammenhang von Erwachsenenbildung, bildungspolitischer Inklusions-Agenda und relationaler Raumtheorie

Mit der Umsetzung von Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (United Nations 2006) deute sich, so die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, eine „dritte Revolution" (DGfE 2015, S. 1) im bundesdeutschen Bildungswesen und innerhalb der Erziehungswissenschaft an. Während der schulische Umsetzungskontext breit diskutiert wird, zeigt sich in der Erwachsenenbildung ein anders gelagertes Spannungsfeld aus Debatten um disziplinäre Nicht-/Zuständigkeit, professionelles Nicht-/Handeln und individueller Nicht-/Teilnahme. Hier setzt der Beitrag an und fragt, wie Inklusion im Sinne der UN-BRK an Lernorten von Erwachsenen umgesetzt wird; präsentiert werden Ergebnisse einer explorativen Studie. Die Erhebung zielte darauf, die Räumlichkeit professionellen Handelns an als inklusiv deklarierten Lernorten Erwachsener nachzuvollziehen und zu verstehen, wie in und über dieses Handeln der öffentliche Raum des Lebenslangen Lernens für lerninteressierte Subjekte unter der Frage von dis/ability gestaltet und (neu) ausgehandelt wird. Damit wollen wir zur Ausdifferenzierung einer *erwachsenen*pädagogischen Position in den „Begründungs-" und „Realisierungsdiskursen" (Lindmeier und Lindmeier 2015) um Inklusion beitragen.

Einleitend ist anzuführen, dass der Begriff „Inklusion" pluridisziplinär verankert und seit Jahrzehnten in sozialwissenschaftlichen Diskursen beheimatet ist, zumeist in dialektischer Verschränkung mit „Exklusion" (vgl. z. B. Schreiber-Barsch 2015b; Schäffter und Ebner von Eschenbach 2015). Grundsätzlich im Verständnis zu unterscheiden ist ein gesellschaftliches *System* von Inklusion/Exklusion als eine sozialpolitische Sicherungs- und Distributionsstrategie, das sich materialisiert in kontinuierlich und parallel ablaufenden dialektischen *Prozessen* der sozialen Ein- und Ausschließung. Gesamtgesellschaftliche Veränderungsbedarfe bzw. Reproduktionswünsche begründen sich entlang normativer Leitvorstellungen, die sich an der Vision eines gesellschaftlichen *Zustandes* orientieren, wie bspw. dem einer inklusiven Gesellschaft (BMAS 2011, 2016; Schreiber-Barsch 2015b). Letzteres illustriert die gegenwärtige Überlagerung: Während der Anspruch, soziale Inklusion von Erwachsenen qua Bildung und Lernangeboten zu befördern und strukturell zu gewährleisten, zu den historischen Leitmotiven der Erwachsenenbildung gehört, fokussieren Inklusion im Sinne der UN-BRK und die nationale Inklusions-Agenda

(BMAS 2011, 2016) diesen Anspruch auf die Kategorie dis/ability (s. Kap. 2.1) und fordern darunter die Umsetzung des gültigen Rechts auf Zugang zu Bildung und auf gemeinsames, selbstbestimmtes Lernen. Hier setzt der Beitrag an: Soziale Inklusion prozessiert sich im System des Lebenslangen Lernens qua Bildung und Lernen und materialisiert sich u. a. an inklusiven Lernorten, d. h. Lernorten, die auf der Grundlage normativer Leitvorstellungen einen diskriminierungsfreien Zugang und diversitätsbewusste Lehr-Lernkontexte bieten – und dies u. a. für erwachsene Lerninteressierte mit Behinderungen.

Die festzustellende Dynamik in Bildungspraxis und -diskurs der vergangenen Jahre unter dem Stichwort Inklusion bedingt sich vor allem aus dem deklarierten Veränderungsbedarf auf Systemebene. Seitdem wirkt Inklusion als bildungspolitische Interventionsstrategie (Schäffter und Ebner von Eschenbach 2015, S. 232) auf das gesamte Mehrebenensystem der Weiterbildung ein (Schrader 2011): Die Makroebene supranationaler Bildungspolitik (Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland im Jahre 2009) findet ihre Implementierung auf der nationalen Ebene der bildungspolitischen Inklusions-Agenda (BMAS 2011, 2016). Auf der Mesoebene sind die institutionellen Akteure des Bildungssystems aufgefordert, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem „inclusive education system at all levels and lifelong learning" zu sichern (United Nations 2006, S. 16). Gleichwohl trennen sich hier die Logiken von Schule bzw. Erwachsenenbildung: Schule funktioniert im Modell der Bildungspflicht und operiert mit einer nahezu festgelegten Grundgesamtheit an Schülerinnen und Schülern; hingegen ist konstitutives Element der Erwachsenenbildung das Kernprinzip der Freiwilligkeit von Teilnahme an den Angeboten. Diese andere Logik wirkt auf der Mikroebene der institutionellen Binnenstrukturen und der erwachsenenpädagogischen Lehr-Lernsettings in das Angebot-Nachfrage-Gefüge fundamental hinein. Es bestehen strukturell Freiräume für Disziplin, Träger, professionell Tätige, für Lehrende und Lernende, ob, und wenn ja, inwiefern sie inklusive Lehr-Lernsettings anbieten, pädagogisch-professionell ausgestalten, wissenschaftlich bearbeiten oder auch als Lernende an ihnen teilnehmen.

Um die Ausdeutung und Gestaltung dieser Freiräume in der Erwachsenenbildung zu erfassen, haben wir die Perspektive von professionell Tätigen gewählt und in unserer Erhebung gefragt, wie Inklusion an institutionalisierten Lernorten Erwachsener von dort pädagogisch Tätigen operationalisiert wird, die nicht lehrend, sondern hauptsächlich planend-disponierend arbeiten. Kurzum: Was macht aus Sicht von Professionellen den Lernort zu einem *inklusiven* Lernort? Pädagogische Institutionen sind im Bildungssystem als eine „inklusionsvermittelnde Instanz" (Hertel 2013, S. 157) vorgesehen an der Scharnierstelle zwischen Subjekten und dem Teilhabe- und Statusversprechen durch Bildung. Die bildungspolitische Interventionsstrategie setzt diesbezüglich die normative Leitvorstellung, inwiefern eine Wirkung auf institutionelle Rahmenbedingungen und auf „pädagogische Handlungsorientierungen und -logiken" (Nuissl von Rein und Dollhausen 2011, S. 118) erfolgen soll. In diesem Übersetzungsvorgang kommt hauptamtlich Tätigen und ihrem planend-disponierenden Handeln eine Schlüsselstellung für die Operationalisierung von Inklusion zu. „Operationalisierung" verwenden wir in dem Sinne, dass wir nach einer

Präzisierung der pädagogisch-professionellen Umsetzungsverfahren und -logiken an dem je konkreten, physisch-materiellen Lernort gefragt haben.

Hierbei diente uns als Ausgangsthese, dass die Transformation zu einem inklusiven System des Lebenslangen Lernens weder allein didaktisch (inklusive Methodik und Vermittlung) noch rein programmatisch (Leitbildmetaphern, öffentliche Bildungskampagnen), noch allein physisch-materiell (Enthinderung durch barrierearme Infrastrukturen mit bspw. dem Einbau eines Fahrstuhls) beantwortet werden kann. Diese Vielschichtigkeit bildet sich durchaus im (insgesamt überschaubaren) Wissenschaftsdiskurs zu Erwachsenenbildung und Inklusion ab (z. B. Kronauer 2010; DIE 2012; Burtscher et al. 2013; HBV 2015); eine zusammenführende Systematisierung und Weiterentwicklung steht aber noch aus, genauso wie eine Verschränkung mit Praxisdiskursen (s. z. B. Zeitschrift „Erwachsenenbildung und Behinderung" – ZEuB) oder mit dem schulischen Diskurs. Darüber hinaus erfordert die Auseinandersetzung mit Inklusion, so unsere Überzeugung, die Anerkennung als ein mehrschichtiges pädagogisches Wirkungsgefüge aus Subjekten, Strukturen, Symbolik *und* Materialität, eingelagert in machtdurchsetzte gesellschaftliche Verhältnisse. Erkenntnisgenerierend erschienen uns deshalb raumanalytische Forschungsperspektiven als theoretische Rahmung und methodisches Analyseinstrumentarium, insbesondere relationale Raumtheorien in Form handlungstheoretischer Konzeptionen (Löw 2001) und der sozialwissenschaftliche Diskurs um soziale Räume (Kessl und Reutlinger 2010a). Zu dieser Verschränkung von Raum, Inklusion und dis/ability finden sich einzelne Arbeiten im schulischen Kontext, bspw. zu der Rolle von Integrationshelferinnen und -helfern in Schulklassen (Köpfer 2014), oder aus soziologischer Perspektive als ethnografische Feldstudie über ein inklusiv betriebenes Hotel (Modes 2016); zu Erwachsenenbildung, Raum und Inklusion im Sinne von dis/ability hingegen nur erste Ansätze (Schreiber-Barsch 2015a; Haar 2014).

2 Untersuchungsfokus: Lernorte im öffentlichen Raum und die Kategorie dis/ability

Im erwachsenen-/bildungswissenschaftlichen Diskurs ist die Kategorie Raum jüngst erneut rezipiert und konzeptionell weiter ausdifferenziert worden (vgl. z. B. Bernhard et al. 2015; Franz 2016; Zeitschrift für Pädagogik 2016; Ebner von Eschenbach 2017; Der pädagogische Blick 2017). Der Anschluss an relationale Raumtheorien, insbesondere an die Arbeiten von Löw (2001), bietet ein Verständnis von Raum als einer Verschränkung von materiellen, soziostrukturellen *und* symbolischen Komponenten, die Raum als eine *„relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten"* (ebd., S. 224; Herv. i. Orig.) fassen. Dieses Verständnis überwindet bspw. rein territorial verstandene Operationalisierungsmuster von Inklusion im Sinne eines „Dabei-Sein[s] [an Lernorten] ist alles" (Schreiber-Barsch 2016) und damit Verengungen formalistischer Raumvorstellungen (Kessl 2016) hin zur Relationalität von Räumlichkeit als topologischer Perspektive (Ebner von Eschenbach 2017). Mit dem Moment der Lokalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf dem Territorium eines Lernorts eröffnen sich Optionen: für professionell Tätige ein pädagogischer Gestaltungszugriff auf die Option inklusiver Lehr-

Lernsettings, für lerninteressierte Subjekte Spielräume für Teilnahme an Angeboten und einer Partizipation am Lernort und für Forschende raumanalytische Verstehenszugänge auf Prozesse der Herstellung und Veränderung sozialer Räume. Letzteres ist Ausgangspunkt des Beitrags.

2.1 Hegemoniale Formationen des öffentlichen Raums des Lebenslangen Lernens

Inklusion im Sinne der UN-BRK (UN-BRK 2006) und die daran gekoppelte Inklusions-Agenda zielen auf die Kernlogik des deutschen Bildungssystems. Diese hat über Jahrhunderte entlang der Differenzlinie fähig/nicht-fähig, dem „able/not-able divide“ (Campbell 2009), sowohl im schulischen als auch im erwachsenenpädagogischen Bereich sozial segregierend und territorial separierend gearbeitet (vgl. Schreiber-Barsch 2016, 2017; Schreiber-Barsch und Pfahl 2014). Aus raumanalytischer Sicht erkennen wir Raumordnungen: Über Raumordnungen werden gesellschaftliche Normalitätserwartungen und Konventionen hinsichtlich dessen, wie bestimmte Räume auszusehen hätten, wer diese nutzen dürfe, welche symbolische Wertigkeit ihrem territorialen Ort zugesprochen wird usw., in Regeln und Institutionen eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert (Kessl und Reutlinger 2010a, S. 249; Löw 2001, S. 245). Erkennbar wird eine „hegemoniale Räumlichkeit“ (Kessl und Reutlinger 2010b, S. 251), also „welche räumlichen Zusammenhänge zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt gewollt und welche nicht gewollt sind“ (ebd.).

Solche hegemonialen Verhältnisse sind in den Raumordnungen im System des Lebenslangen Lernens in Bezug auf Menschen mit bzw. ohne Behinderungen abzulesen**.** Das Merkmal *Behinderung* bzw. *dis/ability* – als eine von vielen Kategorien sozialer Ungleichheit – verweist auf erwachsene Lerninteressierte mit kognitiven, körperlichen, sensorischen und/oder seelischen Behinderungen. „Behinderung“ verstehen wir im Anschluss an die *Critical Disability Studies* als ein kulturelles Modell (Shakespeare 2014; Snyder und Mitchell 2006; Riddell und Watson 2014), d. h. ein Wechselspiel aus sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen. Prozesse hegemonialer Räumlichkeit zeigen sich in der relationalen (An-)Ordnung (Löw 2001), in der seit Mitte des 18. Jahrhunderts die Raumordnung *Sonder-Räume für erwachsene Lernende mit Behinderungen* (Schreiber-Barsch 2015a) über diskursive pädagogische Praktiken normativ legitimiert wurde und sich in separierten bzw. segregierten Lernorten räumlich manifestiert(e) (Theunissen und Hoffmann 2003; Heimlich und Behr 2009; Powell und Pfahl 2012; Hinz 2013). Diese Raumordnungsstrukturen wirken bis heute. So ist bspw. quantitativ gesehen der „übliche“ Lernort von erwachsenen Lernenden mit Behinderungen weiterhin eine Einrichtung der Behindertenhilfe ohne primären Erwachsenenbildungsauftrag (Bsp. Werkstätten), nicht aber die örtliche Volkshochschule (Lindmeier 2003; Ackermann 2012). Diese räumliche Formation von Einschluss und Ausschluss als etwas „objektiviertes Soziales“ (Frey 2004, S. 221) muss ihre Ausschließungen nicht zwangsläufig über Verbote durchsetzen. Ausschluss kann über Selbstausschluss hochwirksam „funktionieren“; so stellt im Sozialraum bspw. die Volkshochschule um die Ecke für die einen den üblichen Lernort und für andere (trotz gleicher physischer Nähe)

eine ferne Welt dar (vgl. Löw 2001, S. 215; Bremer et al. 2015; Schroer und Wilde 2010, S. 187).

Diese traditionelle Raumordnung wurde infolge der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 umdeklariert zu einer „Unordnung" (Fritsche 2010), d. h. ausgewiesen als problematisch im Abgleich zum Leitmotiv einer „inklusiven Gesellschaft" (BMAS 2011) und als mit Maßnahmen zu bearbeiten. Der Steuerungsimpuls der Inklusions-Agenda lässt sich im Anschluss an Kraus (2015a) beschreiben als ein bildungspolitisches Instrument der Raumplanung pädagogischer Räume mit dem Ziel, Lernen zu ermöglichen. Raumplanung diene u. a. einer „Ausgleichsfunktion" (ebd.), über die potenziell konfliktäre bzw. sozial ungleich gelagerte Zuweisungen, Interessen oder auch Ansprüche an die dann getätigte Nutzung eines pädagogischen Raums verhandelt werden (ebd.). Dies ist für unsere Fragestellung wesentlich, da sich hierin die öffentliche Verantwortung für eine sozial ausgleichende, zugleich politisch zu kontrollierende Gestaltung des öffentlichen Raums des Lehrens und Lernens widerspiegelt. Öffentlich wird ein Raum über das eingelagerte Prinzip der allgemeinen Zugangs- und Nutzungsmöglichkeit (Frey 2004, S. 223). Entscheidend ist jedoch: Es geht zwar auch um die territoriale Dimension eines prinzipiell für jede Person betretbaren Lernorts, seine Wirkmächtigkeit *als öffentlicher Raum* (vgl. Fritsche 2010, S. 57 f.) liegt jedoch in den sozial ungleich verteilten und individuell unterschiedlich erfahrenen Chancen und Möglichkeiten seiner Aneignung und Nutzung. Wirkmächtigkeit generiert sich über Prozesse der je individuell subjektiven, atmosphärischen Wahrnehmung der Zugänglichkeit des Ortes (vertraute Welten – fremde Welten), seiner symbolischen Aufladung (dabei-sein am Lernort ist statuserhöhend – statusherabsetzend) oder auch der strukturellen Beschaffenheit der Angebote für Nutzung und Aneignung (einschließend – ausschließend). Erst durch die je spezifisch getätigten Nutzungen von Aneignungs*angeboten* werden solche Wahrnehmungen und Erfahrungen individuell wie kollektiv aktiviert (Rau 2013, S. 184).

Das in Räumen und in ihren Konstituierungsprozessen inhärente Prinzip der Verteilung eröffnet Aufschluss über Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Löw 2001, S. 214; Löw et al. 2008, S. 65; Kessl und Reutlinger 2010a). Erkennbar wird die sozial ungleich verteilte „Geltungsmacht" (Löw 2001, S. 245) der Akteure, sich Räume aneignen, ihre Nutzungsstrukturen verhandeln bzw. sie eigentätig umeignen (Deinet 2010) zu können. Es werden potenziell konfliktäre Interessen, Ansprüche und Zuweisungen an die Nutzung eines pädagogischen Raums und ergo organisationale wie subjektive Handlungsfähigkeiten und -optionen verhandelt. Der Zugang zu sozialen Gütern wie einem Lernort reproduziere sich, so Löw (2001, S. 212 ff.), neben distributiven Ungleichheiten primär über „relationale Formen sozialer Ungleichheit" (in Anschluss an Kreckel 1992); Ungleichheiten minderten Zugang entlang von „hierarchischer Organisation (Rang)" oder auch „selektiver Assoziation" im Sinne der assoziativen Zugehörigkeitszuweisung zu einer Gruppe. Löw schlägt eine Prüfung dieser Assoziations-Dimension für die Analyse der Konstitution von Räumen in Bezug auf soziale Ungleichheit vor: Also die Prüfung der Minderung bzw. Begünstigung der Chancen auf Raumkonstitution auf der Grundlage von Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Löw 2001, S. 214), was sich als anschlussfähig für unsere Fragestellung erweist.

2.2 Räumlichkeit professionellen Handelns an institutionalisierten Lernorten

Während Kursleitenden in den Binnenstrukturen der Lehr-Lernsettings die Schlüsselbedeutung für die Frage von Vermittlung und einer Umsetzung von Inklusion zukommt sowie Teilnehmenden die Frage der Aneignung der Vermittlungsangebote, fokussieren wir den diesen Binnenstrukturen vorgängigen Handlungsraum der Planung und Organisation und schließen hier an den Diskurs um Lernorte an (vgl. zum Überblick Kraus 2015a). Lernorte bieten den territorialen Schauplatz der (potenziell konfliktären) Aushandlung von Nutzungsinteressen bzw. -ansprüchen an pädagogische Lernräume (Kraus 2015b). Bei uns geht es um intentionale Lernorte (ebd.), die eine institutionalisierte, öffentlich zugängliche Ermöglichungsstruktur anbieten und dem Ort einen bestimmten Grad von Vermittlungsleistung bzw. Lernförderlichkeit unterstellen, der im öffentlichen Raum und über professionelles Handeln eine „organisierte Einwirkungsabsicht auf den Bildungsgang von Erwachsenen“ sicherstellen soll (Kade et al. 2007, S. 132).

Aus raumanalytischer Perspektive stehen professionell Tätige in der Gestaltungsverantwortung für je konkrete Lernorte Erwachsener und beteiligen sich mit ihrem pädagogischen Planungshandeln wirkmächtig an der (Re-)Produktion von inklusiven Lernräumen. Es werden die Formationen hegemonialer Räumlichkeit (s. oben) dahingehend erkennbar, wer aus pädagogisch-professioneller Sicht derzeit als bildungs*fähig* und als bildungs*bedürftig* definiert wird und demzufolge als zu inkludierender Adressat Angebote der Erwachsenenbildung gilt – mit den daraus folgenden Mechanismen von Einschließung bzw. Ausschließung, von Zuweisungen zu je spezifischen Orten im System des Lebenslangen Lernens. Professionell Tätige nutzen, wie zu sehen sein wird, ein Spektrum an Handlungsmöglichkeiten in der Herstellung inklusiver Räume (auch ein Nicht-Handeln ist in diesem Sinne Handeln, ein unterlassendes Handeln). Hierbei ist ihr Handeln weder rein determiniert, noch rein willkürlich; es ist eingelagert in „orientierende Wissensbestände“ (Nuissl von Rein und Dollhausen 2011, S. 121). Es orientiert sich an gängigen erwachsenenpädagogischen Vorstellungen von Lehr-Lernkontexten und an Normalitätserwartungen an die Beschaffenheit von Lernorten und dortigen Abläufen, die sich qua ständiger Wiederholung zu objektivierten Mustern institutionalisieren und sich als kollektive Normierung *möglicher* Handlungsoptionen reproduzieren (Löw 2001, S. 168; S. 214 f.).

Gegenstand unserer Analyse ist insofern die Herstellung von Räumen im Handeln (ebd., S. 219), d. h. es geht primär um die Motive und Gestaltungskomponenten der professionell-pädagogischen Raumkonstitution. Die *Folgen* der Raumherstellungsprozesse, bspw. in Form von Angebotsprogrammen, sind eng mit dem Herstellungsprozess verwoben, analytisch hier jedoch nicht erfasst.

3 Inklusionsarchitekturen: Zugriff und Rahmenstruktur des Modells

Antworten in unserer Erhebung wie diese, *„dass die, die die Steuerung und die (…) Hoheit über die Räume haben, dass sie diesen Aspekt [die Inklusion;*

SSB/EF] bedenken, das ist schon mal das erste“ (INT_7)[1], rücken die Bedeutung der professionell Tätigen an institutionalisierten Lernorten in den Fokus. Der Forschungszugriff auf Wahrnehmung und Vorstellungen von Raum und auf das räumliche Handeln von Professionellen, konkret: ihre pädagogisch-professionellen Umsetzungsverfahren und -logiken an Lernorten, eröffnet Erkenntnisse über (An-)Ordnungen inklusiver Lernorte und das Spannungsgefüge ihrer hegemonialen Räumlichkeit (Kessl und Reutlinger 2010b), wie mit dem entwickelten Modell der Inklusionsarchitekturen und der folgenden Detailanalyse zu zeigen ist.

3.1 Methodologische Rahmung und methodisches Verfahren

Während die Anerkennung einer je „unermesslichen“ individuellen Raumperspektive unaufhebbar bleibt (Löw 2001, S. 220; Ebner von Eschenbach 2017), unterstellen wir methodologisch Professionellen die Fähigkeit, Herstellungsprozesse sozialer Räume erklären und darstellen zu können (ebd.). Für diese Darstellungen war für uns weiterführend, dass sich mit Löw das raumkonstituierende Handeln der professionell Tätigen mit dem prozessunterbrechenden (Zwischen-)Ergebnis einer je spezifischen *„relationalen (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“* (Löw 2001, S. 224; Herv. i. Orig.) analytisch unterteilen lässt in zwei sich gegenseitig bedingende Prozesse: in Spacing und Syntheseleistung (ebd., S. 158 ff.). Spacing bezeichnet den Akt des Platzierens bzw. das Platziertsein von sozialen Gütern und Menschen an Orten. Diese über Platzierungen geschaffene (An)Ordnung wird allerdings erst in dem Moment der Syntheseleistung als Raum wirksam, wenn Menschen die Elemente der (An)Ordnung verknüpfen und zwar über die je individuellen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und/oder Erinnerungsprozesse.

Solche je individuell getätigten und professionell-pädagogisch legitimierten Syntheseleistungen sind das entscheidende Moment in der Wahrnehmungs- und vor allem auch Imaginationsleistung von den materiellen, soziostrukturellen und symbolischen Gegebenheiten im Sinne von (An)Ordnungen eines Lernorts. Professionell getätigte Syntheseleistungen entscheiden nicht nur über Einschließungen und Ausschließungen an bzw. von Lernorten, sondern, so Löw, über die jeweils getätigten Verknüpfungen werden auch die Dimensionen von Rang und Assoziation wirkmächtig repetitiv institutionalisiert und reproduziert; folglich ist „bei institutionalisierten Verknüpfungen die synthetisierende Person oder Gruppe für die Reproduktion sozialer Ungleichheit von entscheidender Bedeutung“ (Löw 2001, S. 215). So werden bspw. bauliche Barrieren eines Lernorts als unüberwindbares bzw. als überwindbares Hindernis für inklusive Angebote wahrgenommen, professionell-pädagogisch legitimiert und (nicht) als Handlungsauftrag an den Lernort und die Konstituierung des pädagogischen Lernraumes imaginiert. Die planend-disponierenden Tätigkeiten der professionell Tätigen vollziehen sich zum Teil als normiertes Spacing und als nichtwillkürliche Syntheseleistungen (s. Kap. 2.2), doch bleiben die vorgängigen Normierungen der sozialen Raumpraktiken grundsätzlich verhandelbar und kontingent, können also in Planung und Performanz eigene Regeln entwickeln und Ambivalen-

[1] Aus Gründen der Lesefreundlichkeit wird auf die detaillierte Angabe der Sequenzen aus den zu allen Interviews vorliegenden Transkriptionen verzichtet; die Nummer verweist auf das jeweilige Interview.

zen oder Gegenstrukturen entfalten (Rau 2013, S. 183). Derart kondensieren sich in den Syntheseleistungen graduell unterschiedliche Varianten eines professionellen Gestaltungsoptimismus (Fritsche 2010) bzw. -pessimismus gegenüber einer Operationalisierung von Inklusion.

Methodisch haben wir in der Datenerhebung leitfadengestützte, theoriegenerierende Experteninterviews (Bogner et al. 2014) genutzt. Identifiziert sind jene als Expertinnen und Experten, die *„mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für andere (…) strukturieren“* (ebd., S. 13; Herv. i. Orig.), in diesem Falle den Zugang und das Angebot für erwachsene Lerninteressierte an intentionalen und institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum. Hierzu wurde ein kontrastives Sample von planend-disponierend Tätigen an explizit als inklusiv deklarierten Lernorten erhoben (n = 7; Datenerhebung erfolgte Ende 2014/ Anfang 2015). Die Kriterien der Kontrastierung waren die disziplinär-professionelle Herkunft der Tätigen (Erwachsenenbildung bzw. Behindertenpädagogik) und das Praxisfeld ihrer hauptamtlichen Tätigkeit (Lernort der allgemeinen Erwachsenenbildung (Bsp. Volkshochschule bzw. Lernort eines Trägers der Behindertenhilfe), um den disziplinär-professionellen Überschneidungsbereichen bei der Operationalisierung von Inklusion gerecht zu werden und für die Erkenntnisgewinnung zu nutzen. Es entstand ein Sample von sieben hauptamtlich tätigen Personen, von denen vier an Lernorten der allgemeinen Erwachsenenbildung, zwei an Lernorten von Trägern der Behindertenhilfe und eine primär im akademischen Feld tätig waren; territorial bezog das Sample drei norddeutsche Regionen ein. Die Datenauswertung folgte dem iterativen Auswertungsprozess der *Grounded Theory* (im Anschluss an Strauss und Corbin 1996; Strübing 2014; Codierung mithilfe von MAXQDA). Es galt, über die Herausarbeitung von Kategorien einen heuristischen Rahmen für eine empirisch fundierte Theorie als Erklärungsmodell für Varianz in der und Konsequenzen von der Operationalisierung von Inklusion an Lernorten als Akt der Herstellung sozialer Räume im und durch das Handeln von professionell Tätigen zu entwickeln. Diesen heuristischen Rahmen (das Modell der Inklusionsarchitektur) gilt es durch Anschlussforschung in Gestalt von partizipativer Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. z. B. Buchner et al. 2016) weiterzuentwickeln und die Reichweite der Erhebung mit der Subjektperspektive von Lerninteressierten auf inklusive Lernorte zu vergrößern.

3.2 Ergebnis der Analyse: Rahmenstruktur des Modells der Inklusionsarchitekturen

Für die geleistete Systematisierung von professionellen (An)Ordnungen inklusiver Lernorte nehmen wir mit dem Begriff der *Inklusionsarchitektur* Anschluss an Knolls Ausführungen zu „Lernarchitektur“: „jene Baukunst, die dem Lernen dient oder dienen soll, indem sie hierfür Häuser entwirft und verwirklicht, Räume ausstattet, Plätze inszeniert (…) um sich Wissen anzueignen, Fähigkeiten zu erweitern, die eigene Person weiterzuentwickeln, sich zu bilden“ (1999, S. 24). Diese Verschränkung von Materialität, professioneller Inszenierung und der Intentionalität von Lernen und Bildung ist anschlussfähig an unser Verständnis inklusiver Lernorte und -räume und

INKLUSIONSARCHITEKTUR VON INSTITUTIONALISIERTEN LERNORTEN IM ÖFFENTLICHEN RAUM			HANDLUNGSLOGIK DER PROFESSIONELL TÄTIGEN: Segregationsmodell – Zielgruppenmodell – Inklusives Modell PARTIZIPATIONSLOGIK DES LERNORTES: fixiert – situativ – flexibel		
GESTALTUNGS-KOMPONENTEN DES LERNORTES					
	KATEGORIE	EIGENSCHAFT	DIMENSIONEN		
ZUGANGSPORTAL ZUM LERNORT	Professionelle (An)Ordnungen eines inklusiven Lernraumes	Inklusion als Eigenschaft eines Lernortes	Dabei-Sein ist alles		Jeder, der möchte, soll können
		Operationalisierungsprofil	Dienst nach Vorschrift		Willkommenskultur
		Funktion von Lernorten	Fürsorge		Normalität
		MEIN Ort zum Lernen	Zuweisung		Aneignung
	Enthinderungs-strategie des Zugangs	Übersetzung in die Programmgestaltung	Inklusionspanik	Exklusion von Inklusion	Inklusion als Standard
		„Zugangsvehikel“ zum Lernort	fremd		vertraut
IDENTIFIZIERUNG ALS LERNSUBJEKTE	Zugehörigkeit zur community der Lernenden	Etikettierungen von Lernsubjekten	festgeschrieben		in Transformation
ANBIETER-INSZENIERUNG	Professionelle Expertise	„WIR sind die Experten“	neuer Auftrag		„Alltagsgeschäft“
		Inklusionsagenda im Sozialraum	Illusion		Katalysator
	Positionierung im Anbieterfeld	„Verteilungskämpfe“ im Sozialraum	Monopole		Synergien

Abb. 1 Inklusionsarchitektur von institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum: Herstellungsleistungen von professionell Tätigen (eigene Darstellung)

an unsere Perspektive der Herstellung sozialer Räume im und durch das Handeln professionell Tätiger.

Als Ergebnis des iterativen Auswertungsprozesses der *Grounded Theory* (s. oben) konnten Kategorien verdichtend identifiziert werden, die das zu untersuchende Phänomen (Operationalisierung von Inklusion) erklären. Jede Kategorie verfügt über Eigenschaft(en), die qualitativ entlang von Dimensionen beschrieben werden können und sich aus der empirisch vorgefundenen Varianz der Aussagen generiert haben. Das so entwickelte Modell von *Inklusionsarchitekturen von institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum* (s. Abb. 1)[2] identifiziert die ermittelte *spezifische* Variationsbreite räumlichen Handelns zwischen Determinierung und Eigendynamik in Bezug auf die Frage, wie ein inklusiver Raum des Lehrens und Lernens an dem je konkreten Lernort von professionell Tätigen hergestellt wird (s. Kap. 3.2.1). Zudem bringt die Analyse der Verknüpfungen der materiellen, soziostrukturellen und symbolischen Dimensionen des räumlichen Handelns und entstehender (An)Ordnungen im Ergebnis zwei zentrale, miteinander verknüpfte Logiken hervor: eine Handlungslogik der Professionellen und eine Partizipationslogik des Lernortes (s. Kap. 3.2.2).

3.2.1 Gestaltungskomponenten des Lernortes

Zunächst kategorisiert das Modell die Aussagen der professionell Tätigen zu Spacing und Syntheseleistungen in Bezug auf inklusives Lehren und Lernen am Lernort. Erkenntnisgenerierend waren sowohl Aussagen über eigenes Nicht-/Handeln im professionellen Kontext als auch Aussagen über das Nicht-/Handeln anderer Personen in vergleichbaren Kontexten – wenn dies genutzt wurde als Referenzfolie für die Erläuterung des eigenen Operationalisierungsverständnisses oder Handelns. Angestrebt wurde im Forschungsdesign also nicht eine externe Evaluierung von de facto räumlichem Handeln, sondern wesentlich war die Erhebung der von den Professionellen je genutzten materialen, soziostrukturellen und symbolischen Elemente in Spacing und Syntheseleistungen und damit Verstehenszugänge auf Prozesse der Herstellung und Veränderung sozialer Räume.

