Volume 41 • Number 1 • April 2018



Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

- *Anne Margarian · Matthias Lankau* Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit regionaler Systeme beruflicher Weiterbildung. Eine institutionenökonomische Analyse
- *Martina Engels* Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung
- *Anita Sandmeier · Ulrike Hanke · Martin Gubler* Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung
- *Christian Marx · Annika Goeze · Augustin Kelava · Josef Schrader* Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte
- *Alisha M. B. Heinemann* Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung
- *Ewa Przybylska · Petra H. Steiner · Ekkehard Nuissl · Lorenz Lassnigg* 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, Großbritannien
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

41. Jahrgang · Heft 1 · 2018

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Josef Schrader
Editorial 1

Forum

Anne Margarian / Matthias Lankau
Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit regionaler Systeme beruflicher Weiterbildung. Eine institutionenökonomische Analyse 7

Martina Engels
Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung. Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung 27

Anita Sandmeier / Ulrike Hanke / Martin Gubler
Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung 41

Christian Marx / Annika Goeze / Augustin Kelava / Josef Schrader
Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte 57

Alisha M. B. Heinemann
Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung 79

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ewa Przybylska / Petra H. Steiner / Ekkehard Nuissl / Lorenz Lassnigg
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 93

ZfW (2018) 41:1–5
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0109-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Josef Schrader

© Der/die Autor(en) 2018

Das Heft 1 der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* war ursprünglich als ein Themenheft geplant, das sich mit „Kommunalen Weiterbildungsangeboten für Geflüchtete und mit Geflüchteten" beschäftigen sollte. Da auf den *Call for Papers* aber zunächst nicht genügend Beiträge eingingen, die Ausschreibung also möglicherweise für einschlägige Forschungsbeiträge zu früh kam, haben die Herausgeber – auch unter dem Druck des Erscheinungstermins – entschieden, ein freies Heft zu gestalten. Dies war auch deshalb möglich, weil zu Beginn des Jahres 2018 gleich mehrere, positiv referierte Beiträge auf ihre Publikation warteten.

Mit der Ausgabe 1/2018 präsentieren wir nun ein Heft, das einen interessanten Einblick in gleich mehrere aktuelle Schwerpunkte der Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung bietet: in die Steuerungs-, die Organisations-, die Evaluations- und die Professionsforschung. Dabei zeigen die Beiträge bei einer thematischen Vielfalt zugleich einige auffällige Gemeinsamkeiten. Alle Beiträge repräsentieren nicht nur Schwerpunkte der Forschung, sondern nehmen zugleich auf bereits seit längerer Zeit beobachtbare Herausforderungen in Praxis und Politik Bezug. Das gilt für die Steuerung von Weiterbildung angesichts beträchtlicher regionaler Disparitäten in Angebot und Beteiligung, für die Organisation öffentlich anerkannter Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund neuer Steuerungspraxen, für die Legitimation von Weiterbildung angesichts gestiegener Erwartungen an ihre Wirksamkeit, für die Anerkennung und Förderung der Kompetenzen von Lehrkräften trotz oft ungesicherter Beschäftigungsverhältnisse oder auch für die Integration von Migrantinnen und Migranten unter den Bedingungen einer Diskrepanz zwischen finanziellen Ressourcen auf der einen und pädagogischer Erfahrung auf der anderen Seite. Bemerkenswert

Prof. Dr. J. Schrader (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de

ist zudem, dass in diesem Heft ganz überwiegend Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler zu Wort kommen. In methodischer Hinsicht handelt es sich durchgehend um empirische Beiträge mit einer beachtlichen methodischen Vielfalt: Präsentiert werden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren, z. T. auch mixed-methods-Designs. Die Autorinnen und Autoren stützen sich sowohl auf Primärerhebungen als auch auf Re-Analysen vorliegender Forschungsdaten. Zu der Vielfalt methodischer Zugänge trägt sicherlich auch die Vielfalt an wissenschaftlichen Disziplinen bei, auf die sich die Forschenden beziehen. Auffallend ist zudem, dass die internationale Forschungsliteratur in allen Beiträgen präsent ist, die Anwendungsfelder sich aber auf deutschsprachige Kontexte beziehen. Schließlich und nicht zuletzt wird deutlich, wie sehr die Forschung auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung inzwischen von Drittmittelförderung abhängig ist. Nicht nur in diesem Themenheft werden kaum noch Projekte vorgestellt, die mit Eigenmitteln von Universitäten oder außeruniversitären Instituten finanziert wurden. Die vorgestellten Projekte decken das gesamte Spektrum an Fördermöglichkeiten ab, das von Bundesmitteln bis zu wettbewerblichen Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder der Leibniz-Gemeinschaft reicht.

Der erste Beitrag von Anne Margarian und Matthias Lankau vom Bundesforschungsinstitut für Ländliche Räume, Wald und Fischerei geht von großen regionalen Disparitäten in Angebot und Beteiligung an Weiterbildung aus, die u. a. der *Deutsche Weiterbildungsatlas* dokumentiert hat. Auch im Umfeld des Nationalen Bildungsberichts wird seit einiger Zeit eine stärker regionalisierte Berichterstattung auch für andere Bildungsbereiche erwogen, die durch die Projekte des Kommunalen Bildungsmonitorings allein nicht gewährleitstet werden kann. Nach zwei großen Förderprogrammen („Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ von 2000–2008 sowie „Lernen vor Ort“ von 2009–2014) wird im aktuellen Koalitionsvertrag erneut politischer Handlungsbedarf reklamiert und ein gesamtdeutsches Fördersystem für strukturschwache Regionen und Kommunen angekündigt. Angesichts der beachtlichen Kontinuität von Fragen der regionalen Steuerung von (Weiter-)Bildung erstaunt es, dass Mechanismen der Koordination von Angebot und Nachfrage auf der subnationalen Ebene bisher nur selten analysiert wurden. Theoretisch nimmt der Beitrag von Margarian und Lankau Bezug auf institutionenökonomische Konzepte, indem von Hierarchien, Märkten und Netzwerken als möglichen Steuerungsinstrumenten ausgegangen wird. Der Beitrag bietet Fallstudien zur beruflichen Weiterbildung aus vier niedersächsischen Regionen. Die Analyse von Experteninterviews zeigt u. a., dass regionale Unterschiede in den Koordinationsformen sich in unterschiedlichen Managementstrukturen, Strategien und Leistungen niederschlagen. Diese Unterschiede werden vor allem auf die unterschiedliche Nachfragedichte in verschiedenen Regionen zurückgeführt. Die Verfasser beobachten eine deutliche Ausrichtung der Koordination von Angeboten der beruflichen Weiterbildung nach den Mechanismen des Marktes, die eher Konkurrenz und Effizienz als Kooperation und Effektivität fördern. Langfristig stabile Netzwerkbeziehungen zwischen verschiedenen Organisationen sind selten. Diese seien aber gerade in peripheren Regionen unverzichtbar, um zur Stabilisierung eines Angebots beizutragen, das lokalen Bedarfen angepasst ist.

Der zweite Beitrag, eingereicht von Martina Engels von der Universität zu Köln, widmet sich der Organisationsforschung, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten eine große Aufmerksamkeit gefunden hat. Für diese Aufmerksamkeit steht u. a. die Arbeitsgruppe Organisationspädagogik, die inzwischen den Status einer eigenen Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erreicht hat. Im Zentrum steht die Frage nach dem Einfluss veränderter Governance-Praxen auf die Steuerung von Organisationen der öffentlichen Weiterbildung. Die Veröffentlichung geht aus einem von der DFG geförderten und gemeinsam vom DIE und der Professur Erwachsenenbildung an der Universität zu Köln durchgeführten Projekt hervor. Interessant ist, dass der Beitrag nicht, wie weithin üblich und in der Methodenliteratur oft empfohlen, zunächst qualitativ und hypothesengenerierend vorgeht, um dann in quantitativen, ggf. repräsentativen Studien die entwickelten Hypothesen zu prüfen. Vielmehr werden im vorliegenden Fall auf der Basis von Clusteranalysen von Daten der Volkshochschulstatistik „Typen" von Volkshochschulen konstruiert, die dann in qualitativen Fallstudien vergleichend auf die Relevanz neuer Governance-Strukturen auf ihre internen Steuerungspraxen hin untersucht werden. In ihrer methodologischen Reflexion betont die Autorin, dass sich Daten des Bildungsmonitorings durchaus für theorie*bildende* Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung nutzen lassen; allerdings erfordert dies auch Zugeständnisse, da erwünschte Informationen nicht oder nicht hinreichend differenziert in Monitoring-Daten enthalten sind, die unter anderen Zielsetzungen erhoben wurden.

Der dritte Beitrag stammt von Anita Sandmeier und Martin Gubler von der Pädagogischen Hochschule Schwyz und wurde gemeinsam mit Ulrike Hanke verfasst, die an einem privaten Institut der Lehrerbildung tätig ist. In diesem Beitrag geht es im weitesten Sinne um die Frage der Wirksamkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung. Diese Debatte wird nicht nur in der betrieblichen Weiterbildung geführt, sie hat inzwischen auch die öffentlich anerkannte Erwachsenenbildung erreicht, wie sich an der medienwirksam geführten Debatte über Lernfortschritte in Integrationskursen ablesen lässt. Im vorliegenden Beitrag geht es um einen spezifischen Aspekt dieser Debatte, um die Frage nämlich, ob bzw. unter welchen Bedingungen ein Transfer des in der Weiterbildung Gelernten in das jeweilige Anwendungsfeld gelingt. In einem von der Schweizer Kommission für Technologie und Innovation finanzierten Projekt sollte ein praxistaugliches, wissenschaftsbasiertes Instrument zur formativen Evaluation betrieblicher Weiterbildungen entwickelt werden. Die vorgestellte Studie stützt sich auf eine retrospektive Evaluation von thematisch unterschiedlichen Veranstaltungen betrieblicher Weiterbildung in drei großen Unternehmen. Insgesamt knapp 500 Befragte wurden in einer Querschnittserhebung nach ihrer Einschätzung des Lern- und des Transfererfolges gefragt. Die Befunde beruhen auf multivariaten Regressionsanalysen und zeigen, dass kurzfristiger und langfristiger Transfer von unterschiedlichen Faktoren abhängen: Didaktische Merkmale der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen scheinen insbesondere relevant für die Zufriedenheit und den empfundenen Lernerfolg; demgegenüber wird langfristiger Erfolg am ehesten dann gesehen, wenn das berufliche Umfeld transferförderlich agiert, wenn z. B. die Vorgesetzten unterstützen oder das Arbeitsklima im Team förderlich ist.

Der vierte Beitrag beschäftigt sich mit den Kompetenzen von Lehrkräften und widmet sich damit einer Gruppe von Beschäftigten, die in den vergangenen Jahren nicht nur in der Forschung der Schule, sondern auch der Weiterbildung verstärkte Aufmerksamkeit gefunden hat. Jüngere Forschungsarbeiten richten sich u. a. auf die Qualifikationen und Beschäftigungsbedingungen von Lehrkräften, aber auch auf die Modellierung und Erfassung ihrer Kompetenzen. Im Beitrag von Christian Marx, Annika Goeze, Augustin Kelava und Josef Schrader werden Befunde aus einem Projekt vorgestellt, das im Rahmen des Leibniz-WissenschaftsCampus Tübingen „Bildung in Informationsumwelten“ gefördert wurde. In diesem Projekt wurde gemeinsam mit Schulpädagogen ein Test entwickelt, der das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrkräften in Schule und Erwachsenenbildung erfasst. Dieser Test enthält sowohl traditionelle Multiple-Choice-Aufgaben als auch videobasierte Items. Für den vorliegenden Beitrag wurden Daten von über 200 Lehrkräften ausgewertet, die in unterschiedlichen Kontexten der Erwachsenen- und Weiterbildung arbeiten. Im Mittelpunkt der Analysen steht die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Merkmalen der Ausbildung bzw. der ausgeübten Tätigkeit auf der einen und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte auf der anderen Seite gibt. Die Befunde aus latenten multiplen Regressionsanalysen zeigen keine Unterschiede zwischen Lehrkräften mit einem erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Studium und jenen ohne; und auch der Umfang der Lehrerfahrung scheint nicht bedeutsam für das vorhandene Wissen. Wohl aber zeigten sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Ausmaß der Teilnahme an thematisch einschlägigen Fort- und Weiterbildungen.

Der fünfte Beitrag schließlich gehört zu jenen Einsendungen, die auf den *Call for Papers* Bezug nehmen. Er beschäftigt sich mit einem bildungspraktisch ebenso wie bildungspolitisch hoch aktuellen Thema. Alisha M. B. Heinemann vom Institut für Germanistik an der Universität Wien wendet sich Deutschkursen von Migrantinnen und Migranten zu. Trotz der hohen Aufmerksamkeit in Politik und Praxis, aber auch in der Öffentlichkeit, existiert noch kaum verlässliches empirisches Wissen über die organisationalen und personalen Bedingungen, unter denen Integrationskurse durchgeführt werden. Die öffentliche Debatte in Deutschland hat vor allem ernüchternde Ergebnisse aus Sprachtests zum Anlass kritischer Nachfragen an das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, aber auch an Weiterbildungsanbieter genommen. So notwendig diese Debatte aus einer professionellen Perspektive auch ist, so läuft sie doch zugleich Gefahr, politisch instrumentalisiert zu werden. An dieser Stelle setzt die Studie von Heinemann an. In ihrem Projekt werden pädagogische Fachkräfte interviewt, Deutschkurse teilnehmend beobachtet und staatlich zugelassene Lehrmaterialen analysiert. Der vorliegende Beitrag präsentiert Zwischenergebnisse auf der Basis von diskursanalytisch ausgewerteten Interviews mit Planenden und Lehrenden in Deutschland und Österreich. In einer hegemoniekritischen Perspektive fragt die Autorin vor allem nach den Normalitätserwartungen, die von ehrenamtlichen und professionellen Akteuren an die Kursteilnehmenden in „Deutschkursen für Migrant.innen und Geflüchtete“ herangetragen werden und welche Folgen dies für deren Lern- und Subjektivierungsprozesse hat. Die Autorin plädiert für eine reflexive und widerständige Haltung der Erwachsenenbildung, für die es Raum und Zeit brauche, die angesichts des erzeugten und empfundenen Handlungsdrucks kaum noch zur Verfügung stehe.

Weitere Beiträge, die auf den *Call for Papers* zu Heft 1 reagierten und sich noch in der Begutachtung befinden, werden in den beiden kommenden Ausgaben der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* in der Rubrik „Forum“ veröffentlicht. Damit sollen die aktuellen gesamtgesellschaftlichen Debatten um Flucht und Migration, die auch die Erwachsenen- und Weiterbildung bewegen, fortgesetzt werden und zu neuen Forschungen anregen.

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 (2018) 41:7–26
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0103-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit regionaler Systeme beruflicher Weiterbildung

Eine institutionenökonomische Analyse

Anne Margarian · Matthias Lankau

Eingegangen: 18. Oktober 2017 / Angenommen: 27. Februar 2018 / Online publiziert: 12. März 2018
© Der/die Autor(en) 2018. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Berufliche Weiterbildung (bW) wird als wichtiges Element moderner Wissensökonomien betrachtet. Basierend auf Experteninterviews in vier Fallstudienregionen analysiert die Studie Mechanismen der Koordinierung von Nachfrage und Angebot, die Strategien der Anbieter und die Leistung der regionalen Systeme der bW. Die zunehmende Modularisierung und Digitalisierung ermöglicht auch in weniger attraktiven peripheren Märkten Angebote der bW, erschwert aber eine Ko-Produktion von Wissen, die gerade hier für eine erhöhte Beteiligung Beschäftigter an bW Voraussetzung wäre.

Schlüsselwörter Berufliche Weiterbildung · Hierarchien · Ko-Produktion von Wissen · Netzwerksteuerung · Regionalentwicklung

Adaptability and creative potential of local further training systems

Assessments from an institutional economics perspective

Abstract Further training (FT) is an important element of the modern knowledge economy. Based on expert interviews from four case-study regions, the paper analyses the relevance of markets, hierarchies, and networks as coordination mechanisms in FT, the strategies of providers, and the resulting performance of local FT service systems. We find increasing modularisation and digitalisation of FT services, which

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

Dr. A. Margarian (✉)
Thünen-Institut für Ländliche Räume, Bundesallee 50, 38116 Braunschweig, Deutschland
E-Mail: anne.margarian@thuenen.de

Dr. M. Lankau
Handwerkskammer Hannover, Berliner Allee 17, 30175 Hannover, Deutschland
E-Mail: lankau@hwk-hannover.de

enables FT provision in less attractive markets but does not contribute to the value coproduction required for an increase of FT participation of employees.

Keywords Further training · Hierarchies · Knowledge co-production · Network-governance · Regional development

1 Einleitung

Die Entwicklung westlicher Ökonomien hin zu wissensbasierten Wirtschaften hat die Erkenntnis mit sich gebracht, dass Erwachsenenbildung und „Lebenslanges Lernen“ wichtige Bedingungen für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung sind (Borrás und Edquist 2015). Die berufliche Weiterbildung (bW) dient dem Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen, die im Beschäftigungssystem (Brater 1980), und damit vor allem in den Unternehmen, benötigt werden. Sie wird als bedeutsam für funktionierende Arbeitsmärkte, für die konstante Weiterentwicklung der beruflichen Fähigkeiten der arbeitsfähigen Bevölkerung sowie für die Innovationsfähigkeit der Wirtschaft angesehen (Bosch und Charest 2008).

Aus der ökonomischen, marktzentrierten Perspektive ist die Koordination zwischen Angebot und Nachfrage der bW durch zwei Kernprobleme charakterisiert: Erstens ist aufgrund positiver externer Effekte effektiver bW ihr gesellschaftlicher Nutzen größer als die Summe der privaten Nutzen, so dass das Weiterbildungsengagement, wenn es alleine privater Initiative überlassen bleibt, aus gesellschaftlicher Sicht zu gering ausfällt. Zweitens müssen Angebote zur beruflichen Weiterbildung unter der Restriktion unvollkommener Information entwickelt werden. Bei der beruflichen Weiterbildung handelt es sich um eine wissensintensive Dienstleistung, deren Form und Inhalt aufgrund sich wandelnder Managementstrategien und technologischer Entwicklungen konstant an neue Anforderungen angepasst werden müssen, so dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen Anbieter und Kunden nötig ist (Tietgens 1991). Die Dienstleistungsforschung hat diese Erfordernisse unter der Idee der gemeinsamen Erzeugung von Dienstleistungen und Werten („service co-production“ und „value co-creation“; Lusch und Vargo 2006) erfasst, für die spezifische Konfigurationen von Akteuren und geteilter Information erforderlich sind (Maglio und Spohrer 2008).

In der bW kommt erschwerend hinzu, dass sowohl Beschäftigte und Arbeitssuchende als auch Arbeitgeber als Kunden von Weiterbildungsanbietern auftreten. Informationen und Bedarfe dieser Kundengruppen können voneinander abweichen. Arbeitgeber organisieren, oft in Zusammenarbeit mit externen Anbietern, betriebliche Weiterbildung, die insbesondere bei großen Unternehmen neben bW auch allgemeine kulturelle oder politische Bildungsangebote mit einschließen kann (Nuissl und Brandt 2009). Arbeitsmarktpolitische Weiterbildung hingegen fördert meist die Teilnahme Arbeitssuchender und manchmal auch Beschäftigter an Angeboten zur bW. Darüber hinaus können Arbeitssuchende und Beschäftigte, unabhängig von Arbeitgebern und arbeitsmarktpolitischer Förderung, privat finanziert an entsprechenden Angeboten zur bW außerhalb betrieblicher Kontexte teilnehmen. Viele Weiterbildungsanbieter adressieren betriebliche, arbeitsmarktpolitische und individuelle

berufliche Weiterbildung gleichermaßen, um positive Größen- und Synergieeffekte realisieren zu können. Damit sie das Ziel, die Beschäftigungs- und Beförderungswürdigkeit ihrer individuellen Kunden zu erhöhen, realisieren können, müssen sie die Bedarfe der Unternehmen an Fähigkeiten und Kenntnissen möglichst genau kennen.

Aufgrund der Besonderheiten des Marktes für bW und seiner gesellschaftlichen Bedeutung greift der Staat an verschiedenen Stellen steuernd darin ein. Weil aber im Bereich der bW nicht nur Märkte sondern auch die Politik als alleinige Koordinationsmechanismen aufgrund grundsätzlicher Probleme zu scheitern drohen (Robalino et al. 2012), sind differenziertere Koordinationsmechanismen für die Sicherung eines aus gesellschaftlicher Sicht optimalen Angebots bzw. einer optimalen Nachfrage an bW wichtig. Auf nationaler Ebene wurden die entsprechenden Institutionen der Koordination bereits vielfach untersucht (z. B. Bosch 2017). Die Unterschiede der Aus- und Weiterbildungssysteme verschiedener Länder sind zum Beispiel ein wichtiges Thema der „varieties of capitalism"-Literatur. Finegold und Soskice haben 1988 mögliche Koordinationsprobleme bestimmter institutioneller Systeme der Aus- und Weiterbildung identifiziert und gezeigt, dass diese zu einem „high-skill"-Gleichgewicht in einer Nation und einem „low-skill"-Gleichgewicht in anderen Nationen führen könnten (Finegold und Soskice 1988). Ein Jahrzehnt später unterzog Finegold (1999) seinen eigenen Ansatz einer kritischen Überprüfung. Er kam zu dem Schluss, dass die Unterscheidung in zwei klar getrennte Gleichgewichte und der statische Charakter des Gleichgewichtsmodells der Vielfalt der empirischen Befunde nicht gerecht werden konnte und entwarf die Idee der „skill-ecosystems". Buchanan (2006, S. 14) wendete das Konzept im australischen Kontext an und definierte „skill-ecosystems" als „Cluster unterschiedlicher Kompetenzen in einer spezifischen Region oder Branche, die durch verflochtene Netzwerke aus Unternehmen, Märkten und Institutionen geprägt werden".

Obwohl es erhebliche Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen deutschen Landkreisen gibt (Martin und Schrader 2016), wurden die entsprechenden Koordinationsmechanismen für Angebot und Nachfrage von Weiterbildungsangeboten auf der sub-nationalen Ebene Deutschlands bisher nur selten analysiert. Systematisch untersucht wurden bisher vor allem Einflüsse der betrieblichen Umgebung auf die Beteiligung an bW (Martin et al. 2015). Martin und Schömann (2015) haben die Bedeutung der Steuerung auf kommunaler Ebene vor dem Hintergrund der Umstellung auf Methoden des „New Public Management" in der Arbeitsverwaltung und die Diskussion der sich wandelnden Rolle des Staates im Kontext des „Governance"-Konzeptes untersucht und herausgefunden, dass der kommunalen Ebene in der Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung eine höhere Bedeutung zukommt als den größeren Raumeinheiten. Zu den wenigen entsprechenden Studien gehört auch Reginis (1997) Untersuchung der Anpassungsstrategien von Unternehmen und Institutionen an neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung in vier europäischen Fallregionen. Seine Analyse zeigt, dass der Umgang mit den oft regionsspezifischen Herausforderungen ebenso regionsspezifische Antworten erfordert, so dass die Strategien der Regionen sich auch unabhängig von Unterschieden im nationalen institutionellen Überbau unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund fragt die vorliegende Untersuchung, durch welche Mechanismen und in welchem Ausmaß Bedarfe und Angebote der bW in regionalen Weiterbildungssystemen aufeinander abgestimmt werden. Die Arbeit geht davon aus, dass regionale Unterschiede in Markt- und Netzwerkstrukturen sich in unterschiedlichen Managementstrukturen, Strategien und Leistungen niederschlagen. In der Analyse wird ein institutionenökonomisch fundierter konzeptioneller Rahmen erprobt, mithilfe dessen die Koordinationsfähigkeit regionaler Systeme der beruflichen Weiterbildung untersucht und bewertet werden kann. Die Daten für die Untersuchung wurden im Rahmen von explorativen regionalen Fallstudien in Experteninterviews mit Beteiligten im System der bW erhoben.

Der Artikel beginnt im folgenden Kap. 2 mit der Zusammenfassung der Literatur zu den Koordinationsstrukturen Hierarchie, Markt und Netzwerk im Bereich der bW. Kap. 3 erläutert den Analyserahmen sowie Kontext und die Herangehensweise der empirischen Untersuchung in den vier Fallregionen. Es präsentiert dann die Ergebnisse zur Steuerung über lokale Märkte, Hierarchien und Netzwerke sowie zu Strategien der Beteiligten und Leistungen der regionalen Systeme. Kap. 4 zieht Schlussfolgerungen mit Blick auf die politische Zielsetzung, eine verstärkte Weiterbildungsbeteiligung und regionale Gleichwertigkeit zu erreichen. Es bemüht sich außerdem um eine Beurteilung der Fruchtbarkeit des angewendeten heuristischen Untersuchungskonzeptes für die Analyse.

2 Strukturen des deutschen Systems der beruflichen Weiterbildung

Wegge (1996) hat auf den Zusammenhang zwischen den besonderen Gütereigenschaften der Weiterbildung als private oder öffentliche Dienstleistung und dem Erfolg unterschiedlicher institutioneller Arrangements hingewiesen. Die folgende Beschreibung der spezifischen Struktur des deutschen Weiterbildungssystems anhand der existierenden Literatur folgt der Einteilung der Koordinationsmechanismen von Powell (1990) in Hierarchien, Märkte und Netzwerke.

2.1 Hierarchien in der bW

Auch wenn in Bezug auf bW ab und zu ein (staatliches) Steuerungsdefizit beklagt wird, ist die bW in Deutschland doch nach wie vor stark durch staatliche Organisationen, namentlich vor allem die Agentur für Arbeit, und ihr Handeln geprägt (Hartz und Schrader 2008). Einen gesetzlichen Rahmen bilden auf der Bundesebene vor allem das Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie das zweite und dritte Sozialgesetzbuch (SGB II und SGB III), die die Förderung von Arbeitslosen bzw. Langzeitarbeitslosen regulieren (weiterführend vgl. z. B. Grotlüschen et al. 2010; oder Nuissl und Brandt 2009). SGB III und SGB II werden durch die Bundesagentur für Arbeit mit den Agenturen für Arbeit (AfA) bzw. durch die Jobcenter in den Regionen umgesetzt. Die AfA vor Ort erstellen in der Regel jedes Jahr Bildungszielpläne, in denen die Erwartungen der Bedarfe der Agentur im Bereich der Weiterbildung im kommenden Jahr beschrieben werden, und an denen sich die Bildungsanbieter in der Planung ihrer Kurse orientieren können (Doerr und Kruppe 2012).

In den letzten Jahrzenten wurde versucht, die Handlungsspielräume der Angestellten sowie Beamten und Beamtinnen der Arbeitsverwaltung durch eher marktähnliche Anreizsysteme und Managementpraktiken des „New Public Management“ (Osborne und Plastrik 1999) zu erhöhen. So wurde in den AfA die Vorschrift bestimmter Routinen zunehmend durch die Setzung bestimmter Ziele und Zielwerte ersetzt, das heißt statt der Mittel und Wege werden jetzt vor allem die Ergebniserwartungen definiert (Sowa et al. 2016). Dementsprechend können sich einzelne Jobcenter und AfA auch im Bereich der Förderung bW in ihren Strategien voneinander unterscheiden (vgl. z. B. Klingert und Lenhart 2017; Sowa et al. 2016; Dauth 2017). Strategieunterschiede bestehen auch zwischen Jobcentern, die als sogenannte „Optionskommunen“ direkt in die Kommunalverwaltung integriert sind, und Jobcentern im Geschäftsbereich der Bundesagentur für Arbeit (Margarian und Lilje 2014). Der Erfolg von Mitarbeitenden und Dienststellen der Arbeitsverwaltung wird vor allem am durch entsprechende Indikatoren dokumentierten Erfolg der Integration in Arbeit gemessen. Im Ergebnis kann es durch die Zielsteuerung zu größeren Freiheitsgraden der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen kommen, die sich dann möglicherweise besser in regionale Netzwerke einbringen und Flexibilität im Umgang mit lokal spezifischen Ansprüchen gewinnen können. Andererseits sind inzwischen auch die möglichen problematischen Aspekte einer Steuerung über zu einseitige Zielindikatoren deutlich geworden (Sowa und Staples 2014; Schütz 2008), wie zum Beispiel eine mögliche selektive Förderung von Fällen mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit.

Auf der Angebotsseite gibt es private und öffentliche sowie gewinnorientierte und nicht-gewinnorientierte Anbieter. Als öffentliche oder quasi-öffentliche Einrichtungen mit hoheitlichem oder öffentlichem Auftrag sind die Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) sowie die Volkshochschulen (VHS) tätig. Die Kammern haben durch ihren hoheitlichen Auftrag im Bereich der Aus- und Weiterbildung eine Sonderstellung untern den Anbietern. Die VHS bedienen das Segment der bW je nach eigener Strategie und regionalen Gegebenheiten in sehr unterschiedlichem Maße; sie haben den öffentlichen Auftrag, Bildung in die Fläche zu tragen, und erhalten zu seiner Erfüllung eine staatliche Grundfinanzierung. Kirchliche Einrichtungen bieten oft bW im sozialen Bereich an. Aufstiegsweiterbildung gibt es auch an Berufsschulen, Fachhochschulen und Technikerschulen.

Auf Seiten der privaten gewinnorientierten und gemeinnützigen Anbieter wird der deutsche Markt von großen Organisationen mit komplexen Organisationsstrukturen und mehreren Hierarchieebenen bestimmt, unter ihnen gewerkschafts- und arbeitgebernahe Institutionen. Die jeweilige Organisationsstruktur prägt Strategie und Verhalten von Mitarbeitenden und Management gewinn- und nicht-gewinnorientierter Weiterbildungsanbieter gleichermaßen, wie Zech (2013) zeigen konnte.