Die Aussagen lassen sich verdichten zu drei *Gestaltungskomponenten* von professionell Tätigen für das Ziel einer Operationalisierung von Inklusion an einem Lernort:

- *Zugangsportal zum Lernort* als Kerngestaltungskomponente, die am wirkmächtigen Scharnier des Zugangs zum Lernort arbeitet – wem wird welche Art von Zugang zum Lernort professionell zuerkannt und de facto ermöglicht, welche Plätze werden am Lernort wem zugewiesen?
- *Identifizierung als Lernsubjekte* – wer gilt als Adressatin und Adressat von Angeboten der Erwachsenenbildung und wer wird als welche Art von Klientel durch den Anbieter identifiziert?
- *Anbieterinszenierung* – wie inszenieren sich die Anbieter im Angebotsfeld und wer deklariert wen als Experte für Inklusion?

[2] In der Grafik sind mit Anführungszeichen sog. In-vivo-Codes gekennzeichnet, d. h. Wörter, die die Interviewten selbst gebraucht haben. Großschreibung dient dem Hinweis auf eine Betonung.

3.2.2 Handlungslogik der professionell Tätigen – Partizipationslogik des Lernortes

Jene Herstellungsleistungen von inklusiven Räumen lassen zwei Logiken erkennbar werden, die die je spezifische Variationsbreite in den Aussagen der professionell Tätigen als eine Dimensionalisierung zwischen zwei Polen abbildet: Erstens ist eine übergeordnete Handlungslogik der professionell Tätigen zu identifizieren, die auf bestimmte Umsetzungsmodelle verweist und darin zwischen den Formen *Segregationsmodell – Zielgruppenmodell – inklusives Modell* variiert. Diese Unterteilung ist nicht trennscharf, sie zeigt aber die Tendenz der Operationalisierung an. Parallel hierzu verläuft, zweitens, eine Partizipationslogik, die über räumliches Handeln eröffnet wird und sich am Lernort materialisiert. Erkennbar werden in den Dimensionalisierungen der Partizipationslogik unterschiedliche *Qualitäten* von operationalisierter bzw. imaginierter Partizipation:

- Ein Segregationsmodell entspricht einer *fixierten* Qualität von Partizipation, der zufolge von den professionell Tätigen un-/bewusst, mehr oder weniger explizit bestimmte Lernende zu je bestimmten Orten, Lernzielen und/oder Merkmalen nach einem weiterhin territorial segregierend arbeitenden Paradigma zugeordnet werden.
- Im Zielgruppenmodell lösen sich diese starren Vorstellungen auf hin zu einer *situativen* Qualität von Partizipation, d. h. zu situativ gefällten Entscheidungen im Planungs- und Organisationsprozess in Bezug auf einzelne Lernende, Lerninteressierte und/oder Handlungserfordernisse. Gleichwohl bleiben die Personen weiterhin einer bestimmten, professionell definierten Gruppe von Lernenden zugeordnet.
- Das inklusive Modell geht über situative Einzelfallentscheidungen und vorgängige Zuordnungen transsektional hinaus und sieht als Qualität von Partizipation an einem Lernort eine *flexible* Struktur vor. Sie strebt strukturell eine inklusionsförderliche Gestaltung des gesamten Lernorts an und eröffnet damit Flexibilität für einen weiten Möglichkeitsraum von Partizipation, für eine Identifizierung als Lernsubjekt, für professionelle Annahmen von Lernzielen und -interessen oder auch für ein (unkonventionelles) Finden von Lösungen für Handlungsnotwendigkeiten im institutionellen Alltag.

Um einen Einblick in die Ergebnisse und damit Verstehenszugänge auf das räumliche Handeln und auf Spacing und Syntheseleistungen der Professionellen sowie der daraus resultierenden sozialen Räume des Lehrens und Lernens zu geben, werden die Pole der Dimensionalisierungen erläutert. Als Fokus der Detailanalyse ist die Kerngestaltungskomponente ausgewählt.

4 Detailanalyse – Zugangsportal zum Lernort als Kerngestaltungskomponente der professionell Tätigen

Die Kerngestaltungskomponente arbeitet am wirkmächtigen Scharnier des Zugangs zum Lernort: Wem wird welche Art von Zugang zum Lernort professionell zuerkannt und de facto ermöglicht? Zugang stellt ein vorgelagertes Entscheidungsmoment zum

Ziel der Operationalisierung von Inklusion dar: *„Bevor irgendjemand in irgendeinem Kurs sitzt, haben wir unsere Arbeit ja eigentlich schon gemacht“* (INT_7). Zugang wird verhandelt über die Metaebene der Imagination eines inklusiven Raums des Lehrens und Lernens (s. Kap. 4.1 Professionelle (An)Ordnungen eines inklusiven Lernraums) sowie über praktische Umsetzungsmechanismen (s. Kap. 4.2 Enthinderungsstrategie des Zugangs).

4.1 Professionelle (An)Ordnungen eines inklusiven Lernraums

Solche (An)Ordnungen werden in den Aussagen zum Raumverständnis und zum räumlichen Handeln der professionell Tätigen als Ensembles aus materiellen, symbolischen und soziostrukturellen Elementen sichtbar und lassen vier Eigenschaften erkennen.

4.1.1 Inklusion als Eigenschaft eines Lernorts: zwischen Dabei-Sein ist alles und Jeder, der möchte, soll können

Das Raumverständnis als Rahmung zu Prozessen räumlichen Handelns variiert zwischen einer Priorisierung von Territorialität/Materialität *als* Inklusion bis hin zur Zuerkennung von größtmöglicher Autonomie in Entscheidungsprozessen an lerninteressierte Subjekte.

Bei *Dabei-Sein ist alles* folgen die Handlungslogiken dem traditionellen Segregationsmodell und sehen fixierte (An)Ordnungen von sozialen Gütern und Lebewesen an Orten vor. Das Label Inklusion wird instrumentalisiert: Als *„Kulisse“* (INT_7) einer Institution, eine Art Potemkin'sches Dorf, das territorial Zugang eröffnet, aber in Beibehaltung der Segregationslinien und in einer Funktionalisierung für andere (zum Wohle der Außenwirkung *„lassen wir da ein paar durch das Bild rollern oder rumpeln …“* (INT_7) bzw. *„da schiebe ich dann irgendwie noch drei Rollstühle mit rein und das ist auch schön gewesen für die anderen“* (INT_5)). Körper – in diesem Falle Menschen mit Behinderungen – werden bewusst an bestimmten Orten innerhalb der Institution platziert, unabhängig davon, ob Lernprozesse angeregt werden oder Lernziele vorgesehen sind (INT_2; INT_7; INT_6), und ob das territoriale Dabei-Sein atmosphärisch in eine positive Gruppenerfahrung mündet oder sich Exklusion nunmehr als negativer Erfahrungswert in die Kurse selbst verschiebt (INT_4). Professionalität bleibt in dieser Partizipationslogik in fixierten, sprich üblichen Bahnen (als *„Konsens-Suppe“*, man würde sich *„im Gutmenschentum wohnlich einrichten“*; INT_5). Es werden barrierearme Zugänge als hilfreich wahrgenommen – allerdings für den Normalbetrieb (so diene ein Fahrstuhl v. a. dem Transport von Lasten; INT_7).

Für die Bewegung hin zum anderen Pol der Eigenschaft, zu *Jeder, der möchte, soll können*, ist das Ausmaß der Zuerkennung größtmöglicher Autonomie in Entscheidungen maßgeblich. Inklusion wird imaginiert als Gleichstellung mit dem sog. *„Normalbürger“* (INT_2) und dem Prinzip der Freiwilligkeit von Teilnahme oder eben auch Nicht-Teilnahme als Folge autonomer Entscheidungen und individueller Erfahrungen (INT_7; INT_4): *„Jeder kann an diesem Ort das lernen, was er sich irgendwie vorgenommen hat“* (INT_5). Ein solch inklusives Modell in der

Handlungslogik basiert auf einer flexiblen Partizipationslogik, die nicht pauschal *„für jeden das Gleiche“* einfordert, sondern *„für jeden das Passende“* (INT_7) und diesem professionell assistiert (INT_4; INT_1; INT_2). Räumlichem Handeln der Professionellen wird eine Revision von Rollenzuweisungen und (An)Ordnungen am Lernort zugewiesen. Genannt wird, hierzu Bedarfe und Bedürfnisse von Lerninteressierten vorgängig abzufragen (INT_3; INT_4) und den Expertenstatus auf diejenigen zu verlagern (hier: Menschen mit Behinderungen), die eine Beurteilung des Status quo des Lernorts tatsächlich vornehmen können (*„das seht ihr gar nicht, aber das ist eigentlich total bescheuert“* (INT_7)).

4.1.2 Operationalisierungsprofil: zwischen Dienst nach Vorschrift und Willkommenskultur

Auf der programmatisch-strategischen Ebene der Operationalisierung von Inklusion am Lernort findet sich in den Aussagen eine Unterteilung in reaktive Handlungsmuster in Form von operativen Minimallösungen bis hin zu einem umfassenden Inklusions-Mainstreaming.

Dienst nach Vorschrift bezieht sich auf ein Handeln, das die bildungspolitische Agenda als „*Inklusionsstress*“ (INT_7) wahrnimmt. Eine von extern geforderte Operationalisierung beschränkt Inklusion in der Handlungslogik auf sichtbare Nachweise am Lernort, sei es durch Körper (Teilnehmende mit Behinderungen (INT_2)), durch Ausweisung einzelner Angebote im Programm (INT_7) oder durch Materialitäten (Fahrstühle, Rollstuhlrampen u. Ä.; s. z. B. INT_3). Räumliches Handeln in dieser Partizipationslogik arbeitet im engen Radius einer operativen Minimallösung, bei der inklusive bauliche Arrangements entstehen, aber ohne die Gesamtinstitution als Lernort wahrzunehmen (INT_5).

Kernmerkmal der Verschiebung in Richtung einer *Willkommenskultur* wird der Bereitschaft der Professionellen zuerkannt, Reflexionsprozesse über die Multidimensionalität von Inklusion und ihrer Operationalisierung zu befördern. Prozessstruktur und Zielvision ist ein Inklusions-Mainstreaming am Lernort und zwar über die Dimension dis/ability hinaus. Als professionell Tätige gehe man vom einzelnen Kursort, *„vom Raum hoch und alle Beteiligten müssen in dem Prozess einbezogen werden, die um diese Räume herumstehen und mit diesen Räumen was machen“* (INT_7) (INT_3). Ein solches Operationalisierungsprofil wird als strudel- oder spiralförmiger Prozess beschrieben (INT_2; INT_7), der die Reflexion des gesamten Bedingungsgefüges der (An)Ordnungen am Lernort zum Ziel einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung interpretiert (INT_2; INT_4). Professionalität wird ausgedeutet als strategischer Abbau von Barrieren im Zugang, in der Vermittlung und in den Köpfen aller Beteiligten (INT_2; INT_5). Der Mehrwert einer solchen Partizipationslogik liegt im Alltag der Institution, über dis/ability hinaus auf verschiedenste Formen sozialer Ungleichheit bei Lerninteressierten flexibel reagieren zu können (INT_7) – und zugleich professionelles Grenzbewusstsein transparent zu machen: *„Gut, ich nenne es Inklusion, weiß aber, dass es eigentlich noch nicht Inklusion ist“* (INT_1). *Willkommenskultur* meint dann, in z. B. den Programmankündigungen „*InklusionsSIGNALE*“ (INT_7) über fehlende räumliche Barrierefreiheit zu setzen, also sichtbar zu artikulieren, dass hier (noch) ein Mangel besteht.

4.1.3 Funktion von Lernorten: zwischen Fürsorge und Normalität

Die Forderung nach inklusiven Lernorten stellt zur Debatte, welche Funktion ein Lernort übernimmt bzw. übernehmen sollte, sowohl als Teil eines erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnisses als auch als Teil gesellschaftlicher Transformation. Grundmerkmal ist das Ausmaß der Irritation von Normalitätserwartungen: zwischen der Bewahrung von unterstellter Homogenität bis hin zur Zumutung einer anderen Normalität.

Inklusion als Reproduktion des Segregationsmodells wird in den Aussagen eine paternalistisch-*fürsorgende* Funktion eines Schutzraums für Menschen mit Behinderungen zugeschrieben, die je spezifische Plätze, Erwartungen und Angebote vorsieht. Solch ein *„Soziotop“* (INT_5) oder *„Ghetto“* (INT_7) bietet atmosphärisch sozialen Schutz und vergleichbare Lebens- und Lernkontexte unter den Teilnehmenden (INT_6). Eine Revision der (An)Ordnung ist weder in der Handlungs- noch in der Partizipationslogik das Ziel; Menschen mit Behinderungen werden außerhalb des öffentlichen Raumes *„bedient“* und dort belassen (INT_4).

In Richtung des anderen Pols verschiebt sich die Funktion eines Lernorts im Sinne des Erlebens und Anerkennens eines inklusiven Lernorts *als Normalität*, nicht Ausnahme: wenn *„DAS zur Normalität wird, dass man sich in den Räumen begegnet, sich wahrnimmt und das gewahr wird, da gibt es Menschen, die sind so und so und so, und ich bin SO, und wir sind alle hier“* (INT_4). Deutlich wird in den Aussagen, dass eine Revision traditioneller (An)Ordnungen keineswegs konflikt- oder spannungsfrei verläuft; Dynamik, Reibungen, Irritationen im institutionellen Alltag werden als zwar *„anstrengend“*, jedoch notwendig für institutionelle wie personale Weiterentwicklung interpretiert (INT_7; INT_1; INT_4). Diese veränderte Handlungslogik allen Beteiligten und Ebenen *„zuzumuten“* (INT_7) wird als Aufgabe der professionell Tätigen benannt: als Institution auch Irritationen bei Kursteilnehmenden ohne Behinderungen in Kauf zu nehmen (INT_4), eine andere Ästhetik von Körpern am Lernort zuzulassen (INT_1) oder institutionelle Abläufe wie bspw. Anmeldevorgänge auch Menschen mit Behinderungen zuzutrauen (also Schonräume bewusst vorzuenthalten), gleichwohl dies institutionelle Prozeduren verlangsame (INT_7). Die Partizipationslogik meint dann Normalisierung durch *„Sensibilisierung“* und *„Desensibilisierung“*, letzteres v. a. der Menschen ohne Behinderungen: *„gewöhnt euch einfach dran!“* (INT_7).

4.1.4 Mein Ort zum Lernen: zwischen Zuweisung und Aneignung

Für Zugang sind neben infrastrukturellen Rahmungen zugleich die in Räumen eingelagerten Fremd- und Selbstzuschreibungen entscheidend, welcher Ort für wen zum Lernen gedacht und vorgesehen ist. Die Aussagen verweisen auf zwei Pole, auf *Zuweisung* und *Aneignung*.

Im Segregationsmodell ist die territoriale Zuweisung von Körpern an Plätzen und Orten ein fixiertes, von außen definiertes Konstrukt, das für Lerninteressierte mit Behinderungen eine passive Rolle und die Wahrnehmung eines Zugangs auch zu anderen Plätzen und Orten nicht zwingend vorsieht: *„Wir kommen aus einer jahrzehntelang eh ehm andauernden segregierenden Verfahrensweise mit diesen*

Menschen und mit denen ist wirklich verfahren worden. Das heißt, deren Selbstständigkeit schon allein in der, in der eh Wahrnehmung fremder Räume ist ja nicht so ohne Weiteres gegeben" (INT_2). Dieser Zuweisungscharakter hebt sich nicht automatisch auf, wenn es sich um einen als inklusiv deklarierten Lernort handelt (INT_5). Zur Aushandlung steht weiterhin der Status am Lernort, also ob Lerninteressierte mit Behinderungen bspw. als reguläre Klientel von Lernangeboten gesehen werden oder als (unbezahltes) Hilfspersonal für einfache Tätigkeiten im Tagesgeschäft eines Lernorts (Flyer verteilen u. Ä.; INT_6). Gleiches wird für die Kurswahl genannt, die dann vorrangig über Angehörige oder Betreuungspersonen erfolgt (*„wenn dort äh die Betreuer sagen, Mensch das ist doch mal 'ne schöne Sache. Und dann werden sie auch dort angemeldet"* (INT_6)).

Mit der Verschiebung zum Pol *Aneignung* gerät der Zuweisungscharakter in Bewegung, was eine Irritation der Machtstrukturen, der *„Menschen, die diesen Raum quasi beherrschen"* (INT_7), darstellt. Es geht um Aneignung nicht irgendeines, sondern eines bestimmten Orts im öffentlichen Raum: *„So oh wow, irgendwie geh auch (.) ich mache auch so einen Kurs. Und das ist wirklich beeindruckend. Also ICH mache so einen Kurs. (…) Sonst habe ich das quasi immer nur wahrgenommen, dass hinter geschlossenen Türen irgendwas passiert und jetzt bin ich Teil"* (INT_5). Die physische Okkupation eines Orts befördert positive Emotionen wie Stolz (INT_7) und macht den Ort zu *meinem* Lernort als Teil des regulären, nicht des Sondersystems *(„also allein schon in so ein Haus, so ein Haus zu betreten und zu sehen, da gehöre ich auch hin"* (INT_7) (INT_4; INT_2).

4.2 Enthinderungsstrategie des Zugangs

Neben der Metaebene der Imagination eines inklusiven Raums sind für die Operationalisierung von Inklusion gleichfalls praktische Umsetzungsmechanismen von Bedeutung. Der Praxistransfer richtet sich in den Aussagen auf Aspekte der Programmgestaltung sowie auf Gelegenheitsstrukturen am und zum Lernort.

4.2.1 Übersetzung in die Programmgestaltung: zwischen Inklusionspanik über Exklusion von Inklusion bis hin zu Inklusion als Standard

Das Handeln zur Operationalisierung von Inklusion materialisiert sich im Programmprofil der Institution, den Ankündigungstexten oder auch im Layout. Programmgestaltung als planend-disponierendes Handeln lässt sich zuordnen zwischen den Polen von *Inklusionspanik* über *Exklusion von Inklusion* bis hin zu *Inklusion als Standard*.

Die Aufforderung zur Operationalisierung kann *Inklusionspanik* erzeugen und eine Handlungslogik von Nicht-Handeln als Abwehr. Allein die Imagination einer Transformation der (An)Ordnungen rufe emotionale Bedenken bei den am Lernort professionell Tätigen hervor, eine *„Antizipation von Schwierigkeiten"* (INT_7), *„irrationale Ängste"* (INT_2) – und dies noch bevor irgendeine Transformation eingesetzt hat. Inklusion wird als Worst-case-Szenario imaginiert, in Bezug auf zusätzliche Aufgaben und Kosten, bspw. durch kostenfreie Begleitung durch Assistenzpersonen (INT_7; INT_2), auf eine Überforderung der Kursleitenden (INT_4; INT_6), auf Fragen des Umgangs mit Hilfsmitteln am Lernort (Bsp. Blindenhund) oder auf die

antizipierte Anspruchshaltung der neuen Klientel: *„man stellt sich dann den völlig hilflosen schwerstmehrfachbehinderten Menschen vor, der plötzlich vor der Tür steht und ein ehm hohes Niveau des Englischkurses sich einklagen will“* (INT_2). Die Partizipationslogik am Lernort bleibt fixiert, um Irritationen vorzubeugen (INT_7).

Im Zuge der Operationalisierung von Inklusion änderten sich, so die Aussagen, Handlungs- und Partizipationslogiken, zunächst sporadisch und situativ in Form einer *Exklusion von Inklusion* in Sonderbereiche und -formate des Programms oder in Form von situativer Einzelinklusion von Lerninteressierten, die gebunden ist an die Aktivität bestimmter Professioneller. Inklusive Lehr-Lernsettings entstehen in dieser Logik z. B. über Einzelanfragen an Kursleitende durch Lerninteressierte mit Behinderungen (INT_6). Gründe gegen eine über das Situative hinausgehende Operationalisierung werden genannt mit Blick auf die Komplexität der Gestaltung von Ankündigungstexten in einfacher/leichter Sprache (INT_1; INT_4), auf fehlendes pädagogisches Know-how von Kursleitenden für inklusive Kurse (INT_6) oder auf höhere Kosten für inklusiv ausgebrachte Kurse. Inklusion wird zu einem Zielgruppenmodell für v. a. Lerninteressierte mit Lernschwierigkeiten konstruiert, das im regulären Programm erscheint, aber in Kooperation mit Trägern der Behindertenhilfe angeboten und z. T. in Gänze an die dortigen Lernorte territorial verlagert wird: *Exklusion von Inklusion*.

Die Kritik an einer Auslagerung (inklusive Kurse würden so *„im eigenen Haus ein Stück weit entsorgt“* (INT_7)) weist zum Pol von *Inklusion als Standard*. Weniger der Nachweis von Barrierefreiheit ist maßgeblich, sondern Handlungs- und Partizipationslogik spiegeln trotz anerkannter Herausforderungen einen Gestaltungsoptimismus wider: *„wir lassen jetzt mal da irgendwas ZU und gucken überhaupt wie das LÄUFT“* (INT_7). Das heiße nicht, Bedenken nicht ernst zu nehmen, sondern im Praxistransfer jeweils flexibel nach Lösungen zu suchen und dies in Bezug auf die lerninteressierte Person, nicht nach vorgängig definierten Zielgruppenkonzepten (INT_4). Für eine Person im Rollstuhl müsse nicht automatisch ein Kurskonzept umgestülpt werden; Kurse mit bestimmten Lernmethoden seien hingegen transparent anzukündigen (INT_4). Inklusion ist gelungen, wenn sie zum Standard wird (INT_7; INT_4; INT_5) und damit insgesamt einer Idee des Inklusions-Mainstreamings (s. oben) entspricht.

4.2.2 „Zugangsvehikel“ zum Lernort: zwischen fremd und vertraut

Auf der Ebene der Enthinderungsstrategie wird in den Aussagen deutlich, inwiefern materielle, soziostrukturelle als auch symbolische Komponenten für die Zugänglichkeit eines Lernorts im Sinne der Pole von *fremd* bzw. *vertraut* wirken und damit weniger bzw. mehr als *„Zugangsvehikel“ zum Lernort* fungieren können; an dieser Stelle tritt die Perspektive der Lerninteressierten selbst deutlicher in den Vordergrund (wenngleich durch die Linse der Professionellen).

Wenn der Zugang zum und der Lernort an sich von Lerninteressierten als *fremd* wahrgenommen wird, (re-)produziert dies Distanz. Dies entspricht einer Handlungslogik, die (An)Ordnungen am Lernort nicht reflektiert, sondern in ihrer bestehenden, fixierten Partizipationslogik belässt und damit ggf. Ausschließungen (re-)produziert (Aktbilder in einem Kursraum von Deutschsprachkursen befremden Lerninteres-

sierte (INT_4), genauso wie die Schulatmosphäre von Kursräumen als Erinnerung an negative Schulerfahrungen (INT_3) oder die Einsparung der zwar *„muffeligen Hausmeister“* (INT_7), aber damit auch von Ansprechpersonen am Eingang von Häusern). Auf soziostruktureller Ebene wirken hohe Kosten für Kursangebote distanzierend oder anspruchsvolle Formatierungen von Programmheften, so dass nur Angehörige oder Betreuende, nicht aber Personen mit Lernschwierigkeiten diese lesen können (INT_3).

Eine Reduzierung der Befremdung wird benannt über verschiedene Arten von *„Zugangsvehikeln“* (INT_3) zum Lernort, die die fixierte Partizipationslogik aufbrechen. Das *„Warm“*-werden mit einer Institution (INT_2) ist allerdings kein Automatismus, sondern von den Professionellen über systematische Angebote von Gelegenheitsstrukturen zu befördern: Über Schnupperangebote als Einstiegsniveau zu inklusiven Formaten und um Neugierde zu wecken (INT_2; INT_3) oder über informelle Gelegenheiten (gemeinsames Kaffeetrinken) als schrittweises territoriales Vertraut-werden mit dem Lernort und als Ort zur Weitergabe von Informationen (INT_6; INT_4). Inklusive Kursformate können zunächst einen Ort bieten, von dem weitere Schritte in das reguläre Angebot erfolgen können (INT_4). Dies gilt überdies für Menschen ohne Behinderungen, die als Begleitung oder Assistenz im *„Kielwasser der Behinderten hineinschwimmen in die Kurse“* (INT_7), und derart auch vertraut werden mit inklusiven Lernorten.

5 Identifizierung als Lernsubjekte und Anbieterinszenierung

Neben der Kerngestaltungskomponente können im Modell der Inklusionsarchitektur zudem zwei weitere Gestaltungskomponenten des Handelns von professionell Tätigen für das Ziel einer Operationalisierung von Inklusion am Lernort identifiziert werden: *Identifizierung als Lernsubjekte* durch professionell Tätige sowie *Anbieterinszenierung*. Diese werden überblicksartig dargestellt.

5.1 Identifizierung als Lernsubjekte

Der Frage, wer als bildungsbedürftig und als bildungsfähig deklariert wird, kommt nicht nur beim Zugang zum Lernort, sondern auch in den Binnenstrukturen der Lehr-Lernsettings eine hohe Bedeutung zu. Wer wird als zugehörig zur *community* der Lernenden identifiziert und mit welchen Etikettierungen belegt? Prozess und Inhalte solcher Etikettierungen werden beschrieben zwischen den Polen von *festgeschrieben* und *in Transformation*.

Etikettierungen von Lerninteressierten können in einer segregierenden Handlungslogik Zuschreibungsmuster und Normalitätserwartungen über Lernfähigkeiten oder -interessen (re-)produzieren und damit eine fixierte Partizipationslogik *festschreiben*. Dies gilt für alle: Lerninteressierte ohne Behinderungen werden als nichtzugehörig zur Gruppe derjenigen etikettiert, an die sich Kursankündigungen in leichter Sprache richten (INT_2), genauso wie Personen mit körperlichen Beeinträchtigungen per se mit der Unterstellung von Lernschwierigkeiten (INT_5) oder auch mit der Zuschreibung von Krankheit verbunden werden – was quer zur Eigen-

wahrnehmung liegen kann *(„Leute von außen würden sagen, ja, aber du bist doch so schwer krank, nä, das würde die Person aber jetzt gar nicht so werten, sondern sagen, ich fühle mich eigentlich ganz gesund“* (INT_4)). Solche Etikettierungen geraten *in Transformation* über die Irritation von Normalitätserwartungen, nicht zuletzt durch das Erleben inklusiver Lehr-Lernsettings am Lernort (INT_1; INT_6). Die Partizipationslogik bricht auf, indem bspw. Kompetenz unvermutet zutage tritt: so in einem Kunstkurs *(„Boah ok, eigentlich ist das, was jetzt die Frau mit Lernschwierigkeiten im Rollstuhl neben mir macht, eigentlich cooler“* (INT_4)) oder bei einem Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten in einem Tanzkurs *(„er war der Star, weil, also er hat es sehr schnell umgesetzt, die ganzen Schrittfolgen, da hatten andere Teilnehmerinnen wirklich große Probleme“* (INT_4)). Das Verständnis von Kompetenz und Expertenstatus wird am Lernort neu definiert und dies wirkt auf das Handeln der professionell Tätigen. So treten Menschen mit Behinderungen nicht als Objekte von Fürsorge (s. oben) auf, sondern als bspw. Co-Kursleitende oder Evaluatoren für die Barrierefreiheit eines Lernorts (INT_5) und als hochkompetent für ihre Lebenssituation *(„Eine hohe Kompetenz im Umgang mit eingeschränkten Möglichkeiten, auch irgendwie (---) halt, sich anzupassen an Scheißbedingungen“* (INT_5)).

5.2 Anbieterinszenierung

Ein Lernort ist Teil eines Sozialraums, in dem sich eine Vielzahl institutioneller Akteure befindet. In den Aussagen wird ein Ringen um professionelle Deutungshoheit und Ressourcen deutlich, das sich im räumlichen Handeln der Professionellen in den Kategorien *Professionelle Expertise* sowie *Positionierung im Anbieterfeld* widerspiegelt.

Erstere Kategorie bündelt Aussagen zu der Eigenschaft *„WIR sind die Experten“* (INT_2). Konsens herrscht in der chronologischen Wahrnehmung, wonach erst über die Ratifizierung der UN-BRK die Fokussierung des Themas Inklusion auf die Kategorie dis/ability und im Besonderen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten erfolgte. Wer vor diesem Hintergrund Experte für Inklusion sei, ruft ebenfalls Konsens hervor: Alle Träger sehen bei sich Expertenschaft für Inklusion – je nachdem, woraus Expertise abgeleitet wird (aus dem historischen Auftrag sozialer Inklusion von Erwachsenenbildung, aus behindertenpädagogischem Know-how, aus erwachsenenpädagogischem Wissen zu Planungs- und Vermittlungshandeln o. Ä.). Davon abhängig kann Inklusion im Fokus auf dis/ability sowohl als erwachsenenpädagogisches *„Alltagsgeschäft“* (INT_3) bewertet und an eine langjährig flexible Handlungs- und Partizipationslogik am Lernort geknüpft sein, als auch als ein *neuer Auftrag* wahrgenommen und mit einer eher fixierten Vorstellung einer nun spezifisch zu realisierenden Aufgabe verknüpft werden, die zunächst eher mit Inklusionspanik (s. oben) parallel läuft (gleiches gilt vice versa für die Ausdeutung von Inklusion als historischem Auftrag). Dieser Aspekt der professionellen Inszenierung gegenüber Inklusion wird ergänzt durch Aussagen zur Manifestierung der bildungspolitischen *Inklusionsagenda im Sozialraum*. Die Inklusionsagenda wird beschrieben zwischen den Polen von einer *Illusion* bis hin zu einem *Katalysator. Illusion*, weil in Bezug auf professionelles Handeln am Lernort Inklusion eher als Sparmaßnahme wahrgenommen wird (INT_3), nur langsam voranschreite und zwar Möglichkeiten eröffne,

aber ohne strukturelle Unterfütterung mit Ressourcen stattfinde *(„dem traue ich auch nicht, diesen kleinen Schritten“* (INT_5)). Kommt der Vergleich des Status quo des Themas Inklusion vor bzw. nach der Ratifizierung der UN-BRK als eine chronologische Komponente hinzu, verschiebt sich die Wahrnehmung hin zu einem *Katalysator*. Die UN-BRK habe *„den Ball ins Rollen gebracht“* (INT_7) und eine hohe Aufmerksamkeit im Sozialraum für das Thema erwirkt, sei es in der Presse, in der kommunalen Verwaltung oder bei lokalen Unternehmen (INT_2; INT_6; INT_3; INT_7; INT_1). Dies habe neue Partizipationsmöglichkeiten für Lerninteressierte am Lernort und im gesamten Sozialraum erwirkt.

Die erhöhte Präsenz und Außenwirkung des Themas wird von den Professionellen andererseits mit Blick auf die eigene Positionierung im Anbieterfeld als Grund für *„Verteilungskämpfe“ im Sozialraum* angeführt. Eingeschätzt werden diese zwischen *monopolistischen* Vorstellungen in der Operationalisierung von Inklusion bis hin zum Leitmotiv von Kooperation als *Synergien*.

Monopolistische Vorstellungen, ein institutioneller *„Belagerungszustand dieser Behinderten“* (INT_7), werden v. a. auf ökonomische Faktoren im Sozialraum bezogen angesichts begrenzter finanzieller Ressourcen für Schule, Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe. *„Kleine Pflänzchen“* (INT_3) der Kooperation könnten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die öffentliche Aufmerksamkeit für Inklusion gleichzeitig die Ressourcenanteile der Träger schmälere (INT_5). Dies wirkt auf die professionelle Handlungs- und Partizipationslogik dahingehend, dass kein Träger die Hoheit über bestimmte Aufgaben oder Ressourcen verlieren möchte (INT_2; INT_5). Letztlich aber gehe dies zulasten der verschiedenen vulnerablen Gruppen in der Gesellschaft; es entstehen *„Verteilungskämpfe (…) wo eh schon nichts mehr, oder nicht mehr so viel zu holen ist“* (INT_5). Im gleichen Zuge wird von den meisten Professionellen anerkannt, dass das Ziel der Operationalisierung von Inklusion und einer Breite von Partizipationsmöglichkeiten am Lernort *Synergien* im Sozialraum und in den Handlungslogiken am Lernort notwendig mache (INT_2; INT_1). Wenn man gemeinsam etwas *„wuppen“* (INT_5) möchte, muss sich die Perspektive wandeln von Konkurrenz zur Wahrnehmung komplementärer Expertise (INT_3). Eine Breite von Partizipationsmöglichkeiten wirkt positiv auf Lerninteresse und -gewohnheiten und nutze durch insgesamt erhöhte Teilnahmequoten letztlich allen Trägern.