2.2 Märkte in der bW

Büchter und Gramlinger haben 2005 festgestellt, dass das deutsche System der beruflichen Weiterbildung trotz der steuernden Eingriffe des Staates (s. Abschn. 2.1) im Vergleich zu anderen europäischen Systemen als marktbasiert bezeichnet werden kann (Büchter und Gramlinger 2005). Nicht zuletzt aufgrund der Arbeitsmarktreformen und der Einführung des Systems der Bildungsgutscheine waren die Anbieter

von beruflicher Weiterbildung in den letzten Jahren einem verstärkten Wettbewerbsdruck ausgesetzt, der zu einem Prozess des Strukturwandels und der Konsolidierung geführt hat. Die von den AfA ausgegebenen Bildungsgutscheine spezifizieren lediglich das Weiterbildungsziel, so dass sich die Kundinnen und Kunden selbst einen zertifizierten Anbieter auswählen können.

Der Markt der beruflichen Weiterbildung ist stark fragmentiert. Es gibt unterschiedliche Kundengruppen mit sehr unterschiedlichen Anforderungen und Größen. 2012 haben an den Weiterbildungskosten individuelle Teilnehmer 40 %, Betriebe 42 %, die Bundesagentur für Arbeit 5 % und die weitere öffentliche Hand gut 13 % getragen (Marcel 2015). Aufgrund der standardisierten Anforderungen und der relativ guten Planbarkeit ist der Markt für arbeitsmarktpolitische Weiterbildung für die meisten gewinnorientierten privaten Anbieter attraktiv. Auch Beschäftigte, die bW privat bezahlen, um ihren Arbeitsplatz zu sichern oder ihre Aussichten auf einen anderen Arbeitsplatz zu verbessern, sind an standardisierten Kursen mit weithin anerkannten Zertifikaten interessiert.

Unternehmen hingegen sind eher an betriebsspezifischen Angeboten interessiert, wie sich zum Beispiel auch in den Interviews von Brink et al. (2011) mit kleinen und mittleren Betrieben einer Region zeigt. Diese Betriebe wünschen sich „Praxisnähe, maßgeschneiderte Inhalte und zeitliche Flexibilität“. Sie finanzieren eher Anpassungsweiterbildungen, die nicht zu zertifizierten Abschlüssen führen und oft gesetzlich vorgeschrieben sind (Bläsche et al. 2017). Brink et al. (2011, S. 51) haben in der von ihnen untersuchten Fallregion beobachtet, dass „dem Bedarf der Unternehmen nach kurzfristigen, zeitlich und inhaltlich flexiblen Weiterbildungsmaßnahmen … nur sehr bedingt ein passendes Angebot gegenüber“ steht.

2.3 Netzwerke in der bW

Mit der Stärkung von Marktmechanismen in der Koordination der bW ging ein neues Verständnis der Rolle des Staates einher, dem nun „die Rolle eines aktivierenden, koordinierenden und stützenden Akteurs“ (Gnahs 2010, S. 327) zugeschrieben wird. Dadurch gewinnen Steuerungsformen zwischen Markt und Hierarchie an Bedeutung (Hartz und Schrader 2008, S. 17), die oft durch das Governance-Konzept beschrieben werden (Dingeldey et al. 2015), in dem Netzwerke eine herausragende Rolle spielen. Mit Blick auf Dienstleistungsmärkte schreibt Gummesson (2006), dass Interaktionsmuster zwischen Anbietern und Kunden eher eine Netzwerk- oder eine „many-to-many“-Form als eine dyadische, also nur zweiseitige Beziehung, annehmen sollen. Netzwerke bezeichnen primär spontan entstehende und sich autonom stabilisierende Interaktionsmuster. Der Versuch, Netzwerke als Instrumente horizontaler Steuerung durch Politik und Verwaltung oder andere Akteure zu installieren, erzeugt einen gewissen inneren Widerspruch und oft auch Widerstand (Jütte 2002). Akteure in zentralen Netzwerkpositionen können hingegen durchaus als (Informations-)Broker oder Intermediäre koordinierend zwischen anderen Netzwerkbeteiligten agieren.

Viele Studien und vor allem auch politische Konzepte im Bereich der bW der letzten Jahre betonen vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Kooperationen und Netzwerken (Brink et al. 2011). Tietgens (1991, S. 102) erläutert anschaulich: „Arbeitsvoraussetzungen müssen immer neu recherchiert, Meinungsführer müssen

angesprochen, Kursleiter gewonnen, Räume ausgehandelt, Teilnehmer gehalten werden.“ Betont werden vor allem die positiven Seiten von Netzwerken (Diettrich 2014); mögliche nachteilige Effekte zum Beispiel auf den Wettbewerbsmechanismus des Marktes werden selten thematisiert.

Die Schwierigkeiten, funktionierende Kooperationen zu etablieren und vor allem aufrecht zu erhalten, werden aber zunehmend erkannt (Schiersmann 2014). Die Pflege von Netzwerken ist transaktionskostenintensiv. Netzwerke sind in der Regel klein genug, damit die Entscheidungen einzelner Akteure einen spürbaren Einfluss auf das gesamte Netzwerk haben. Aus diesem Grund erfordern und erzeugen funktionierende Netzwerke Vertrauen, das sich meist erst über längere Zeiträume hinweg aufbaut (Granovetter 2005). Dementsprechend sind Netzwerke deutlich schwerer als Märkte und Hierarchien durch administrative oder politische Vorgaben zu beeinflussen, siekönnen die Regulation je nach bestehenden Anreizen unterstützen oder unterlaufen (Rhodes 1996). Hertel (2013) zeigt, dass die zentrale Herausforderung weitergehender Kooperationen darin besteht, die verschiedenen Funktionslogiken der beteiligten Parteien aus Verwaltung, Privatwirtschaft sowie anderen Einrichtungen der Wirtschaft und des Bildungsbereichs zu integrieren und auf das gemeinsame Ziel auszurichten.

Callan und Ashworth (2004) zeigen für den australischen Fall unter anderem, dass eine Zusammenarbeit in Partnerschaften von Branchen und ihren Unternehmen auf der einen und Anbietern beruflicher Weiterbildung auf der anderen Seite oft durch geographische Nähe begünstigt und als wirtschaftliche Beziehung mit klaren formalen Regelungen organisiert wird. Brink et al. (2011) hingegen zeigen für Deutschland, dass Unternehmen sich in informellen Netzwerken mit heterarchischen Strukturen organisieren, um eine kritische Masse für die Nachfrage nach spezifischen Weiterbildungsangeboten zusammen zu bekommen.

3 Analyse von regionalen Systemen der beruflichen Weiterbildung

Die vorliegende Studie untersucht das Ineinandergreifen der verschiedenen Koordinationssysteme im Bereich der bW auf regionaler Ebene und borgt sich dazu von der Industrieökonomik das heuristische „Structure-Conduct-Performance“-Konzept. Das „Structure-Conduct-Performance“-Konzept wird in der Industrieökonomik zur Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Marktstruktur, Marktstrategien und Leistung bzw. Wettbewerbsfähigkeit der Marktteilnehmer herangezogen (Bain 1968). Es hilft dabei, die Struktur des Koordinationssystems, die Strategien der unterschiedlichen beteiligten Organisationen und die sich daraus ergebende Leistungsfähigkeit von Anbietern und Systemen in einem Kontext zu analysieren (Abb. 1).

Mit Blick auf Strategien und Leistung befinden sich viele Bildungsanbieter angesichts der hohen Diversität auf der Nachfrageseite in einem „diversity-efficiency dilemma“ (Waslander 2007), und damit vor der Frage, wo zwischen teurer Anpassung an Kundenbedürfnisse und kostensparender Standardisierung des Angebots die für sie optimale Strategie liegt. Deshalb werden in der Analyse die Strategien der Standardisierung, Modularisierung und Kundenanpassung („customization“) herangezogen, um die Strategien der Anbieter, aber, soweit möglich, auch der intermediären

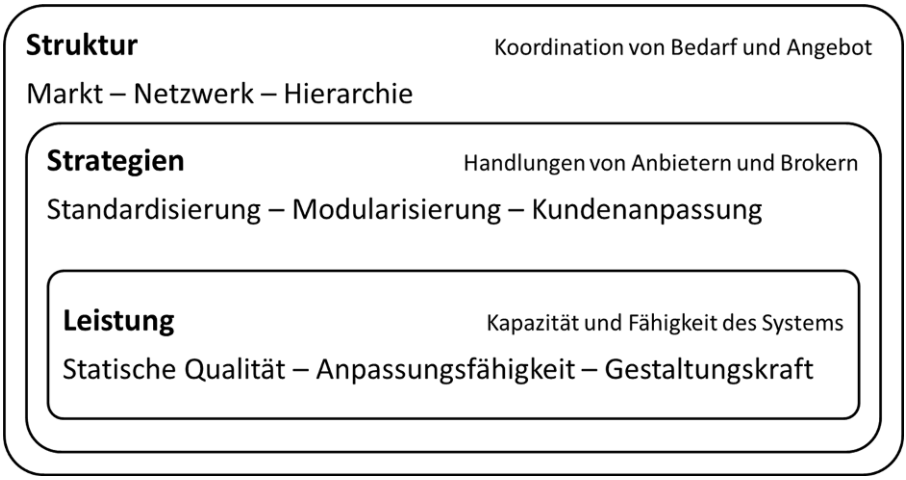


Abb. 1 Analyserahmen (Quelle: Eigene Darstellung)

Organisationen der Systeme der bW im Rahmen des geborgten „structure-conduct-performance“ Konzeptes zu charakterisieren. Modularisierung kann als „kundenindividuelle Massenproduktion“ („mass customization“; Davis 1989), als Strategieoption zwischen den beiden Extremen der Standardisierung und Kundenanppassung gewertet werden (Sundbo 1994).

Die Leistung („performance“) kann aufgrund der Marktunvollkommenheiten und der nicht nur gewinnorientierten Anbieter und Intermediäre im Kontext der bW nicht (nur) über den Erfolg am Markt bzw. die Wettbewerbsfähigkeit definiert werden. Sie zeigt sich vor allem darin, inwiefern durch die Anbieter in verschiedenen Regionen die Bedarfe aller Kundengruppen, also der Beschäftigten, der Arbeitssuchenden, der Arbeitsverwaltung und der Unternehmen bedient werden. Die „*statische Qualität*“ des lokalen Systems der bW beschreibt die Bedienung bestehender, expliziter Bedarfe. Die Nachfrage muss aber angesichts eines möglichen partiellen Marktversagens im Bereich der bW, mit ihren positiven externen Effekten und der Bedeutung einer Ko-Produktion des Wissens (s. Kap. 1) oft erst geschaffen werden. Auch der Nicht-Teilnehmer oder die Nicht-Teilnehmerin muss, anders ausgedrückt, als wichtiger Akteur im System der bW verstanden werden (Martin und Schömann 2015). Die „*dynamische Qualität*“ des Systems beschreibt dementsprechend wie gut es gelingt, Teilnehmende für die bW zu mobilisieren, sich an ihre Bedarfe anzupassen und mit ihnen gemeinsam ein attraktives Angebot zu gestalten.

Struktur („structure“) wird in der Industrieökonomik in der Regel quantitativ über die Konzentration des Marktes beschrieben. Britton et al. (1992) haben theoretisch und praktisch überprüft, in wie fern sich das Konzept auch im Dienstleistungsbereich anwenden lässt und sind u. a. auf das Problem fehlender Daten zur Erfassung der Marktstruktur gestoßen. In Bezug auf die lokalen Koordinationsmechanismen zur bW wird der Anwendungsbereich hier auf einen Dienstleistungsfall erweitert, in dem staatliche und quasi-staatliche Organisationen und Institutionen eine große Rolle

spielen. Aus dieser Erweiterung ergibt sich, dass die Struktur anders als im reinen Marktfall nur qualitativ-beschreibend erfasst werden kann (s. Kap. 2).

3.1 Fallstudien und Fallstudienergebnisse

Mithilfe des beschriebenen Analyserahmens wurden im Rahmen komparativer explorativer Fallstudien regionale Systeme der bW analysiert. Für die Untersuchung wurden drei verschiedene Fallregionen in Niedersachsen ausgewählt.[1] Dabei handelt es sich um eine städtische Arbeitsmarktregion (StA) mit einem Oberzentrum und seinem Umland[2] und um zwei „dünn besiedelte ländliche Arbeitsmarktregionen“ (LA1 und LA2). Die administrativen Grenzen hatten für die Analyse keine weitere Bedeutung, sie definierten lediglich den jeweiligen geographischen Ausgangspunkt. Die befragten Beteiligten der regionalen Systeme der bW wurden im Schneeballsystem im Zuge der Befragung selbst ermittelt und definierten die Region der Aktivität ihrer Organisation jeweils selbst. Es zeigte sich im Zuge der Interviews und ihrer Auswertung, dass eine Unterscheidung nach Oberzentrum (StAO) und seinem Umland (StAU) sinnvoll war, da gravierende strukturelle Unterschiede im System der bW zu beobachten waren. Es wird also im Folgenden zwischen vier Regionen unterschieden.

Durch Vorab-Recherchen und durch Erfragen bei den jeweiligen Interviewpartnern wurden die wichtigsten Organisationen im Bereich der bW jeder Fallregion identifiziert. Darunter waren in allen Regionen die lokale Geschäftsstelle der AfA und das lokale Jobcenter, wobei allerdings die Vertreter des Jobcenters in LA2 nicht für ein Interview zur Verfügung standen (Abb. 2).

Die Jobcenter in StAU und in LA2 werden in kommunaler Verantwortung von sogenannten Optionskommunen betrieben, die anderen beiden Jobcenter befinden sich im Geschäftsbereich der jeweiligen AfA. Außerdem befragt wurden Vertreter der Industrie- und Handelskammern (IHK), der Handwerkskammern (HWK), der Volkshochschulen (VHS) sowie ausgewählter Privatanbieter. Bei den Vertretern der

		Interviewpartner und Anzahl der Interviews						
Fallregionen		AfA	Jobcenter kommunal	Jobcenter mit Afa	HWK	IHK	VHS	Privat-anbieter
Städtische Arbeitsmarktregion, Oberzentrum	StAO	1		1	1	1	1	3
Städtische Arbeitsmarktregion, Umland	StAU	1	1				1	
Dünn besiedelte ländliche Arbeitsmarktregion 2	LA2	1	0		1	1	1	
Dünn besiedelte ländliche Arbeitsmarktregion 1	LA1	1		1		1	1	1

Abb. 2 Erhebungsdesign in den Fallregionen (Quelle: Eigene Darstellung)

[1] Die Regionen werden aufgrund des Datenschutzes nicht benannt, da wegen der geringen Anzahl größerer Anbieter von bW in einigen der Regionen sonst die Anonymität der Befragten nicht gewährt wäre.

[2] Die Charakterisierung erfolgt nach den „Siedlungsstrukturellen Arbeitsmarktregionstypen 2014“ des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR).

HWK handelte es sich um einen Koordinator für Weiterbildung in der für LA1 und LA2 zuständigen HWK, sowie um einen leitenden Mitarbeiter eines Berufsbildungs- und Technologiezentrums (BTZ) in StAO. Es gab in den vier Regionen drei zuständige IHK, für die Analyseregionen StAO und StAU ist dieselbe IHK zuständig. In jeder Analyseregion konnte jeweils ein Vertreter oder eine Vertreterin einer VHS befragt werden. Die vier befragten großen Bildungsanbieter verfügen alle über mehrere Standorte. Nur in einem Fall (Firm 4) wurde ein Vertreter einer kleineren Geschäftsstelle in einer speziellen Analyseregion befragt, in allen anderen Fällen waren die Gesprächspartner Personen mit zentralen Aufgaben. Drei der vier großen befragten Anbieter haben Geschäftsstellen im Oberzentrum der städtischen Fallregion (StAO), jeweils einer von ihnen hat außerdem auch eine in jeweils einer der zwei ländlichen Analyseregionen (LA1 und LA2).

Die Gespräche wurden als halboffene leitfadenstrukturierte Interviews durchgeführt. Die Interviewleitfäden unterschieden sich vor allem nach den Gruppen Arbeitsverwaltung, Kammern und sonstige Anbieter einschließlich VHS. In allen Interviews wurde nach der internen Struktur („Hierarchie“) der Organisation, nach einer Beurteilung der lokalen Weiterbildungsmärkte, nach den lokalen Netzwerken im Bereich der bW und nach den Planungsprozessen in der Organisation gefragt. Außer in der Arbeitsverwaltung wurden außerdem Fragen zu der jeweiligen Marktstrategie der Organisation, den Aktivitäten im Bereich der Entwicklung von Angeboten und dem spezifischen Angebot im Bereich der bW gestellt.

Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe der Software MaxQDA codiert. Die vergleichende Analyse auf der Ebene der Organisation und der Organisationstypen wurde durch Fallrekonstruktionen vorbereitet, wobei im ersten Schritt eine detaillierte Charakterisierung jeder Organisation in Bezug auf die benannten Themenfelder vorgenommen wurde. Im zweiten Schritt wurden ausgehend von den Eigenschaften der Organisationen und den Aussagen ihrer Vertreter sowie einiger ergänzender Informationen die Regionen nach Marktsituation und Netzwerkstrukturen sowie der Leistung des lokalen Systems der bW charakterisiert. In der abschließenden vergleichenden Analyse wurden mögliche Zusammenhänge zwischen der regionalen Struktur, der Struktur und Strategie der Anbieter und der Leistung des Systems hergestellt. Zunächst wird anhand der Interviews die Koordinationsstruktur in Hierarchien, Märkten und Netzwerken in den vier regionalen Weiterbildungssystemen rekonstruiert. Es folgt die Beschreibung der beobachteten Strategien und die Beurteilung der Leistungen der Systeme. Die Beobachtungen zur Struktur werden entlang der Dimensionen Hierarchie, Markt und Netzwerk diskutiert.

3.2 Ergebnisse zur organisationsinternen hierarchischen Steuerung

Abgeleitet aus Abschn. 2.1 werden der Beurteilung der beobachteten Hierarchien die Dimensionen *Steuerung vs. Handlungsspielraum* zugrunde gelegt. Stärkere, zentralisiertere interne Steuerung vergrößert bis zu einer gewissen Grenze tendenziell durch die Realisierung positiver Skaleneffekte die Effizienz der Organisationen. Mehr Handlungsspielräume auf der operativen Ebene der Organisation hingegen erhöhen im Idealfall ihre Anpassungsfähigkeit und so tendenziell die Effektivität von Aktivitäten.

Die in *Jobcentern und AfA* geführten Interviews bestätigten im Hinblick auf die administrativen Steuerungsprozesse weitgehend die in der Literatur bereits beschriebenen Entwicklungen hin zu einer stärkeren Zielsteuerung und größerem individuellen Entscheidungsspielraum auf allen Ebenen der Hierarchie im Rahmen des Paradigmas zum New-Public-Management (s. Abschn. 2.1). Die aufgrund der entspannten Arbeitsmarktlage im Beobachtungszeitraum relativ günstige finanzielle Situation der Arbeitsagenturen hat die Stärkung der Gewichtung von Effektivität gegenüber Effizienz weiter begünstigt. Obwohl den einzelnen Mitarbeitenden so zum Beispiel eine verstärkte Beteiligung an regionalen Netzwerken ermöglicht wurde, wirkt sich vor allem der begrenzte Zugang zu Informationen zu den Bedarfen in den Betrieben vor Ort limitierend auf ihre Handlungsmöglichkeiten aus.

IHK und *HWK* sind innerhalb der größeren Kammerbezirke lokal durch Geschäftsstellen, Kreishandwerkerschaften und Innungen vertreten. Aus den dezentralen Einheiten gehen Informationen über die Bedarfe der Betriebe in den Regionen an die Kammern. Dabei geht es allerdings vor allem um Fragen der Ausbildung, weil die Betriebe selten Bedarfe im Bereich der Weiterbildung äußern.

Die vier befragten *VHS* befinden sich in kommunaler Trägerschaft bzw. in Trägerschaft durch kommunale Zweckverbände und werden zusätzlich im Rahmen des niedersächsischen Erwachsenenbildungsgesetzes (NEBG) gefördert. Die unterschiedliche finanzielle Unterstützung aus den Kommunen wirkt sich auf die Ressourcenausstattung und die Handlungsmöglichkeiten der VHS aus, die in der städtischen Region mit StAO und StAU deutlich besser sind als in den ländlicheren Regionen.

Alle vier *privaten Anbieter* sind mit relativ selbständigen Geschäftsstellen, die sich weitgehend selbst tragen müssen, organisiert, wobei es immer ein zentrales Weiterbildungsangebot gibt. Von der Führung in der Zentrale, die auch zentrale Dienstleistungen anbietet, werden Empfehlungen ausgesprochen oder bestimmte Unterstützungsangebote gemacht. Manchmal gibt es zwischen Zentrale und Geschäftsstellen eine Zwischenebene, die den Austausch benachbarter Standorte koordiniert. Operative Entscheidungen werden in der Regel vor Ort in den Geschäftsstellen getroffen, während Entscheidungen mit strategischer Bedeutung mit der Geschäftsführung in der Zentrale abgestimmt werden.

Angebote für Privatkunden und Firmenkunden müssen nicht zertifiziert werden und können deshalb bei privaten Anbietern, IHK, HWK und VHS gleichermaßen vor Ort selbständig entwickelt werden. Außerdem werden Angebote im Zuge der Umsetzung bedarfsgerecht angepasst. Auch zu zertifizierende kleinere Kurse können in der Regel vor Ort entwickelt werden, wenn sich entsprechende Bedarfe abzeichnen. In der Entwicklung wird oft auf bestehende Module zurückgegriffen, sonst müssen, wenn es um den Erwerb von Zertifizierungen und Abschlüssen geht, Qualitätskriterien des Qualitätsmanagements beachtet werden. Die Zentrale von zwei der privaten Unternehmen ist in dieser Hinsicht eher restriktiv, indem von Anfang an nur Entwicklungen mit hohen Erfolgschancen zur Zertifizierung zugelassen werden, während Firm 4 in LA1 in dieser Hinsicht in seinem Unternehmen alle Freiheiten genießt und sich dementsprechend in Reaktion auf die lokalen Bedingungen in seinen Geschäftsfeldern auch deutlich anders entwickelt hat als etwa der Standort der Zentrale.

3.3 Ergebnisse zu regionalen Märkten für bW

Abgeleitet aus Abschn. 2.2 und 2.3 werden der Beurteilung der beobachteten Märkte und Netzwerke die Dimensionen *Konkurrenz vs. Kooperation* zugrunde gelegt. Konkurrenz erhöht tendenziell die Effizienz der Organisationen und Angebote. Kooperation verbessert im Fall partiellen Marktversagens potentiell die Effektivität von Aktivitäten durch bessere Innformationen und Anpassungsmöglichkeiten.

Die Charakterisierung der Märkte aus Perspektive der am System der bW Beteiligten basiert auf den Einschätzungen der Befragten aus Arbeitsverwaltung und VHS, die sich jeweils genau einer Region zuordnen lassen, und die es in allen Regionen gibt, so dass eine gewisse Vergleichbarkeit der Einschätzungen gewährleistet ist. Die Netzwerkbeziehungen zwischen Arbeitsverwaltung, Anbietern, Wirtschaft und Kammern werden aus der Perspektive der VHS und der privaten Anbieter beschrieben.

Die Marktsituation ist in allen vier Regionen unterschiedlich: Das Oberzentrum StAO hat eine vielfältige Anbieterlandschaft mit starkem Wettbewerbsdruck; im Umland StAU selbst werden nicht mehr alle Bereiche der bW abgedeckt und es findet weiter ein Strukturwandel unter den Anbietern statt, das nahe Oberzentrum sorgt aber für ein gutes Angebot. Der Markt in LA2 ist aufgrund der geringen Bevölkerungsdichte und der geringen Arbeitslosigkeit unattraktiv für Anbieter, so dass es vor Ort nur wenige Angebote gibt und das virtuelle Klassenzimmer eine wichtige Alternative darstellt.

In der peripheren Region LA1 gibt es wenige etablierte Anbieter, die den Markt unter sich aufgeteilt haben. Um einen ruinösen Wettbewerb zu verhindern, kommt es hier unter den etablierten komplementären Anbietern zu einer kooperativen Koordination im Sinne der Idee der „Co-opetition“ (Brandenburger und Nalebuff 1996). Dementsprechend berichtet Firm 4 hier gleichzeitig von Kooperation und von starker Konkurrenz unter den Anbietern. Unterstützt wird die Stabilisierung des existierenden Angebots durch eine entsprechende Auftragspolitik der öffentlichen Kunden. Die Koordination jenseits der Märkte erschwert allerdings auch den Marktzugang für zusätzliche Anbieter.

3.4 Ergebnisse zu regionalen Netzwerken für bW

Im Vergleich zu den anderen Fallregionen ist LA1 aufgrund ihrer speziellen Markt-Situation eine Region mit relativ intensiven Netzwerkbeziehungen. Der private Anbieter Firm 4 in LA1 hat einen engen Kontakt zur Arbeitsverwaltung und ist eine der wenigen Organisationen, die von engeren Kontakten zu den Kammern berichten. Die VHS in LA1 ist zudem die einzige VHS mit intensiven Beziehungen zur AfA. Ein enger Kontakt zwischen der VHS und dem Jobcenter besteht vor allem in StAU, wo sich das Jobcenter in kommunaler Trägerschaft befindet.

Es gibt Versuche, zum Beispiel von Seiten der Wirtschaftsförderungen, regionale Weiterbildungsnetzwerke für den regelmäßigen Austausch zu etablieren. Diese Netzwerke sind aber, wie die Interviews zeigen, für das operative Geschäft nur von schwacher Bedeutung. Die Beziehungen zu den anderen Anbietern sind überall stark von Anreizen des Marktes bestimmt. Kooperationen werden eingegangen,

wo es durch Ausschreibungen vorgeschrieben ist, oder wenn Projektbeteiligungen Kompetenzen und Kapazitäten erfordern, die die eigene Organisation nicht besitzt. Firm 4 in LA1 ist aufgrund ihrer Spezialisierung auf Jobcenter-Kunden mit jeweils spezifischen Bedarfen in hohem Ausmaß auf Kooperationen angewiesen. Lediglich Firm 1 gibt explizit an, in derartigen Kooperationen eine Chance zur strategischen Weiterentwicklung zu sehen. Die Kammern sehen ihr Angebot als Ergänzung des Angebots privater Anbieter an. Sie werden von den anderen Anbietern aber entweder als Wettbewerber oder als notwendige Partner im Prüfungsbereich angesehen; eine darüberhinausgehende Kooperation gibt es nur selten.

Beziehungen zu den Arbeitgebern außerhalb der Weiterbildungsbranche und somit zu potentiellen Firmenkunden sind aus Sicht der VHS ebenso wie der privaten Anbieter schwierig zu etablieren. Intensivere Kontakte bestehen zu bestimmten Branchen, in denen die Anbieter spezialisiert sind, oder zu großen öffentlichen Arbeitgebern unter den Kunden. Ein wichtiger Weg, um den Kontakt herzustellen, sind für die privaten Anbieter Umschulungen, da die entsprechenden Schüler und Schülerinnen für den praktischen Teil der Ausbildung auf Plätze in den Unternehmen angewiesen sind. Auch die Förderung WeGebAU, die bestimmte Gruppen Beschäftigter in der bW fördert, öffnet manchmal den Zugang zu Betrieben.

Mehr Möglichkeiten zu Kontakten zu den Unternehmen vor Ort haben die Arbeitsverwaltung und die Kammern, für die sich Kontakte im Zusammenhang mit der Ausbildung und der Mitgliederpflege ergeben. Die AfA haben in den vergangenen Jahren im Zuge der Reformen, die auch den Handlungsspielraum der operativen Ebene vergrößern sollten (s. Abschn. 3.1), den Arbeitgeberservice stark ausgebaut. Der unmittelbare und intensive Austausch findet allerdings häufig anlassbezogen mit größeren Unternehmen statt. Das Interesse kleinerer Unternehmen zum Beispiel an der Qualifizierungsberatung ist begrenzt. Die Zusammenarbeit zwischen Kammern, anderen Arbeitgeberverbänden und Arbeitsverwaltung hängt stark vom Zuschnitt der regionalen Zuständigkeiten und vom jeweiligen Sitz der Einrichtungen ab. Aus Sicht der AfA in LA2 etwa ist insbesondere die HWK zu weit entfernt für einen engen Austausch.

3.5 Ergebnisse zu Strategien und Leistungen

Die Strategien der Anbieter werden im Spannungsfeld zwischen Diversität und Effizienz danach beurteilt, ob sie *standardisiert*, *modular* oder *kundenangepasst* sind (s. oben). Bask et al. (2011) unterscheiden für Dienstleistungsanbieter zwischen vier Extremtypen in der Kombination von Modularisierung und Kundenanpassung („customization“): nicht modular, standardisiert (1), modular standardisiert (2), modular, kundenangepasst (3) und nicht modular, kundenangepasst (4).

Standardisierte Angebote stehen im Zeichen der Effizienz und können eine hohe *statische Qualität* (s. Kap. 3) liefern. Aufstiegsweiterbildungen, die vor allem das Angebot der Kammern dominieren, sind stark standardisiert. Andere Indikatoren für statische Qualität sind die Vielzahl und Tragweite zertifizierter Angebote, die Existenz und Ausgestaltung von Qualitätssicherungssystemen sowie die Qualität des Lehrkörpers.