6 Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderate

Das Modell der Inklusionsarchitektur von institutionalisierten Lernorten im öffentlichen Raum bietet eine Matrix für die Weiterentwicklung zum einen der theoretisch-konzeptionellen Begründungsdiskurse (Lindmeier und Lindmeier 2015) um Inklusion und der Anerkennung als ein mehrschichtiges pädagogisches Wirkungsgefüge aus Subjekten, Strukturen, Symbolik *und* Materialität; und zum anderen der Realisierungsdiskurse (ebd.) um Inklusion, um über pauschalisierende gut/schlecht, funktioniert/funktioniert-nicht-Bewertungen hinaus erwachsenenpädagogisch relevante Erkenntnisse zu den *Konsequenzen* räumlichen Handelns von professionell Tätigen für die Frage des Zugangs zu Lernorten und dortigen Partizipations(an)ordnungen zu bieten. Spacing und Syntheseleistungen der Professionellen (re-)produzieren nicht

eine beliebige, sondern eine spezifische Varianz an inklusiven Lernorten. Erkennbar werden graduell unterschiedliche Varianten eines professionellen Gestaltungsoptimismus (Fritsche 2010) bzw. -pessimismus, welche wiederum die Bedeutung und Wirkmächtigkeit der synthetisierenden Personen, in diesem Falle der pädagogisch Tätigen, für die Reproduktion von sozialer Un-/Gleichheit im Zugang zum öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens hervorheben.

Mit Blick auf diese Frage der Reproduktion von sozialer Un-/Gleichheit möchten wir resümierend Löw zustimmen (s. Kap. 2.1), dass als Teil der relationalen Formen sozialer Ungleichheit im Zugang zu sozialen Gütern (Lernort) die assoziative Zugehörigkeitszuweisung von Lerninteressierten zu sozialen Gruppen eine machtvolle Wirkung entfaltet: Insbesondere die Zugehörigkeitszuweisung zur Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten, also Klassifikationen entlang kognitiver und/oder körperlicher Performanz und Ästhetik, und der diesbezüglichen Operationalisierung von Inklusion wird durchweg als institutioneller Lackmustest benannt (und eher pessimistisch eingeschätzt). Deutlich wird hier, dass die Herstellung von Räumen im Handeln aufs Engste mit Körperlichkeit verbunden ist. (Re-)produktiv wirkt dies, da die Zuweisungen und (An)Ordnungen von Körpern durch Professionelle in Gestalt von Platzanweisern zumeist vollzogen werden gemäß von Zuschreibungen „an verkörperte Differenz als Mangel“ (Modes 2016, S. 184; vgl. auch Campbell 2009) – also defizitäre Körperlichkeit gleichgesetzt wird mit der Zuweisung der Mitgliedschaft bei einer als lernleistungsdefizitär etikettierten Zielgruppe.

An dieser Stelle plädieren wir zum Ziel der perspektivischen Ausdifferenzierung der erwachsenenpädagogischen Position zu Inklusion für die Rückbindung der Kategorie der Gleichheit nicht an personale Merkmale (z. B. kognitiver oder körperlicher Performanz, Ästhetik) oder an soziostrukturelle Ausgangsdispositionen der Lerninteressierten. Sondern wir sehen Gleichheit gegeben, im Anschluss an die Arbeiten von Fraser (1995), qua des individuellen Status eines jeden Lerninteressierten als Inhaber und Inhaberin von Menschen- und Bürgerrechten, d. h. dem *Recht auf Bildung* (United Nations 1948). Diesem Lerninteresse ist mit einem adäquaten Angebot zu begegnen – aufgrund des Rechts auf Bildung, nicht als Konsequenz der zugewiesenen Mitgliedschaft bei einer als defizitär etikettierten Zielgruppe. Auf der Grundlage dieser Gleichheit kann *(Fähigkeit)* und darf *(Selbstbestimmung)* jede und jeder sich entscheiden für eine Nicht-/Teilnahme, wie der sog. *„Normalbürger“* (INT_2) auch (s. Kap. 4.1.1; vgl. Schreiber-Barsch 2016, 2017). Hier bleibt das Konzept der relationalen Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip in der Erwachsenenbildung von Schäffter (2014) zu prüfen, inwiefern sich eine selbstinterpretativ vorgenommene Ausweisung als Zielgruppe als Ausdruck einer Empowermentstrategie einer sozialen Gruppe (ebd., S. 35 f) perspektivisch als tragfähig erweisen kann.

Denn Zugang zu Lernorten und dortige Angebote sind unserer Meinung nach weniger an vorgängigen Zielgruppeneinteilungen zu orientieren, sondern basierend auf einer funktionalen Supportstruktur zu öffnen, d. h. einer pädagogisch-professionellen Unterstützung in der Funktion der Ermöglichung von Teilnahme *und* Lernen (wie bspw. Assistenzen, Team-Teaching, Lernhilfen, -materialien in einfacher/leichter Sprache u. Ä.). Dies erfordert unseres Erachtens nicht zwingend ein Nochmehr an hochspezialisierter Fort- und Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionellen, sondern ein systematisches Zusammenführen *vorhandener* Experti-

se aus Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Inklusiver Pädagogik sowie auf personaler Ebene der Professionellen eine Offenheit für Flexibilität im professionellen Denken und Handeln und für reflexives Erkennen *vorhandener* persönlicher Ressourcen für Diversität an Lernorten. Das Installieren einer solchen Supportstruktur wirkt über den Kontext von dis/ability hinaus inkludierend auf Lerninteressierte, bspw. auf solche mit anderer Herkunftssprache als deutsch, auf funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, ältere Lerninteressierte usw. Was funktional im Kontext dis/ability ist, ist funktional für viele soziale Kategorien und trägt die Chance, Teilnahme insgesamt zu erhöhen.

Lernorte repräsentieren folglich ein territorial gerichtetes Brennglas auf ein abgrenzbares Innen und Außen im Sozialraum, auf einen alltäglichen Schauplatz der (konfliktären) Aushandlung von Bürgerrechten und der Anerkennung als zugehörig zur *community* der Lernenden; es ist ein Ort der Subjektkonstitution (Schroer und Wilde 2010, S. 182). Denn durch die pädagogisch-professionelle Bereitstellung solcher öffentlichen Räume und Plätze, an denen alltägliche Praktiken der Subjekte, wie bspw. Lernen, prozessiert werden können, ist ein institutionalisierter Lernort im Grunde eine politische Arena, in der politische Subjektivierungsprozesse qua Lernen, Handeln, Kommunizieren praktiziert werden (vgl. Biesta 2014; Schreiber-Barsch 2017). Dies unterstreicht den handlungstheoretischen Impetus relationaler Raumkonzepte, wonach Lernorte eben nicht einfach Behälter von sozialen Gütern, Menschen und Ordnungen sind. Unterstellt werden die Prozesshaftigkeit und die Handlungsdynamik von und zwischen subjektiven wie kollektiven (An)Ordnungen, Machtstrukturen, professionellen Haltungen, Sinngebungs- und Handlungsmustern und dies in ihrer materiellen, soziostrukturellen und symbolischen Verwobenheit. Forschende Verstehenszugänge richten sich auf Strukturen und Gegenstrukturen (Rau 2013), auf das Gewollte und Nicht-Gewollte (Kessl und Reutlinger 2010b), auf Absichten und Nicht-Absichten (Reutlinger und Wigger 2010) in den Formationen des Lebenslangen Lernens: auf die hegemoniale Räumlichkeit (Kessl und Reutlinger 2010b).

Aus unserer Perspektive rückt dies die Kategorie der *Aushandlung*, eines *negotiating* (Berking et al. 2006), in den Mittelpunkt, auch als Forschungsdesiderat. Aushandlungen zwischen den verschiedenen Akteuren (Gesellschaft, Bürgerinnen und Bürgern, Institutionen, Kursleitenden, lerninteressierten Subjekten, Teilnehmenden), die sowohl horizontal als auch vertikal verlaufen, die mehr oder weniger offen sind, mehr oder weniger partizipativ, mehr oder weniger konfliktär. Der interaktionistische Ansatz von Strauss (1978) und sein Verhandlungsparadigma von sozialer Ordnung als einer ausgehandelten Ordnung könnten sich hier als weiterführend erweisen. Abschließend ist Hertel (2013) zuzustimmen, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Organisationen eingelagert ist – aber eben auch dort veränderbar (ebd., S. 166). Kessl und Reutlinger (2010b) fordern entsprechend eine „reflexive räumliche Haltung“ der professionell Tätigen ein, eine „systematische und möglichst umfassende Inblicknahme des jeweiligen räumlichen Erbringungszusammenhangs“ (ebd., S. 251). Eine solche Inblicknahme kann über ein Modell wie das der Inklusionsarchitektur von Lernorten systematisierend angeregt und entlang der Mehrdimensionalität von Inklusion als einem vielschichtigen pädagogischen Wirkungsgefüge weiterführend für Theorie wie Praxis genutzt werden – nicht zuletzt, um die

Gestaltungsmacht der professionell Tätigen in der Herstellung sozialer Räume für inklusives Lehren und Lernen herauszustellen.

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

Ackermann, K.-E. (2012). Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *2*, 26–29.

Berking, H., Frank, S., Frers, L., Löw, M., Meier, L., Steets, S., & Stoetzer, S. (2006). *Negotiating Urban conflicts. Interaction, space and control*. Bielefeld: transcript.

Bernhard, C., Kraus, K., Schreiber-Barsch, S., & Stang, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens*. Bielefeld: wbv.

Biesta, G. (2014). Learning in public places: civic learning for the twenty-first century. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Hrsg.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (S. 1–11). Dordrecht: Springer.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: BMAS.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *„Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft". Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*. Berlin: BMAS.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.

Bremer, H., Kleemann-Göhring, M., & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne"*. Bielefeld: wbv.

Buchner, T., Koenig, O., & Schuppener, S. (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M., & Kronauer, M. (Hrsg.). (2013). *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: wbv.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism*. New York: Palgrave Macmillan.

Deinet, U. (2010). Aneignungsraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 35–43). Wiesbaden: VS.

Der pädagogische Blick (2017). *Raum und Räumlichkeit in pädagogischen Kontexten*. Bd. 2.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2015). Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2015_Inklusion_Positionierung.pdf. Zugegriffen: 28. Juli 2017.

DIE Zeitschrift (2012). *Erwachsenenbildung inklusive*. Bd. 2.

Ebner von Eschenbach, M. (2017). Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0080-6.

Franz, J. (2016). Zur Bedeutung von „Raum" in Organisationen allgemeiner Erwachsenenbildung – Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0666-y.

Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition. *New Left Review*, *212*, 68–92.

Frey, O. (2004). Urbane öffentliche Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung" als Bildungskonzept der Sozialpädagogik* (S. 219–233). Wiesbaden: VS.

Fritsche, C. (2010). Maßnahmen gegen Unordnungen im öffentlichen Raum – ein Systematisierungsversuch unterschiedlicher Strömungen. In C. Reutlinger & A. Wigger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Sozialraumarbeit: Grundlegungen und Perspektiven des St. Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums* (S. 55–67). Berlin: Frank & Timme.

Haar, G. (2014). Inklusion in der Einrichtung umsetzen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4*, 46–48.
HBV – Hessische Blätter für Volksbildung (2015). *Erwachsenenbildung und Inklusion*. Bd. 4.
Heimlich, U., & Behr, I. (2009). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl. S. 813–826). Wiesbaden: VS.
Hertel, S. (2013). Das Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 157–170). Wiesbaden: Springer.
Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26. Zugegriffen: 28. Juli 2017.
Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Kessl, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 5–19.
Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010a). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010b). Sozialraum. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 247–255). Wiesbaden: VS.
Knoll, J. (1999). Lernen im geschaffenen Raum: Zum materiellen Verständnis des Begriffs der „Lernarchitektur“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 6*, 24–25.
Köpfer, A. (2014). Raum und Stigma. Eine raumtheoretische Annäherung an die kritische Rolle von Integrationshelfer/innen in inklusiven Settings. *VHN*. https://doi.org/10.2378/vhn2014.artnd.
Kraus, K. (2015a). Lernort. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 133–138). Stuttgart: Kohlhammer.
Kraus, K. (2015b). Dem Lernen Raum geben. Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 17–32). Baltmannsweiler: Schneider.
Kreckel, R. (1992). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
Kronauer, M. (2010). *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Lindmeier, C. (2003). Integrative Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4*, 28–35.
Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Mitteilungen der DGfE, 51*, 43–51.
Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Löw, M., Steets, S., & Stoetzer, S. (2008). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie* (2. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
Modes, M.-T. (2016). *Raum und Behinderung. Wahrnehmung und Konstruktion aus raumsoziologischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
Nuissl v. Rein, E., & Dollhausen, K. (2011). Kulturen der Programmplanung. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 114–129.
Powell, J. W., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721–740). Wiesbaden: VS.
Rau, S. (2013). *Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
Reutlinger, C., & Wigger, A. (2010). Das St. Galler Modell – eine Denkfigur zur Gestaltung des Sozialraums. In C. Reutlinger & A. Wigger (Hrsg.), *Transdisziplinäre Sozialraumarbeit. Grundlegungen und Perspektiven des St. Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums* (S. 13–54). Berlin: Frank & Timme.
Riddell, S., & Watson, N. (2014). *Disability, culture and identity*. London, New York: Routledge.
Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm & Oelschläger.
Schäffter, O., & Ebner von Eschenbach, M. (2015). Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 4*, 317–327.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schreiber-Barsch, S. (2015a). Von Sonder-Räumen zu inklusiven Lernorten. Raumordnungen in der Erwachsenenbildung. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 193–204). Bielefeld: wbv.
Schreiber-Barsch, S. (2015b). Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 191–198). Stuttgart: Kohlhammer.

Schreiber-Barsch, S. (2016). Ist Dabei-sein alles? Inklusive Lernorte der Erwachsenenbildung und die Dialektik von Zugang und Barrieren. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und Lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 217–229). Bielefeld: wbv.

Schreiber-Barsch, S. (2017). Space is more than place: the urban context as contested terrain of inclusive learning settings for adults and arena of political subjectivation. In H. Sacré & S. de Visscher (Hrsg.), *Learning the city. Cultural approaches to civic learning in urban spaces* (S. 67–81). Cham: Springer.

Schreiber-Barsch, S., & Pfahl, L. (2014). Zur Funktion der „Anderen“: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung, 3*, 232–237.

Schroer, M., & Wilde, J. (2010). Ort. In C. Reutlinger, C. Fritsche & E. Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics* (S. 181–190). Wiesbaden: VS.

Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2. Aufl.). Abingdon, New York: Routledge.

Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural locations of disability*. Chicago, London: University of Chicago Press.

Strauss, A. L. (1978). *Negotiations. Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Strübing, J. (2014). *Grounded theory* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Theunissen, G., & Hoffmann, C. (2003). Entwicklung, Theorie und Perspektiven einer Erwachsenenbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten und mehrfacher Behinderung. In G. Theunissen (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Behinderung* (S. 45–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

UN-BRK (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101. Zugegriffen: 28. Juli 2017.

United Nations (1948). Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf. Zugegriffen: 28. Juli 2017.

United Nations (2006). Conventions on the rights of persons with disabilities. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html. Zugegriffen: 28. Juli 2017.

Zeitschrift für Pädagogik (2016). *Thementeil: Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Bd. 1.

ZfW (2017) 40:321–338
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0096-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Weiterbildungsberatung

Variationen in der Umsetzung eines neuen Dienstleistungsangebots der Bundesagentur für Arbeit

Philipp Fuchs · Stefan Fuchs · Silke Hamann

Eingegangen: 16. März 2017 / Angenommen: 19. Oktober 2017 / Online publiziert: 13. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung In einer digitalisierten Wissensgesellschaft besteht ein Bedarf an kontinuierlicher Erweiterung der Qualifikation durch Weiterbildung, um die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Als Reaktion auf die gestiegene Bedeutung von Weiterbildung wurde von der Bundesagentur für Arbeit in 5 Regionen an 15 Standorten die Pilotierung eines Angebots der Weiterbildungsberatung unternommen. Hierbei variierten auf regionaler Ebene sowohl exogene Faktoren als auch endogene Faktoren. Anhand zweier Standorte wird hier der Prozess der Pilotierung des Angebots nachgezeichnet und erklärt. Das Beratungsverständnis, das sich an einem Standort stark am Ausgleich von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt orientiert, zielt auf die Verbesserung der Arbeitsvermittlung. Am anderen Standort lässt sich das Beratungsverständnis hingegen als eine ergebnisoffene, an den Neigungen und Wünschen der Beratenen orientierte Dienstleistung beschreiben. Dass es zu solch unterschiedlichen Formen der Umsetzung kommt, ist die Folge der Einpassung einer neuen Dienstleistung in den lokalen organisationalen und ökonomischen Kontext. Für die Etablierung eines inhaltlich spezialisierten und gleichzeitig offenen Beratungsangebots für alle Interessierten erscheint eine Betonung des (institutionellen) Ziels der Arbeitsvermittlung im Rahmen der Weiterbildungsberatung problematisch, wenn dies zulasten der Orientierung an den Wünschen der Ratsuchenden geht und die Beratung somit einen stärker direktiven Charakter annimmt.

Schlüsselwörter Berufliche Weiterbildung · Beratung · Implementation · Erwerbsbiographien · Arbeitsverwaltung

Dr. P. Fuchs (✉)
Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, Weinsbergstr. 190, 50825 Köln, Deutschland
E-Mail: fuchs@isg-institut.de

Further Education Counseling

Variations in the implementation of a new service by the Federal Employment Agency

Abstract A need for lifelong learning with continuous qualification and further education and training arises in the context of a knowledge-based society. As a reaction, the German Federal Employment Agency (BA) initiated a pilot project, a service of "counselling on further education and training" (Weiterbildungsberatung), from April 2015 until April 2016 in 15 regions. Both exogenous factors as well as endogenous factors varied in the pilot phase. This paper examines the process of implementing this new service and the arising subsequent heterogeneity in its practice in two contrasting regions. In one case, counselling is interpreted as instrumental to a regional balancing of labor market supply and demand. The counselling offered in the other region in turn emphasizes counselling as an open process focusing on the customer's inclinations and wishes. The differences in the implementation occur because the supply of counselling has to fit the economic situation and the organizational context of the respective region and organization. However, if a specialized and open counselling service directed at any person interested is to be established, an emphasis on the (institutional) aim of labor market integration can be regarded as potentially problematic. This holds true if the focus on labor market integration is achieved at the expense of an orientation towards customers' needs, thus leading to a more directive approach to counselling.

Keywords Professional Training · Counseling · Implementation · Occupational Biographies · Personal Employment Service

1 Einleitung: Die wachsende Bedeutung beruflicher Weiterbildung

Die qualifikatorischen Anforderungen an Beschäftigte sind infolge der ökonomischen Transformationsprozesse der letzten Jahre einem erheblichen Wandel unterworfen. Die Entwicklung hin zu einer digitalisierten Wissensgesellschaft bedingt die steigende Nachfrage nach qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften (IAB 2016).

Eine Herausforderung für Beschäftigte besteht darin, nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt ihre Qualifikation kontinuierlich an die sich wandelnden Anforderungen der verschiedenen Beschäftigungsfelder anzupassen. Im Sinne eines „lebenslangen Lernens" ist die Notwendigkeit von Qualifizierung zu konstatieren, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen, Berufswechsel und berufliche Neuorientierungen ebenso einschließt wie die kontinuierliche Erweiterung der Qualifikation durch Weiterbildungen zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Dies gilt gleichermaßen für beschäftigte wie arbeitslose Personen. Nutznießer von Weiterbildung sind sowohl der Einzelne durch die Steigerung seiner Arbeitsmarktchancen als auch die Gesellschaft insgesamt, da Weiterbildung vor dem Hintergrund der Herausforderungen des demographischen Wandels einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs leisten kann (Eisermann et al. 2013).

Eine Reaktion auf diese gestiegenen Anforderungen stellt die Intensivierung der Weiterbildungsaktivitäten dar: Nahmen 1991 in Deutschland 37 % aller Beschäftigten an einer Weiterbildung teil, ist dieser Anteil bis 2014 auf 51 % gestiegen (BMBF 2015). Auf der Arbeitgeberseite engagiert sich gegenwärtig mit 53 % mehr als die Hälfte aller Betriebe im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (Janssen und Leber 2015). Schließlich kommt Maßnahmen zur Förderung der betrieblichen Weiterbildung unter arbeitslosen Personen durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) – trotz starker Rückgänge in den letzten Jahren – mit über 300.000 Förderungen im Jahr 2015 (Statistik der BA) als Instrument für die Arbeitsmarktintegration nach wie vor eine nennenswerte Bedeutung zu.

1.1 Weiterbildungsberatung

Angesichts der gestiegenen Bedeutung von Weiterbildung haben sich in den vergangenen Jahrzehnten spezifische darauf bezogene Beratungsangebote etabliert. Weiterbildungsberatung ist begrifflich gefasst eine spezifische Kategorie des übergeordneten Konzepts der Bildungsberatung, die sich auf Fragen der Weiterbildung bezieht (Stanik 2014). Individuen sollen danach durch die Beratung befähigt werden, Entscheidungen bezüglich ihrer Bildungs- und Berufsbiografien und mit Blick auf Weiterbildungsmaßnahmen oder -einrichtungen zu treffen (ebd.; Schiersmann 2011). Der Bedarf an einer spezialisierten Form der Beratung, die auf die passgenaue Auswahl eines Qualifizierungsangebots zielt, ergibt sich aus dem Anstieg der Komplexität der Arbeitswelt, der mit einem erhöhten Orientierungs- und Entscheidungsbedarf der Individuen einhergeht, aber nicht (mehr) von den Individuen (allein) gedeckt werden kann. Beratung fungiert hier als systematische und methodisch fundierte Reflexionsinstanz (Seel 2009) bzw. als „Orientierungs- und Entscheidungshilfe, die im Lebenskontext auf Arbeit, Beruf und Bildung bezogen ist“ (Käpplinger und Maier-Gutheil 2015, S. 164).

Weiterbildungsberatung kann somit klassifiziert werden als eine personenbezogene (im Unterschied zur institutionsbezogenen) Beratungsinteraktion zwischen Ratsuchenden und Berater oder Beraterin, die zielgerichtet, aber ergebnisoffen sein sollte (Schiersmann 2011). Analytisch lässt sich die Interaktion in der Weiterbildungsberatung differenzieren anhand der von Gieseke und Opelt (2004) getroffenen Unterscheidung zwischen informativer, situativer und biografieorientierter Beratung, die sich vor allem auf die Reichweite und Art der Anliegen in der Beratung bezieht. Eine weitere Dimension der Interaktion betrifft die Frage, inwieweit die Entscheidung der Ratsuchenden durch die Beratenden bewusst beeinflusst wird (Rogers 1976), abhängig z. B. davon, ob die Beratenden im Gespräch direktiv handeln oder nicht.

Angebote der Weiterbildungsberatung werden in der Regel von Kammern, Bildungsträgern oder auch spezialisierten Beratungsstellen von Bund oder Land sowie von der Bundesagentur für Arbeit vorgehalten (Stanik 2015). Die unterschiedlichen Anbieterkontexte und ihr Einfluss auf die Beratungsinteraktion wurden von verschiedenen Autoren analysiert: Kritisch diskutiert wurde dabei insbesondere, dass mit Beratungen teilweise auch institutionelle Interessen verfolgt werden, zulasten sowohl der Ergebnisoffenheit der Beratung als auch der Interessen der Ratsuchen-

den (z. B. Stanik 2014; Gieseke 1997). Insbesondere der Beratungs*prozess* wurde von den meisten Studien der letzten Jahre in den Fokus genommen (Käpplinger und Maier-Gutheil 2015). Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z. B. die Analysen von Gieseke und Opelt (2004), Müller (2005) oder Stanik (2014). Als Beispiele für Untersuchungen, die Beratung im Kontext der Arbeitsverwaltung betrachten und die Beratung von arbeitslosen Ratsuchenden mit Blick auf deren „Zwangscharakter" analysieren, sind die Beiträge von Hielscher und Ochs (2009), Schütz et al. (2011) und Müller (2014) anzuführen. Einen Überblick über den Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit der Beratung bei der Vermittlung von Arbeitslosen geben Hofmann et al. (2014).

1.2 Angebote zur Weiterbildungsberatung

In einigen Bundesländern und Regionen gibt es nicht nur eine große Spannweite von Angeboten, die unter dem Oberbegriff Weiterbildungsberatung firmieren, der landesweite Ausbau von Beratungsstrukturen hat auch ein differenziertes Gefüge von Einrichtungen entstehen lassen, die Weiterbildungsberatung anbieten (Käpplinger und Maier-Gutheil 2015). Ein Überblick über relevante Angebote findet sich u. a. unter „Infoweb Weiterbildung" (http://www.iwwb.de/), das das bundesweite Weiterbildungsangebot bündelt, in Datenbanken wie „weiterbildunghessen" (https://weiterbildunghessen.de/), die sowohl einen Überblick über Kurse der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung sowie deren Anbieter geben als auch Informationen zur Zertifizierung von Einrichtungen, Inhalten und „Beratungspersonen" vermitteln. Ähnliches bieten auch andere landesweite Monitoring- und Dokumentationssysteme wie die Koordinierungs- und Evaluierungsstelle Berlin (KES) oder das Portal „weiterbildungsberatung.nrw" der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, G.I.B. (https://www.weiterbildungsberatung.nrw/). Insgesamt positiv wird bewertet, dass die Strukturen der Weiterbildungsberatung der „Vielfalt der Ratsuchenden" entsprechen und „kundenorientierte Beratung" ermöglichen (Imelli und Jaensch 2010, S. 43). So bieten insbesondere kommunale Einrichtungen Beratung zu allgemeinen Weiterbildungsanliegen und der Lebensplanung an.

Auch die BA hält seit mehreren Jahren mit den Qualifizierungsberatern ein weiterbildungsbezogenes Beratungsangebot vor, das sich an Arbeitgeber richtet, und die Berufsberatung der BA kann als orientierende Beratung zu Beginn des Erwerbslebens verstanden werden. Die Agenturen für Arbeit und Jobcenter sind auch mit Angeboten wie dem Berufsnavigator (https://ben.arbeitsagentur.de) oder WeGebAU fester Bestandteil von regionalen Netzwerken der Bildungsberatung. Allerdings orientieren sich diese primär an spezifischen Zielgruppen (Arbeitssuchende und Arbeitslose, Leistungsbezieher in der Grundsicherung, Berufsrückkehrer und Wiedereinsteiger). Es geht dabei darum, „Handlungsbedarfe zu ermitteln und die Arbeitslosen zu motivieren, an Maßnahmen zur Verbesserung der Integrationschancen teilzunehmen" (Kupka et al. 2017, S. 144). Darauf sind auch die fachlichen Standards des 4-Phasen-Modells der Integrationsarbeit (4PM) und des Beratungskonzeptes der BA (Beko) ausgerichtet, die das methodische Fundament der Beratung in der BA bilden.

1.2.1 Weiterbildungsberatung als neues Angebot der Bundesagentur für Arbeit

Die spezialisierte, qualifizierungsbezogene Beratung von Ratsuchenden, die bereits in den Arbeitsmarkt eingetreten sind, konstituierte hingegen bislang weitgehend eine Leerstelle im Dienstleistungsangebot der BA bzw. war dies Bestandteil der Aufgaben der Integrationsfachkräfte. Gleichwohl bietet der institutionelle Rahmen der BA (stabile Finanzierung, regionale Präsenz, Anzahl qualifizierter Beratungspersonen) die Voraussetzungen für ein bundesweit flächendeckendes und einheitliches Beratungsangebot (Bläsche et al. 2017).

Im Zeitraum von April 2015 bis April 2016 wurde von der BA in 5 Regionen mit insgesamt 34 Beratenden an 15 Standorten die Pilotierung eines Angebots der Weiterbildungsberatung (WBB) unternommen.

Aus einer Makroperspektive lässt sich die Einrichtung der WBB als Anpassung des institutionellen Auftrags der BA an die sich verändernden Anforderungen der Umwelt interpretieren, da sich der institutionelle Beitrag zum Ausgleich am Arbeitsmarkt über das „Kerngeschäft" der Vermittlungsarbeit hinaus ausdehnt. Dabei wird nicht nur die Gruppe der Beschäftigten als Adressat der Leistungen ins Visier genommen, sondern auch die Arbeitsvermittlung als Kernprozess der Organisation durch ein spezialisiertes Angebot unterstützt und entlastet. Das Weiterbildungsberatungsangebot der BA gehört damit in den Anwendungsbereich einer Beratungsleistung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsmaßnahme (Giesecke 2000). Dabei ist anzunehmen, dass die Beratungssituation je nach institutioneller Ausgestaltung die individuelle Entscheidungsfindung grundsätzlich mitprägen kann.

Das Beratungsangebot der BA kann aus eigener Initiative von allen Interessierten wahrgenommen werden (Direktzugang) oder ergänzender Bestandteil der Vermittlungsarbeit sein (Einschaltung). Während die Ratsuchenden im ersten Fall somit aus eigenem Interesse und mit einem mehr oder weniger klaren Anliegen die Beratung nutzen, befinden sich die zweitgenannten in Beratungskonstellationen, die strukturell stärker dem regulären Setting der Beratung in der Arbeitsverwaltung mit den davon implizierten Zwängen gleichen.

Programmatisch sollen die Beratenden nicht nur beraterische Qualifikation und Professionalität aufweisen, sondern zum Beispiel auch die Bedarfe, Anforderungen und Qualifizierungsangebote des lokalen Arbeitsmarktes kennen und dort mit den relevanten Akteuren vernetzt sein (Fuchs et al. 2017), was auch den in der Literatur formulierten Ansprüchen an eine solche Tätigkeit entspricht (Schiersmann 2011).

Es wurden in der Pilotierung hinsichtlich exogener Faktoren, wie der Arbeitsmarktstruktur, heterogene Regionen als Standorte ausgewählt. Zusätzlich wurden lokale Rahmenbedingungen der Umsetzung mit Blick auf die Bestimmung einzelner Zielgruppen der Beratung (z. B. Stille Reserve) sowie die Definition verschiedener Umsetzungsmodelle hinsichtlich der Gestaltung der innerorganisatorischen Steuerungsbefugnisse variiert.

1.3 Fragestellung

Sowohl die Variation der Rahmenbedingungen der Pilotierung als auch Erfahrungen aus der Implementationsforschung (exemplarisch Bauer et al. 2010) legen nahe, dass sich das allgemeine Konzept der WBB in unterschiedliche lokale Praktiken übersetzt. Daher soll zum einen der Frage nachgegangen werden, wie sich die Heterogenität der Praxis der WBB beschreiben lässt und zum anderen, welche Faktoren für die Entstehung der Heterogenität ausschlaggebend sind. Am Beispiel zweier Pilotierungsstandorte werden zu diesem Zweck sozialstrukturelle Merkmale der Regionen sowie Befunde aus der Begleitforschung zur Pilotierung herangezogen, um die Beschaffenheit der lokalen Praxis der WBB und die Ursachen für ihre Entstehung näher zu beleuchten. Dies umfasst auch die Analyse der Interpretationen des Beratungsauftrags durch die Akteure auf den verschiedenen Ebenen und deren Folgen für die Beratungspraxis in den beiden Regionen. Mit Blick auf eine mögliche bundesweite Einführung dieses Beratungsangebots stellt sich letztlich die Frage, inwieweit Beratung durch die allgemeinen und lokalen institutionellen Kontexte geprägt wird.

2 Empirische Basis

Empirisch stützen sich die präsentierten Ergebnisse auf die wissenschaftliche Begleitung der Pilotierung der WBB (Fuchs et al. 2017). Quantitativ wurden hierfür im Rahmen eines Monitorings die Angaben etwa über Anliegen, Dauer und Ergebnis der Beratung als prozessproduzierte Daten im Verlauf der Beratung erhoben. Diese wurden mit den Integrierten Erwerbsbiographien (IEB)[1] des IAB der Ratsuchenden verknüpft. Der so erstellte Datensatz ermöglicht Aussagen über die soziodemographische Zusammensetzung der Ratsuchenden[2] einschließlich ihrer Erwerbshistorie und gewährt Einblick in Verlauf und Ergebnis des Beratungsprozesses.