Kundenangepasste Angebote stehen im Zeichen der Effektivität und der *dynamischen Qualität*. Ein Maß für das Ausmaß der Kundenanpassung ist die Kundenbeteiligung an der Erzeugung der Dienstleistung (Bask et al. 2011). Bei Firmenschulungen ist die Möglichkeit zur Anpassung an Kundenwünsche allgemein hoch, denn Unternehmen legen oft wenig Wert auf zertifizierte Abschlüsse. Ihre relative Bedeutung für einen Anbieter kann daher als Gradmesser der dynamischen Qualität von Angeboten gesehen werden. Dynamische Qualität äußert sich außerdem in einer Ko-Produktion von Wissen und Mobilisierung immer neuer (Firmen-)Kunden.

Modulare Strategien bieten einen Mittelweg für die Balance zwischen Effizienz und Effektivität bzw. zwischen statischer und dynamischer Qualität. Ein Maß für das Ausmaß der Modularisierung ist die Anzahl der in verschiedenen kombinierbaren Modulen angebotenen Varianten (Bask et al. 2011). Zu den Managementanforderungen der modularen Kundenanpassung gehört, dass Wissen geteilt und neue Kundenbedürfnisse ständig in neue Dienstleistungen übersetzt werden müssen. Erforderlich sind also eine offene Wissenskultur und die In-house-Entwicklung neuer Produkte und Prozesse (Da Silveira et al. 2001).

3.5.1 Statische Qualität der Anbieter

Die statische Qualität der Angebote ist gemessen an der Vielfalt der angebotenen Zertifikate insgesamt bei den privaten Anbietern deutlich höher als bei den VHS. Die großen Anbieter können die Overheadkosten aus Planung und Entwicklung auf viele Standorte verteilen und bei entsprechend dezentraler Organisation und funktionierenden Kommunikationsstrukturen im Unternehmen von den Erfahrungen an allen Standorten lernen. Diese Strukturen kombiniert mit einem hohen Wettbewerbsdruck haben die Entwicklung neuer modularer und digitaler Angebotsformen begünstigt. Online-Angebote, die günstige standortunabhängige Angebote und flexibles Lernen ermöglichen können, spielen bei den Kammern und in den VHS noch eine geringe Rolle, sind aber für die privaten Anbieter Firm 2 und Firm 3 von hoher Bedeutung. Nur die entsprechende Infrastruktur ermöglicht es Firm 3 in Region LA2, in der es sonst kaum Anbieter gibt, ein breites Angebot vorzuhalten.

Unter dem hohen Wettbewerbsdruck spielt die Qualitätssicherung vor allem bei den privaten Anbietern eine große Rolle. Bei ihnen gibt es Selbstevaluierungsroutinen, regelmäßige Teilnehmendenbefragungen, automatische Erfolgskontrollen sowie Audits der verschiedenen Zertifizierer. Über allem steht bei den privaten Anbietern mit ihrer Ausrichtung auf die Kunden der Rechtskreise SGBII und SGBIII die Vermittlungsquote als Erfolgskennzahl. Die Kammern arbeiten im Bereich der Qualitätssicherung vor allem mit dem direkten Feedback ihrer Mitglieder und mit Evaluationsbögen für Teilnehmende an Weiterbildungen. In den VHS sind Teilnehmerbefragungen wichtigster Bestandteil des Qualitätssicherungssystems.

Die Qualität des Lehrkörpers kann hier nur mit Blick auf die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse und die sich daraus ergebende Attraktivität der Stellen beurteilt werden. In Firm 1 ist der Anteil der festangestellten Dozentinnen und Dozenten in den letzten Jahren auf 95 % gestiegen, weil das als Basis eines verlässlichen und flexiblen Angebots gesehen wird. Bei allen privaten Anbietern liegt der Anteil zwischen 40 % und 95 % und somit deutlich höher als bei Kammern und VHS. Insbesondere in

LA2 mit dem sowieso geringen Angebot an bW fällt es der VHS auch aufgrund der relativ unattraktiven Beschäftigungsverhältnisse schwer, die benötigten Lehrkräfte zu finden. Die Kammern wollen durch die nebenberufliche Lehrtätigkeit Praxisnähe erreichen, doch auch dort gibt es freiberufliche Dozenten und Dozentinnen im Hauptberuf.

3.5.2 Dynamische Qualität der Anbieter

Die Kammern hätten aufgrund ihrer relativ guten Kontakte zu den Arbeitgebern (s. Abschn. 3.4) ein Potential für die Entwicklung kundenangepasster Angebote. Sie sind aber eher auf die abschlussorientierten und damit standardisierten Bereiche der Aus- und Weiterbildung ausgerichtet. Nur IHK 1 in der städtischen Fallregion berichtet von einem etwas höheren Anteil an Inhouse-Schulungen und davon ausgehenden Impulsen für die Angebotsentwicklung. IHK 2 in LA1 unterstützt die Bündelung der Bedarfe von Unternehmen, indem aktiv auf bestimmte neue Themen aufmerksam gemacht wird. Das Angebot der Kammern selbst lässt sich am ehesten als „modular standardisiert“ nach Bask et al. (2011; s. Abschn. 3.5) beschreiben.

In den städtischen Regionen StAO und StAU gehen die privaten Anbieter ebenso wie die VHS intensiv auf spezifische Wünsche der relativ wenigen Firmen unter ihren Kunden ein. Der Firmenkundenmarkt ist für sie ein von den Möglichkeiten der Preisgestaltung her attraktives Marktsegment. In den ländlichen Regionen steht ein Angebot der VHS für Firmen erst am Anfang und wird eher programmbezogen entwickelt. Die VHS agieren eher „nicht modular, standardisiert“. Firm 2 und Firm 3 hingegen arbeiten „modular, kundenangepasst“; sie haben ein stark modular aufgebautes Angebot, das die starre Programmplanung durch eine höchst flexible kundenspezifische Auswahl ersetzt. Auch Firm 1, auf die das nicht im gleichen Ausmaß zutrifft, bemüht sich um eine entsprechende Entwicklung. Trotz der Bemühungen bleibt der Firmenkundenmarkt klein und die Mobilisierung neuer Firmenkunden gelingt nur selten. Große Arbeitgeber nutzen oft interne Lösungen, oft auch in Zusammenarbeit mit überregionalen Anbietern, während es vielen kleinen Firmen an Management- und Personalressourcen für einen systematischen Einsatz von bW mangelt.

Die interviewten privaten Anbieter richten sich stark auf die große Kundengruppe der staatlich geförderten Arbeitssuchenden aus. Sie stellen sich auf die Bedarfe der Arbeitsverwaltung, von der die Entwicklung des wichtigsten Marktsegmentes abhängt, flexibel ein. Angesichts der kritischen Masse an Kursteilnehmenden besteht hier allgemein die Möglichkeit, das Programm auch auf eine spontan auftretende Nachfrage hin zu ändern. Die Strategie von Firm 4 in LA1 mit der Ausrichtung auf durch das Jobcenter geförderte Kundengruppe lässt sich sogar als „nicht modular, kundenangepasst“ beschreiben.

3.5.3 Leistungen der regionalen Systeme der bW

Die Leistung regionaler Weiterbildungslandschaften insgesamt hängt neben der Leistung der einzelnen Organisationen davon ab, wie deren Angebote aufeinander abgestimmt sind und wie sie sich ergänzen. Hierbei kommt Netzwerkbrokern eine

potentiell bedeutende Rolle zu. Die AfA haben durch die Bildungszielplanung und die Definition von Standards einen hohen Einfluss auf die Qualität eines großen Angebotssegments. Sie bemühen sich durch aktive Beteiligung an den Netzwerken der Regionen und den Kontakt zu Unternehmen unter anderem über den Arbeitgeberservice um Anpassung ihrer Zielplanungen an die Unternehmensbedarfe, indem sie zum Beispiel auch vorausschauend geplante größere Firmenniederlassungen am Standort berücksichtigen. Gleichzeitig können die AfA aber gerade in Zeiten niedriger Arbeitslosigkeit Qualifikationsbedarfe mit ihren Kunden oft nur begrenzt erfüllen. Aufgrund dieser Restriktionen und fehlender Kontakte zu einem Großteil der KMU erfasst die Bildungszielplanung nur einen Teilbereich des Bedarfs an bW.

Die Kehrseite der Bedeutung des Marktes für arbeitsmarktpolitische Weiterbildung ist, dass private Anbieter außerhalb der städtischen Zentren vor allem dort tätig sind, wo eine entsprechende Arbeitslosigkeit ein ausreichendes Kundenpotential verspricht. Insbesondere in peripheren Regionen wie LA2 mit wenigen Arbeitslosen und ohne eigene private Weiterbildungsanbieter ermöglichen zwar die neuen digitalen und modularen Angebotsformen ein größeres Angebot; sie erfordern allerdings wenig Personal vor Ort, was auch bedeutet, dass eine Anpassung an die dortigen Bedingungen über die modularen Gestaltungsmöglichkeiten hinaus kaum möglich ist.

Angebote von Kammern und VHS könnten das Fehlen privater Anbieter theoretisch teilweise oder ganz kompensieren. Das Angebot der Kammern ist aber auf die jeweiligen Kammerstandorte konzentriert, solange nicht eine Koordination der örtlichen Nachfrage von Unternehmen zum Beispiel durch die Innungen gelingt. Eine Broker-Funktion zwischen Unternehmen und anderen Anbietern nehmen die Kammern nicht ein. Die VHS gibt es in allen Gemeinden, sie haben aber gerade in den ländlichen Kreisen mit oftmals geringer kommunaler Finanzierung und unattraktiven Marktbedingungen nicht die Möglichkeit, die fehlenden Angebote anderer Anbieter zu kompensieren.

In LA1 verhinderte Netzwerkkoordination einen ruinösen Wettbewerbs unter den verbliebenen Anbietern (s. Abschn. 3.3). Es kann sein, dass diese Abschwächung des Wettbewerbs die statische Qualität des Angebots kurzfristig verringert, langfristig aber erhöht, weil ein ruinöser Wettbewerb verhindert wird. Der eingeschränkte Wettbewerb lässt außerdem Spielraum, um sich auf spezifische Anforderungen vor Ort einzustellen.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Es konnte gezeigt werden, dass sich eine unterschiedliche Nachfragedichte in verschiedenen Regionen weiter auf Management- und Netzwerkstrukturen und dann auch auf Angebotsformen und -qualitäten im Bereich der bW auswirkt. Insgesamt stehen angesichts der deutlichen Marktausrichtung des Systems bW Konkurrenz und Effizienz stärker im Vordergrund als Kooperation und Effektivität. Langfristig stabile Netzwerkbeziehungen zwischen verschiedenen Organisationen sind selten. Kooperationen werden eingegangen, wenn dadurch der Wettbewerbsdruck verringert oder wenn spezifischen Forderungen institutioneller Kunden entgegengekommen werden

kann. In peripheren Regionen hat Netzwerkkoordination das Potential, auf Kosten von Marktsteuerung und Effizienz zur Stabilisierung eines an die lokalen Bedarfe angepassten Angebots beizutragen.

Vor allem die privaten Anbieter schaffen es, durch zentrale Entwicklung eine hohe Anzahl der von der Arbeitsverwaltung geforderten zertifizierten Angebote bereitzuhalten, um im starken Wettbewerb schnell auf neue Bedarfe reagieren zu können. Deshalb ist die statische Qualität des Angebots gemessen an den hier berücksichtigten Kriterien insbesondere in den urbanen Regionen mit hoher Anbieterdichte hoch.

Zugunsten lokal angepasster Angebote wirken Organisationsstrukturen, die trotz zentralen Controllings viel Handlungsspielraum in den einzelnen Geschäftsstellen belassen und einen Informationsaustausch zwischen Zentralen und Niederlassungen befördern. Das ermöglicht es den Anbietern, sich mit nicht zertifizierten Angeboten insbesondere auf Firmenkunden einzustellen, die angesichts der möglichen freien Preisgestaltung ein interessantes aber kleines Marktsegment darstellen. Fehlende Erfolge in der Mobilisierung potentieller weiterer Firmenkunden und entsprechend ungenaue Kenntnisse ihrer Bedarfe bei Anbietern und Brokern wie der AfA beschränken die dynamische Qualität des Systems.

Der spezielle institutionenökonomische Rahmen der Analyse kann nicht ohne größere Anpassungen auf Situationen übertragen werden, in denen dem Markt eine deutlich geringere Rolle zukommt als zurzeit in der bW in Deutschland. In diesem Kontext aber hat er sich als fruchtbar erwiesen, weil erst die parallele Analyse von Strukturen, Strategien und Leistungen die Identifizierung der komplexen Zusammenhänge zwischen ihnen ermöglichte. Es wurde deutlich, dass Erfolg oder Misserfolg einer Koordinationsform immer erst im Kontext der anderen vorhandenen Koordinationsformen verstanden werden kann. So ist Netzwerkkoordination in hart umkämpften Märkten mit vielen Anbietern nur begrenzt möglich und setzt außerdem bestimmte Managementstrukturen innerhalb der Organisationen mit ausreichenden Handlungsspielräumen vor Ort voraus.

Auf der Basis der durch diese Zusammenschau generierten Ergebnisse zur Frage nach der Qualität regionaler Weiterbildungslandschaften ist die in den letzten Jahrzehnten zunehmend forcierte Marktorientierung des deutschen Weiterbildungssystems ambivalent zu beurteilen. Einerseits produziert das System auch aufgrund des funktionierenden Wettbewerbs vor allem in den urbanen Regionen, gemessen an den hier zugrunde gelegten Kriterien, eine relativ hohe statische Qualität. Andererseits findet die für wissensintensive Dienstleistungen eigentlich so charakteristische Ko-Produktion von Wissen durch Anbieter und Kunden nur sehr eingeschränkt statt, und gerade in Regionen mit dünnen Arbeitsmärkten gelingt es nicht, Nachfrage nach bW zu motivieren (relativ geringe dynamische Qualität). Eine stärkere Spezialisierung von Anbietern mit der Möglichkeit, vermehrt auf spezifische lokale Bedarfe einzugehen findet sich ausgerechnet in dem relativ unattraktiven ländlichen Markt, wo der Wettbewerbsmechanismus durch Netzwerkkoordination teilweise außer Kraft gesetzt wurde.

Die Realisierung des politischen Ziels, Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu einer größeren Beteiligung an bW zu motivieren, setzt also möglicherweise Handlungsspielräume jenseits des Wettbewerbs voraus, die es ermöglichen, eine stärkere Inter-

aktion der Organisationen der Weiterbildung mit Arbeitgebern und Arbeitnehmern aktiv zu forcieren. Wenn man den Konkurrenzdruck mit seinen positiven Auswirkungen auf bestimmte Aspekte der statischen Qualität nicht reduzieren möchte, können diese Handlungsspielräume nur durch zusätzliche finanzielle Ressourcen oder die Umlenkung existierender finanzieller Ressourcen im arbeitsmarktpolitischen System erreicht werden. Deren Verteilung müsste im Wettbewerbskontext an klar definierte Ziele wie etwa höhere Weiterbildungsbeteiligungen oder mehr bedarfsgerechte Angebote in peripheren Regionen geknüpft sein. Ein Weg, um in diesem Sinne etwas zu erreichen, wäre die, möglicherweise auch regional begrenzte, nachfrageseitige Subventionierung von Firmenkunden. Wenn es so gelänge, ein größeres Engagement von Unternehmen im Bereich der bW zu induzieren, würden auch periphere Märkte attraktiver für Anbieter, die dann vor Ort den Unternehmen attraktive Angebote näher bringen und sie an ihre Bedarfe anpassen könnten. Eine solche vorübergehende nachfrageseitige Förderung von betrieblicher oder betrieblich finanzierter bW in peripheren Regionen müsste nach einer vorab festgelegten Frist aber wieder abgebaut und in eine überwiegend unternehmensfinanzierte Lösung überführt werden, um die Gefahr von Fehlanreizen zu minimieren.

Die Fallstudienergebnisse können nur begrenzt verallgemeinert werden. Weitere Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit unterschiedlicher regionaler Systeme der Aus- und Weiterbildung werden gerade vor dem Hintergrund knapper werdender Fachkräfte, eines sich beschleunigenden technologischen Wandels und der Befürchtung wachsender räumlicher Disparitäten dringend benötigt.

Danksagung Das Forschungsvorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 033RA04A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

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

Bain, J. S. (1968). *Industrial Organisation*. New York: Wiley.

Bask, A., Lipponen, M., Rajahonka, M., & Tinnilä, M. (2011). Framework for modularity and customization. Service perspective. *Journal of Business & Industrial Marketing*, *5*, 306–319.

Bläsche, A., Brandherm, R., Eckhardt, C., Käpplinger, B., Knuth, M., Kruppe, T., Kuhnhenne, M., & Schütt, P. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*. Working Paper Forschungsförderung 025. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Borrás, S., & Edquist, C. (2015). Education, training and skills in innovation policy. *Science and Public Policy*, *42*, 215–227.

Bosch, G. (2017). Different national skills systems. In J. Buchanan, D. Finegold, K. Mayhew, & C. Warhurst (Hrsg.), *Oxford handbook of skills and training* (S. 424–443). Oxford: Oxford University Press.

Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, *39*, 428–447.

Brandenburger, A. M., & Nalebuff, J. (1996). *Co-opetition*. New York: Currency Doubleday.

Brater, M. (1980). Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung: Zur Konzeption einer "subjektorientierten" Weiterbildung. In A. Weymann (Hrsg.), *Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung* (S. 66–101). Darmstadt: Luchterhand.

Brink, S., Führmann, B., & Schuhen, M. (2011). Kooperative Weiterbildungsnetzwerke von Unternehmen – Netzwerkstruktur und Problemlösungsbeitrag. *Report*, *34*(4), 47–57.
Britton, L. C., Clark, T. A. R., & Ball, D. F. (1992). Modify or extend? The application of the structure conduct performance approach to service industries. *The Service Industries Journal*, *12*(1), 34–43.
Buchanan, J. (2006). From 'skill shortages' to decent work. The role of better skill ecosystems. Sydney: NSW Board of Vocational Education and Training.
Büchter, K., & Gramlinger, F. (2005). The System of Continuing Education in German VET. *bwp@*, *7*. http://www.bwpat.de/7eu/buechter_gramlinger_de_bwpat7.shtml. Zugegriffen: 12.02.2018
Callan, V., & Ashworth, P. (2004). *Working together. Industry and VET provider training partnerships*. Adelaide: NCVER.
Da Silveira, G., Borenstein, D., & Fogliatto, F. S. (2001). Mass customization. Literature review and research directions. *International Journal of Production Economics*, *72*(1), 1–13.
Dauth, C. (2017). *Regional discontinuities and the effectiveness of further training subsidies for low-skilled employees*. Paper 7/2017. Nürnberg: IAB Discussion.
Davis, S. M. (1989). From future perfect. Mass customizing. *Planning Review*, *17*(2), 16–21.
Diettrich, A. (2014). Kooperationsraum. Lernen in Kooperationen und Netzwerken. In W. Wittwer, A. Diettrich & M. Walber (Hrsg.), *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung* (S. 163–170). Wiesbaden: Springer VS.
Dingeldey, I., Holtrup, A., & Warsewa, G. (2015). Einleitung. Wandel der Governance von Erwerbsarbeit. In I. Dingeldey, A. Holtrup & G. Warsewa (Hrsg.), *Wandel der Governance der Erwerbsarbeit* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
Doerr, A., & Kruppe, T. (2012). *Bildungsgutscheine und Zertifizierungen aus Sicht der Arbeitsverwaltung. Umfrageergebnisse aus der Bundesagentur für Arbeit*. IAB-Forschungsbericht 6/2012. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
Finegold, D. (1999). Creating self-sustaining, high-skill ecosystems. *Oxford Review of Economic Policy*, *15*(1), 60–81.
Finegold, D., & Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain. Analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, *4*(3), 21–53.
Gnahs, D. (2010). Steuerung kommunaler Bildungslandschaften. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorff (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag* (S. 323–337). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Granovetter, M. (2005). The impact of social structure on economic outcomes. *Journal of Economic Perspectives*, *19*(1), 33–50.
Grotlüschen, A., Haberzerth, E., & Krug, P. (2010). Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (3. Aufl. S. 347–366). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Gummesson, E. (2006). Many-to-many marketing as grand theory. A nordic school contribution. In R. F. Lusch & S. K. Vargo (Hrsg.), *The service–dominant logic of marketing: dialog, debate, and directions* (S. 339–353). Armonk: ME Sharpe.
Hartz, S., & Schrader, J. (2008). Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Ein vernachlässigtes Thema? In S. Hartz & J. J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 9–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hertel, S. (2013). Interorganisationale Kooperation im Feld beruflicher Nachqualifizierung als Resultat struktureller Kopplung von Organisationen. *Report*, *36*, 13–23.
Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
Klingert, I., & Lenhart, J. (2017). *Jobcenter-Strategien zur Arbeitsmarktintegration von Langzeitarbeitslosen*. IAB Forschungsbericht 3/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2006). Service-dominant logic. Reactions, reflections and refinements. *Marketing theory*, *6*(3), 281–288.
Maglio, P. P., & Spohrer, J. (2008). Fundamentals of service science. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *36*(1), 18–20.
Marcel, W. (2015). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland: Gutachten für die Bertelsmannstiftung*. Gütersloh: Bertelsmann.
Margarian, A., & Lilje, A. (2014). *Active employment policy in local labour market regimes*. Conference Paper from the 7th Summer Conference in Regional Science in Marburg in June 2013.
Martin, A., & Schömann, K. (2015). Zur Relevanz regionaler und kommunaler Akteurskonstellationen für das Weiterbildungsverhalten. In M. Schemmann (Hrsg.), *Organisationsforschung in der Er-*

wachsenenbildung: Theorie, Methoden, Befunde. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 38. (S. 153–176). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
Martin, A., & Schrader, J. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Kreise und kreisfreie Städte*. Bonn: DIE.
Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: wbv.
Nuissl, E., & Brandt, P. (2009). *Porträt Weiterbildung Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
Osborne, D., & Plastrik, P. (1999). *Banishing bureaucracy: The five strategies for reinventing government*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
Powell, W. W. (1990). Neither market nor hierarchy. Network forms of organization. *Research in Organizational Behavior*, *12*, 295–336.
Regini, M. (1997). Different responses to common demands: firms, institutions, and training in Europe. *European Sociological Review*, *13*(3), 267–282.
Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance. Governing without government. *Political Studies*, *44*(4), 652–667.
Robalino, D., Almeida, R., & Behrman, J. (2012). Policy framework. The economic rationale for skills development policies. In R. Almeida, J. Behrman & D. Robalino (Hrsg.), *The right skills for the job? Rethinking training policies for workers* (S. 49–66). Washington D.C: The World Bank.
Schiersmann, C. (2014). Hybridity and governance changes in continuing education. *American Behavioral Scientist*, *58*(11), 1464–1473.
Schütz, H. (2008). *Reform der Arbeitsvermittlung. Uniformierungsdruck in der Bundesagentur für Arbeit*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
Sowa, F., & Staples, R. (2014). Accounting in der Arbeitsverwaltung. Vermittlungsfachkräfte zwischen Steuerungsimperativen und autonomem Vermittlungshandeln. *Zeitschrift für Sozialreform*, *60*(2), 149–173.
Sowa, F., Gottwald, M., Grimminger, S., Ixmeier, S., & Promberger, M. (2016). *Vermittlerhandeln im weiterentwickelten Zielsystem der Bundesagentur für Arbeit: Zum Forschungsdesign einer organisationsethnografischen Studie*. IAB Forschungsbericht 2/2016. Nürnberg: IAB.
Sundbo, J. (1994). Modularization of service production and a thesis of convergence between service and manufacturing organizations. *Scandinavian Journal of Management*, *10*(3), 245–266.
Tietgens, H. (1991). *Einleitung in die Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity–efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, *22*(4), 363–382.
Wegge, M. (1996). *Qualifizierungsnetzwerke - Netze oder lose Fäden? Ansätze regionaler Organisation beruflicher Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
Zech, R. (2013). Identität von und Identifikation in Organisationen – am Beispiel von Weiterbildungsanbietern. *Journal für Psychologie*, *21*(3). https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/302. Zugegriffen: 12.02.2018.

ZfW (2018) 41:27–40
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0104-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Zwischen Rechenschaftslegung und Wahrheitsfindung

Zur Problematik der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten in der Weiterbildungsforschung

Martina Engels

Eingegangen: 16. Januar 2018 / Angenommen: 10. April 2018 / Online publiziert: 20. April 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Folgen der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten für die Weiterbildungsforschung zu analysieren. Am Beispiel der Volkshochschul-Statistik wird gezeigt, welche Vorteile und welche Nachteile sich aus der Verwendung von Bildungsmonitoring-Daten für die Weiterbildungsforschung ergeben. Explizit wird dies an dem Forschungsprojekt „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung“ (GLOW) betrachtet, indem das methodisches Vorgehen sowie die auf Basis der Volkshochschul-Statistik durchgeführte Clusteranalyse diskutiert werden.

Schlüsselwörter Bildungsforschung · Weiterbildungsforschung · Bildungsmonitoring · Berichtsstatistik · Volkshochschul-Statistik · Clusteranalyse

Between giving account and finding the truth

The consequences of using educational monitoring data for adult education research

Abstract This article aims at analyzing the consequences of using educational monitoring data for adult education research. Refering to the Statistics on German “Volkshochschulen” (Adult Education Centers) the advantages and challenges that the usage of educational monitoring data brings for research purposes are shown. This is made explicit by focussing on the research project “Governance structures and educational performance profiles in adult education organizations” (GLOW) and

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

M. Engels (✉)
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Innere Kanal Str. 15, 50823 Köln, Deutschland
E-Mail: martina.engels@uni-koeln.de

discussing the empirical design and the cluster analysis which was carried out on the basis of data from the Statistics on German “Volkshochschulen”.

Keywords Educational research · Adult education research · Educational monitoring · Statistics on adult education centers · Cluster analysis

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist Evidenzbasierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu einem Fluchtpunkt geworden. So kontrovers Evidenz in der Forschung auch diskutiert wird (vgl. Schrader 2014; vgl. Bromme et al. 2014), wurde diese insbesondere durch Förderungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gestützt. So haben die Förderinitiative „Forschergruppen empirischer Bildungsforschung“ (2002) der DFG sowie das Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“ (2007) des BMBF dieser Entwicklung weiteren Vorschub geleistet. Das Ergebnis dieser Förderungen sind Strukturen, die disziplinübergreifend das Bildungssystem mit den erhobenen Daten untersuchen. Dabei ist auffällig, dass sich diese Untersuchungen auf die Schulforschung fokussieren und die Weiterbildung dabei eher randständig ist (vgl. Köller 2014). Daher ist es auch nicht überraschend, dass insbesondere die Datenlage in der Weiterbildung immer noch als defizitär bezeichnet wird (vgl. Schrader 2012, S. 21). So wird etwa immer wieder betont, dass beispielsweise kaum empirische Daten zu Lehr-/Lernprozessen, zu Akteuren in der Weiterbildung und zu Strukturen der Weiterbildungsanbieter jenseits der öffentlichen Einrichtungen existieren (ebd.). Gleichzeitig ist es nach Schrader (ebd.) „irreführend die fehlende Datenlage zu beklagen, wenn die vorliegenden Daten von Wissenschaft und Praxis unzureichend genutzt werden.“ Mit dieser Aussage verweist Schrader auf Daten in der Weiterbildung, die unter anderem aus dem Bildungsmonitoring stammen. Ebenso wie Evidenzbasierung hat auch Bildungsmonitoring Konjunktur (vgl. Döbert und Weishaupt 2012). Auf lokaler und regionaler Ebene haben „Lernende Region“ (BMBF) und „Lernen vor Ort“ (BMBF) zur Datengewinnung in der Weiterbildung beigetragen. Allerdings ist die Funktion dieser Daten determiniert, da diesen oft eine Rechenschafts-, Steuerungs- und Prognosefunktion zu Grunde liegt. Daten der (evidenzbasierten) Bildungsforschung hingegen zeichnen sich durch ihre Zuordnung zu einem spezifischen Forschungsgegenstand durch größere Flexibilität aus (vgl. Klinkhammer und Schemmann 2017, S. 10). Dementsprechend wird immer wieder darauf verwiesen, dass die Verwendung der Daten aus dem Bildungsmonitoring mit Einschränkungen verbunden ist (vgl. Widany 2010; vgl. Kerst und Wolter 2010). Dabei werden zwar als Einschränkung die unzureichende Datengrundlage und fehlende einheitliche Operationalisierung bzw. Definitionen in der Weiterbildung genannt (vgl. Widany 2010, S. 226; vgl. Kerst und Wolter 2010, S. 116). Was diese Einschränkungen aber im Einzelnen für die Forschung bedeuten und was für Lösungen bzw. Kompromisse gefunden wurden, wird in keinem Beitrag näher erläutert. Ziel des Beitrages ist es daher zu untersuchen, inwieweit Daten aus dem Bildungsmonitoring

für die Weiterbildungsforschung geeignet sind und welchen Nutzen bzw. welche Herausforderungen aus diesen Daten für die Weiterbildungsforschung entstehen.