Auf der qualitativen Ebene wurden neben Dokumentenanalysen leitfadengestützte Interviews mit allen Akteuren, die auf den verschiedenen Organisationsebenen an der Umsetzung beteiligt waren, durchgeführt und inhaltsanalytisch (Mayring 2010) ausgewertet. Hierzu zählen je Standort drei Beratende und drei Ratsuchende, die fachlichen Vorgesetzten der Beratenden, zusätzlich zwei Kolleginnen und Kollegen der Beratenden aus der Arbeitsvermittlung sowie jeweils zwei Führungskräfte der lokalen Arbeitsagenturen. Schließlich wurden je Standort zwei Beratungsgespräche passiv-teilnehmend beobachtet.

Der empirische Teil nimmt im Rekurs auf ein analytisches Schema verschiedene Ebenen der Implementation und der daran beteiligten Akteure, Institutionen und Rahmenbedingungen in den Blick. Zunächst wird das analytische Schema erläutert, um in der Folge anhand zentraler Strukturdaten zum Arbeitsmarkt die Ausgangssi-

[1] Die IEB enthalten tagesgenaue erwerbsbiografische Informationen für Personen, für die Meldungen zu sozialversicherungspflichtiger oder geringfügiger Beschäftigung, Leistungsempfang, Maßnahmeteilnahmen oder Arbeitsuche existieren (Antoni et al. 2016).

[2] Am Standort A gab es zwischen April 2015 und Februar 2016 insgesamt 3050 Beratungsfälle, am Standort B waren es 892.

tuationen in den betrachteten Regionen darzulegen. Den zweiten Schritt bildet eine Kontrastierung auf der Ebene der Organisationen, hier im Sinne einer Identifikation von unterschiedlichen Deutungen der WBB und der mit ihr verknüpften Ziele durch die umsetzenden Akteure. Die Einbettung des Beratungsangebots, insbesondere die Kooperation mit der Arbeitsvermittlung, bildet den Fokus des dritten Teils, während die Praxis der Interaktion in der Beratung Gegenstand des letzten Teils ist.

2.1 Analytisches Schema

Die Makro-Ebene des analytischen Schemas bezieht sich auf den gesamten deutschen Arbeitsmarkt. Die eingangs skizzierten Transformationsprozesse führen auf dieser Ebene zu einer Problemdiagnose, die die Entwicklung des Angebots der WBB als Reaktion darauf nach sich zieht. Zwischen politischen Akteuren auf Bundesebene und den Akteuren der BA-Zentrale wird auf diese Weise Einigkeit über die Anpassung des institutionellen Auftrags der BA erzielt (Abb. 1).[3]

Im Zuge der Umsetzung des allgemeinen Konzepts in eine lokale Praxis können sich die regionalen Disparitäten am Arbeitsmarkt als relevante Einflussgröße

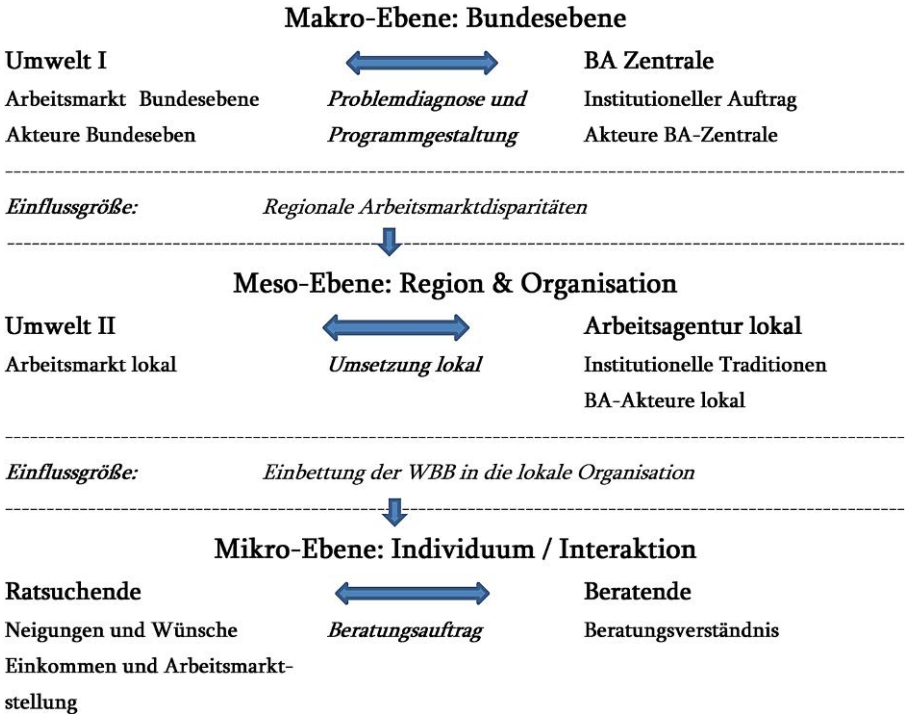


Abb. 1 Analytisches Schema. Quelle: eigene Darstellung

[3] Zur zukünftigen Rolle der BA sagte Arbeitsministerin Andrea Nahles (2016) im Gespräch mit der ZEIT am 22. September 2016: „Es geht darum, die Bundesagentur kontinuierlich zur Bundesagentur für Arbeit und Qualifizierung auszubauen, sie als Partner und Moderator der Veränderungsprozesse zu etablieren.“.

zwischen Makro- und Meso-Ebene erweisen, da sich die Gesamtentwicklung am Arbeitsmarkt lokal sehr unterschiedlich darstellt und wiederum heterogene Anforderungen und Bedarfe begründet, die sich auf die Implementation der WBB auswirken dürften. So lässt sich etwa annehmen, dass in einer Region mit Arbeitsmarktbedingungen nahe der Vollbeschäftigung das Ziel der Fachkräftesicherung stärker im Vordergrund steht als in einer eher strukturschwachen Region.

Auf der Meso-Ebene der Region und Organisation muss das Angebot der WBB in den lokalen Arbeitsmarkt- und Organisationskontext integriert werden. Hierzu zählen die Bedarfe an Weiterbildung auf der Nachfrageseite genauso wie die Abstimmung mit lokalen Arbeitsmarktakteuren (Kammern, andere Beratungsangebote etc.) sowie die Einordnung der WBB in die bestehenden Strukturen der lokalen Arbeitsagentur. Auch die Traditionen, also das etablierte lokale Selbstverständnis der einzelnen Arbeitsagentur, wird diesbezüglich vermutlich berücksichtigt. Besondere Bedeutung als vermittelnde Größe zwischen der Meso-Ebene der Organisation und der Mikro-Ebene der Beratungspraxis kommt der Einbettung der WBB in die Organisation mit Blick auf die Kooperation mit der Arbeitsvermittlung zu, da ein (wesentliches) Ziel der WBB in deren Unterstützung besteht.

Schließlich wird die Dienstleistung der Beratung auf der Mikro-Ebene der direkten Interaktion zwischen Beratenden und Ratsuchenden erbracht. Entscheidend sind hierfür die Neigungen und Wünsche sowie Arbeitsmarktstellung und Einkommen der Ratsuchenden sowie das Beratungsverständnis der Beratenden, aus denen sich der Beratungsauftrag und dessen praktische Umsetzung ergeben. Auch auf dieser Ebene spielen die lokalen Arbeitsmarktbedingungen eine Rolle, da diese durch die Beratenden in den Beratungsprozess einbezogen werden oder auch die Wünsche der Ratsuchenden prägen.

Dieses analytische Schema greift auf das systemische Kontextmodell von Beratung bei Schiersmann (2011) zurück. Das dort beschriebene Beratungssystem (Lebensrollen) findet hier seinen Niederschlag auf der Mikro-Ebene der Beratung. Dem organisationalen Kontext entsprechen Aspekte der Beratung, die auf der Meso-Ebene unseres Schemas anzusiedeln sind. Gesellschaftlicher Kontext (ebd.) schließlich wird in unserer Analyse weiter ausdifferenziert und berührt die beschriebenen Strukturen sowohl auf der Meso- als auch der Makro-Ebene.

2.2 Kontrastierung der Ausgangslage der Regionen

Die Arbeitsmärkte der beiden betrachteten Pilotierungsstandorte der WBB sind denkbar unterschiedlich. Standort A, eine Großstadt in Westdeutschland, verfügt im Vergleich zu Standort B, einer Großstadt in Ostdeutschland, über günstige Arbeitsmarktbedingungen mit einer niedrigen Arbeitslosigkeit und hohem Beschäftigtenbestand (Tab. 1). Gleichzeitig weist der dortige Arbeitsmarkt für westdeutsche Großstädte typische Eigenschaften auf, etwa einen hohen Anteil von Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit an der Bevölkerung und entsprechend an den Beschäftigten und Arbeitslosen.

Die Unterschiede in der Arbeitsmarktlage spiegeln sich in der Struktur der Ratsuchenden wider: Am Standort A befinden sich 44,1 % der Ratsuchenden in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, und weitere 14,3 % sind zusätzlich zu einer

Tab. 1 Arbeitsmarktindikatoren Standort A und Standort B, 30. Juni 2015

	Standort A	Standort B
Arbeitslosenquote (ALQ); an allen zivilen Erwerbspersonen	4,5 %	9,2 %
– ALQ Frauen	4,5 %	8,9 %
– ALQ 15 bis unter 25 Jahre	2,5 %	9,0 %
– ALQ 50 bis unter 65 Jahre	5,6 %	9,5 %
Anteile an allen Arbeitslosen		
Langzeitarbeitslose	38,3 %	37,0 %
SGB II	67,0 %	76,2 %
Ausländer	39,5 %	6,6 %
Frauen	46,5 %	45,2 %
Helfertätigkeiten	37,4 %	49,8 %
Fachkrafttätigkeiten	36,2 %	41,2 %
Spezialisten und Experten	15,2 %	8,3 %
Beschäftigte (Arbeitsort), absolut	557.800	191.400
Anteile an allen Beschäftigten		
Ausländer	15,8 %	2,4 %
Frauen	43,6 %	49,7 %
50 Jahre und älter	30,0 %	36,6 %
Helfertätigkeiten	11,2 %	14,7 %
Fachkrafttätigkeiten	51,2 %	61,7 %
Spezialisten und Experten	37,4 %	22,6 %

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit

Tab. 2 Status im Monat des Beginns der WBB, Anteile in %

	Standort A	Standort B
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt (ungefördert)	44,1	23,8
Ausschl. geringfügig beschäftigt	6,7	0,8
Ausschl. arbeitslos	12,4	42,2
Ausschl. arbeitsuchend	4,6	3,7
Ausschl. ratsuchend	3,8	0,0
Maßnahmeteilnahme	1,1	4,1
Arbeitslos + geringfügig beschäftigt	1,9	3,7
Sozialversicherungspflichtig beschäftigt + arbeitsuchend	14,3	16,0
Sonstiges bzw. keine Info	10,9	5,7

Quelle: Fuchs et al. (2017)

solchen Beschäftigung bereits arbeitsuchend gemeldet, so dass Personen in Beschäftigung die Mehrheit der Ratsuchenden bilden. Hier gibt es bereits eine Tradition des Angebots von Beratung, so dass von Beginn an eine direkte Nachfrage nach einer weiterbildungsbezogenen Beratung von Personen in Beschäftigung besteht. Am Standort B hingegen stellen mit gut 42 % die ausschließlich arbeitslosen Personen die mit Abstand größte Gruppe der Ratsuchenden (Tab. 2).

2.3 Deutung des Angebots der WBB auf Leitungsebene der Agenturen

Weiterhin können für die Umsetzung der WBB die Einstellungen auf der Leitungsebene der einzelnen Arbeitsagenturen als wichtige Einflussgröße erachtet werden. Den Geschäftsführungen obliegen grundlegende Entscheidungen, und sie müssen das Beratungsangebot in ihre Organisation, deren Abläufe und Ziele integrieren.

Im Fall von Standort A besteht schon länger eine Tradition der Beratung, insbesondere von Hochqualifizierten. Darüber hinaus verweist ein Akteur auf Leitungsebene auf eine klare Zielsetzung von Beratung: Die Beratenden sollen die Ratsuchenden in die Lage versetzen, selbst zu entscheiden, ohne dabei die Entscheidungen zu implizieren. Folglich kann ein wichtiges Ergebnis der Beratung für diesen Interviewpartner auch die Umorientierung der Ratsuchenden ohne Nutzung einer Qualifizierung umfassen oder auch den generellen Verzicht auf die Realisierung eines Fortbildungswunsches. Dies entspricht einem non-direktiven Beratungsansatz (Rogers 1976) bzw. der „Selbstentscheidung nach der Beratung“ (Gieseke und Stimm 2015, S. 232). Von institutionellen Zielen des Anbieters – wie der Einmündung in Qualifizierungen oder der Arbeitsmarktintegration – sowie möglichen persönlichen Präferenzen der Beratenden wird in der Beratung abgesehen.

Eine andere Perspektive nimmt die Gesprächspartnerin auf der Leitungsebene in Standort B ein. Für sie dominiert das Ziel der Einmündung in eine Qualifizierung infolge der Beratung, die idealerweise an das Ziel einer anschließenden Integration in Beschäftigung gekoppelt sein soll. Bei der Wahl der Qualifizierung steht für sie die Balance zwischen Angebot und Nachfrage im Vordergrund, da die gewählte Qualifizierung sowohl den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Ratsuchenden entsprechen, aber auch an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts ausgerichtet sein soll. Die WBB ist für sie eine instrumentell auf den Ausgleich am Arbeitsmarkt bezogene, spezialisierte Dienstleistung, die zugleich der Erreichung der übrigen institutionellen Ziele dient.

Nicht unwesentlich für diese variierenden Einstellungen auf Leitungsebene dürfte die Arbeitsmarktlage sein: Die vergleichsweise gute Arbeitsmarktlage am Standort A erleichtert das Absehen von sonstigen institutionellen Zielen zugunsten einer stärker an den Interessen der Ratsuchenden orientierten Beratung. Da Standort B den deutlich schwierigeren Arbeitsmarkt aufweist, liegt es aufgrund des daraus resultierenden Drucks für die Organisation nahe, die WBB stärker am Ziel des Abbaus der Arbeitslosigkeit auszurichten. Während an Standort A die WBB eher als eigenständiges und offenes, non-direktives Beratungsangebot verstanden wird, das somit tendenziell auch den o. g. theoretischen Grundsätzen der Weiterbildungsberatung folgt, stärkt die Leitungsebene an Standort B eher den Vermittlungsprozess als Kernaufgabe der Agentur mittels des Angebots und verknüpft sie mit den übrigen institutionellen Zielen.

Diese Priorisierung findet ihre Entsprechung in der Struktur des Zugangs der Ratsuchenden: So wurde die WBB am Standort A in den ersten zehn Monaten ihres Bestehens mit 71,5 % zu fast drei Vierteln von Direktzugängen genutzt, also Personen, die von sich aus – oftmals ohne vorliegende Arbeitslosigkeit – eine Beratung nachgefragt haben. Dieser Anteil lag am Standort B im selben Zeitraum bei

34,2 %, so dass hier die Nutzung der WBB im Kontext des Vermittlungsprozesses von Arbeitsuchenden überwiegt (vgl. Fuchs et al. 2017).

2.4 Einbettung in die Organisation

Ein wesentlicher Schritt zur Umsetzung der WBB besteht in deren Einbettung in die Strukturen und Abläufe der Arbeitsagenturen. Diese Aufgabe fällt neben der Leitungsebene auch Koordinatorinnen und Koordinatoren zu, die die Arbeit der Beratenden in ihrer Region begleiten. Als zentral für diese Einbettung erweist sich die Schnittstelle zur Arbeitsvermittlung, da auch dort ein gesetzlicher Beratungsauftrag wahrgenommen wird und die dort beschäftigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch die Einschaltung der WBB in ihrem Beratungsprozess wesentlich dazu beitragen (können), Beratungsfälle zu generieren.

Am Standort A herrscht eine deutlich distanzierte Haltung gegenüber der Arbeitsvermittlung vor. Zwar wird eine vertrauensvolle Zusammenarbeit angestrebt, doch letztlich nüchtern davon ausgegangen, dass dies nicht flächendeckend möglich sein wird. Ursächlich wird dies vom Koordinator auf eine seit längerem bestehende innerorganisatorische Unterscheidung zwischen Beraterinnen und Beratern einerseits und Arbeitsvermittlerinnen und -vermittlern andererseits zurückgeführt. Während ersteren der Nimbus anhänge, sich als „freischaffende Künstler“ mit Distanz zum Kerngeschäft der Vermittlung zu verstehen, so der Koordinator, dominiere in der Arbeitsvermittlung die Orientierung an der Erreichung des institutionellen Ziels der Erwerbsintegration. Die Entlastung vom Vermittlungsdruck und die ausschließliche Orientierung an den Wünschen und Zielen der Ratsuchenden im Sinne eines offenen und non-direktiven Beratungsansatzes werden von ihm als entscheidendes Distinktionsmerkmal der WBB verteidigt: Der Beratungsauftrag der WBB soll gewissermaßen nicht durch das institutionelle Ziel der Vermittlung kontaminiert werden.

Im Fall von Standort B setzt sich hingegen die Deutung der WBB als Instrument zum Ausgleich am Arbeitsmarkt bei gleichgewichtiger Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage über die Hierarchieebenen hinweg fort. Ein Interviewpartner auf der mittleren Leitungsebene paraphrasiert diese Idee mit der Formulierung, man müsse in der WBB „auch in die richtige Richtung beraten“, also nicht nur die Wünsche der Ratsuchenden, sondern auch die Bedarfe und Potenziale des Arbeitsmarktes im Blick behalten. Dies entspricht einem stark direktiven Beratungsverständnis und spiegelt den allgemeinen institutionellen Auftrag der BA wider. In einer stärkeren Akzentuierung der innerorganisatorischen Perspektive betont die Koordinatorin das Ziel der WBB, innerhalb der Arbeitsagentur von den Arbeitsvermittlerinnen und -vermittlern als unterstützendes und auf den Integrationsprozess gerichtetes, spezialisiertes Beratungsangebot wahrgenommen zu werden. In dieser Logik ist der Einfluss des institutionellen Kontexts auf die Beratung in der WBB durch eine Orientierung am allgemeinen Ziel der Institution deutlich größer als im Fall von Standort A. Auf der operativen Ebene der Beraterinnen und Berater drückt sich ein solches Verständnis der WBB durch die Annäherung der Beratung an den eigentlichen Vermittlungsprozess aus. So räumt ein Berater ein, dass man seine Arbeit letztlich als Arbeitsvermittlung bezeichnen könne, auch wenn er hervorhebt, dass

er dies dank der größeren zeitlichen Ressourcen und der Abwesenheit von Fragen der Gewährung finanzieller Leistungen zum Lebensunterhalt in einem strukturell entlasteten Setting durchführen könne.

2.5 Interaktion in der Beratung

Schließlich stellt sich die Frage, wie sich die dargelegten Unterschiede in der Praxis der Beratung niederschlagen. Tab. 3 gibt zunächst einen Überblick über die Anliegen der Ratsuchenden auf Basis der von den Vermittlungsfachkräften vorgenommenen Zuordnung zu insgesamt sieben Kategorien.[4] Die Anliegen der Ratsuchenden weisen in diesem Zusammenhang erneut erhebliche Differenzen zwischen den beiden Standorten auf. Ratsuchende, die sich für einen Zugang zur Hochschule oder Alternativen zu einem abgebrochenen Studium interessieren, spielen am Standort A mit 12 % eine untergeordnete Rolle. Hier überwiegen mit mehr als der Hälfte aller Beratungsfälle „komplexe WBB-Anliegen“, deren Anteil am Standort B weniger als ein Viertel beträgt. Die größte Gruppe am Standort B stellen mit über 43 % Personen, die zu Fragen des Dritten Bildungswegs beraten werden, insbesondere Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen sowie Studienabbrecher.

Die herausgehobene Bedeutung komplexer Fälle am Standort A lässt sich u. a. auf den hohen Anteil von Direktzugängen zurückführen, deren Anliegen vorab kaum steuerbar sind, sowie auf das am Standort vorherrschende Beratungsverständnis.[5] Die starke Orientierung an den Wünschen der Ratsuchenden bedingt dort eine Affinität der Beratenden zu Ansätzen der systemischen Beratung. Dies ist zum einen konsistent mit dem bislang skizzierten Beratungsverständnis, zum anderen legt dies eine vielschichtige Perspektive auf die Beratungsfälle nahe, da es für einen solchen Beratungsansatz konstitutiv ist, den Blick auf das soziale Umfeld der Beratenen und weitere Rahmenbedingungen auszuweiten (Warschburger 2009, S. 36).

Stärker auf die regionalen Rahmenbedingungen gehen womöglich die Differenzen bei den am Standort B deutlich häufiger beratenen „Spätstartern“ zurück, die zwischen 25 und 34 Jahren alt sind und einen Ausbildungswunsch verfolgen. Dies dürfte durchaus typisch sein für eine wirtschaftlich schwächere Region, in der Ausbildungsplätze schwerer zu finden sind und sich manche Jugendliche daher zunächst für die Aufnahme einer Helfertätigkeit entscheiden oder arbeitslos werden.

Am Standort B sind in der Folge die Erwerbsbiografien auch insgesamt stärker perforiert. Dort waren nur knapp 14 % der Ratsuchenden zwischen 2010 und 2014 durchgehend beschäftigt. Brüchigere Erwerbskarrieren gehen häufig mit unterdurchschnittlichen Löhnen einher. Es lassen sich gravierende Unterschiede mit Blick auf

[4] Für das Monitoring der WBB wurde diese zwischen Beratenden und Projektverantwortlichen abgestimmte Kategorisierung einheitlich für die Zuordnung aller von ihnen Beratenen genutzt. Die hier verwendeten Kategorien sind mit Blick auf das Monitoring der Beratung und Vermittlung von Arbeitslosen und Arbeitssuchenden einschlägig, erfahrungsgesättigt und zielgruppenspezifisch. Sie stellen eine Annäherung an den Gegenstand der Beratung dar und sind aus der Sicht der Beratenden formuliert, gleichwohl unterliegen sie letztlich den methodischen Einschränkungen, die für Monitoring-Daten typisch sind (Käpplinger und Mayer-Gutheil 2015).

[5] Personen, die mit solchen Anliegen in die WBB kommen, unterscheiden sich bezüglich ihrer Erwerbsbiografie und mit Blick auf ihr Alter und ihre Bildung kaum von anderen Kundinnen und Kunden.

Tab. 3 Anliegen der Beratenen, Anteile in %

	Standort A	Standort B
Förderanliegen (Wunsch nach BA-Förderung von Weiterbildung)	10,5	5,8
Karriereanliegen (berufliche Weiterentwicklung)	11,4	7,4
Spätstarter (Ausbildungswunsch über 25-Jährige)	8,3	18,5
Stille Reserve (Rückkehr in den Arbeitsmarkt nach Inaktivität)	2,0	0,6
Zweite Bildungsphase (Dritter Bildungsweg, insbesondere Bachelor-Absolventen/innen und Studienabbrecher/innen)	12,0	43,2
Sonstige komplexe WBB-Anliegen	54,5	23,4
Rückkehr bzw. Verbleib älterer Akademikerinnen und Akademiker im Arbeitsmarkt	1,4	1,1

Quelle: Monitoringdaten der Weiterbildungsberatung, eigene Berechnungen

Tab. 4 Entlohnung der vollzeitbeschäftigten Beratenen, Anteile in %

	Unter 1000	1000–1499	1500–1999	2000–2999	3000–3999	Über 4000
Standort A	12,4	19,5	19,2	29,4	12,0	7,5
Standort B	9,9	31,1	29,3	22,4	4,7	2,6

Quelle: IEB v12.00 und Sonderauswertungen, eigene Berechnungen

die von den Ratsuchenden erzielten Einkommen identifizieren (Tab. 4). Während die Ratsuchenden am Standort B zu mehr als 70 % Löhne im Bereich von unter 2000 € erhalten, finden sich am Standort A deutlich höhere Anteile für die Einkommensgruppen über 2000 €, Gehälter von 3000 € und mehr kommen dort fast dreimal so häufig vor.

Da am Standort A zum einen deutlich höhere Löhne gezahlt werden, zum anderen Direktzugänge bzw. Personen in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung als Ratsuchende überwiegen, finden sich hier häufiger weiterreichende Anliegen der Ratsuchenden. So schildert ein Ratsuchender in einer gut bezahlten Vollzeitbeschäftigung sein Anliegen in einem beobachteten Beratungsgespräch mit den Worten: „Ich bin gerade am Überlegen, was ich mit meinem Leben machen könnte“. Das Thema Weiterbildung ist hier stärker geprägt von dem Motiv der Sinnstiftung durch Arbeit im Sinne einer Aufgabe, die eine inhaltliche Identifikation ermöglicht. Infolgedessen dehnt sich der Beratungsauftrag in der WBB geradezu zwangsweise auf andere Sphären als den Arbeitsmarkt aus und nimmt den Charakter einer biografieorientierten Beratung an (Gieseke und Opelt 2004). Ein solches Anliegen weist zudem eine große Nähe zu dem in diesem Standort kultivierten Selbstverständnis der Beratenden auf.

Für die Ratsuchenden am Standort B stehen hingegen oftmals die Existenzsicherung oder der Ausstieg aus Low-Pay-No-Pay-Zyklen mittels Qualifizierung im Mittelpunkt der Beratung. Diese Einschätzung findet sich sowohl in den Interviews mit Beratenden als auch Ratsuchenden in dieser Region. Eine Ratsuchende führt etwa an, sie wolle „arbeiten, um zu leben“. Der Fokus ihres Anliegens in der WBB liegt für die Ratsuchenden folglich eher auf der Erzielung einer möglichst hohen Bildungsrendite und damit der Erlangung einer stabilen und existenzsichernden Beschäftigung, die angesichts der regionalen Arbeitsmarktlage keineswegs selbstver-

Tab. 5 Ergebnis der Beratung, Anteile in %

	Standort A	Standort B
Qualifikationsempfehlung (BA-gefördert)	13,8	47,4
Qualifikationsempfehlung (extern gefördert)	26,2	15,3
Verweis an andere BA-Einheiten	5,2	8,9
Verweis an externe Institutionen	17,7	16,7
Keine Qualifikationsempfehlung	37,1	11,7

Quelle: Monitoringdaten der Weiterbildungsberatung, eigene Berechnungen

ständlich ist. Entsprechend prägen auch die Anliegen der Ratsuchenden den Charakter der Beratungspraxis an Standort B in Richtung Arbeitsvermittlung. Damit wird der distinkte Charakter einer offenen Beratung „verwässert". Folglich dominieren hier eher Interaktionen, die einer informativen oder situativen Beratung entsprechen (ebd.), wie sich auch in zwei beobachteten Beratungsgesprächen zeigt, in denen es überwiegend um die Weitergabe von Informationen und die Vermittlung an spezialisierte Beratungsangebote geht.

Schließlich finden die skizzierten Differenzen ihren Niederschlag in den Ergebnissen der Beratung (Tab. 5). Am Standort A konstituiert der Verzicht auf eine Qualifikationsempfehlung das häufigste Ergebnis der Beratung. Dies wird begünstigt durch die Dominanz von komplexen Beratungsanliegen ohne konkrete Weiterbildungswünsche der Ratsuchenden dort und der sich offensichtlich daraus ergebenden Ergebnisoffenheit der Beratung. Zudem deckt sich dies nicht nur mit der Aussage auf Leitungsebene, dass auch das Absehen von einer Qualifizierung ein legitimes Ergebnis eines Beratungsprozesses sein könne, sondern mag auch der Perspektive der Beratenden auf die Ratsuchenden geschuldet sein. So formuliert ein Berater dort, dass es für ihn in der Beratung weniger um die Suche nach einem geeigneten Kurs gehe, als vielmehr um die gemeinsame „Veränderung der Beruflichkeit", wozu eine Qualifizierung hilfreich sein könne, aber keinesfalls zwingend. Damit distanziert er sich von einem Fokus auf informative Beratung und betont stattdessen seine Orientierung an situativer bzw. biografieorientierter Beratung (Gieseke und Opelt 2004). Dass es am Standort A zudem deutlich häufiger zur Empfehlung von Qualifizierungen kommt, die nicht von der BA finanziert werden, folgt daraus, dass viele Ratsuchende sich eben noch in Beschäftigung befinden und daher nur in Ausnahmefällen solche Angebote überhaupt in Anspruch nehmen können.

Das mit Abstand häufigste[6] Ergebnis der Beratung am Standort B besteht hingegen in der Empfehlung einer BA-finanzierten Qualifizierung. Dies kann zum einen als Folge der Dominanz von arbeitslosen Ratsuchenden verstanden werden, zum anderen handelt es sich bei den hier empfohlenen Qualifizierungen in der Regel um Angebote mit kürzerer Dauer, die auf zügigere Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt abstellen. Schließlich kann auf diesem Wege eine bessere Auslastung von Maßnahmen erzielt werden, was im Interesse der Organisation liegen dürfte. Insgesamt reproduziert sich hierin die stärkere Orientierung der WBB am Standort B an

[6] Am seltensten wird an beiden Standorten zum Zweck der Weiterbildung an andere Organisationseinheiten der BA verwiesen.

dem allgemeinen institutionellen Ziel der Arbeitsvermittlung und die größere Distanz zu einer offenen und non-direktiven Beratung, wie sie an Standort A praktiziert wird.

3 Fazit

Anhand zweier Standorte wurde der Versuch unternommen, den Prozess der Pilotierung des Angebots der WBB in der BA nachzuzeichnen und die in diesem Zuge entstehende Heterogenität zu beschreiben und zu erklären. Dabei werden analytisch drei Ebenen unterschieden:

- die Makro-Ebene der Arbeitsmarktpolitik, d. h. Problemdiagnose und Umsetzungsentscheidung sowie Konzeption der WBB,
- die Meso-Ebene der regionalen Umsetzung (lokale Arbeitsmarktagentur und lokaler Arbeitsmarkt) und
- die Mikro-Ebene der Interaktion zwischen Beratenden und Beratenen.

Die unterschiedlichen Interpretationen und institutionellen Prägungen des Beratungsauftrags durch die Akteure auf den verschiedenen analytischen Ebenen werden auch vor dem Hintergrund der in der theoretischen Literatur formulierten Grundsätze einer ergebnisoffenen, non-direktiven Beratung diskutiert. Es zeigt sich, dass sich divergierende Verständnisse von den Anforderungen an ein solches Beratungsangebot durch die verschiedenen Hierarchieebenen der einzelnen Organisationen ziehen und letztlich den Prozess der Erbringung der Dienstleistung auf der operativen Ebene maßgeblich konturieren: Der institutionelle Einfluss der Organisation der BA auf Beratungsprozess und -ergebnis ist am Standort B offensichtlich besonders ausgeprägt. Dort dominiert ein Verständnis von Beratung, das vor allem auf den Ausgleich am Arbeitsmarkt und damit instrumentell durch ein spezialisiertes Angebot auf die Verbesserung der Arbeitsvermittlung abzielt. Dem entspricht die Bemühung um eine enge Kooperation mit der Arbeitsvermittlung und eine Praxis der Beratung, die sich stärker in der Nähe des Vermittlungshandelns positioniert und eine balancierte Berücksichtigung von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt anstrebt. Das Beratungsverständnis am Standort A ist im Vergleich stärker von einer ergebnisoffenen, an den Neigungen und Wünschen der Beratenen orientierten Dienstleistung geprägt. Die Distanz zur Arbeitsvermittlung ist hier sowohl innerorganisatorisch als auch von der Beratungspraxis her deutlich größer, da der Fokus auf der Angebotsseite liegt und weniger der Frage nach der Verwertung durch die Nachfrageseite. Die Referenz des Handelns für die Beratenden an Standort A bildet eher die systemische Beratung, im Kontrast zu einer strukturell entlasteten Form der Arbeitsvermittlung, die die Beratungspraxis am Standort B prägt.