Dies soll der Beitrag leisten, indem die Fallauswahl des DFG-Projekts „Governance-Strukturen und pädagogische Leistungsprofile in Organisationen der Weiterbildung (GLOW)[1]“ dargestellt wird. Für die Fallauswahl in GLOW wird die Volkshochschul-Statistik (VHS-Statistik) analytisch verwendet, an ihr soll exemplarisch gezeigt werden, welchen Nutzen und welche Herausforderungen Daten des Bildungsmonitorings aus Sicht der Weiterbildungsforschung bieten (Übersicht weiterer Weiterbildungsstatistiken vgl. Kuper et al. 2016; vgl. Ambos 2017). Dafür wird zunächst Bildungsmonitoring und Bildungsforschung in Bezug auf ihre Ziele, Funktionen und Datenstruktur betrachtet. Anschließend wird die VHS-Statistik gekennzeichnet, um sodann ihre Verwendung aus Perspektive des Bildungsmonitorings und der Bildungsforschung zu systematisieren. Hierbei wird insbesondere dargestellt, welchen Nutzen und welche Herausforderungen die VHS-Statistik aus Sicht der Weiterbildungsforschung bietet. Am Beispiel von GLOW wird dann explizit dargelegt, welche Kompromisse notwendig sind, um Daten aus dem Bildungsmonitoring analytisch zu verwenden. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung im Hinblick auf die zentrale Frage des Beitrags sowie zukünftiger Entwicklungspotentiale.

2 Differenz zwischen Bildungsmonitoring und Bildungsforschung

Im folgenden Kapitel werden Bildungsmonitoring und Bildungsforschung voneinander abgegrenzt und besonders im Hinblick auf die ihnen zugrundeliegenden Intentionen, Ziele und Funktionen betrachtet.

Als Bildungsmonitoring wird eine systematische, kontinuierliche und datengestützte Berichterstattung von Bildungsprozessen verstanden (vgl. Schrader 2012, S. 20). Ziel dieses Monitorings ist die Beobachtung und Analyse des Bildungswesens, um der bildungspolitischen Öffentlichkeit Informationen über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Erträge und Ergebnisse des Bildungsprozesses zu präsentieren (vgl. Döbert und Weishaupt 2012; Schrader 2012). Dabei stehen die Organisationen des Bildungswesens von der Kinderbetreuung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter im Fokus der Beobachtung (vgl. Döbert und Weishaupt 2012, S. 158). Die so gewonnenen Daten dienen der Transparenz des Bildungsgeschehens, als Diskussionsgrundlage für politische Entscheidungen und zur Generierung von Steuerungswissen (vgl. Schemmann 2015, S. 133). Dieses Wissen dient als Entscheidungsgrundlage bei der Programmplanung sowie zur Legimitation bzw. Argumentation bei politischen Entscheidungen (ebd.) und wird in der Bildungspolitik sowie in der Bildungspraxis für ein zielgerichtetes und begründbareres Steuerungshandeln benötigt (vgl. Döbert und Weishaupt 2012, S. 159; vgl. Schrader 2012, S. 20).

Davon unterscheidet sich die Bildungsforschung, indem sie sich hauptsächlich mit der Prüfung und Weiterentwicklung von Theorien beschäftigt und die Präsentation von Rahmenbedingungen und Verlaufsmerkmalen des Bildungsprozesses nicht

[1] DFG-Fördernummer: SCHE 585/2-1.

Tab. 1 Unterschiede zwischen Bildungsmonitoring und Bildungsforschung (eigene Darstellung)

	Bildungsmonitoring	Bildungsforschung
Ziele	Generierung von Steuerungswissen, Optimierung der Steuerung, Effektivitäts- und Effizienzkontrolle	Generierung von Wissen zum Erkenntnisgewinn
Funktion	Beobachtung des Bildungswesens, Information der Öffentlichkeit, politische Legitimationsfunktion, Planung von Weiterbildung und Beratung	Prüfung und (Weiter-)Entwicklung von Theorien
Theoretische Rahmung	Nicht vorgesehen	Grundlage der Forschung
Daten	Prozessgenerierte Daten	Daten mit direktem Bezug zum Untersuchungsgegenstand

in ihrem Interesse liegt (vgl. Schrader 2012, S. 20; vgl. Schemmann 2015, S. 121). Bildungsforschung kann im engeren und weiteren Sinne definiert werden. Im engeren Sinne beschäftigt sie sich mit den Inhalten der Bildungsforschung beispielsweise mit Unterrichtsforschung. Im weiteren Sinne bezieht sie andere Teildisziplinen mit ein und betrachtet Bildung aus erziehungswissenschaftlicher, soziologischer, psychologischer und ökonomischer Perspektive (vgl. Köller 2014, S. 103). Dadurch wird der Forschungsgegenstand „Bildung“ nicht nur aus verschiedenen Positionen betrachtet, sondern er ist ein Feld, auf dem interdisziplinär geforscht wird und somit sind seine Erkenntnisse auch von hoher gesellschaftlicher Relevanz (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 23; vgl. Köller 2014, S. 103). Trotz dieser Diversität ist in beiden Fällen die Voraussetzung von Bildungsforschung, dass der Gegenstand der Forschung sich theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lern-Lehr-, Sozialisation- und Erziehungsprozesse) bezieht (vgl. Köller 2014, S. 103).

In der nachfolgenden Tabelle werden die Handlungslogiken der beiden Begriffe systematisch gegenübergestellt (Tab. 1).

Es wird deutlich, dass beiden Begriffen unterschiedliche Ziele und Funktionen zu Grunde liegen. So ist die Intention des Bildungsmonitorings die Beobachtung und Erfassung des Bildungswesens. Neben der Information der Öffentlichkeit erfüllt diese Berichterstattung eine Legitimationsfunktion gegenüber der Politik und Gesellschaft. Ferner wird sie als Entscheidungsgrundlage bei der Planung des zukünftigen Beratungs- und Programmangebotes verwendet. Damit dient sie hauptsächlich der Generierung von Steuerungswissen. Demgegenüber ist die Grundlage allen Handelns bei der Bildungsforschung die Theorie; ob es um die Prüfung, Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Theorien geht, ist dabei unwichtig. Bildungsforschung strebt nach Erkenntnisgewinn, dies ist ihr vordergründiges Ziel. Daraus resultiert, dass die gewonnenen Daten auch ganz unterschiedlich sind. Während es sich bei Monitoringdaten um Prozessdaten handelt, die zur Beobachtung und Erfassung dienen, werden in der Bildungsforschung Daten erhoben, die auf die Forschungsfrage zugeschnitten sind.

3 Kennzeichnung und Nutzung der VHS-Statistik

Vor dem Hintergrund, dass die VHS-Statistik Bestandteil der begründeten Fallauswahl in GLOW ist und anhand dieses Projektes die Folgen für die Forschung bei der Nutzung von Bildungsmonitoring-Daten dargelegt werden, wird im Folgenden die VHS-Statistik betrachtet. Dabei sollen zunächst ihre Entwicklung und ihre Kennzahlen dargestellt werden, um anschließend einen Überblick ihrer Anwendung aus Sicht des Bildungsmonitorings bzw. der Bildungsforschung zu geben.

3.1 Entwicklung und Kennzahlen der VHS-Statistik

Die VHS-Statistik ist eine Angebotsstatistik, die seit 1962 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gepflegt wird (vgl. Nuissl von Rein 2008). Das Institut wurde 1957 in Frankfurt/Main als „Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes“ (PAS) gegründet (ebd.). Der Aufbau einer VHS-Statistik war schon bei Institutsgründung Teil seines Selbstverständnisses und wurde somit schon in der Gründungssatzung als Daueraufgabe benannt (vgl. Nuissl von Rein 2008, S. 120). Die VHS-Statistik ermöglicht es, die Realität der Weiterbildungspraxis zu durchdringen. Das Institut wertet diese Daten seit 1962 aus und stellt sie den Trägern zur Verfügung (ebd.). Im Laufe der Jahre haben sich „die Erfassungstiefe der statistischen Angaben, der Umfang der erfassten Volkshochschulen [...] und die einzelnen Servicepakete, die aus der Statistik für unterschiedliche Nutzergruppen vom DIE elektronisch generiert werden können“ (ebd.) verändert.

Die VHS-Statistik enthält damit eine umfassende und kontinuierliche Datensammlung deutscher Volkshochschulen. Mit einem Rücklauf von mehr als 99 % (2015) bildet sie fast alle der bundesweit etwa 900 Volkshochschulen ab und kann somit als Vollerhebung bezeichnet werden. Darüber hinaus enthält die VHS-Statistik Informationen zum Angebot, zur Finanzierung und zu den institutionellen Strukturen deutscher Volkshochschulen. Spezifischer ausgeführt, beinhaltet das Angebot Informationen zu den Teilnehmerzahlen, Kursen und Belegungszahlen. Die Finanzierung enthält Daten zu Teilnehmergebühren, Zuschüssen sowie Ausgaben. Die institutionellen Strukturen geben Auskunft über die Programmbereiche, Stellenkapazitäten und Kooperationen (vgl. Huntemann und Reichart 2016; zu jüngerer Entwicklung vgl. Ambos 2017). Damit verfügt die VHS-Statistik über einen großen Informationsgehalt zu den Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung. Gleichzeitig lassen sich durch ihre Kennzahlen die Volkshochschulen als einziger Bereich der Weiterbildungslandschaft vollständig abbilden (vgl. Schneider et al. 2014, S. 192).

Bei der VHS-Statistik handelt es sich nicht nur um eine Vollerhebung sondern auch um einen Längsschnittdatensatz. Diese beiden Umstände machen die VHS-Statistik zu einer wertvollen Informationsquelle. Des Weiteren erfüllt die VHS-Statistik die Anforderung objektive, reliable und valide Daten zu beinhalten (vgl. Pehl 2013, S. 187). Trotz dieser positiven Merkmale handelt es sich bei der VHS-Statistik um eine Anbieterstatisitk und dieser Umstand bringt gewisse Herausforderungen für die Weiterbildungsforschung mit sich. So muss beachtet werden, dass der Fragebogen zum Zweck des Monitorings konzipiert wurde und sich in dieser Logik bewegt. Das bedeutet, dass beispielsweise demographische Informationen über die Teilnehmer

nicht erhoben werden, diese für die Weiterbildungsforschung aber von großer Bedeutung sind. Des Weiteren verfügt die VHS-Statistik als Vollerhebung zwar über eine hohe externe Validität, das bedeutet die Aussagen der Untersuchung sind generalisierbar, ihre Ergebnisse sind auf alle Volkshochschulen anwendbar. Gleichzeitig verfügt sie aber über eine sehr geringe interne Validität. Es ist nicht möglich mit der VHS-Statistik denkbare Alternativerklärungen auszuschließen und damit kausale Zusammenhänge nachzuweisen. Des Weiteren liefert sie keine Informationen zu Meinungen und Einstellungen der Kunden in Bezug auf Volkshochschulen.

Nach der kurzen Kennzeichnung der VHS-Statistik wird nachfolgend ihre Verwendung in der Disziplin aus der Perspektive des Bildungsmonitorings und der Bildungsforschung betrachtet.

3.2 Systematische Darstellung der Nutzung der VHS-Statistik

Wie im oberen Kapitel ausgeführt, handelt es sich bei der VHS-Statistik um eine Statistik, die sich auch in der Logik des Bildungsmonitorings bewegt. Das heißt, sie enthält Informationen zum Weiterbildungsprozess, berichtet über diesen und zeichnet sich durch prozessgenerierte Daten aus. Sie wird in einem jährlichen Bericht vom DIE veröffentlicht und stellt die aktuellen Tendenzen und Entwicklungen in der Weiterbildung anhand von kommentierten Tabellen vor. Neben diesem ausführlichen Bericht erscheint parallel eine kurze Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse des jeweiligen Berichtjahres (vgl. Huntemann und Reichart 2016; vgl. Huntemann 2016).

Aus der Perspektive der Bildungsforschung sind Daten die Grundlage der Forschung. Sie werden zum Erkenntnisgewinn sowie zur Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Theorien verwendet. Dabei werden im Idealfall die Daten so erhoben, dass sie zur Forschungsfrage passen. Liegen keine Primärdaten vor, werden vorhandene Daten in Passung zur Forschungsfrage gebracht. Die VHS-Statistik gehört zu den prozessgenerierten Daten, sie muss zur Verwendung an die Forschung angepasst werden.

Um eine Aussage treffen zu können, in welchem Zusammenhang die VHS-Statistik in der Weiterbildungsforschung verwendet wird, wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. In die Literaturrecherche wurden eine allgemeine Literaturdatenbank, der Karlsruher Virtueller Katalog, eine pädagogische Datenbank, FIS Bildung und das Meta-Archiv für Erwachsenenbildung des DIE einbezogen. Es wurde nach den einzelnen Schlagworten Volkshochschulstatistik und VHS-Statistik gesucht sowie der Kombination der Schlagworte Volkshochschule und Daten, Bildungsstatistik und VHS sowie Weiterbildungsstatistik und Volkshochschule. Für die weitere Systematisierung wurden nur Veröffentlichungen genutzt, in denen die Daten der VHS-Statistik in der Bildungsforschung verwendet wurden. Aus den so gefundenen 15 Veröffentlichungen lassen sich vier Typen identifizieren: So werden Daten der VHS-Statistik zur deskriptiven Analyse (Typ 1), in Kombination mit amtlichen Statistiken (Typ 2), zur Varianzanalyse (Typ 3) und zur multivariaten Analyse (Typ 4) genutzt.

Der erste Typ beinhaltet Veröffentlichungen mit deskriptiven Analysen (N: 10). Ihm kann beispielsweise ein Beitrag von Felicitas von Küchler (2007) zugeordnet werden. Sie untersucht die Rechtsformänderung von Volkshochschulen zwischen

1994–2005 mit Hilfe der VHS-Statistik. Dazu verwendet sie Häufigkeitstabellen und graphische Darstellungen, um die Veränderungen analysieren zu können. Zu diesem Typ gehört auch die Untersuchung von Dieter Dohmen (2005), in der er die Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung darlegt.

Der zweite Typ kombiniert die VHS-Statistik mit amtlichen Daten (N: 3). Beispiele für diesen Typ sind die Arbeiten von Klaus Pehl und Sonja Menning. Sie kombinieren die Daten, um Aussagen über beispielsweise die Altersstruktur der Teilnehmer und demographische Entwicklungen treffen zu können (vgl. Pehl 2006; vgl. Menning 2008).

Beim dritten Typ werden mit der VHS-Statistik Varianzanalysen geschätzt (N: 1), wie bei Herbrechter und Schemmann (2010), die mit Hilfe der Clusteranalyse typische Finanzmuster von Volkshochschulen ermittelt haben.

Dem vierten Typ sind die multivariaten Analysen zugeordnet (N: 1). Dieser Typ beinhaltet den Beitrag von Martin und Muders (2017), die auf Basis von Panelmodellen kausale Zusammenhänge zwischen kooperativ durchgeführten Kursen und Teilnehmerzahlen identifizieren konnten.