Dass auf der Mikro-Ebene die Beratungspraxis dem theoretischen Ideal einer primär an den Belangen des Ratsuchenden orientierten Beratung je nach Standort unterschiedlich nahekommt, ist zum einen auf spezifische Traditionen (Meso-Ebene) der lokalen Organisationen zurückzuführen. Insbesondere Standort A verfügt über einschlägige Vorerfahrungen und ein etabliertes Beratungsverständnis. Zum anderen haben die Rahmenbedingungen der lokalen Arbeitsmärkte (Meso-Ebene) Einfluss

auf die Beratungspraxis. Für den Fall von Standort B führen die angespannte Arbeitsmarktlage, die stärker perforierten Erwerbsbiografien der Beratenen und die meist deutlich niedrigeren Löhne dazu, dass sich die Beratungsanliegen mehr auf Fragen der Existenzsicherung beziehen, wofür eine Berücksichtigung der Nachfrageseite essentiell ist. Mit Blick auf den Grundsatz der Selbstentscheidung in der Beratung wäre diese ausgeprägte Orientierung der Beratenden am Ausgleich am Arbeitsmarkt z. B. dann unkritisch, wenn die angespannte Arbeitsmarklage auch die Beratungswünsche der Ratsuchenden ganz überwiegend in Richtung Arbeitsvermittlung bestimmt. Dies sollte, obwohl am Standort B überwiegend Arbeitslose beraten werden, die sich vermutlich um Wiederintegration bemühen, durchaus kritisch hinterfragt werden, da der tendenzielle Zwangscharakter der Beratungssituation von Arbeitslosen durch die BA die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass abweichende Beratungswünsche der Ratsuchenden nicht vorgebracht oder weniger berücksichtigt werden. Infolgedessen besteht die Gefahr, dass die allgemeinen institutionellen Ziele der BA die WBB dominieren, wodurch Chancen eines offenen Beratungsangebots verschenkt würden. Die Ergebnisse für den Standort B weisen zumindest der Tendenz nach in diese Richtung. Dabei sollte gerade in Regionen mit angespannter Arbeitsmarktlage die Beratungsstruktur der BA Offenheit – ohne Sanktionsgefahr – und Unterstützung signalisieren, um Niedrigschwelligkeit zu gewährleisten und keine Klientel abzuschrecken (Bläsche et al. 2017).

Die weniger angespannte Arbeitsmarktlage am Standort A begünstigt hingegen, dass Fragen der Sinnstiftung durch Arbeit in Absehung von der Nachfrageseite in den Mittelpunkt der Beratung rücken. Da sich am Standort A große Teile der Ratsuchenden in Beschäftigung befinden und mit komplexen, häufig wenig konkreten Beratungsanliegen an die Beratenden wenden, ist ferner anzunehmen, dass das häufige Ausbleiben einer Qualifizierungsempfehlung als Beratungsergebnis den Bedürfnissen (der Selbstentscheidung) der Ratsuchenden durchaus entspricht. Die Praxis der WBB am Standort A fordert die Gesamtorganisation BA entsprechend mit Blick auf deren einheitlichen institutionellen Auftrag in besonderem Maße, stärkt dafür aber ein Beratungsverständnis, das sich an den allgemeinen Standards der Profession orientiert.

Dass es zu solch unterschiedlichen Formen der Umsetzung kommt, ist die logische Folge der Einpassung einer neuen Dienstleistung in den lokalen organisationalen und ökonomischen Kontext. Die umsetzenden Akteure verstehen die WBB vor dem Hintergrund des lokalen Arbeitsmarkts und der Tradition ihrer Organisation. Am Standort A begünstigt dies eine stärkere Berücksichtigung von Grundsätzen guter Beratungspraxis, am Standort B orientiert sich die Beratung deutlicher an den institutionellen Interessen der BA.

Für diesen Beitrag wurde eine Perspektive des maximalen Kontrastes gewählt, was die regionale Arbeitsmarktlage angeht. Die Wirklichkeit der WBB dürfte freilich zumeist in der Mitte liegen. Ein Weiterbildungsberatungskonzept für die Organisation müsste entsprechend das Mischverhältnis von direktiven und nicht-direktiven Elementen vor Ort ansprechen und würde das Beratungsverständnis und das Verhältnis zwischen Ratsuchenden und Beratenden auch in jenen Situationen miteinschließen, in denen die WBB Bestandteil der Arbeitsvermittlung ist (Einschaltung). Soll die WBB in der Öffentlichkeit als ein an alle Interessierten gerichtetes und offenes

Beratungsangebot etabliert und wahrgenommen werden, erscheint die Orientierung an den Standards einer ausschließlich an den Interessen der Ratsuchenden und nondirektiven Beratung zentral. Eine Dominanz der übrigen institutionellen Ziele, insbesondere der Arbeitsvermittlung, die zulasten der Orientierung an den Anliegen der Ratsuchenden geht, erscheint hingegen problematisch.

Schließlich besteht weiterer Forschungsbedarf mit Blick auf die berufliche Entwicklung und Erwerbsgeschichte der Ratsuchenden im Anschluss an die Nutzung der WBB. Dabei scheint insbesondere interessant, welche Rolle dafür (Verweise an) andere Organisationen der Weiterbildungsberatung spielen. Umgekehrt besteht Informationsbedarf mit Blick darauf, welche Rolle diese Organisationen bei der Vorgeschichte einer WBB bei der BA spielen.

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

Antoni, M., Ganzer, A., & vom Berge, P. (2016). Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbiografien (SIAB) 1975–2014. FDZ-Datenreport 4/2016. Nürnberg: IAB. http://doku.iab.de/fdz/reporte/2016/DR_04-16.pdf. Zugegriffen: 20. Febr. 2017.

Bauer, F., Franzmann, M., Fuchs, P., & Jung, M. (2010). „Ein explodierendes Instrument"; die Implementation des unbefristeten Beschäftigungszuschusses (§ 16e SGB II). Auswirkung der deutenden Aneignung des Gesetzes auf den Umsetzungsprozess. *Sozialer Sinn*, *11*(2), 243–274.

Bläsche, et al. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*. Working Paper Forschungsförderung, Nr. 025.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). Weiterbildungsverhalten in Deutschland, AES 2014 Trendbericht, Bonn. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf. Zugegriffen: 28. Aug. 2017.

Eisermann, M., Erdel, B., & Janik, F. (2013). Lebenslanges Lernen und Trends in der Weiterbildung. Ergebnisse der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Wirtschaftsdienst*, *93*(7), 496–498.

Fuchs, P., Fuchs, S., Hamann, S., Wapler, R., & Wolf, K. (2017). *Pilotierung der Weiterbildungsberatung durch die Bundesagentur für Arbeit. Implementationsstudie und quantitative Begleitforschung*. IAB Forschungsbericht 1/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Gieseke, W. (1997). Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens* (S. 92–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. *Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, *23*(46), 101–117.

Gieseke, W., & Opelt, K. (2004). *Weiterbildungsberatung II* (2. Aufl.). Studienbrief EB2001. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.

Gieseke, W., & Stimm, M. (2015). Die professionellen Praktiken in der Berufs- und Weiterbildungsberatung – ein komplexes Innenleben. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(2), 227–240.

Hielscher, V., & Ochs, P. (2009). *Arbeitslose als Kunden? Beratungsgespräche in der Arbeitsvermittlung zwischen Druck und Dialog*. Berlin: Edition Sigma.

Hofmann, et al. (2014). Beratung und Vermittlung von Arbeitslosen – ein Literaturüberblick zu Ausgestaltung und Wirkung. *Sozialer Fortschritt*, *63*(11), 276–285.

IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). Aktuelle Daten und Indikatoren: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Nürnberg. http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2016.pdf. Zugegriffen: 20. Febr. 2017.

Imelli, B., & Jaensch, K. (2010). *Strukturen der Weiterbildungsberatung in Hessen unter besonderer Berücksichtigung frauenspezifischer Belange*. Report Nr. 784. Wiesbaden: Hessen Agentur. https://www.hessen-agentur.de/img/downloads/784_Weiterbildungsberatung_ESF_Logos.pdf. Zugegriffen: 20. Februar 2017.

Janssen, S., & Leber, U. (2015). *Weiterbildung in Deutschland: Engagement der Betriebe steigt weiter*. IAB-Kurzbericht, 13/2015. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Käpplinger, B., & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(2), 163–181.

Kupka, P., Sowa, F., & Theuer, S. (2017). Beratung und Vermittlung. In J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten*. IAB-Bibliothek, (Bd. 363, S. 144–145). Bielefeld: Bertelsmann.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Müller, A. (2005). *Weiterbildungsberatung: Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*. Berlin: Rhombos.

Müller, M. (2014). Beratung im öffentlich-rechtlichen Kontext. In P. Guggemos, M. Müller & M. Rübner (Hrsg.), *Herausforderungen und Erfolgsfaktoren beschäftigungsorientierter Beratung* (S. 5–22). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Nahles, A. (im Gespräch mit) Pilath, M. & Exner, M.: „Wir dürfen nicht in Angsstarre verfallen." http://www.zeit.de/wirtschaft/2016-09/andrea-nahles-arbeitsmarkt-zukunft-kuenstliche-intelligenz. Zugegriffen: 5. Okt. 2017.

Rogers, C. R. (1976). *Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy* (2. Aufl.). München: Fischer.

Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In T. Eckert, Hippel, von Aiga, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 427–439). Wiesbaden: VS.

Schütz, et al. (2011). *Vermittlung und Beratung in der Praxis – eine Analyse von Dienstleistungsprozessen am Arbeitsmarkt*. IAB-Bibliothek, Bd. 330. Bielefeld: Bertelsmann.

Seel, H.-J. (2009). Professionalisierung von Beratung – Fragen und Thesen. *Journal für Psychologie*, *17*(1), 1–23.

Stanik, T. (2014) Institutionelle Dimensionen von Beratungen in der Weiterbildung. Eine ethnografisch angereicherte Interaktionsanalyse. Dissertation, TU Dortmund.

Stanik, T. (2015). Institutionelle Anbieterkontexte und Regulation von Beratungen in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(2), 97–211.

Warschburger, P. (Hrsg.). (2009). *Beratungspsychologie*. Heidelberg: Springer.

ZfW (2017) 40:339–346
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0100-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Petra Hetfleisch · Thomas Dostal · Ulla Klingovsky · Laurence Sauter

Online publiziert: 25. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017

Rezensionen zu:
Christoph Steinebach, Daniel Süss, Jutta Kienbaum & Mechthild Kiegelmann (2016). *Basiswissen Pädagogische Psychologie. Die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz. 192 Seiten, 19,95 €, ISBN 978-3-407-34217-1.
Heinrich Diekmann & Holger Zinn (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: W. Bertelsmann. 283 Seiten, 29,90 €, ISBN 978-3-7639-5786-6.
Daniela Holzer (2017). *Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung*. Bielefeld: Transcript. 578 Seiten, 49,99 €, ISBN 978-3-8376-3958-2.

1 Petra Hetfleisch: Christoph Steinebach, Daniel Süss, Jutta Kienbaum & Mechthild Kiegelmann (2016). Basiswissen Pädagogische Psychologie. Die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.

In gegenwärtigen Diskursen um die Professionalisierung Lehrender ist das pädagogisch-psychologische Wissen als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz

P. Hetfleisch (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: hetfleisch@die-bonn.de

T. Dostal
Österreichisches Volkshochschularchiv, Wien, Österreich
E-Mail: thomas.dostal@vhs.at

U. Klingovsky · L. Sauter
Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel, Schweiz
E-Mail: ulla.klingovsky@fhnw.ch

in den Fokus gerückt. Das Buch der Professorinnen und Professoren für Entwicklungs- bzw. Medienpsychologie sowie Sozialpsychologie und -pädagogik möchte vor diesem Hintergrund auf 192 Seiten einen Beitrag leisten, um das Studium dieses Wissens für professionelles Handeln in Kontexten des Lehrens und Lernens zu unterstützen (S. 7).

Konkret verfolgen die Autorinnen und Autoren den Anspruch, erstens Themen des Lehrens und Lernens (a) in den unterschiedlichen Bildungsbereichen, in Rekurs auf verschiedene behavioristische, systemtheoretisch-konstruktive bzw. entwicklungspsychologische Theorien sowie Forschungsbefunde (b) und unter Berücksichtigung von mikro- bis hin zu makrosystemischen Gegebenheiten (c) zu diskutieren (S. 7 und S. 161). Zweitens soll dabei aus der Perspektive der empirischen Wissenschaft heraus strikt zwischen Sein- und Soll-Sätzen getrennt werden, d. h. es gilt, „die Bestimmung der Ziele anderen [zu] überlassen“ (S. 164).

Drittens soll zudem angesichts des Einführungscharakters des Buches und damit verbundener didaktischer Reduktionen (S. 7) ein Suchraster zur Verfügung gestellt werden, das eine Orientierung für eine eigenständige, tiefergehende Auseinandersetzung ermöglicht. Diesen selbstformulierten Ansprüchen wird das Buch in Teilen gerecht, in Teilen aber auch nicht.

Die Autorinnen und Autoren führen im ersten Teil, „Grundfragen“, in Grundlagen ein: Neben der Klärung des Gegenstandes und Fragen des Transfers von Theorie und Praxis weisen sie zunächst zentrale Grundbegriffe aus – mit Blick auf den Buchtitel bemerkenswerterweise auch Begriffe wie Enkulturation und Erziehung – bevor sie sich dann im zweiten Kapitel in jeweils kurzen Untereinheiten den Themenbereichen Lernen, Denken, Motivation und Umwelten zuwenden. Auf Aspekte des Lehrens – immerhin mit dem Untertitel zentral gesetzt – wird nur durch kurzes Ansprechen von Instruktionen, Entdeckendem Lernen oder Begriffen wie „Lösungsbeispiele“ und „Anchored Instruction“ eingegangen. Einige Inhalte in diesen Teilkapiteln überraschen: So wird z. B. das nicht-aktive Tun Lernender auf der Sichtstrukturebene gleichgesetzt mit vermeintlicher kognitiver Nicht-Aktivierung. Über die Unterscheidung von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation hinausgehend fehlt eine differenzierte Unterscheidung von Lern- und Leistungsmotivationsformen inklusive ihrer möglichen Relevanz für die Qualität von Lernprozessen. Auf Lernmotivation wird im Zuge der schulischen Lernwelt (Kap. 5.2) noch knapp eingegangen – wobei angesichts des bildungsbereichsübergreifenden Anspruchs des Buches unklar bleibt, warum dies nur dort thematisiert wird. Was in diesem ersten Teil leider weitestgehend fehlt, sind in Bezug auf die eingebrachten theoretisch fundierten Annahmen konkrete Angaben zu empirischen Evidenzen. Damit muss man als Leserin und Leser einigen Behauptungen glauben, anstatt sie selbst nachvollziehen zu können.

Im zweiten Teil, „Praxis“, werden die Tätigkeitsfelder der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Beratung, Förderung und des Trainings thematisiert (Kap. 3) sowie verschiedene Aspekte von Erziehung, Lernen resp. Bildung in unterschiedlichen Lebensphasen fokussiert (Kap. 4): Kleinkindalter und frühe Kindheit, Kindheit, Jugendalter, Erwachsenenalter und Alter. Referiert werden im fünften Kapitel schließlich jeweils ganz unterschiedliche Gesichtspunkte formalen, nicht-formalen bzw. informellen Lernens zu den vier Lebenswelten Kindergarten, Schule, Hochschule und Beruf. Liest man die Ausführungen zum Lehren und Lernen Erwachsener

und Älterer, fällt auf, dass, im Gegensatz zu den anderen Lebensphasen, hier keine entwicklungspsychologischen Herausforderungen für Lernende skizziert werden (z. B. das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erikson).

Unter „Brennpunkte“, dem dritten Teil, greifen die Autorinnen und Autoren kapitelweise die Themen Migration, Gesundheit, Medien, Moral, Mitgefühl und Gender auf. Während zu den Themen Moral und Mitgefühl auch entwicklungspsychologische Ansätze dargestellt sind, werden bei den übrigen Themen vor allem Herausforderungen für unterschiedliche Akteure skizziert. Zu allen Themen werden pädagogisch-psychologische Handlungsansätze auf zum Teil unterschiedlichen Ebenen formuliert und teilweise auf gesellschaftspolitische Aspekte und Appelle ausgeweitet, wie in den Bereichen Migration und Gender. Die Auswahl und Platzierung der Themen der „Brennpunkte“ ist bemerkenswert – hier zeigt sich das Buch als „Kind seiner Zeit“, indem aktuelle Themen aufgegriffen werden (nicht jedoch: Umgang mit Heterogenität/Inklusion).

Im abschließenden vierten Teil, „Ausblick“, rücken zunächst die Bildung und Selbstbildung pädagogisch-psychologischer Fachkräfte in den Fokus. Charakteristisch für das Buch ist, dass bei der Benennung wichtiger Ausbildungsziele nicht auch auf konventionelle Kompetenzmodelle verwiesen wird, sondern als Referenzrahmen Aspekte der Theorie adaptiv selbstoptimierender bzw. selbstreferentieller Systeme dominieren. Unter Rekurs auf diese Ansätze werden zudem – etwas unerwartet – Bedingungen und Prozesse optimaler Entwicklung behinderter Kinder thematisiert.

In Bezug auf die selbstformulierten Ansprüche der Autorinnen und Autoren lässt sich konstatieren, dass sie unterschiedliche Systemebenen sowie Bildungsbereiche einbeziehen, allerdings primär mit Blick auf Kinder und Jugendliche, weniger auf Erwachsene. Durch diverse Apelle, wie z. B. zum Thema Migration, wird nicht durchgehend eingelöst, die Bestimmung von Zielen anderen zu überlassen. Die Einbindung empirischer Studien und Evidenzen fällt in den verschiedenen Abschnitten unterschiedlich aus. Im dritten Teil bieten Studien- und Quellenverweise Orientierung für eine über das Einführungsbuch hinausgehende, thematische Auseinandersetzung, ebenso die in Kap. 1.4 gegebenen Verweise auf andere Lehrbücher, fachbezogene Datenbanken und (inter-)nationale Journals.

Interessant dürfte die Einführung für (angehende) Lehrende sein, die sich in einem ersten Zugang mit Lehren und Lernen aus – teils implizit bleibenden – Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Pädagogik sowie der kybernetischen Theorie adaptiv selbstoptimierender Systeme beschäftigen möchten. Des Weiteren empfiehlt sich das Buch für Leserinnen und Leser, die eingeführt werden möchten in eine sozialökologische Perspektive bei der Betrachtung von Einflussbedingungen auf unterschiedliche Entwicklungs- bzw. Lernprozesse und beim Aufzeigen pädagogisch-psychologischer Handlungsansätze.

2 Thomas Dostal: Heinrich Diekmann & Holger Zinn (2017). Geschichte des Fernunterrichts. Bielefeld: W. Bertelsmann. 283 Seiten, 29,90 €, ISBN 978-3-7639-5786-6. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Der große Vorteil der allgemeinen, aber auch der berufsbezogenen Erwachsenenbildung – das Alleinstellungsmerkmal, wie man es heute formulieren würde – liegt in der Face-to-Face-Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden im Laufe eines Lernprozesses. Gerade in Zeiten informationstechnologischer Innovationen wurde und wird dies immer wieder von den unterschiedlichen Anbietern im weiten Feld der Erwachsenenbildung betont. Ein Bereich der Erwachsenenbildung verzichtet jedoch von Beginn an auf diese quasi „pädagogische Selbstverständlichkeit“: der Nischenbereich des Fernunterrichts, der sich seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mittels postalisch zugestellter Fernlernbriefe, später ergänzt durch Radio, Telefon, Schallplatte, Audiokassette, Fernsehen sowie durch audiovisuelle und neue digitale Medien wie E-Mail und Internet an seine Kundschaft wendet. Und dies im wörtlichen Sinne: Denn wie keine andere Branche in der Erwachsenenbildung ist der Fernunterricht eine zumeist privatwirtschaftlich organisierte, ökonomische Unternehmung (vom historischen Familienunternehmen bis hin zum großen Medienkonzern), welche die Teilnehmenden primär als Kundinnen und Kunden sieht und adressiert und das Feld der Volks- und Erwachsenenbildung respektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung demgemäß als einen Markt auffasst.

In diesem Sinne kann eine Geschichte des Fernunterrichts als eine Geschichte der Ökonomisierung und Kommerzialisierung der „Ware Bildung“, als eine Geschichte des kundenwerbenden Marketings und erfolgreichen Verkaufs von allgemeinbildenden und insbesondere von berufsbezogenen Informationen und Wissensbeständen, als eine Geschichte von Produktinnovation einzelner Marktteilnehmer, aber auch als eine Geschichte von Marktrivalität, staatlicher Marktbeeinflussung sowie von „Marktbereinigung“ im Sinne des privatwirtschaftlichen Bankrotts von Fernlerninstituten erzählt werden.

Und in diesem Sinne wird die „Geschichte des Fernunterrichts“ – so der Titel der im Jahre 2017 bei W. Bertelsmann erschienenen Studie – von ihren beiden aus der Fernunterrichtsbranche stammenden Autoren Heinrich Dieckmann und Dr. Holger Zinn auch erzählt. In ihrer Rekonstruktion der 150-jährigen Entwicklungsgeschichte wurden die Spezifika des Fernunterrichts dabei auch stets besonders herausgearbeitet: Die – quasi als Definitionskriterium des Fernunterrichts – in den meisten Fällen vorhandene räumliche Trennung von Lehrenden und Lernenden bedingte und bedingt den Einsatz verschiedenster Medien, um diese pädagogische Kluft zu überbrücken: Zunächst waren dies Briefe und Skripte, später audiovisuelle sowie elektronische Medien – ergänzt durch Fragen und Aufgaben, die vom jeweiligen Fernlerninstitut gestellt und von den Lernenden zur Korrektur an dieses zurückgesandt werden. Ausgehend von diesen Strukturmerkmalen ergab und ergibt sich einerseits eine enge Gebundenheit der Fernunterrichtsbranche an die jeweils technologisch avancierten Kommunikationsmedien, andererseits die Notwendigkeit eines hohen Maßes an Motivation, Disziplin und Selbstkontrolle bei den Lernenden, die – betrachtet man die von den Autoren für die unterschiedlichen Zeitabschnitte

immer wieder dargelegten sehr hohen Abbruchraten respektive Kündigungsquoten – wohl nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können.

Dazu kommt die bereits erwähnte kommerzielle Dimension: War die volksbildnerische Tätigkeit – sei es nun im pädagogischen, sei es im organisatorisch-administrativen Bereich – für viele Volksbildnerinnen und Volksbildner des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts eine zumeist unbezahlte „Mission", so war es für die Inhaberinnen und Inhaber sowie die Angestellten von Fernlerninstituten von Anfang an eine Profession: ein Gewerbe oder ein bezahlter Beruf. In diesem Zusammenhang ist es wohl auch kein Zufall, dass viele der führenden Unternehmerinnen und Unternehmer der Fernunterrichtsbranche in Deutschland aus dem Verlagswesen oder aus der Werbewirtschaft stammen.

Trotz des seltsam anmutenden ersten historischen Unterkapitels, das „erste Wurzeln" des Fernlernens in der griechischen und römischen Antike konstatiert, und dabei lediglich auf belehrende Briefwechsel antiker Philosophen und Honoratioren verweist, handelt das Buch vom Fernunterrichtswesen in Deutschland – und zwar von dessen dortigem Beginn in der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur unmittelbaren Gegenwart. Zweifellos fruchtbringende internationale Vergleiche und Querbezüge auf das Fernunterrichtswesen, etwa mit Großbritannien, den Niederlanden, der Schweiz oder Österreich, werden – abgesehen von wenigen, flüchtigen Andeutungen – leider vollkommen ausgespart. Dafür gilt der Bedeutung und Entwicklung des Fernunterrichtswesens in der DDR ein besonderes Augenmerk, was der Kontrastierung der Verhältnisse und Entwicklungen zu Westdeutschland durchaus dienlich ist: hier die Tradition der unternehmerischen Pioniere (beginnend bei Gustav Langenscheidt, gefolgt von Ernst Kamprath, Simon Müller, Franz Onken, Wilhelm Mayer-Gentner, Paul Christiani, u. a.), der marktwirtschaftlichen Konkurrenzverhältnisse sowie der lange Zeit fehlenden staatlich-rechtlichen Regelungen, dort eine auch gesetzlich anerkannte und abgesicherte, tragende Säule des zweiten Bildungswegs, die Berufstätigen des „Arbeiter- und Bauernstaats" die Möglichkeit einer Hochschulbildung bieten und zugleich dem Aufbau der DDR sowie der Ausbildung von Fachkräften und Kader dienen sollte, so die Autoren.

Für die Geschichte der unter Marktverhältnissen sich entwickelnden Fernunterrichtsbranche stellen die beiden Autoren die These auf, dass Umorientierungen und Neustrukturierungen im Arbeitsleben stets zu neuen Bildungsbedürfnissen, und damit auch zu neuen Angeboten der Fernlerninstitute führten. Dies erkläre den Anstieg der Zahl von Fernlerninstituten in Deutschland um 1900, den Aufschwung des Fernunterrichts nach dem Ersten Weltkrieg zur Zeit der Weimarer Republik, jenen im Kontext einer beruflichen „Aufstiegsfortbildung" während der ersten Jahre des sogenannten „Wirtschaftswunders" in der Nachkriegszeit und sein Bedeutungszuwachs in den letzten Jahrzehnten im Zuge der Propagierung des „lebenslangen Lernens", wobei – so die Autoren – eine genaue Quantifizierung der Teilnahme am Fernunterricht aufgrund der schlechten Quellenlage (lückenhafte oder überhaupt fehlende Unternehmensarchive), zweifelhafter (weil propagandistisch überhöhter) Teilnahmeangaben respektive überhaupt fehlender statistischer Gesamterhebungen oft gar nicht möglich ist.

Bleiben die genauen Teilnahmezahlen oft unklar, so scheint man über die Teilnahmestruktur besser unterrichtet zu sein: In der Anfangszeit waren dies (zumeist

junge) Männer, weit mehr als Frauen, wobei der Anteil der Handwerker- und Arbeiterschaft überdurchschnittlich war, und die Schwerpunkte des Interesses auf den kaufmännischen, mathematischen und (elektro-)technischen Fächern lag.

Eine zentrale Frage in der Geschichte des Fernunterrichts ist jene nach dem „Output", nach dem Erfolg, die je nach Position unterschiedlich beantwortet werden kann: Meint Erfolg den Lernerfolg bei den Teilnehmenden im Sinne des Erreichens eines vorgegebenen Ziels oder das Erreichen von Kundenzufriedenheit? Ist Erfolg gleichzustellen mit ökonomischem Erfolg im Sinne der Erlangung eines besser bezahlten Berufs beziehungsweise einer besseren beruflichen Stellung aufgrund der Teilnahme am Fernunterricht? Oder ist unter Erfolg der ökonomische Erfolg eines Fernlerninstituts am Markt zu verstehen? Die Perspektive der Autoren scheint letztere zu sein, was durch die von ihnen erwähnte, aber nicht näher ausgeführte pädagogische Kritik am Fernunterricht verstärkt wird. Nur ein Beispiel: Bei der Darlegung der Pionierrolle von Gustav Langenscheidt vermeinen die Autoren, dass das Konzept seiner Studienhefte wirtschaftlich sehr erfolgreich gewesen wäre, und dass sie dank einer neuen Lautschriftmethode inhaltlich und thematisch ausreichend geeignet gewesen wären, „Sprachen so gut zu erlernen, dass man auf allen Gebieten des täglichen Lebens kommunizieren konnte" (S. 29) – womit sie sich kritiklos der Werbeversprechung Langenscheidts – „Sicherer Erfolg ohne Vorkenntnisse" – anschließen.

Insgesamt gesehen bietet die vorliegende Studie einen Ein- und Überblick über die Geschichte des Fernunterrichts in Deutschland, ihrer Akteure und Spezifika, Vorzüge und Defizite, Möglichkeiten und Grenzen – und auch Einblicke in die teilweise heftig geübte mediale Kritik an unlauteren Werbe- und Geschäftsmethoden innerhalb der Branche. Dabei stützen sich die Autoren auf sporadische Quellen in den teilweise vorhandenen Unternehmensarchiven sowie auf Interviews mit führenden Akteuren der Branche; vorwiegend jedoch wird aus einem engen Pool der Sekundärliteratur geschöpft und auf die Auswertung zeitgenössischer Zeitschriften – wie etwa der „Volkshochschule im Westen" oder den „Hessischen Blättern für Volksbildung" – fast vollkommen verzichtet. Der Text ist stellenweise eher in der Sprache der Betriebswirtschaft und des Marketings verfasst, denn in der einer kritischen Historiografie. Zudem beeinträchtigen Wiederholungen bereits getätigter Aussagen den Lesefluss. Eine Zusammenfassung am Schluss, welche die Entwicklungen konzise bündelt, hätte dem Buch gutgetan, eine sorgfältigere Redaktion des äußerst lückenhaften Abkürzungsverzeichnisses im Anhang ebenso.

3 Ulla Klingovsky und Laurence Sauter: Daniela Holzmann (2017). Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: Transcript.

Daniela Holzers Habilitationsschrift erweist sich als durchgehend ambitioniertes, anspruchsvolles sowie mutiges Unterfangen. Mutig deshalb, weil sie sich mit ihrem Versuch einer kritischen Theorie des Widerstands *gegen* Weiterbildung den bisherigen wissenschaftlichen Bearbeitungen des Gegenstands des Weiterbildungswiderstands entgegensetzt und sich, indem sie die negative Dialektik als methodische

Werkzeugkiste gebraucht, in Anlehnung an Adorno „ketzerisch“ verhält. Vielleicht lässt sich das Werk selbst – etwas plakativ formuliert – als Widerstand lesen, denn mit ihrem Ansatz macht Holzer auf Lücken, Vergessenes, Vernachlässigtes aufmerksam, wenn es darum geht, Widerstand auch als solchen *gegen* Weiterbildung und ihre verwertbarkeitsorientierten Formen und Inhalte zu sehen.

Weiterbildungswiderstand markiert bisher einerseits das Phänomen, wonach Menschen sich der Weiterbildung *verweigern*, andererseits wird Widerstand auch als Ziel und Inhalt von Bildung diskutiert und als „sehnsuchtsgeladene Metapher“ (S. 366) vorgestellt, um zu erkunden, wie Widerstand *durch* Bildung und als kritische politische Praxis gefördert werden kann. Holzer grenzt sich mit ihrem gesellschaftstheoretischen Blick auf Weiterbildungswiderstand als kollektivierter Praxis von der Perspektive auf individualisierte Lernbarrieren, -blockaden oder -widerstände ab. Damit wendet sich die Autorin mit ihrem Werk gegen die gegenwärtige Hypostasierung des subjektiven Faktors innerhalb der Erwachsenenbildung sowie der Widerstandsforschung im Besonderen.

Die Autorin entfaltet zunächst die eigene Forschungsperspektive. Auf ihrer Suche nach den Möglichkeitsbedingungen einer kritischen Erwachsenenbildungswissenschaft akzentuiert sie stets erkennbare Widersprüche im Rahmen kollektiver gesellschaftlicher Verhältnisse. In Kap. 3 legt Holzer ihre erkenntnisleitende Methode der negativen Dialektik Adornos ausführlich dar und ergänzt ihre „naive“ Herangehensweise (S. 56) mit dem Bezug zu weiteren Theoretikerinnen und Theoretikern, um anhand der Metapher der „Navigationsstützen“ (S. 150) nachvollziehbar zu erklären, wie negativ-dialektisches Denken sich *denken* lässt.

In Kap. 4 rekonstruiert die Autorin die Geschichte der Widerstandsforschung in (Weiter-)Bildungskontexten systematisch und erkundet auf diese Weise zentrale Entwicklungslinien für eine negativ-dialektische, kritische Theorie von Weiterbildungswiderstand. Ausgehend von einschlägigen Widerstandstheorien (Tolstoi, Willis, Giroux, Axmacher, Bolder/Hendrich, Holzer) setzt sie sich mit den Widerstandskonzeptionen in der Erwachsenenbildung (Jarvis, Illeris, Holzkamp, Faulstich, Haug) auseinander und dechiffriert schließlich die problematischen Verkürzungen in der gegenwärtigen Diskussion von Widerstand.

Basierend auf Axmacher (1990) wird der Spur der gesellschafts- und kulturkritischen Funktion des „Unterlassungshandelns“ als potentiell kritischem Gegen-Handeln systematisch gefolgt, um nicht mehr nur Widerstandsformen von Teilnehmenden in institutionalisierten Weiterbildungsveranstaltungen oder Fragen von Bildungsabstinenz als lediglich strukturell verursacht in den Fokus zu rücken, sondern Äußerungsformen von Widerstand in ihrer ganzen Breite analytisch und empirisch fassbar zu machen. Angereichert wird diese Suche durch theoretische und konzeptionelle Einsätze aus Nachbardisziplinen (Kap. 5).

Derart theoretisch informiert, werden in Kap. 6 neun Eckpunkte skizziert, mit denen die Autorin die Leerstellen der bisherigen Widerstandsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung füllen und den Begriff des Weiterbildungswiderstands theoretisch fassen will. Der Clou der in der Arbeit eingenommenen Perspektive besteht darin, das kritische Potential von Weiterbildungswiderstand eben gerade nicht vorauszusetzen, sondern dieses zuallererst sichtbar machen zu wollen. Was die Autorin an kritischem Potential aufzuspüren beabsichtigt scheint dabei we-

der an bestimmte Widerstandsformen noch an bestimmte Personen(-gruppen) oder Handlungsräume gebunden zu sein (S. 473).

Die Pionierleistung der Arbeit besteht vorrangig in der Sichtbarmachung eines Widerstandspotentials, das grundlegende „Anfragen“ an die im Rahmen der Ökonomisierung der Weiterbildung sich etablierenden Erscheinungs- und Gestaltungsformen von Weiterbildung artikulieren könnte. Es ist der besondere Verdienst der von Daniela Holzer vorgelegten Analyse, dem Drang einer positiven Wendung des Weiterbildungswiderstands bis zum Ende zu widerstehen. Auf diese Weise leistet die Arbeit zwar keinen definitorischen Beitrag zu der Frage, „wofür sich dieser Widerstand einsetzt“ (vgl. Holzer 2004), sondern bleibt in seiner Anlage durchgängig der Kraft der Negation verpflichtet – zugleich eröffnet die negativ-dialektische Suchbewegung über die Denk- und Sichtbarmachung möglicher Erscheinungsformen eines kritischen „Weiterbildungswiderstands“ allerdings Aufschlüsse über die vorhandenen Machtverhältnisse im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung.

ZfW (2017) 40:347–374
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0095-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

PUBLISHER CORRECTION

Publisher Correction to: International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft

Carolin Knauber

Online publiziert: 20. Oktober 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung In der international-vergleichenden Bildungs- und Erwachsenenbildungsforschung finden Fragen der Bildungspolitik und insbesondere der Politik zur Erwachsenenbildung derzeit mehr und mehr Beachtung. In der vergleichenden Politikwissenschaft ist Bildungspolitik ein bereits gut etabliertes, wenngleich ebenfalls noch junges Forschungsfeld. Daher zielt dieser Literatur-Review darauf, in der vergleichenden Politikwissenschaft verwendete Ansätze und Theorien auf ihren Anregungsgehalt für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung zu prüfen. Der Review bietet eine systematische Analyse von Veröffentlichungen, die sich mit bildungspolitischen Themen international-vergleichend beschäftigen und dabei Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft verwenden. Dem Beitrag liegt eine systematische Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken für den Zeitraum von 2006 bis 2016 zugrunde. Insgesamt flossen 65 Titel ein. In diesen Veröffentlichungen wurden die folgenden Theorien und Ansätze identifiziert: Wohlfahrtsstaatentheorie, Varieties of Capitalism, Parteiendifferenztheorie, Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit sowie Akteurzentrierter Institutionalismus. Der vorliegende Review skizziert sowohl die verwendeten theoretischen Zugänge und Ansätze als auch die darauf basierenden Forschungsergebnisse. Darauf aufbauend werden Anknüpfungsmöglichkeiten, Erträge und auch Einschränkungen dieser Theorien und Ansätze für die international-vergleichende

Correction to: ZfW (2017) 40:171–198
https://doi.org/10.1007/s40955-017-0091-3
Leider wurden im Produktionsprozess die Überschriftenebenen des Beitrags falsch erfasst. Wir bitten um Entschuldigung für diesen Fehler. Es folgt der komplette korrigierte Beitrag.

The original article can be found online at https://doi.org/10.1007/s40955-017-0091-3.

C. Knauber (✉)
Abteilung „System und Politik“, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn, Deutschland
E-Mail: knauber@die-bonn.de

Erwachsenenbildungsforschung sowie das Themenfeld der Erwachsenenbildungspolitik diskutiert.

Schlüsselwörter Literaturreview · Internationaler Vergleich · Bildungspolitik · Theorien · Politikwissenschaft · Interdisziplinär

Publisher Correction to: International-Comparative Research on Education Policy: A Review Article on Theoretical Approaches from Comparative Politics

Abstract The field of education policy, in particular adult education policy, is gaining importance in recent international-comparative research on education and adult education. In comparative politics, education policy is also a young but increasingly established issue. The close connection of education policy to the discipline of comparative politics, as well as theories used in that discipline, provide a well-founded research approach on education policy, which should be considered by international-comparative research on adult education. This paper is a literature review, systematically analysing publications dealing with educational policy topics in an international-comparative perspective, using approaches and theories from the discipline of comparative politics. The contribution is based on a systematic literature research in relevant databases for the period 2006 to 2016. 65 titles were included in this literature review. The theories and approaches identified in the publications include the Welfare State Theory, Varieties of Capitalism, Partisan Theory, Globalisation and Europeanisation, Path dependency, and Actor-centered Institutionalism. This paper presents the theoretical approaches used in the publications and outlines their research results. Additionally, the paper discusses limitations, potential use and benefits of these theories and approaches for international-comparative research on adult education policy.

Keywords Review · International comparison · Educational policy · Theories · Political sciences · Interdisciplinary

1 Relevanz für die Erwachsenenbildungsforschung

Gegenwärtig gewinnt die international-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik an Bedeutung und Produktivität. Mit der fortschreitenden Globalisierung und der zugleich abnehmenden Bedeutung des Nationalstaats sowie der steigenden Relevanz inter- und supranationaler Organisationen (EU, OECD, UNESCO), die sich (auch) mit Bildung beschäftigen, sind die Möglichkeiten für und das Interesse an international-vergleichende(r) Forschung gewachsen. Vergleicht man die ältere mit der jüngeren international-vergleichenden Bildungspolitikforschung, so wird eine zunehmende theoretische Fundierung der Forschung erkennbar.

Auch wenn die Ermöglichung des Lernens Erwachsener bzw. die Politik zur Erwachsenenbildung in der international-vergleichenden Bildungsforschung bisher selten vertreten ist und sich auch die genuin international-vergleichende Erwach-

senenbildungsforschung bislang nicht im Sinne eines systematischen Forschungsprogramms mit Bildungspolitik beschäftigt hat, liegen verschiedene internationale Einzelstudien vor, die sich mit Fragen der Bildungspolitik und des lebenslangen Lernens beschäftigen (für eine Übersicht siehe Field et al. 2016). So untersucht beispielsweise Schemmann (2007) die Bedeutung internationaler und supranationaler Organisationen für nationale Bildungspolitik oder Ioannidou (2010) die Bedeutung dieser Organisationen für das Konzept des Lebenslangen Lernens in drei exemplarischen Staaten. Zur Erforschung bildungspolitischer Fragestellungen in einer international-vergleichenden Perspektive arbeitet die Erwachsenenbildungsforschung zunehmend interdisziplinär und mit Theorien aus Nachbardisziplinen wie der vergleichenden Politikwissenschaft,[1] der Ökonomie oder der Soziologie (Hurrelmann et al. 2011; Graf 2016; Knauber und Ioannidou 2016). Erste Ansätze einer institutionellen Kooperation zwischen der Forschung zur Erwachsenenbildung und der politikwissenschaftlichen Forschung finden sich z. B. im Tübinger Promotionskolleg „International-vergleichende Forschung zu Bildung und Bildungspolitik im Wohlfahrtsstaat“ (Schmid et al. 2011, S. 7), das von 2009 bis 2017 von der Böckler-Stiftung gefördert wurde.

Insgesamt rücken die bisherigen Beiträge der international-vergleichenden (Erwachsenen-) Bildungsforschung zur Bildungspolitik Fragen der Teilnahme, der Kompetenzen und der Steuerung in den Fokus (siehe z. B. oben, Boeren und Holford 2016; Martin und Rüber 2016); Fragen und theoretische Zugänge, die Bildung und Bildungspolitik breiter, z. B. auch mit Blick auf die gesellschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Einbettung diskutieren, finden bislang jedoch noch kaum eine systematische Berücksichtigung.

Bislang werden solche Fragen vor allem mit Zugängen der vergleichenden Politikwissenschaft adressiert (Gift und Wibbels 2014; Jakobi et al. 2010; Schmid et al. 2011).[2] Busemeyer und Trampusch (2011) zeichnen diese Entwicklung in ihrem Literatur-Review *Comparative Political Science and the Study of Education* nach und zeigen, dass in der vergleichenden Politikwissenschaft insbesondere Arbeiten zu Parteienpolitik bei Bildungsreformen, vergleichende politische Ökonomik zu *Skill Formation*, Zusammenhänge zwischen Bildung und Wohlfahrtsstaaten und die Internationalisierung von Bildung im Fokus der Forschung standen (ebd., S. 413 f.). Auch wenn Bildung als Thema in der vergleichenden Politikwissenschaft ein recht junges, gleichwohl aber etabliertes Forschungsfeld ist, lohnt sich eine genauere Betrachtung der Disziplin und ihrer international-vergleichenden Forschung zur Bildungspolitik. Dies liegt zum einen am Gegenstandsbereich der Bildungspolitik und dessen

[1] Mit der vergleichenden Politikwissenschaft ist im Folgenden ein Teilgebiet der Politikwissenschaft gemeint, in dem Staats- und Regierungsformen (*polity*), Strukturen und Inhalte (*policy*) sowie Prozesse (*politics*) vergleichend betrachtet werden. Davon abgrenzen lässt sich (vergleichende) soziologische Forschung, die sich theoretisch und empirisch mit den Bedingungen und Formen des sozialen Verhaltens bzw. des gesellschaftlichen Zusammenlebens beschäftigt und deren Forschungen hier ausgeblendet bleiben.

[2] Busemeyer und Trampusch differenzieren zwischen der vergleichenden Politikwissenschaft einerseits und der vergleichenden Forschung zu Wohlfahrtsstaaten andererseits. Während Erstere Bildung als Forschungsthema lange vernachlässigte, ist Bildung in Letzterer als Thema schon lange präsent (2011, S. 413). Im vorliegenden Beitrag werden unter vergleichender Politikwissenschaft beide Forschungsstränge mit einbezogen.

inhaltlicher Nähe zur Disziplin. Zum anderen bietet die Disziplin mit ihren Ansätzen und Theorien (insbesondere im Bereich der *Policy*-Forschung) einen fundierten Zugang zur Forschung über Bildungspolitik, der auch für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung anregend sein könnte. Dies betrifft z. B. die Erforschung jüngerer Entwicklungen der Internationalisierung und komplexer internationaler Interaktionsgeflechte, des Einflusses zivilgesellschaftlicher Akteure oder der Formen und Effekte neuer Governance-Strukturen (Martens et al. 2007). So merkt Ioannidou bereits 2010 an, dass es sich

> (...) als erforderlich erweisen [könne], Theorien aus Nachbardisziplinen zur Bearbeitung von Forschungsfragen heranzuziehen. Ansätze aus der vergleichenden Policy-Forschung können stimulierend auf die Erklärung von Rezeptions- und Implementationsphänomenen im Rahmen der international-vergleichenden Bildungsforschung wirken (Ioannidou 2010, S. 278).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein Literatur-Review zu Publikationen der vergangenen zehn Jahre dargestellt, die den Bereich der international-vergleichenden Forschung über Bildungspolitik fokussieren und die mit Ansätzen und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft und insbesondere deren Teilgebiet der *Policy*-Forschung arbeiten. Den oben genannten Beitrag von Busemeyer und Trampusch (2011) ergänzend und erweiternd ist das Ziel des Beitrags, die verwendeten theoretischen Zugänge aufzuzeigen, kritisch zu würdigen und über die Ergebnisse der Forschung einen thematischen Überblick zu geben. Der Beitrag adressiert dabei Forschende der international-vergleichenden (Erwachsenen-)Bildungsforschung, für die er beleuchtet, welche Theorien und Ansätze der vergleichenden Politikwissenschaft sich zur Erforschung welcher Fragestellungen der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung eignen.

Der vorliegende Beitrag ist bildungsbereichsübergreifend angelegt und schließt schulische (ab Sekundarbereich), berufliche, universitäre Bildung und Erwachsenenbildung sowie umfassendere Konzepte wie das Konzept des *Lifelong Learning* (LLL) gleichermaßen ein. Dies liegt zum einen daran, dass die Forschungspublikationen, die mit politikwissenschaftlichen Ansätzen und Theorien arbeiten, (bisher) selten das Thema Erwachsenenbildung im Blick haben. Zum anderen bzw. ergänzend werden Erträge sowie Desiderate und damit das Potenzial politikwissenschaftlicher Bildungsforschung für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung erst im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen sichtbar.

Im Folgenden wird zunächst die systematische Literaturrecherche nachgezeichnet. Danach folgt die Darstellung der Literatur nach den in ihr verwendeten Ansätzen und Theorien der *Policy*-Forschung sowie ein Überblick über deren Ergebnisse. Abschließend erfolgt ein Ausblick mit möglichen Anknüpfungspunkten für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung.

2 Systematische Recherche von Literatur

Diesem Beitrag liegt eine systematische Literatur-Review zugrunde (Jesson et al. 2011; Petticrew und Roberts 2006). Die Suche wurde aufgrund der Menge an

Veröffentlichungen auf die Jahre 2006 bis 2016 begrenzt. Die Recherche wurde im einschlägigen sozialwissenschaftlichen Rechercheportal *sowiport*,[3] welches eine Metarecherche in unterschiedlichen Datenbanken ermöglicht, in der Datenbank der *Cambridge University Press* sowie in Fachzeitschriften, die für den genannten Zeitraum vollständig gesichtet wurden, durchgeführt. Für soziologische und politikwissenschaftliche Publikationsmedien wurden die 50 höchstgerankten Zeitschriften der Fachdisziplin im *Scimago Journal & Country Rank* (Stand Dezember 2016) nach Journals durchgesehen, in deren thematisches Spektrum Publikationen über Bildung bzw. Bildungspolitik passen und diese dann gesichtet. Des Weiteren wurden die entsprechenden Jahrgänge der Zeitschriften *Comparative Education Review, Compare: A Journal of Comparative and International Education, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik* und *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* durchgesehen. In der Metadatenbank *sowiport* wurde nach den Suchbegriffen „education policy", „education politics", „education polity" bzw. „Bildungspolitik" gesucht. In politikwissenschaftlichen und soziologischen Zeitschriften wurde nach dem Suchbegriff „education" bzw. „Bildung" gesucht. Die Recherche wurde bis Januar 2017 durchgeführt. Zunächst wurden Titel und (wenn vorhanden) Abstracts der Beiträge hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an den thematischen Fokus dieses Literatur-Reviews gesichtet. Kriterien der Auswahl waren der Zeitraum der Veröffentlichung zwischen 2006 und 2016, der Einbezug empirischer Daten, der Vergleich von mindestens zwei Ländern, und Forschung, die sich auf westlich entwickelte Industriestaaten bezieht. Nach dieser Vorauswahl wurden die dokumentierten 120 Beiträge genauer hinsichtlich theoretischer Bezüge überprüft. Zum Schluss flossen 65 Titel in diese Literatur-Review ein. Bei der überwiegenden Zahl der Publikationen handelt es sich um Journalbeiträge (48). Monografien (7) und Beiträge in Sammelbänden (10) bildeten eine Minderheit. Methodisch arbeitet die Hälfte der Beiträge mit quantitativen Methoden (28), knapp 25 Beiträge arbeiten qualitativ (z. B. mit Experteninterviews, Dokumenten- und Literaturanalysen) und knapp 12 Beiträge arbeiten mit einer Mischung aus quantitativen und qualitativen Methoden.

3 Auswertung der ausgewählten Literatur nach Ansätzen und Theorien der Politikwissenschaft

Für diese Literatur-Review wurden international-vergleichende Beiträge mit bildungspolitischen Themen ausgewählt, die Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft (im weiteren Sinne[4]) verwenden, um ihre Länderauswahl zu begründen, ihre Hypothesen zu bilden und ihre Ergebnisse einzuordnen und zu interpretieren. Nicht alle politikwissenschaftlichen Theorien und Ansätze eignen sich zur Erforschung bildungspolitischer Fragestellungen. Im Folgenden werden die Ansätze vorgestellt, die in den ausgewählten Beiträgen gefunden wurden

[3] Siehe auch http://sowiport.gesis.org/Search/Advanced.

[4] Damit ist gemeint, dass es in einzelnen Fällen zu Überschneidungen mit soziologischen und ökonomischen Theorien und Ansätzen kommt, da diese im multidisziplinären Feld der Bildungspolitik nicht immer trennscharf sind.

und fast alle der Policy-Forschung zuzuordnen sind (Wenzelburger und Zohlnhöfer 2015).[5] Auch handelt es sich nicht immer um Theorien (im Sinne von expliziten und empirisch eindeutig verankerten Modellen), aus denen Hypothesen abgeleitet werden können, sondern teilweise um umfassende Analyserahmen (wie bspw. den Akteurzentrierten Institutionalismus). Letzteres erklärt, warum Autoren zum Teil mehrere der unten ausgeführten theoretischen Ansätze für ihre Arbeiten verwenden. Für die Erfassung unterschiedlicher bildungspolitischer Staatstätigkeit wird in den ausgewählten Texten berücksichtigt, inwieweit die Länder sich in ihrer Sozialpolitik unterscheiden (3.1 Wohlfahrtstaaten), über unterschiedliche Produktionsregime verfügen (3.2 *Varieties of Capitalism*), von bestimmten Parteien (mit-)regiert werden (3.3 Parteiendifferenztheorie), in unterschiedlichem Maß Globalisierungs- und Europäisierungstendenzen ausgesetzt sind (3.4 Globalisierung und Europäisierung), Pfadabhängigkeit zeigen (3.5 Pfadabhängigkeit) und eine bestimmte Struktur von Interessengruppen zeigen (3.6 Akteurzentrierter Institutionalismus, AZI). Anzumerken ist, dass *Educational Governance* nicht als eigener Ansatz berücksichtigt wird, da es sich um eine Forschungsperspektive handelt und nicht um einen konkreten Ansatz oder eine Theorie. Institutionalistische Ansätze in ihren vielfältigen Formen konnten aus Platzgründen nur einbezogen werden, wenn sie mit Pfadabhängigkeit und dem AZI arbeiten. Innerhalb der Kapitel werden die Beiträge danach sortiert, ob sie sich mit dem bildungspolitischen *Input* bzw. dem *Willensbildungs- und Entscheidungsprozess der Politikformulierung*, dem *Output* bzw. dem *Politikergebnis* (Gesetze, Beschlüsse, z. B. Bildungsausgaben) oder dem *Outcome* bzw. den *Wirkungen politischer Entscheidungen* (z. B. Bildungschancen) beschäftigen.

3.1 Wohlfahrtsstaatentheorie

Die Wohlfahrtsstaatentheorie nach Esping-Andersen (1998) geht davon aus, dass Entscheidungen über die Organisation und Ausgestaltung des öffentlichen Sektors und wohlfahrtsstaatliche Steuerung Auswirkungen auf soziale Segregation haben. Esping-Andersen geht mit seinem Cluster von Regime-Typen entlang der beiden Dimensionen Dekommodifizierung[6] und Stratifizierung[7] auf Unterschiede zwischen Sozialstaaten bezüglich des Verhältnisses von Markt und Staat und insbesondere

[5] Die *Policy*-Forschung beschäftigt sich mit der Beschreibung, Analyse und Erklärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Staatstätigkeit zwischen Staaten in einzelnen Politikfeldern, wie bspw. auch der Bildungspolitik. Mit Staatstätigkeit sind Politiken gemeint, die in der Regel von staatlichen Akteuren bzw. Regierungen beschlossen werden, aber auch Politiken unabhängiger Institutionen (Wenzelburger und Zohlnhöfer 2015), wie Zentralbanken, Regierungsbehörden und Interessengruppen wie Sozialpartner oder Bildungsverbände.

[6] Als Dekommodifizierung wird die relative Unabhängigkeit des Individuums vom Arbeitsmarkt bezeichnet (Esping-Andersen 1998, S. 21 f.). Ein hoher Grad an Dekommodifizierung deutet auf einen großzügigen Sozialstaat hin; das Individuum ist nicht so stark gezwungen, die Arbeitskraft als Ware auf dem Markt anzubieten (ebd., S. 37).

[7] Die Stratifizierung zeigt, inwieweit ein Wohlfahrtsstaat nicht nur Ungleichheiten abbaut, sondern diese selbst erzeugt oder zementiert: „Apart from its purely income-distributive role, the welfare state shapes class and status in a variety of ways. The education system is an obvious and much-studied instance, in which individuals' mobility chances not only are affected, but from which entire class structures evolve" (ebd., S. 57 f.).

auf die Ausprägung von Sozialleistungen ein. So differenziert er zwischen drei idealtypischen Regimen:

1. dem liberalen Wohlfahrtstaat mit der Betonung des freien Marktes (geringe Dekommodifizierung und niedrige institutionelle Stratifizierung) in einem begrenzt ausgebauten Sozialstaat (USA, CAN, AU);
2. dem konservativen Wohlfahrtsstaat mit korporatistischen Strukturen (mittlere Dekommodifizierung, hohe Stratifizierung) (AT, FR, DE) und
3. dem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat, der individuelle Unabhängigkeit vom Markt ermöglicht (hohe Dekommodifizierung, welche zu einer verringerten sozialen Ungleichheit führt (ebd., S. 26 ff.) und geringe Stratifizierung) (skandinavische Länder).

Die Theorie wurde, auch von Esping-Andersen selbst, mehrfach erweitert und modifiziert, beispielsweise um einen mediterranen Typ oder ein postsozialistisches Regime. Eine Zuordnung der Länder zu den Regimen, wie auch die Regimetypen selbst, sind in der Literatur bis heute nicht einheitlich. Die Verbindung von Bildungspolitik zur Wohlfahrtsstaatentheorie wird von den in dieser Review ausgewählten Autoren insofern hergestellt, als dass Bildung und der Zugang zu Bildung als integraler Aspekt des umverteilenden Sozialstaats, der Wohlfahrtspolitik sowie als Erweiterung von Politiken sozialer Absicherung gesehen wird (Heidenheimer 1981).[8] Die Auswirkungen von Umverteilung im Bildungsbereich sind jedoch wesentlich komplexer als in anderen Bereichen des Sozialstaats (Busemeyer 2015).[9] Um Differenzen zwischen Staaten in den politischen Inhalten (*Output*, z. B. Bildungspolitik) und dem Ergebnis bzw. der Wirkung von Politik (*Outcome*, z. B. Bildungsteilnahme, Bildungschancen) zu erklären, rücken zunehmend Merkmale auf der Makroebene ins Blickfeld. Gruppierungen bzw. Regimetypen von Staaten mit ähnlichen Merkmalen der Makroebene ähneln sich in Systemvoraussetzungen und Opportunitätsstrukturen (Kaufmann et al. 2014, S. 39). Die gefundenen Beiträge, die die Wohlfahrtsstaatentheorie nutzen, arbeiten vorwiegend mit quantitativen Analysen vorhandener (meist international-vergleichender) Datensätze, wie z. B. von der OECD (*Education at a Glance*-Datenbank, PISA), dem *International Social Survey Programme* (ISSP), dem Eurobarometer, dem EU-LFS etc., größeren Länderfallzahlen und fokussieren den *Output* und *Outcome* von Bildungspolitik. Thematisch geht es in den Beiträgen beispielsweise um den Einfluss des Wohlfahrtsstaatsregimes auf Schul- und Hochschulpolitik (Pechar und Andres 2011; Willemse und de Beer 2012), Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung (Markowitsch et al. 2013), LLL (Rubenson 2006) und um die Verbindung zwischen Präferenzen auf der Makroebene (Wohlfahrtsstaaten) und individueller Ebene (Busemeyer 2013).

Den *Output* von Bildungspolitik in Form von Bildungsausgaben in den Blick nehmend, folgert Hega (2011) nach einer Analyse von OECD-Daten und dem Einbezug zahlreicher Vorarbeiten, dass sich konservative und liberale Regime in ihren

[8] Auch in die andere Wirkungsrichtung beeinflussen Arbeitsmarkt und wohlfahrtsstaatliche Institutionen die Bildungspolitik.

[9] Dies geschieht in Abgrenzung zu Wilensky, nach dem sich die Bildungspolitik von anderen Sozialpolitiken unterscheidet („education is special", Wilensky 1975, S. 3).

Sozialpolitiken und Bildungssystemen ähneln. Er stellt jedoch fest, dass liberale Regime mehr für Bildung ausgeben (mit hohem Anteil privater Bildungsausgaben) als andere Regime, wobei dieses Geld vor allem in den Schulsektor und den Hochschulbereich fließt. Konservative Regime geben hingegen weniger für Bildung aus; diese Ausgaben fließen zu großen Anteilen in berufliche und Hochschulbildung. Sozialdemokratische Regime haben den höchsten Anteil staatlicher Bildungsausgaben; Ausgaben fließen vor allem in Schule und Hochschule. Willemse und de Beer (2012) clustern Staaten anhand einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze nach der institutionellen Ausgestaltung von Hochschulpolitik und stellen fest, dass ihre vorgefundene Clusterung grob der Zuordnung von Staaten zu den drei Wohlfahrtsregimen entspricht; bei liberalen und konservativen Staaten die jeweils zugeschriebene Ausprägung von Dekommodifizierung und Stratifizierung jedoch nicht mit den Erwartungen übereinstimmt. Eine Ausdifferenzierung und Modifikation des Wohlfahrtstaatenansatzes findet sich bei der Untersuchung der Verankerung von inklusiver Bildung von Arnesen und Lundahl (2006), die eine genauere Beschreibung der Bildungspolitik in sozialdemokratischen und liberalen Regimen auf Grundlage der Analyse nationaler Statistiken vornehmen. In dieser wird auf die politische Funktion von Bildung, deren Wertehintergrund und auf politikinitiierende Akteure eingegangen.

Die Verbindung von bildungspolitischem *Output und Outcome* fokussierend, führen Hurrlemann et al. (2011) die Bildungspolitik als elementaren Bestandteil von Wohlfahrtsstaaten ein, der soziale und wirtschaftliche Entwicklungschancen und die Teilhabe erhöht. Die quantitativen Analysen von OECD-Daten zeigen, dass Sozial- und Bildungspolitik sich ergänzen können, um positive Bildungsbilanzen (und damit die längerfristige Wohlfahrt eines Staates) zu schaffen und Bildungsgleichheit durch eine gleichmäßige Investition in alle Bildungsbereiche erreicht wird. Busemeyer (2013, 2014) beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen Präferenzen auf der Makroebene (Wohlfahrtsstaaten) und individueller Ebene. Er zeigt mit quantitativen Analysen von Daten der OECD und des ISSP sowie bezugnehmend auf qualitative Daten, dass bei hohen privaten Bildungsausgaben (liberale Regime) die individuelle Unterstützung für Umverteilung geringer ist. In Ländern mit höheren Anteilen öffentlicher Bildungsausgaben (sozialdemokratische Regime) wird Umverteilung von Individuen eher unterstützt.

Beiträge, die primär den *Outcome* von Bildungspolitik in den Blick nehmen, beschäftigen sich mit Bildungsstratifizierung, Bildungschancen und -teilnahme. Eine Überprüfung von Bildungs- und Absicherungspolitiken und deren Einfluss auf soziale Stratifizierung mit einer quantitativen Analyse von OECD-Daten zeigt, dass verschiedene bildungspolitische Herangehensweisen in zentraleuropäischen Staaten (starke Stratifizierung) im Vergleich zu liberalen Staaten (stärkere Angleichung) und den skandinavischen und südeuropäischen Staaten (Stratifizierung bezüglich Renten; Angleichung in der Bildung) sichtbar werden (Beblavý et al. 2013). Sich ausschließlich auf den Bildungsbereich beziehend, untersucht Busemeyer (2014) anhand einer Analyse von OECD-Daten in mehreren Staaten die Bildungsstratifizierung und identifiziert drei Cluster, die denen der Wohlfahrtsstaaten ähneln: Ein liberales Cluster mit geringer Dekommodifizierung (hoher Anteil privater Bildungsausgaben) und Stratifizierung (USA, CAN, UK), ein Cluster mit geringer Bildungsstratifizierung

und hoher Dekommodifizierung (skandinavische Staaten, NL, FR) und das zentraleuropäische Cluster mit hoher Bildungsstratifizierung und mittlerer Dekommodifizierung (DE, AT, CH). Pechar und Andres (2011) betrachten marktorientierte Reformen der Schul- und Hochschulpolitik in den USA und Schweden. Das Ergebnis ihrer quantitativen Analyse von OECD-Daten zeigt Zielkonflikte (trade-offs): Liberale Regime bieten Chancen für die Individuen, die den Anforderungen der Wissensgesellschaft entsprechen, während die, die diesen Anforderungen nicht entsprechen (Schulabbrecher; Personen, die keine akademische Ausbildung anstreben) vom System benachteiligt werden. In konservativen Regimen zeigen sich bessere Chancen für Personen, die keine akademische Bildung anstreben, da es ein umfassendes berufliches Bildungssystem gibt – jedoch wird die soziale Ungleichheit zementiert. In sozialdemokratischen Regimen werden den Ergebnissen nach einige der Zielkonflikte vermieden, so gibt es einen deutlichen Widerstand gegen die Einführung von Studiengebühren und wesentlich höhere Ausgaben für Hochschulbildung als in konservativen Regimen. Mit Bildungsteilnahme und Bildungschancen der erwerbsfähigen Bevölkerung beschäftigen sich Martin und Rüber (2016) anhand einer quantitativen Analyse von Daten des EU-LFS. Sie stellen wie Rubenson und Desjardins (2009) fest, dass die Ungleichheit der Bildungschancen in skandinavischen (und eher sozialdemokratisch geprägten) Staaten am geringsten ist.

Beispiele für die Weiterentwicklung von wohlfahrtsstaatlichen Typologien für Bildung auf Grundlage quantitativer Analysen von (meist) OECD-Daten sind Arbeiten von Iversen und Stephens (2008), die herausarbeiten, dass sich die Beziehungen zwischen Sozialversicherung, Kompetenzentwicklung und öffentlichen Bildungsausgaben gegenseitig verstärken. Sie leiten daraus drei unterschiedliche Welten der Humankapitalbildung ab, die historisch in der Ausgestaltung des wirtschaftlichen Systems, des Wahlsystems und des Parteienwettbewerbs begründet sind. Green et al. (2006) entwickeln eine Typologie auf Grundlage von Wohlfahrtsstaaten, Arbeitsmarkts- und LLL-Systemen und unterscheiden zwischen drei Typen von Wissensökonomien: liberale Regime, Regime der sozialen Marktwirtschaft und sozialdemokratische Regime. Desjardins (2013) entwickelt aufbauend auf der Wohlfahrtsstaatentheorie und den Varianten des Kapitalismus eine Kategorisierung von Regimen, die das Verhältnis zwischen Markt und anderen koordinierenden Institutionen zum Bildungssystem eines Landes einordnet. Markowitsch et al. (2013) beschreiben bei einer Untersuchung der Beteiligung an betrieblicher (Weiter-)Bildung als Teil des LLL und der institutionellen Ausgestaltung der betrieblichen Bildung in verschiedenen Ländern fünf Typen: sozialdemokratischer, konservativer, *„familaristic/sub-protective*“, liberaler und neoliberaler bzw. neokonservativer Wohlfahrtsstaat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Verbindung von Bildungspolitik und Wohlfahrtsstaatentheorie von den Autoren erst argumentativ geschaffen werden muss, da diese nicht im Ansatz integriert ist. Deutliche Ähnlichkeiten zwischen den Regimetypen der Theorie und den Länderclustern lassen sich als Ergebnis empirischer Untersuchungen zu Bildung finden. Einige Autoren modifizieren die Regimetypen und differenzieren diese weiter im Hinblick auf einzelne Bildungsbereiche aus. Ein Schwerpunkt der jüngeren Forschung zeigt sich in der Verwendung der Theorie zum Vergleich von bildungspolitischen Outcomes zwischen Staaten.

3.2 Varieties of Capitalism (VoC)

Die Spielarten des Kapitalismus bezeichnen einen Theoriebestand, der Länder nach der Koordination des Wirtschaftsgeschehens differenziert (Höpner 2015) und davon ausgeht, dass es komplementäre Beziehungen zwischen Institutionen gibt (Hall und Soskice 2001, S. 18). Hall und Soskice differenzieren zwischen *koordinierten* (DE, AT), CME und *liberalen* Marktökonomien (USA, UK), LME.[10] Auch wenn einzelne Publikationen den Ansatz nur als Heuristik der Länderauswahl nutzen (Souto-Otero und Ure 2012), ist für die meisten der ausgewählten Publikationen die Unterscheidung zwischen koordinierten und liberalen Ökonomien bezüglich des Ausbildungswesens entscheidend. Nach Estevez-Abé et al. (2001) bringen unterschiedliche Produktionsstrategien unterschiedliche Qualifikationsanforderungen mit sich. Je nach Bedarf an spezifischen oder allgemeinen Qualifikationen sind Ausbildungssysteme von Ökonomien gestaltet: In *koordinierten* Ökonomien werden die für die Arbeit notwendigen spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen in korporatistischen Strukturen in den Unternehmen selbst und unter der Regulation von Sozialpartnern hervorgebracht. In *liberalen* Ökonomien hingegen findet die (eher allgemeine) und marktgesteuerte Ausbildung in der Regel außerhalb von Unternehmen in schulischen Ausbildungsgängen oder Universitäten statt (Culpepper und Thelen 2008). Ähnlich wie bei der Wohlfahrtsstaatentheorie liegt der Schwerpunkt der ausgewählten Beiträge des VoC-Ansatzes auf den bildungspolitischen *Outputs* und *Outcomes*. Methodisch sind die Beiträge vielseitiger. So zeigen sich neben Beiträgen, die nationale und international-vergleichende Datensätze für kleinere Länderfallzahlen quantitativ im Hinblick auf Wirkung spezifischer Variablen auf politischen *Output* und *Outcome* auswerten, auch einzelne Arbeiten, die qualitative Forschungsdesigns haben (bspw. Experteninterviews, Dokumentenanalysen).

Den politischen *Outcome* in Form von Kompetenz- und Bildungsspezifität in CME und LME fokussierend beschäftigen sich Roosmaa und Saar (2012) mit der Weiterbildungsselektivität in EU-Staaten. Sie zeigen anhand einer Analyse von AES-Daten, dass diese (sowie die Weiterbildungsteilnahme Geringqualifizierter) eher durch die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes (Qualifikationsanforderungen) und nicht durch die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen erklärt wird. Die Kompetenzspezifität an Hochschulen in den Blick nehmend, untersucht Hoelscher (2012) die Länder England (LME) und Deutschland (CME) auf Grundlage einer quantitativen Analyse von Daten der REFLEX-Studie mit dem Ergebnis, dass, wie der VoC-Ansatz vermuten lässt, deutsche Hochschulabsolventen stärker spezifische, britische eher generelle Kompetenzen betonen und die Passung zwischen Studium und Beruf in Deutschland enger ist. Vogtenhuber (2015) beschäftigt sich mit der Aufteilung der Schüler im Sekundarschulbereich und deren Auswirkung in Form von Einfluss auf die berufliche Weiterbildung und ihren Ertrag. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse verschiedener Datensätze zeigen, dass (trotz der Variation länderübergreifender Weiterbildungsintensität nach der Bildungsbeteiligung und den Bildungsausgaben)

[10] Einen eigenen Typus bilden die Länder des Mittelmeerraums (Frankreich, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei) mit einzelnen Eigenschaften, die sich sowohl mit CME als auch LME überschneiden.

die Erträge der Weiterbildung stark mit der Qualität und dem Aufteilungszeitpunkt der weiterführenden Schulen verbunden sind. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das Weiterbildungsniveau mit dem Qualifikationsniveau in Bezug auf Qualifikationsnachfrage und Bildungsausgaben zusammenhängt. In Systemen, in denen Schulabgänger und Beschäftigte tatsächlich über höhere Qualifikationen verfügen, ist hingegen der Produktivitätszuwachs durch Aus- und Weiterbildung größer. Ebenfalls mit der Aufteilung der Schülerschaft in der Sekundarstufe beschäftigt sich Baldi (2012), jedoch in Bezug auf die Gründe, warum sich in Deutschland und England verschiedene Systeme ausbildeten. Er führt dies auf die Verknüpfung von Bildung und Wirtschaft zurück, wonach in CME Schüler früher und in LME eher später aufgeteilt werden. Die Ergebnisse einer rekonstruktiven qualitativen Analyse zeigen jedoch, dass nicht nur wirtschaftliche Akteure in den beiden Ländern Einfluss auf diese Ausgestaltung des Systems nahmen, sondern auch politische Akteure und Strukturen.

Thematisch breiter angelegt als die bisher beschriebenen Arbeiten und eher auf den politischen *Output* fokussiert, ist die Untersuchung von Bosch und Charest (2008), die formale Bildung in CME (DE, DK) und LME (USA, CAN) und Südkorea (mit einer noch stärker akademisierten Bildung als die beiden untersuchten LME-Staaten) anhand der deskriptiven Auswertung unterschiedlicher Datensätze und Literatur. Die Ergebnisse zeigen, dass sich alle drei Typen im Bereich der allgemeinen Bildung angleichen, wird doch versucht, diese insgesamt anzuheben. Auch bei der akademischen Bildung zeigen sich Konvergenzen in deren Expansion. Bei der beruflichen Bildung unterscheiden sich die Systeme weiter grundlegend; auch innerhalb der CME sehen die Autoren deutliche Unterschiede in der beruflichen Ausbildung. Um die beruflichen Ausbildungsformen in CME (DE) und LME (USA) besser unterscheiden zu können, berücksichtigt Graf (2016) zusätzlich die Ausprägung von Stratifizierung und Standardisierung der Berufsbildung, die Steuerung durch Sozialpartner, Kooperationen von Arbeitgebern und Finanzierung. Der Autor kann mithilfe von Experteninterviews und Dokumentenanalysen zeigen, dass es große Überschneidungen zwischen hochschulbasierten Formaten in Deutschland und den USA gibt (duales Studium), während sich die klassische duale Lehre und das duale Studium innerhalb Deutschlands deutlich unterscheiden.

Eine Reihe von Veröffentlichungen befasst sich ausschließlich mit CME und der Herausbildung beruflich und akademisch qualifizierender Bildungssysteme *(Skill Formation)*. Die Arbeiten nehmen dabei primär bildungspolitische *Outputs* und *Outcomes* in den Fokus, wobei eine Differenzierung zwischen beiden nicht trennscharf verläuft. Die Kompetenz- und Bildungsspezifität vom CME untersuchend, stellt Jensen (2011) mit einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze fest, dass die Deindustrialisierung eine bedeutende Bedrohung für Arbeitnehmer ist, insbesondere in Ländern, in denen die Kompetenz-/Bildungsspezifität hoch ist. Busemeyer (2009) kritisiert ebenfalls bezugnehmend auf die Kompetenz- und Bildungsspezifität innerhalb von CME nach Durchsicht bisheriger Berechnungen und Literatur, dass die Variation innerhalb der CME nicht hinreichend erfasst wird, weshalb er eine eigene Differenzierung nach zwei Dimensionen vorschlägt: der Grad der Unternehmensbeteiligung in der Bildungsausgestaltung und der Grad der Zertifizierung von beruflichen Fähigkeiten durch das Bildungssystem. Dadurch ergeben

sich für den Autor drei unterschiedliche Bildungsregime: das segmentierte (unternehmensbasierte) Regime in Japan, das integrative (schulbasierte berufliche) Regime in Schweden und das differenzierte (berufliche und praxisbezogene) Regime in Deutschland. Culpepper (2007) untersucht die Wechselwirkungen zwischen allgemeiner und spezifischer (Berufs-)bildung und Arbeitgebern in der Schweiz und Österreich seit dem Zweiten Weltkrieg quantitativ. Er kann zeigen, dass trotz ähnlicher Startbedingungen die Schweiz ein eher allgemeines (Berufs-)Bildungssystem ausbildete, während das System in Österreich spezifischer ist. Dies führt er auf die unterschiedliche Dominanz von großen und kleine und mittlere Unternehmen (KMU) zurück: In der Schweiz dominieren größere, wenig kostensensible Arbeitgeber, die durch eine Orientierung am internationalen Markt einen größeren Nutzen allgemeiner Fähigkeiten ihrer Belegschaft sehen. In Österreich wiederum dominieren kleinere Arbeitgeber mit spezifischen Bildungsinteressen. Ebner und Nikolai (2010) vergleichen ebenfalls Österreich, die Schweiz und zusätzlich Deutschland in Bezug auf ihre berufliche Ausbildung mit einer Übersicht an statistischen Daten der Länder, politischen Dokumenten und Literatur. Während in den letzten beiden Staaten weiter das duale Ausbildungssystem dominiert, hat sich in Österreich neben diesem System ein schulisches Berufsbildungssystem ausgebildet, was die Autoren mit der Dominanz der Sozialdemokratie (und Kooperation mit Christdemokraten), der Steuerung des Bildungswesens durch den Zentralstaat und der Unterstützung der Entwicklung durch Arbeitgeber und Gewerkschaften begründen. Einen Zusammenhang (Culpepper 2007) zwischen Unternehmensinteressen und beruflicher Bildung (und deren Verknüpfung mit Hochschulbildung) in den CME Deutschland, Österreich und Schweiz zeigen Nikolai und Ebner (2013). In allen Ländern gibt es eine Verknüpfung von beruflicher Bildung und Hochschule: doppelqualifizierende Abschlüsse (CH, AT), Anrechnung beruflicher Kompetenzen beim Hochschulzugang (DE). Die Interessen von Unternehmen spalten sich jedoch nicht nach Unternehmensgröße, sondern hängen von der Einbettung des Berufsbildungssystems in das Gesamtbildungssystem, der Vorbildung von Azubis sowie der Attraktivität des Berufsbildungssystems im Vergleich zu alternativen Bildungsgängen ab. Graf (2013) betrachtet ebenfalls die oben genannten Länder, die in der Vergangenheit eine Kluft zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung hatten, und untersucht die neu entwickelten „hybriden" Systeme der Länder, die eine Mischung beider Bereiche erreichen sollen: duale Studiengänge in Deutschland, berufsbildende höhere Schulen in Österreich und doppelqualifizierende Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz. Im Gegensatz zu den vorherigen Autoren nutzt er dafür jedoch ein qualitatives Forschungsdesign mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen. Er stellt fest, dass die neuen Systeme nicht zu einer Überwindung der Kluft, sondern zu einem Zustand der Koexistenz traditioneller und hybrider Systeme führen. Mit Bildung als sozialer Absicherung (insbesondere vor Arbeitslosigkeit) in CME beschäftigt sich Trampusch (2010) anhand einer historischen Analyse von Entwicklungen in Dänemark, der Niederlande und der Schweiz zwischen 1870 und 1940. In den CMEs entwickelten sich spezifische Bildungssysteme und ein umverteilender Sozialstaat mit sozialen Absicherungssystemen, auf welche die Arbeitgeber großen Einfluss nahmen. Sie weist aber darauf hin, dass Entwicklungen von sozialer Absicherung auch durch Gewerkschaften, das Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Verhältnis, staatliche Akteure (und

den staatlichen Eingriffen in den Arbeitsmarkt) sowie Industrialisierung beeinflusst wurden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es zum einen Beiträge gibt, die sich mit der Spezifität von Bildung in unterschiedlichen Regimen bzw. Staaten beschäftigen, und Beiträge, die die Ausbildung unterschiedlicher Bildungssysteme nachzeichnen (*Skill Formation*), wobei hier insbesondere die CME im Fokus stehen. Ein zentraler Bestandteil des VoC-Ansatzes, der in zahlreichen Arbeiten aufgegriffen wird, ist der Einfluss nicht-staatlicher wirtschaftlicher Akteure auf bzw. die Verknüpfung wirtschaftlicher Akteure mit Bildungspolitik und -system. Thematisch greifen die Beiträge den bildungspolitischen *Output* (Ausgestaltung Bildungsbereiche) und *Outcome* (Weiterbildungsselektivität) auf.

3.3 Parteiendifferenztheorie

Der Ansatz zu Parteien bzw. Parteiendifferenzen *(Partisan Theory)* geht davon aus, dass die Politik und damit auch die Bildungspolitik eines Landes davon beeinflusst wird, welche Partei oder Parteienkoalition die Regierung stellt (für einen Überblick siehe Wenzelburger 2015). Die Motive für die Durchsetzung von parteilich-gefärbten Politiken lassen sich in den Zielen der Wiederwahl/dem Ausbau von Wählerstimmen *(vote-seeking)* und der Durchsetzung präferierter politischer Inhalte *(policy-seeking)* finden (von Beyme 2000, S. 25). Ansätze, die in Verbindung mit Parteiendifferenzen gesehen werden, können die institutionellen Umstände des politischen Systems betreffen, wie beispielsweise Vetospieler/Vetopunkte.[11] Zur Differenzierung von Parteipolitiken gibt es zwei Herangehensweisen: die Unterscheidung von Parteienfamilien einerseits und die Unterscheidung von Parteipositionen zu einzelnen Themen andererseits (Wenzelburger 2015, S. 92 ff.). Wie bei den bisher beschriebenen Ansätzen liegt der Schwerpunkt der Beiträge, die mit der Parteiendifferenztheorie arbeiten, auf bildungspolitischen *Outputs.* Als *Output* wird insbesondere die unterschiedliche Höhe öffentlicher und privater Bildungsausgaben verschiedener Staaten in den Blick genommen und deren Zusammenhang mit Regierungsparteien. Die Beiträge arbeiten methodisch vorwiegend mit quantitativen Längsschnittvergleichen international-vergleichender Datensätze. Einige Beiträge beziehen sich auf qualitative Analysen des Manifesto-Projekt-Datensatzes.[12] Dieser beinhaltet inhaltsanalytisch ausgewertete Parteiprogramme von über 50 Ländern von 1945 bis heute und erlaubt somit die Analyse ähnlich großer Länderfallzahlen im Längsschnitt wie die quantitativen Untersuchungen.

Nikolai (2007) kann mit einer kombinierten Längs- und Querschnittsanalyse in 28 OECD-Staaten von 1990 bis 2002 zeigen, dass sich die Regierungsbeteiligung von Linksparteien und liberalen Parteien positiv auf öffentliche Bildungsausgaben auswirkt, während säkular-konservative und christdemokratische Parteien eher einen

[11] Dieser Ansatz geht davon aus, dass politische Entscheidungen entlang einer Entscheidungskette verlaufen, die Veto-Möglichkeiten bzw. Veto-Punkte eröffnet, an denen, bei einer Mobilisierung von Macht und Interessen, Einfluss auf den politischen Prozess und die Ergebnisse genommen werden kann (Tsebelis 1995).

[12] Siehe auch: https://manifesto-project.wzb.eu (abgerufen am 08.06.2017).

negativen Effekt zeigen. Dies könnte daran liegen, dass die ersten beiden Parteien eher soziale Umverteilung fördern möchten, um ein spezifisches Wählerklientel anzusprechen. Busemeyer et al. (2013) kommen mit ihrer qualitativen Untersuchung von Parteiprogrammen danach, wie sehr sie das Thema Bildungsausgaben betonen, zu ähnlichen Ergebnissen. Sie zeigen, dass die Bereitschaft, Bildungsausgaben zu erhöhen, zunehmend von sozialdemokratischen und liberalen Parteien vertreten wird, wobei dies kein einheitlicher Trend ist und eine große Variation zwischen den Ländern und über die Zeit besteht.[13] Dies widerspricht Ergebnissen einer früheren Untersuchung des gleichen Datensatzes zu Parteiprogrammen von Jakobi (2011), die feststellte, dass die Differenzen zwischen Parteien zur Steigerung von Bildungsausgaben immer mehr abnehmen und sich ab den 1980er-Jahren praktisch keine Unterschiede mehr zwischen den Parteien finden lassen. Ansell (2010) bestätigt dies zunächst, kann jedoch zeigen, dass der ideologische Stand einer Partei ein besserer Prädiktor für die tatsächlichen Bildungsausgaben ist als Parteiprogramme. Er findet mit einem quantitativen Längsschnittvergleich von OECD-Daten deutliche Differenzen zwischen tatsächlichen Bildungsausgaben und Parteipositionen in Parteiprogrammen. Wird die Hochschulbildung allein betrachtet, beobachten Busemeyer et al. (2013), dass Parteien des rechten Spektrums eher Befürworter eines Ausbaus der Hochschulfinanzierung sind, was die Autoren damit begründen, dass Hochschulen überproportional von Wohlhabenden aufgesucht werden. Dies wird auch von der Beobachtung untermauert, dass in Schweden ab dem Zeitpunkt des mehrheitlichen Besuchs einer Hochschule durch die Bevölkerung der Ausbau des Hochschulsystems zum Flaggschiff der linken Parteien wurde (Ansell 2008). Zu abweichenden Ergebnissen bezüglich der Hochschulfinanzierung kommt jedoch Busemeyer (2009a) anhand einer Zeitreihenanalyse von OECD-Staaten, die zeigt, dass Sozialdemokraten die Bildungsausgaben insbesondere für die Hochschulbildung erhöht haben. Dies interpretiert der Autor dahingehend, dass Parteien nicht einfach Transmissionsinstrument für die ökonomischen Interessen sozialer Klassen sind, sondern Politiken und Ausgaben nutzen, um (neue) Wählergruppen anzusprechen und zusammenzuführen. Eine innovative Herangehensweise zur Untersuchung von Bildungsausgaben wählen Garritzmann und Seng (2016), indem sie in ihrer qualitativen Untersuchung von Regierungsprogrammen ganze Regierungsperioden (und nicht einzelne Jahre) betrachten und auf die Zuordnung einzelner Parteien zu Parteienfamilien verzichten. Ihre Ergebnisse können keine Parteieneffekte (mehr) bezüglich der Bildungsausgaben feststellen. Dies wird damit erklärt, dass heutige Bildungssysteme in den 1950er und 1980er-Jahren geprägt wurden und über die Zeit eine Pfadabhängigkeit entwickelten, die radikalen politischen Wandel unwahrscheinlich macht (Busemeyer 2014).

Exkurs: Multikausale Analysen zur Bildungsausgaben

Veröffentlichungen zur Höhe von Bildungsausgaben arbeiten meist mit OECD-Datensätzen und multikausalen Modellen, in die gleich mehrere Erklärungsansätze einfließen – nicht allein die Parteiendifferenztheorie. Schmidt (2007)

[13] Festzustellen ist auch, dass für den untersuchten Zeitraum keine Parteien die Senkung von Bildungsausgaben fordern (Jakobi 2011).

kann zeigen, dass Bildungspolitik als Politikbereich zwischen 1960 und 2002 mehrheitlich Kürzungen unterworfen war, jedoch nicht in allen untersuchten Staaten. Kürzung, Erhalt und Erhöhung von Bildungsausgaben hingen u. a. von gegenseitigen Anpassungsprozessen zwischen Staaten, institutionellen Prozessen, politischen Prozessen in eher staatlich oder eher marktorientierten Staaten, der Zugehörigkeit zu englischsprachigen Staaten und von der parteipolitischen Zusammensetzung von Regierungen ab. Als Determinanten für öffentliche Bildungsausgaben von OECD-Staaten zwischen 1980 und 2001 konnte Busemeyer (2007) als die wichtigsten erklärenden Variablen die wirtschaftliche Entwicklung, den Anteil junger Menschen an der Bevölkerung, die geringe Zahl von Veto-Spielern, die Höhe von öffentlichen Sozialausgaben und die Fiskaldezentralisierung feststellen (Nikolai 2007). Bei einer getrennten Analyse nach Jahrzehnten stellt er fest, dass die Beteiligung konservativer Parteien an der Regierung lediglich in den 1980er-Jahren einen Einfluss auf Bildungsausgaben hatte. Bei Arbeiten, die sich mit der Aufteilung der Bildungsausgaben in öffentlicher und privater Verantwortlichkeit beschäftigen, zeigen Wolf (2009) und Wolf und Zohlnhöfer (2009) für 28 bzw. 26 OECD Staaten im Jahr 2002, dass konservative und christliche Mitte-Parteien als Regierungsparteien, ausgeprägter Protestantismus, Föderalismus und Fiskaldezentralisierung, hohe öffentliche Subventionen für private Bildungszwecke, Staatsverschuldung sowie betriebliche Berufsbildungssysteme negativen Einfluss auf öffentliche Bildungsausgaben haben. Einen positiven Effekt auf die Höhe privater Bildungsausgaben zeigen Föderalismus, Gewerkschaften, liberale Parteien[14] und Fiskaldezentralisierung, während u. a. christdemokratischen Regierungsparteien, Korporatismus sowie stark ausgeprägter Katholizismus und die Existenz von Kirchensteuern negative Effekte haben.

Weitere Beiträge, die mit der Parteiendifferenztheorie arbeiten, fokussieren die Privatisierung von Bildung und die Integration neoliberaler Elemente in die Bildungspolitik. Mit der Privatisierung von Bildung und Erklärungsmöglichkeiten durch Parteiendifferenzen beschäftigt sich Wiborg (2015) im Rahmen von Schulbildung in England und Schweden. Die qualitative Analyse von Parteiprogrammen zeigt, dass Parteipositionen zur Privatisierung vom Parteiensystem (England: Zweiparteiensystem, Schweden: Mehrparteiensystem) beeinflusst werden. Dies führte dazu, dass es in Schweden zu einem größeren Ausbau von Privatschulen als in England kam. Auch Zehavi (2012) beschäftigt sich mit der Privatisierung der ursprünglich öffentlichen Leistungen im Bildungsbereich und Parteieneffekten. Die Ergebnisse von Experteninterviews und Dokumentenanalysen zeigen, dass Parteien des rechten Flügels die Privatisierung eher vorantreiben als linke Parteien und diese in die politische Agenda aufnehmen. Die Einführung neoliberaler Elemente in die nationale Bildungspolitik und der Effekt von Parteien wird unter anderem von Arnesen und Lundahl (2006) für inklusive Bildung mit quantitativen Analyse nationaler Statistiken in skandinavischen Ländern untersucht. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Einführung von

[14] Jensen (2011) zeigt hingegen, dass die Steigerung von Bildungsausgaben nicht mit der Beteiligung linker Parteien in der Regierung verknüpft ist, sondern mit Deindustrialisierung.

neoliberalen Elementen von Regierungsparteien jeglicher Couleur nicht aufgehalten wurde, was sie mit geringen Parteiendifferenzen durch eine wachsende Mittelschicht erklären. Für die schulische Bildung stellt Wiborg (2013) in einer qualitativen Untersuchung hingegen fest, dass Variation zwischen Staaten bezüglich der Einführung neoliberaler Elemente durch regierende Parteien z. T. erklärt werden können.

Insgesamt beschäftigt sich der überwiegende Anteil der Beiträge mit Bildungsausgaben und damit dem parteipolitischen Einfluss auf den bildungspolitischen *Output*. Dadurch, dass mit den Daten des Manifesto-Projekts auch ein großer qualitativer international-vergleichender Datensatz vorhanden ist, arbeiten die Beiträge mit quantitativen und qualitativen Ansätzen, die sowohl die Bedeutung von Bildungsausgaben in Parteiprogrammen als auch deren Höhe in Zahlen analysieren können.

3.4 Globalisierung und Europäisierung

Unter Globalisierung wird die zunehmende Verflechtung zwischen Staaten in unterschiedlichen Bereichen verstanden, die auf wirtschaftliche Liberalisierung des Handels und technische Innovation zurückgeht. Trotz gewisser Ähnlichkeiten ist die Europäisierung von der Globalisierung deutlich abzugrenzen, da die Europäisierung die Wechselwirkungen zwischen „nationalstaatlicher und supranationaler Ebene des Mehrebenensystems der Europäischen Union“ kennzeichnet (Börzel und Panke 2015, S. 225). Bei der Europäisierung wird in den ausgewählten Veröffentlichungen thematisiert, wie sich die europäische Ebene auf Staaten auswirkt, wobei differenziert werden muss zwischen direkter („harter“) Europäisierung durch Gesetze und rechtlich verbindlichen Entscheidungen sowie „weichen“ Formen der Europäisierung, wie der Offenen Methode der Koordinierung (OMC). Eine für viele Autoren entscheidende Frage ist die nach Konvergenz (Knill 2005[15]) bzw. Divergenz zwischen den Mitgliedsstaaten bezüglich der nationalen Bildungspolitik verschiedener Bildungsbereiche, da eine Harmonisierung bzw. Angleichung der nationalen Politiken Ziel oder zumindest mögliche Wirkung von Europäisierung ist (ebd., S. 233). Die Beiträge arbeiten dabei vornehmlich mit qualitativen Methoden (insbesondere Dokumentenanalysen, vereinzelt Experteninterviews) mit kleinen Länderfallzahlen und fokussieren den bildungspolitischen *Input* und *Entscheidungsprozess*.

Jakobi und Teltemann (2011) stellen mit ihrer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze zu OECD-Staaten von 1999 bis 2008 fest, dass die untersuchten Länder in den Bildungsausgaben Konvergenzen zeigen (insbesondere in der Hochschulbildung), wobei es auch Länder gibt, die von diesen Trends abweichen.[16] Christ und Dobbins (2015) können in ihrer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze

[15] Hiernach tritt Konvergenz zwischen Staaten u. a. deshalb auf, da zur Lösung eines Problems auf Lösungsstrategien anderer Länder zurückgegriffen wird, internationale Regulationen auferlegt werden, Harmonisierungsprozesse (z. B. EU) auftreten, internationaler Wettbewerb zur Angleichung der Systeme führt (z. B. durch Einigung auf gemeinsame Regeln) oder verstärkter Austausch (Best Practice) stattfindet.

[16] In einer früheren Arbeit zeigte Schmidt (2007), dass sich Entwicklungen der Bildungsausgaben nicht mit Globalisierungsprozessen erklären lassen, da Bildungspolitik als Teil der Innenpolitik eines Landes weitgehend von landesspezifischen Demokratisierungsprozessen, Parteipolitik und der institutionellen Ausgestaltung geprägt ist.

Internationalisierung als mögliche Ursache von Dezentralisierung der Sekundarbildung in westlichen OECD-Staaten ausschließen.

Andere Beiträge fokussieren den Einfluss der inter- und supranationalen Ebene auf die nationalen Akteure und bildungspolitischen Prozesse. Mit dem Einfluss von Steuerungsinstrumenten inter- und supranationaler Organisationen (z. B. OMK, Beratungsleitungen, international-vergleichende Statistiken, Benchmarks), wie OECD und EU, beschäftigen sich Jakobi et al. (2010a) mit einer quantitativen Analyse verschiedener Datensätze für 30 OECD-Staaten. Sie zeigen, dass im Bereich der formalen Bildung Steuerungsinstrumente Einfluss auf nationale Bildungspolitiken nehmen, deren Wirkung abhängig von den spezifischen Transformationskapazitäten eines Landes ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis für den Bildungsbereich allgemein kommen anhand eines qualitativen Vorgehens Wilkoszewski und Sundby (2016) zu harten und weichen Methoden der Steuerung durch die EU. Sie zeigen, dass deren Erfolg entscheidend von den involvierten Stakeholdern abhängt. Trampusch (2009) greift thematisch das Einfließen europäischer Politik zur beruflichen Aus- und Weiterbildung in nationale Bildungspolitik in Deutschland und Österreich auf. Mit einer qualitativen Analyse zeigt sie, dass Europäisierung unterschiedlich erfolgt: durch Reformpolitiken (DE) oder als Nebenprodukt des nationalen institutionellen Wandels (AT). Den Einfluss internationaler Organisationen auf nationale bildungspolitische Netzwerke untersucht Nagel (2010) für Deutschland, die Schweiz, England und Neuseeland mit einem Methodenmix. Er stellt Wandlungsprozesse bezüglich der Ziele, Instrumente und des Rahmens von Bildungspolitik sowie Änderungen institutioneller Strukturen fest, während der politische Entscheidungsprozess von Bildung über die Zeit sehr konstant geblieben ist. Die bildungspolitischen Akteure eines Landes fördern politische Initiativen der internationalen Ebene im eigenen Interesse, zeigen sich gleichzeitig jedoch sehr konservativ, wenn es um die Zusammensetzung des eigenen politischen Netzwerks geht oder die politischen Interaktionsmodi.

Mit dem Einfluss der inter- und supranationalen Ebene auf die Inhalte nationaler Bildungspolitik *(Output)* beschäftigt sich beispielsweise Ioannidou (2010), die den steuernden Einfluss von EU und der OECD auf das Konzept des LLL in Deutschland, Finnland und Griechenland untersucht. Sie macht mit ihrer qualitativen Analyse von Experteninterviews und Dokumenten deutlich, dass die Organisationen mit unterschiedlichen Handlungsressourcen (EU: Finanzierung, rechtliche Regelungen, Monitoring; OECD: Empfehlungen, Evaluationen, Studien und Bildungsberichterstattung) steuernd Einfluss auf nationale Politiken zu LLL nehmen. Cavaco et al. (2014) untersuchen die Entwicklung von Anerkennungsinstrumenten für die informelle und non-formale Erwachsenenbildung in Portugal und Frankreich vor dem Hintergrund des Einflusses der EU-Bildungsagenda mit Experteninterviews. Sie stellen fest, dass die EU das Thema, welches ursprünglich von der Zivilgesellschaft ausging, inkorporierte und mit einer wirtschaftlichen Orientierung versah. Sie können zeigen, dass die Anerkennungspolitik in beiden Ländern nicht von der EU dominiert wird, sondern aus dem Zusammenspiel transnationaler und nationaler Einflüsse resultiert. Nationale Einflüsse beim Aufgreifen europäischer Bildungspolitik stellen auch andere Autoren mit qualitativen Untersuchungen für die Hochschulpolitik (Dobbins und Knill 2009) und Studiengebühren an Hochschulen (Förster 2011) fest und führen diese auf das jeweilige politische Erbe und unterschiedliche

wohlfahrtsstaatliche Traditionen sowie Unterschiede zwischen Parteien innerhalb der Staaten zurück. Demgegenüber stellen Capano und Piattoni (2011) mit ihrer ebenfalls qualitativen Analyse fest, dass insbesondere die Lissabon-Strategie in England, den Niederlanden, Deutschland und Italien ein Konzept lieferte, welches nationale, kulturelle und politische Traditionen und Vorstellungen zur Hochschulbildung und -politik zu überwinden half.

Zusammenfassend greifen die beschriebenen Beiträge insbesondere das Thema der neuen Bildungssteuerung auf sowie den Einfluss inter- und supranationaler Akteure auf nationale Akteure und die Ausgestaltung nationaler Bildungspolitiken. Während es für quantitative Studien schwierig ist, Internationalisierung als Einflussfaktor zu operationalisieren, können qualitative Arbeiten diese Entwicklungen mit Dokumentenanalysen und Experteninterviews gut nachzeichnen. Jedoch führen die kleinen Länderfallzahlen und die kleine Anzahl von Publikationen zu ähnlichen Fragestellungen dazu, dass verallgemeinerbare Tendenzen, beispielsweise für den europäischen Bildungsraum, schwer abzuleiten sind.

3.5 Pfadabhängigkeit

Die Grundannahme hinter dem Ansatz der Pfadabhängigkeit ist, dass zurückliegende Ereignisse den Ablauf von Prozessen beeinflussen oder sogar determinieren können. Beyer (2015, S. 149 f.) führt an, dass unterschiedliche Aspekte als Phänomene der Pfadabhängigkeit gesehen werden, wie z. B. die große Relevanz früherer Ereignisse, die Bedeutung von geringfügigen Ereignissen und Zufällen, die Zwangläufigkeit von einmal eingeschlagenen Entwicklungen durch positive Rückkopplungen, die begrenzte Rationalität von Akteuren sowie hohe Transaktionskosten bei Veränderungen. North (1990) nutzt die Pfadabhängigkeit als einen Bestandteil seiner Theorie zum institutionellen Wandel. Das Konzept wird in der ausgewählten Literatur z. T. als Ergänzung anderer Ansätze gewählt, wie z. B. der Parteiendifferenztheorie, der Globalisierung und Europäisierung oder dem Akteurzentrierten Institutionalismus. Die überwiegende Zahl der Beiträge arbeitet mit qualitativen Methoden und stellt die Entstehung von Bildungsoutputs durch die Betrachtung des *Inputs* bzw. *politischen Entscheidungsprozesses* in den Vordergrund.

Politikerbe als historisch angelegter „Problemlösungspfad“ oder Resultat von Pfadabhängigkeit wird von einigen Autoren als Filter gesehen zwischen Globalisierungs- und Europäisierungseinflüssen und dem politischen *Output* der Schul- und Hochschulpolitik (Jakobi und Teltemann 2011). Gornitzka und Maassens (2011) zeigen mit ihrer qualitativen Analyse, dass die skandinavischen Länder mit ihrer starken Bildungstradition wenige Bezüge zu europäischen Bildungsagenden aufweisen und entgegen internationaler Trends keine Studiengebühren einführten. Dobbins und Knill (2009) arbeiten mit Experteninterviews heraus, dass europäisch induzierter Isomorphismus durch die starken nationalen Unterschiede in Zentral- und Osteuropa zu unterschiedlichen nationalen Ergebnissen in der Ausgestaltung von Hochschulpolitik führt. Mit einer qualitativen Untersuchung zu britischen und deutschen Universitäten und den Auswirkungen von Internationalisierung zeigt Graf (2009), dass es in Deutschland statt zu einer Pfadverfestigung eher zu einer Abweichung und zur internationalen Öffnung kommt, um das Hochschulsystem anschlussfähiger zu

machen, während in Großbritannien eine Pfadstabilisation der Internationalisierung der Hochschule einsetzt, da diese schon eine lange Tradition hat. Bezogen auf das von supra- und internationalen Organisationen (EU, OECD) beworbene LLL stellt Ioannidou (2010) mit Experteninterviews und Dokumentenanalysen für Deutschland, Griechenland und Finnland ebenfalls eine Filterung dieses Konzepts durch nationale kulturell und historisch geprägte Bildungstraditionen fest. Mit einer qualitativen Rekonstruktion von Schulcurricula in England und Frankreich in Bezug auf den Einfluss europäischer Themen zeigt Haus (2009), dass sich in Frankreich ein unterstützender Pfad in Form institutioneller Strukturen zeigt, der ein Einfließen europäischer Inhalte in nationale Politiken zulässt, während dies in England nicht der Fall ist.

Unabhängig von Internationalisierungstendenzen dient der Ansatz auch zur Erklärung von Stabilität nationaler Bildungspolitik *(Outputs)*. So untersucht Hillmert (2008) die unterschiedliche Entwicklung der Berufsbildungssysteme in England und Deutschland anhand der Auswertung nationaler Bildungsberichte und bescheinigt beiden Systemen eine große Stabilität, die Wandel nur bei triefgreifenden wirtschaftlichen Veränderungen zulässt. Baldi (2012) untersucht in diesen Ländern ebenfalls qualitativ unterschiedliche Praxen zur Nicht-Aufteilung (E) und Aufteilung (D) der Schülerschaft in der Sekundarstufe. Er stellt fest, dass in England das Einfließen neuer Bildungsideen zu Reformen führte, während in Deutschland verfestigte institutionelle politische Strukturen (begleitet vom Föderalismus in der Bildung) Reformen verhinderte. Nikolai (2007) zeigt mit ihrer quantitativen Längsschnittanalyse von OECD-Staaten, dass die Bildungsausgaben eines Landes stark von vergangenen Bildungsausgaben abhängen. Pfadabhängigkeit bzw. Politkerbe wird bei Analysen der Manifesto-Daten zu Parteiprogrammen auch als Erklärung dafür gesehen, welche Parteien in Staaten einen Ausbau der Bildungsausgaben befürworten (Busemeyer et al. 2013) und dass Parteieneffekte auf die Bildungsausgaben abnehmen (Garritzmann und Seng 2016).

Was das Verlassen des politischen Pfades und institutionellen Wandel begünstigen kann, untersucht Trampusch (2009) zum einen in Bezug auf den Einfluss europäischer Politik zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf nationale Reformen in Deutschland und Österreich und, zum anderen, in Bezug auf die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Trampusch 2010a). Sie zeigt, dass Arbeitgeberkonstellationen bzw. Firmeninteressen und die Führungsebene der öffentlichen Bildungsverwaltung die Art des institutionellen Wandels beeinflussen. Sind große Unternehmen die dominierenden Akteure, die mit der öffentlichen Bildungsverwaltung kooperieren, ist ein umformender institutioneller Wandel zu beobachten. Wenn KMU die dominierenden Akteure stellen, die mit den öffentlichen Bildungseliten in Interaktion treten, sind selbsterhaltende politische Prozesse festzustellen. Weitergehend zeigen die Ergebnisse, dass insbesondere KMU und nicht Gewerkschaften als Bremse für einen umformenden Wandel agieren.

Zusammenfassend nutzen Beiträge Pfadabhängigkeit zu einem als Erklärung für die Stabilität nationaler Bildungspolitik (auch vor dem Hintergrund internationaler Einflüsse) und zum anderen beschäftigen sich einige der Beiträge mit der Frage, wann ein politischer Pfad verlassen wird und es zum institutionellen Wandel kommt.

3.6 Akteurzentrierter Institutionalismus (AZI)

Der AZI wurde von Mayntz und Scharpf Mitte der 1990er-Jahre entwickelt. Er kann als „Forschungsheuristik" oder multikausal angelegter Analyserahmen gesehen werden, der Ablauf und Ergebnis von politischen Entscheidungsprozessen mithilfe der beteiligten Akteure, ihrer Konstellation und des institutionellen Kontextes (Scharpf 2006, S. 76 f.) erklärt. Der Ansatz differenziert zwischen Akteurstypen, Interaktionsformen (einseitiges Handeln, Verhandlung, Mehrheitsentscheidung, hierarchische Steuerung, Verhandeln im Schatten der Hierarchie) und Handlungsressourcen von Akteuren (ebd., S. 86 ff., 101 ff.). In der ausgewählten Literatur beschäftigen sich die Autoren mit dem politischen *Input* bzw. *Willensbildungs- und Entscheidungsprozess*. Sie identifizieren Ursachen, die zum Auftreten unterschiedlicher nationaler Systeme führen, und nutzen dabei qualitative Forschungsansätze wie beispielsweise Experteninterviews und Dokumentenanalysen (Knauber und Ioannidou 2016; Ioannidou 2010; Witte et al. 2008).

Knauber und Ioannidou (2016) fokussieren nationale Akteure der Grundbildungspolitik in England, Österreich, den Niederlanden und der Türkei und zeigen, dass die Interaktionsformen der Akteure von der jeweiligen Steuerung von Grundbildungspolitik abhängen: Bei zentralistischer Governance werden Entscheidungen begünstigt, die durch hierarchische Steuerung herbeigeführt werden und weniger durch Verhandlungen oder Mehrheitsentscheidungen, wie in Staaten mit regionalen und lokalen Steuerungsmodellen. In einigen Staaten können nicht-staatliche Akteure durch spezifische Handlungsressourcen begrenzten Einfluss auf den politischen Entscheidungsprozess und die Implementation nehmen. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf höhere universitäre und nicht-universitäre Bildung in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden mit einem Fokus auf nationale Akteure betrachten Witte et al. (2008). Sie arbeiten heraus, dass insbesondere Akteure der Ministerien nationale Reformprozesse beschleunigt haben. Ioannidou (2010) nutzt den AZI zur Untersuchung des steuernden Einflusses der OECD und EU auf LLL in Deutschland, Finnland und Griechenland. Sie stellt fest, dass sich Steuerungsbemühungen zum LLL durch spezifische Handlungsressourcen (wie Bildungsberichterstattung und Monitoring) durch verschiedene Akteure unterschiedlicher Ebenen (regional, national, transnational) beobachten lassen. Die identifizierten Schlüsselakteure treten immer in Konstellationen mit wechselseitigen Interdependenzen auf und zeigen Interaktionen auf Grundlage von Verhandlungen und Mehrheitsregelungen. Afdahl (2013) untersucht den politischen Prozess der Lehrerbildung in Finnland und Norwegen mit einem Fokus auf involvierte Akteure und zeigt, dass Lehrerbildung in Norwegen stark von den beteiligten politischen Akteuren und Bedingungen abhängt, während finnische Politik zur Lehrerbildung eher von akademischer Expertise bei der Ausformulierung von Politik beeinflusst wird. Eine qualitative Untersuchung der Auswirkung von Reformen im Föderalismus auf die Hochschulpolitik in Deutschland und der Schweiz stellen Griessen und Braun (2010) dar. Sie zeigen, dass generelle Reformen in Deutschland wenig Einfluss auf föderale Koordinationsstrukturen in der Hochschulpolitik hatten, während in der Schweiz mehr Verflechtungen zu finden sind, gleichzeitig aber institutionelle Mechanismen, die politischen Reformblockaden entgegenwirken. In beiden Ländern sind unilaterale Strategien von

Akteuren kaum möglich, wohingegen kollektive Vereinbarungen föderaler Akteure erfolgversprechender sind.

Zusammenfassend thematisieren Beiträge zum AZI in erster Linie Fragen zur Steuerung von Bildungspolitik und Akteuren und wie diese zu bildungspolitischen Outputs beitragen.

4 Fazit zu der ausgewählten Literatur und ihrer thematischen und theoretischen Fokussierung

Die Mehrheit der in den Beiträgen analysierten qualitativen Daten wurde selbst erhoben (Interviews) bzw. recherchiert (politische Dokumente); einige Arbeiten stützen sich auf Daten, die im Rahmen des Manifesto-Projekts gesammelt werden, welches Parteiprogramme inhaltsanalytisch auswertet. Die Mehrheit der quantitativen Arbeiten stützt sich auf die Analyse bereits vorhandener Datensätze, vorwiegend von der OECD (*Education at a Glance*-Datenbank, PISA, IALS/PIAAC), der Weltbank, der UNESCO, Eurostat (AES, *Education and Training Database, EU-LFS*) und vom Eurydice-Netzwerk. Das thematische Spektrum der Beiträge ist weit gefächert. Ein deutlicher Schwerpunkt bei den Bildungsbereichen ist die formale Bildung mit Beiträgen zu Schule (12 %), Hochschule (20 %), beruflicher Aus- und Weiterbildung (22 %) oder übergreifenden Beiträgen zur formalen Bildung (6 %). Demgegenüber beschäftigen sich lediglich 12 % der Beiträge mit Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. LLL. Die restlichen Beiträge sind keinem der Bildungsbereiche direkt zuzuordnen, da sie sich beispielsweise bereichsübergreifend mit Bildungsausgaben beschäftigen. Nach Themen sortiert beschäftigen sich 35 % der Beiträge mit bildungspolitischem *Input* (z. B. institutionelle Ausgestaltung von Bildungspolitik), 37 % mit *Output* (z. B. Bildungsausgaben) und 18 % der Beiträge mit *Outcome* (z. B. Bildungsteilnahme, Bildungsleitung, Bildungschancen, Stratifizierung). Die restlichen Beiträge sind nicht eindeutig zuzuordnen. Bei den Thematiken der Bildungspolitik, die von den verschiedenen Theorien vorwiegend adressiert werden, lassen sich zwei Lager herausarbeiten: Für Beiträge, die sich mit Bildungs*output* und -*outcome* beschäftigen, bewähren sich die Wohlfahrtsstaatentheorie, VoC und die Parteiendifferenztheorie; für Beiträge, die sich überwiegend mit dem *Input* bzw. dem politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess befassen, bewähren sich Pfadabhängigkeit, Globalisierung und Europäisierung und Akteurzentrierter Institutionalismus (vgl. Tab. 1). Methodisch lassen sich diese beiden Stränge ebenfalls gut unterscheiden. *Output*- und *Outcome*-orientierte Beiträge forschen eher mit quantitativen Methoden mit Ausnahme der Parteiendifferenztheorie. *Input*-orientierte Veröffentlichungen wählen mehrheitlich ein qualitatives Forschungsdesign. Beiträge zum Bildungsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. LLL arbeiten sowohl mit qualitativen als auch mit quantitativen Forschungsdesigns und nehmen primär *Input* und *Outcome* in den Blick, weniger den *Output* von Bildungspolitik.

Tab. 1 Anzahl der Beiträge nach Theorien, Bildungsbereichen und Themen (Input, Output, Outcome), Mehrfachnennung möglich

	Wohlfahrts-staaten	VoC	Parteien-differenz-theorie	Globalisierung & Europäi-sierung	Pfadabhän-gigkeit	AZI
Sekundär-bildung	2	1	3	1	2	1
Berufliche Ausbildung	1	9	–	1	3	–
Universitäre Ausbildung	3	1	2	3	3	2
Erwachsenen-bildung, LLL, Wei-terbildung	3	2	–	2	1	2
Übergreifend	6	2	11	4	4	–
Input & Prozess	–	3	1	9	10	4
Output	6	3	15	2	3	–
Outcome	8	4	–	–	–	–

5 Diskussion

Diese Literatur-Review zielt darauf, Beiträge der vergangenen zehn Jahre systematisch zu analysieren, die sich mit bildungspolitischen Themen international-vergleichend beschäftigen und dabei Ansätze und Theorien der vergleichenden Politikwissenschaft verwenden. Zu den in den Veröffentlichungen identifizierten Ansätzen gehören die Wohlfahrtsstaatentheorie, *Varieties of Capitalism*, Parteiendifferenztheorie, Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit und der Akteurzentrierte Institutionalismus – die meisten davon Ansätze, die dem Bereich der *Policy*-Forschung zuzuordnen sind. Die Ansätze werden von den Autoren zum Teil für einen Bildungsbereich modifiziert. Auch werden die Ansätze in den ausgewählten Veröffentlichungen nicht immer exklusiv verwendet, sondern miteinander verwoben und kombiniert.

Einschränkungen der Beiträge ergeben sich auf unterschiedlichen Ebenen, die die Untersuchungsgegenstände und auch die Daten betreffen. Die überwiegende Zahl der Beiträge konzentriert sich nur auf einen Bildungsbereich des Politikfelds Bildungspolitik. Es ist jedoch einerseits davon auszugehen, dass es höchstwahrscheinlich Interaktionen zwischen Bildungsbereichen und andererseits auch zwischen Bildungspolitik und anderen Politikfeldern gibt. Eine weitere Einschränkung einiger quantitativ arbeitender Veröffentlichungen ist, dass nicht auf Zeitreihen zurückgegriffen wird, sondern Daten eines Erhebungszeitpunktes verwendet werden. Dies suggeriert die Stabilität von Bildungssystemen über die Zeit. Wird ein Blick auf die verwendeten Datensätze geworfen, so fällt auf, dass die Anzahl und die Qualität vorhandener internationaler Datensätze zu Bildungsthemen in den vergangenen Jahren stetig zunahmen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass viele der verwendeten Datensätze aus den gleichen Bezugsquellen stammen und insbesondere die OECD

eine Art „Datenmonopol“ aufgebaut hat. Im multidisziplinären Forschungsfeld der Bildungspolitik ist die Gewichtung der Forschungsthemen deutlich abhängig von dem Bestand und der Aussagekraft von Datensätzen. Bisher überwiegen Datensätze zu formaler Bildung, deren (öffentlicher und privater) Finanzierung und deren Teilnahmezahlen sowie zur Bildungsleistung in formaler Bildung. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung liegen bisher nur wenige internationale Datensätze vor, was sich auch in der geringen Anzahl von Veröffentlichungen widerspiegelt. Für die Erwachsenen- und Weiterbildung, die meist im non-formalen und informellen Bereich stattfindet, fehlen für den internationalen Vergleich aussagekräftige Datensätze zu spezifischeren Themen und Variablen, wie Anbieter, Angebote, Personal, Qualität oder Finanzierung. Erst darauf aufbauend können ähnlich belastbare Berechnungen wie die beschriebenen zur formalen Bildung durchgeführt sowie Typologien von Staaten entwickelt werden. International-vergleichende Daten zu Kompetenzen Erwachsener gibt es zudem erst seit IALS, ALL und PIAAC. Allerdings wurden diese bisher kaum in den ausgewählten Veröffentlichungen verwendet, während deren Verwendung in anderen Forschungsfeldern bereits verbreitet ist.[17] Dies könnte zum einen daran liegen, dass (bisher) noch keine internationalen Längsschnittdaten vorliegen die Kausalanalysen ermöglichen. Da es im Erwachsenenalter keine zentrale Bildungsinstitution gibt, können zum anderen sowohl die Gründe für bestimmte Kompetenzausprägungen als auch die Effekte von Kompetenzausprägungen sehr divers sein, wodurch vergleichende Modelle äußerst komplex werden. Die berufliche Bildung, die Überschneidungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung aufweist, bildet hier, was Daten und Veröffentlichungen angeht, eine positive Ausnahme.

Die aufgezeigten theoretischen Ansätze bieten gleichwohl Anknüpfungsmöglichkeiten für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung und die Erforschung von Bildungspolitik, haben für diese jedoch auch unterschiedliche Erträge. Wie bereits im Fazit dargestellt, unterscheiden sich die beschriebenen Ansätze und Theorien und die mit ihnen beforschten Themen. Wohlfahrtsstaatentheorie, VoC und Parteiendifferenztheorie nehmen in erster Linie den bildungspolitischen *Output* und *Outcome* in den Blick (und welche Variablen diesen beeinflussen) und arbeiten primär mit quantitativen Methoden und großen Fallzahlen. Für die international-vergleichende Erwachsenenbildungsforschung kann hier eine Option in der Untersuchung des Zusammenhangs von bildungspolitischem *Output* und *Outcome* liegen. So können beispielsweise Erträge oder auch *wider benefits* von bestimmten (Bildungs-)Politiken festgestellt werden, wie von nationalen und internationalen Politiken zur Förderung spezieller Adressaten (z. B. Grundbildung für Geringqualifizierte), zur Qualitätssicherung oder Zertifizierung. Allerdings muss u. a. bei der Wohlfahrtsstaatentheorie eine argumentative Verbindung zur (Erwachsenen-)Bildung noch geleistet werden, weshalb sich ein Rückgriff auf die theoretischen Modifikationen bzw. Weiterentwicklungen des Ansatzes empfiehlt, die Bildung stärker in den Fokus setzen. Mit ihrer Komplexitätsreduktion erleichtern Typologien des Wohlfahrtsstaaten- und VoC-Ansatzes den Vergleich bei großer Länderfallzahl. In Bezug auf die Erwachsenenbildung mit ihrem Mehrebenensystem (Schrader 2011) kann

[17] Siehe dazu auch Veranstaltungen zur Forschung mit PIAAC-Daten: http://www.oecd.org/skills/piaac/neweventspage.htm (abgerufen am 08.06.2017).

dies jedoch zu einer verkürzten Darstellung der Besonderheiten eines Staates und zur Ableitung falscher Folgerungen führen, gerade wenn eher der bildungspolitische *Input* oder Prozess im Fokus der Forschung liegen.[18]

Für den bildungspolitischen *Input* und Prozess eignen sich hingegen andere Ansätze, wie Globalisierung und Europäisierung, Pfadabhängigkeit und Akteurzentrierter Institutionalismus. Diese fokussieren die Ursachen für die Entstehung spezieller Bildungssysteme und nationaler Bildungspolitiken und arbeiten meist qualitativ mit kleinen Fallzahlen, theoriebildend, um die Spezifika der einzelnen Systeme und Politiken adäquat darstellen zu können. Daher sind diese Ansätze besonders ertragreich für neuere Themen der Erwachsenenbildungsforschung, wie Internationalisierung (Einfluss bzw. Steuerung inter- und supranationaler Akteure), komplexe Interaktionsgeflechte (Mehrebenensystem) und neue Governance-Strukturen, welche auch die Rolle und den Einfluss zivilgesellschaftlicher Akteure für die Bildungspolitik beleuchten. Diese Ansätze sind auch deshalb ergiebig, da sie Bildungssysteme und -politiken wissenschaftlich beschreiben, systemübergreifend vergleichen und dadurch auch zur Weiterentwicklung von Theorie beitragen können.

Besonders erfolgversprechend sind einige jüngere Forschungsarbeiten, die mit Methodenmix-Designs und mehreren theoretischen Zugängen bzw. Annahmen arbeiten. In Forschungsarbeiten können so quantitative Analysen von Datensätzen mit großen Länderfallzahlen durch die intensivere Betrachtung einzelner qualitativer Länderfallstudien ergänzt werden. Forschungsergebnisse können damit im Idealfall sowohl die Ursachen für Bildungspolitiken beschreiben als auch deren Wirkungen erklären.

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

Afdal, H.W. (2013). Policy making processes with respect to teacher education in Finland and Norway. *Higher Education*, *65*(2), 167–180.

Ansell, B.W. (2008). University challenges: explaining institutional change in higher education. *World Politics*, *60*(02), 189–230.

Ansell, B.W. (2010). *From the ballot to the blackboard: the redistributive political economy of education*. New York: Cambridge University Press.

Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(3), 285–300.

Baldi, G. (2012). Schools with a difference: policy discourses and education reform in Britain and Germany. *West European Politics*, *35*(5), 999–1023.

Beblavý, M., Thum, A.-E., & Veselkova, M. (2013). Education and social protection policies in OECD countries: social stratification and policy intervention. *Journal of European Social Policy*, *23*(5), 487–503.

[18] Analysen hängen zudem sehr stark davon ab, welche Länder in ein Sample aufgenommen werden, um ein bestimmtes Regime zu repräsentieren. Teils weisen die Länder innerhalb eines Regimetyps starke Variationen auf. Je weniger Länder eines Typus betrachtet werden, desto schwieriger sind die Ergebnisse im Hinblick auf verallgemeinernde Aussagen einzuschätzen.

Beyer, J. (2015). Pfadabhängigkeit. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 149–172). Wiesbaden: Springer.
von Beyme, K. (2000). *Parteien im Wandel*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism varies (a lot): a 12-country multivariate analysis of participation in formal adult learning. *Adult education quarterly*, *66*(2), 120–142.
Börzel, T., & Panke, D. (2015). Europäisierung. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 225–246). Wiesbaden: Springer VS.
Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, *39*(5), 428–447.
Busemeyer, M. R., Franzmann, S. T., & Garritzmann, J. L. (2013). Who owns education? Cleavage structures in the partisan competition over educational expansion. *West European Politics*, *36*(3), 521–546.
Busemeyer, M. R. (2007). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001. *Journal of European Public Policy*, *14*(4), 582–610.
Busemeyer, M. R. (2009). Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies. *Socio-Economic Review*, *7*(3), 375–406.
Busemeyer, M. R. (2009a). Social democrats and the new partisan politics of public investment in education. *Journal of European Public Policy*, *16*(1), 107–126.
Busemeyer, M. R. (2013). Education funding and individual preferences for redistribution. *European Sociological Review*, *29*(6), 1122–1133.
Busemeyer, M. R. (2014). *Skills and inequality: partisan politics and the political economy of education reforms in Western welfare states*. Cambridge: Cambridge University Press.
Busemeyer, M. R. (2015). Bildungspolitik. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 615–640). Wiesbaden: Springer VS.
Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2011). Review article: comparative political science and the study of education. *British Journal of Political Science*, *41*(02), 413–443.
Capano, G., & Piattoni, S. (2011). From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon „script" in European higher education policy. *Journal of European Public Policy*, *18*(4), 584–606.
Cavaco, C., Lafont, P., & Pariat, M. (2014). Policies of adult education in Portugal and France: the European Agenda of validation of non-formal and informal learning. *International Journal of Lifelong Education*, *33*(3), 343–361.
Christ, C., & Dobbins, M. (2015). Dezentralisierung der Bildung in den westlichen OECD-Staaten: Eine vergleichende Analyse der Ursachen und Formen. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 145–173). Wiesbaden: Springer VS.
Culpepper, P. D. (2007). Small states and skill specificity: Austria, Switzerland, and interemployer cleavages in coordinated capitalism. *Comparative Political Studies*, *40*(6), 611–637.
Culpepper, P. D., & Thelen, K. (2008). Institutions and collective actors in the provision of training: historical and cross-national comparisons. In K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill formation* (S. 21–49). Cambridge: Cambridge University Press.
Desjardins, R. (2013). Considerations of the impact of neoliberalism and alternative regimes on learning and its outcomes: an empirical example based on the level and distribution of adult learning. *International Studies in Sociology of Education*, *23*(3), 182–203.
Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in central and eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, *22*(3), 397–430.
Ebner, C., & Nikolai, R. (2010). Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Swiss Political Science Review*, *16*(4), 617–648.
Esping-Andersen, G. (1998). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001). Social protection and the formation of skills: a reinterpretation of the welfare state. In P. A. Hall & D. Soskice (Hrsg.), *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage* (S. 145–183). New York: Oxford University Press.
Field, J., Künzel, K., & Schemmann, M. (2016). International comparative adult education research. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (S. 109–134). Köln: Böhlau.
Förster, C. (2011). Divergenz in der Konvergenz: Studiengebührenpolitik im Europäischen Hochschulraum – die Beispiele Deutschland, England und Österreich. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 179–202). Baden-Baden: Nomos.
Garritzmann, J. L., & Seng, K. (2016). Party politics and education spending: challenging some common wisdom. *Journal of European Public Policy*, *23*(4), 510–530.

Gift, T., & Wibbels, E. (2014). Reading, writing, and the regrettable status of education research in comparative politics. *Annual Review of Political Science, 17*, 291–312.
Gornitzka, A., & Maassen, P. (2011). University governance reforms, global scripts and the „Nordic Model“: accounting for policy change? In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 149–178). Baden-Baden: Nomos.
Graf, L. (2009). Applying the varieties of capitalism approach to higher education: comparing the internationalisation of German and British universities. *European Journal of Education, 44*(4), 569–585.
Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
Graf, L. (2016). Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland und den USA: Eine (Re)Konzeptualisierung. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(3), 323–339.
Green, A., Preston, J., & Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Griessen, T., & Braun, D. (2010). Hochschulföderalismus zwischen Kooperationszwang und Blockadegefahr: Deutschland und die Schweiz im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 16*(4), 715–746.
Hall, P., & Soskice, D. (Hrsg.). (2001). *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press.
Haus, L. (2009). Europeanization, education, and school curricula: the role of historical legacies in explaining policy variation between England and France. *Comparative Political Studies, 42*(7), 916–944.
Hega, G. M. (2011). Wohlfahrtsstaaten und Bildungspolitik: Nachzügler, Vorreiter oder Ausreißer? Die Schweiz und die Vereinigten Staaten in vergleichender Perspektive. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (S. 53–100). Baden-Baden: Nomos.
Heidenheimer, A. J. (1981). Education and social security entitlements in Europe and America. In P. Flora & A. J. Heidenheimer (Hrsg.), *The development of welfare states in Europe and America* (S. 269–304). New Brunswick: Transaction.
Hillmert, S. (2008). When traditions change and virtues become obstacles. Skill formation in Britain and Germany. In K. U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation* (S. 50–81). Cambridge: Cambridge University Press.
Hoelscher, M. (2012). Spielarten des Kapitalismus und Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64*, 479–505.
Höpner, M. (2015). Spielarten des Kapitalismus. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 173–198). Wiesbaden: Springer VS.
Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Rathmann, K. (2011). Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik: Deutschland im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31*(3), 313–326.
Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen.* Bielefeld: wbv.
Iversen, T., & Stephens, J. D. (2008). Partisan politics, the welfare state, and three worlds of human capital formation. *Comparative Political Studies, 41*(4/5), 600–637.
Jakobi, A. P. (2011). Political parties and the institutionalization of education: a comparative analysis of party manifestos. *Comparative Education Review, 55*(2), 189–209.
Jakobi, A. P., & Teltemann, J. (2011). Convergence in education policy? A quantitative analysis of policy change and stability in OECD countries. *Compare, 41*(5), 579–595.
Jakobi, A. P., Martens, K., & Wolf, K. D. (2010). A governance perspective on education policy. In A. P. Jakobi, K. Martens & K. D. Wolf (Hrsg.), *Education in political science. Discovering a neglected field* (S. 1–20). Abingdon: Routledge.
Jakobi, A. P., Teltemann, J., & Windzio, M. (2010a). The internationalization of education: policy in a cross-national perspective. In K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Hrsg.), *Transformation of education policy. National responses to the PISA study and the bologna process* (S. 227–258). London: Palgrave Macmillan.
Jensen, C. (2011). Capitalist systems, deindustrialization, and the politics of public education. *Comparative Political Studies, 44*(4), 412–435.
Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review – traditional and systematic techniques*. Los Angeles: SAGE.

Kaufmann, K., Reichart, E., & Schömann, K. (2014). Der Beitrag von Wohlfahrtsstaatsregimen und Varianten kapitalistischer Wirtschaftssysteme zur Erklärung von Weiterbildungsteilnahmestrukturen bei Ländervergleichen. *Report – Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, *37*(2), 39–54.

Knauber, C., & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich. Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(2), 131–148.

Knill, C. (2005). Introduction: cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors. *Journal of European Public Policy*, *12*(5), 764–774.

Markowitsch, J., Käpplinger, B., & Hefler, G. (2013). Firm-provided training in Europe and the limits of national skills strategies. *European Journal of Education*, *48*(2), 281–291.

Martens, K., Rusconi, A., & Leuze, K. (Hrsg.). (2007). *New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.

Martin, A., & Rüber, I. E. (2016). Die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten im internationalen Vergleich: Eine Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(2), 149–169.

Nagel, A. (2010). Comparing education policy networks. In K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Hrsg.), *Transformations of the state. Transformation of education policy* (S. 199–226). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nikolai, R. (2007). *Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich*. Berlin: Dissertation.de.

Nikolai, R., & Ebner, C. (2013). Zur Verknüpfung von Berufsbildung und Hochschulbildung: Reformen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In K. Amos, J. Schmid, J. Schrader & A. Thiel (Hrsg.), *Kultur – Ökonomie – Globalisierung. Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik* (S. 63–80). Baden-Baden: Nomos.

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-education policies and welfare regimes: international comparative perspectives. *Higher Education Policy*, *24*(1), 25–52.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences – a practical guide*. Malden Oxford Carlton: Blackwell.

Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2012). Participation in non-formal learning in EU-15 and EU-8 countries: demand and supply side factors. *International Journal of Lifelong Education*, *31*(4), 477–501.

Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare*, *36*(3), 327–341.

Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. *Adult Education Quarterly*, *59*(3), 187–207.

Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Wiesbaden: VS.

Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: wbv.

Schmid, J., Amos, K., Schrader, J., & Thiel, A. (Hrsg.). (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen*. Baden-Baden: Nomos.

Schmidt, M. G. (2007). Testing the retrenchment hypothesis: educational spending, 1960–2002. In F. G. Castles (Hrsg.), *The disappearing state? Retrenchment realities in an age of globalisation* (S. 83–159). Cheltenham: Edward Elgar.

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

Souto-Otero, M., & Ure, O. B. (2012). The coherence of vocational education and training in Norway and Spain: national traditions and the reshaping of VET governance in hybrid VET systems. *Compare*, *42*(1), 91–111.

Trampusch, C. (2009). Europeanization and institutional change in vocational education and training in Austria and Germany. *Governance*, *22*(3), 369–395.

Trampusch, C. (2010). Co-evolution of skills and welfare in coordinated market economies? A comparative historical analysis of Denmark, the Netherlands and Switzerland. *European Journal of Industrial Relations*, *16*(3), 197–220.

Trampusch, C. (2010a). Employers, the state and the politics of institutional change: vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research*, *49*(4), 545–573.

Tsebelis, G. (1995). Decision making in political systems: veto players in presidentialism, parliamentarism, multicameralism and multipartism. *British Journal of Political Science*, *25*(3), 289–325.

Vogtenhuber, S. (2015). Explaining country variation in employee training: an institutional analysis of education systems and their influence on training and its returns. *European Sociological Review*, *31*(1), 77–90.
Wenzelburger, G., & Zohlnhöfer, R. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Policy-Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Wenzelburger, G. (2015). Parteien. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Hrsg.), *Handbuch Policy-Forschung* (S. 81–112). Wiesbaden: Springer VS.
Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, *49*(4), 407–423.
Wiborg, S. (2015). Privatizing education: free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, *59*(3), 473–497.
Wilensky, H. (1975). *The welfare state and equality. Structural and ideological roots of public expenditures*. London: SAGE.
Wilkoszewski, H., & Sundby, E. (2016). From hard to soft governance in multi-level education systems. *European Journal of Education*, *51*(4), 447–462.
Willemse, N., & de Beer, P. (2012). Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states. *Journal of European Social Policy*, *22*(2), 105–117.
Witte, J., van der Wende, M., & Huisman, J. (2008). Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and the non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education*, *33*(2), 217–231.
Wolf, F. (2009). The division of labour in education funding: a cross-national comparison of public and private education expenditure in 28 OECD countries. *Acta Politica*, *44*(1), 50–73.
Wolf, F., & Zohlnhöfer, R. (2009). Investing in human capital? The determinants of private education expenditure in 26 OECD countries. *Journal of European Social Policy*, *19*(3), 230–244.
Zehavi, A. (2012). Welfare state politics in privatization of delivery. *Comparative political studies*, *45*(2), 194–219.