Zusammenfassend hat sich bei der Betrachtung der VHS-Statistik aus Sicht des Bildungsmonitorings und der Bildungsforschung gezeigt, dass im Bereich des Bildungsmonitorings jährlich die Kennzahlen der Volkshochschulen veröffentlich werden und im Bereich der Bildungsforschung die VHS-Statistik zurückhaltend verwendet wird. Wenn sie in der Bildungsforschung genutzt wird, dann hauptsächlich für deskriptive Analysen oder noch in Kombination mit amtlichen Statistiken. Selten werden Varianzanalysen oder multivariate Analysen mit der VHS-Statistik geschätzt. Insgesamt gesehen ist die zurückhaltende Verwendung ein erster Hinweis darauf, dass Daten aus dem Bildungsmonitoring nicht ohne Weiteres in der Bildungsforschung verwendet werden können. Die zur Nutzung notwendigen Kompromisse werden in den Berichten nicht dargelegt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass es sich bei der VHS-Statistik um einen kaum genutzten Datensatz handelt, der ohne Schwierigkeiten in der Bildungsforschung verwendet werden kann. Daher werden im anschließenden Abschnitt nach einer grundlegenden Betrachtung des Nutzens und der Herausforderung der VHS-Statistik die Kompromisse und Schwierigkeiten bei der Verwendung der VHS-Statistik ausführlich dargestellt.

4 Nutzen und Herausforderungen der VHS-Statistik am Beispiel von GLOW

Nachdem im vorherigen Kapitel die Verwendung der VHS-Statistik systematisiert wurde, werden in diesem Kapitel der Nutzen und die Herausforderungen der VHS-Statistik aus der Perspektive der Bildungsforschung betrachtet. Zu diesem Zweck wird die durch die VHS-Statistik begründete Fallauswahl des DFG-Projektes GLOW explizit dargelegt. Dabei werden das Projekt, das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der empirisch begründeten Fallauswahl vorgestellt, um sich anschließend kritisch mit diesem Vorgehen und den Ergebnissen auseinanderzusetzen.

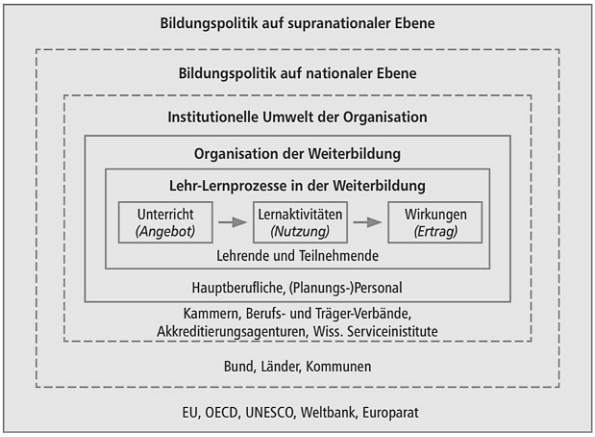


Abb. 1 Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader 2011, S. 103)

Ziel des Projektes ist die empirische Untersuchung von Governance-Regimes in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen und ihre Konsequenzen für die Entwicklung von pädagogischen Leistungsprofilen. Hierzu werden Akteurskonstellationen und Koordinationsformen in Volkshochschulen erfasst, Handlungskonventionen rekonstruiert sowie die organisationsspezifischen pädagogischen Leistungsprofile bestimmt.

Für die begründete Fallauswahl wurde eine Clusteranalyse mit Daten der VHS-Statistik aus den Jahren 2005 und 2015 vorgenommen und anschließend mit den so ausgewählten neun Volkshochschulen etwa 45 Interviews durchgeführt. Pro VHS wurden je nach Größe der VHS drei bis sieben Interviews mit der Leitung und den Fachbereichsleitungen geführt.

In einem ersten Schritt der Fallauswahl wurde zur Strukturierung der Daten das Mehrebenenmodell von Schrader (2011) herangezogen (siehe Abb. 1) und die in der VHS-Statistik abgefragten Variablen wurden den einzelnen Ebenen des Modelles zugeordnet (siehe Tab. 2).

Für die Zuordnung in die einzelnen Ebenen des Modells wurden die Variablen näher betrachtet und schon hier zeigten sich einige Probleme. So war nicht immer deutlich, welche Informationen die einzelnen Variablen beinhalten. Beispielsweise bilden die Finanzierungs- und Zuschuss-Variablen die Einnahmen der Volkshochschulen nicht differenziert genug ab. Ebenso wird die Anzahl der Mitarbeitenden nicht an der Personenzahl, sondern an Vollzeitstellen gemessen. Dies macht genaue Angaben zur Größe einer Einrichtung schwierig und ist gerade aus Sicht der Organisationsforschung problematisch.

Bei der nachfolgenden Analyse wurden die Variablen, die sich der Lehr-Lernprozess-Ebene zuordnen lassen, nicht berücksichtigt, weil das Projekt von den institutionellen Rahmenbedingungen Rückschlüsse auf die pädagogischen Leistungsprofile ziehen möchte. Ebenso wurde die Variable Art der Leitung nicht in die weitere Analyse einbezogen, da sie zwischen ehrenamtlicher/nebenberuflicher und hauptberuflicher Leitung unterscheidet und für das Projekt nur hauptberufliche Leitungen interviewt wurden.

Tab. 2 Relevante Variablen (eigene Darstellung)

Ebene	Variablen
Bildungspolitik auf supranationaler Ebene	Finanzierung EU-Mittel
Bildungspolitik auf nationaler Ebene	Zuschüsse-Land
	Zuschüsse-Kreis
	Zuschüsse-Gemeinde
	Finanzierung Bundesmittel
	Finanzierung SGB-Mittel
Unmittelbare Umwelt der Organisation	Rechtsträger
	Anzahl der Kooperationskurse
Organisation der Weiterbildung	Art der Leitung
	Stellenkapazität der hauptberuflichen Leitung
	Anzahl hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeitenden
	Anzahl hauptberuflicher verwaltungstechnischer Mitarbeitenden

Tab. 3 Dynamik der VHS-Variablen zwischen 2005 und 2015 (eigene Darstellung)

Variablen	Dynamik (in %)
Finanzierung EU-Mittel	–7,1
Zuschüsse-Land	+4,1
Zuschüsse-Kreis	+6,1
Zuschüsse-Gemeinde	+0,8
Finanzierung Bundesmittel	+286,6
Finanzierung SGB-Mittel	–42,8
Rechtsträger	–
Anzahl der Kooperationskurse	+61,6
Anzahl der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (HPM):	
unbefristet	+42,9
befristet	+175,7

In einem zweiten Schritt wurden die in Tab. 2 identifizierten Variablen auf Veränderungen zwischen dem Jahr 2005 und 2015 geprüft, um dann in der Clusteranalyse verwendet zu werden. Dafür wurde die Differenz zwischen den Variablenwerten von 2005 zu 2015 berechnet (siehe Tab. 3). Variablen, die hier keine nennenswerte Dynamik aufwiesen, wurden in die weitere Analyse nicht miteinbezogen. Davon ausgenommen ist die Variable Rechtsträger. Da sie als nominalskalierte Variable vorliegt, ist es nicht möglich die Dynamik dieser Variable zu berechnen. Sie wird trotzdem in die Clusteranalyse eingebunden, da ihr ein entscheidender Einfluss auf die Organisationsstruktur zugesprochen wird.

Die hier abgebildete Tab. 3 zeigt die nach der Berücksichtigung des Mehrebenenmodells von Schrader (2011) gewählten Variablen und ihre Dynamik zwischen den Jahren 2005 und 2015. Die Prozentzahlen in der Spalte Dynamik geben die Veränderungen der Variablen von 2005 nach 2015 wieder. So ist beispielsweise die

Tab. 4 Übersicht der Sechs-Clusterlösung (eigene Darstellung)

	Clusterbezeichnung	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Cluster 1	VHS-Typ 1: Vereine, moderate Verluste bei den SGB-Mitteln, positive Stellenentwicklung	260	29,4
Cluster 2	VHS-Typ 2: gemischte Rechtsträger, hohe Gewinne bei den Bundesmitteln, hohe Anzahl an Kooperationen	65	7,4
Cluster 3	VHS-Typ 3: gemischte Rechtsträger, große VHSen, höchste Gewinne bei den Bundesmitteln bzw. Verluste bei den SGB-Mittel, positivste Stellenentwicklung	35	4,0
Cluster 4	VHS-Typ 4: Zweckverband, hohe Gewinne bei den Bundesmitteln, moderate Verluste bei den SGB-Mittel, hohe Anzahl an Kooperationen, negativste Stellenentwicklung	67	7,6
Cluster 5	VHS-Typ 5: Kreis, geringste Verluste bei den SGB-Mittel, negative Stellenentwicklung	116	13,1
Cluster 6	VHS-Typ 6: Gemeinde, moderate Entwicklung bei der Finanzierung, negative Stellenentwicklung	341	38,6
Gesamt (*N*)	–	884	100,0

Anzahl der unbefristeten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden von 2005 zu 2015 um 42,9 % gestiegen. In die folgende Clusteranalyse wurden nur die Variablen einbezogen, die nach der Dynamikanalyse eine Veränderung von mindestens 20 % zeigen. Bei diesem Wert wird erwartet, dass die Dynamik ausreichend ist, um Rückschlüsse auf institutionelle Rahmenbedingungen ziehen zu können. Eine Ausnahme ist die Variable Rechtsträger. Sie wird ebenfalls in die Clusteranalyse einbezogen, weil ihr ein entscheidender Einfluss auf die Organisationsstruktur zugeschrieben wird. Demnach werden folgende Variablen in der Clusteranalyse berücksichtigt: Finanzierung durch Bundes- und SGB-Mittel, Rechtsträger, Anzahl der Kooperationskurse sowie der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden[2]. Es wird eine Two-Step Clusteranalyse durchgeführt, da dies die einzige Clusteranalyse ist, die es erlaubt kategorial und metrisch skalierte Variablen zu verwenden.

Das Ziel der Clusteranalyse ist die Zusammenfassung einer Menge von Klassifikationen in homogene Gruppen. Für dieses Projekt heißt das, es werden die Volkshochschulen subsummiert, die clusterintern minimal voneinander abweichen und clusterübergreifend eine möglichst hohe Differenz aufweisen. Die so ermittelten Cluster bilden eine Grundlage für die spätere Fallauswahl und sollen eine repräsentative Fallauswahl unterstützen.

Die Clusteranalyse ergab sechs Cluster, die sich wie folgt zusammensetzen (Tab. 4).

Folgende Strukturprofile verbergen sich hinter den sechs genannten VHS-Typiken.

[2] Für die Clusteranalyse wurden die Variable unbefristete und befristete HPM zu der Variable HPM zusammengefasst.

VHS-Typ 1 (N = 260): Vereine, moderate Verluste bei den SGB-Mittel, positive Stellenentwicklung

Die in diesem Typ zusammengefassten Einrichtungen sind größtenteils Vereine. Er verzeichnet mit –12.178,01 € (SD: 84.512,71) moderate Verluste bei den SGB-Mitteln und geringe Gewinne bei den Bundesmitteln (MEAN: 23.075,63 €; SD: 77.475,64). Des Weiteren verfügt er über eine geringe Dynamik bei der Anzahl an Kooperationskursen (MEAN: 0,0061; SD: 0,0382) und mit im Schnitt 0,5058 (SD: 1,5744) mehr Stellen pro Einrichtung über eine positive Stellenentwicklung.

VHS-Typ 2 (N = 65): gemischte Rechtsträger, gGmbH dominierend, hohe Gewinne bei den Bundesmitteln, hohe Anzahl an Kooperationen

Der zweite VHS-Typ beinhaltet Volkshochschulen mit unterschiedlichen Rechtsträgern, wobei hier die meisten Volkshochschulen mit dem Rechtsträger gGmbH vertreten sind (30 von 42). Darüber hinaus zeigt sich bei den Bundesmitteln (MEAN: 113.255,06; SD: 161.120,47) und bei der Stellenentwicklung (MEAN: 113.255,06; SD: 161.120,47) eine starke Steigerung sowie ein hoher Zuwachs bei den Kooperationskursen (MEAN: 0,0360; SD: 0,1857). Demgegenüber hat sich die Finanzierung über die SGB-Mittel mit –2622,51 € (SD: 92.601,67) leicht verringert.

VHS-Typ 3 (N = 35): gemischte Rechtsträger, höchste Gewinne bei den Bundesmitteln bzw. Verluste bei den SGB-Mitteln, positivste Stellenentwicklung

Auch im dritten VHS-Typ sind die Rechtsträger gemischt. Im Vergleich zu den anderen VHS-Typen beinhaltet er die dynamischsten und größten Volkshochschulen. Es werden mit 178.899,26 € (SD: 1.140.856,87) die höchsten Gewinne bei den Bundesmitteln bzw. mit –307.002,94 (SD: 1.262.154,93) die höchsten Verluste bei den SGB-Mitteln verzeichnet. Ebenso wird mit einer Steigerung von 2,3314 (SD: 22,71) Vollzeitstellen pro Einrichtung der stärkste Stellenzuwachs sowie die geringste Steigerung bei den Kooperationskursen (MEAN: 0,0060; SD: 0,07490) beobachtet.

VHS-Typ 4 (N = 67): Zweckverband, hohe Gewinne bei den Bundesmitteln, hohe Anzahl an Kooperationen, negativste Stellenentwicklung

Im VHS-Typ 4 finden sich ausschließlich Volkshochschulen mit der Rechtsform Zweckverband wieder. Im Gegensatz zu den anderen VHS-Typen hat er die höchste Dynamik bei den Kooperationskursen (MEAN: 0,0399; SD: 0,0633). Außerdem zeigen sich mit 94.966,88 € (SD: 129.372,73) hohe Gewinne bei den Bundesmitteln und mit –12.347,39 € (SD: 74.669,88) moderate Verluste bei den SGB-Mitteln. Ferner hat dieser VHS-Typ mit –0,3328 (SD: 2,3155) die negativste Stellenentwicklung.

VHS-Typ 5 (N = 116): Kreis, geringste Verluste bei den SGB-Mitteln, positive Stellenentwicklung

Im VHS-Typ 5 sind lediglich Einrichtungen mit der Rechtsform Kreis vertreten. Im Vergleich zu den anderen VHS-Typen hat er mit einem Mittelwert von –272,48 € (SD: 134.506,48) die geringsten Verluste bei den SGB-Mitteln. Des Weiteren zeichnet er sich durch einen durchschnittlichen Gewinn von 52.880,09 € (SD: 136.294,13) bei den Bundesmitteln sowie eine durchschnittliche Kooperationsdynamik (MEAN: 0,0095; SD: 0,0404) aus und verfügt über eine positive Stellenentwicklung (MEAN: 0,15; SD: 2,4555).

VHS-Typ 6 (N = 341): Gemeinde, moderate Entwicklung bei der Finanzierung, negative Stellenentwicklung

Der sechste VHS-Typ besteht aus Volkshochschulen mit der Rechtsform Gemeinde. Er bildet das größte Cluster und ist im Kontrast zu den anderen Typiken von moderaten Veränderungstendenzen gekennzeichnet. So zeigt er durchschnittliche Verluste bei den SGB-Mitteln (MEAN: –7778,77 €; SD: 75.945,79) und einen mäßigen Zuwachs von 42.800,03 € (SD: 104.908,43) bei den Bundesmitteln. Des Weiteren besitzt er eine durchschnittliche Anzahl an Kooperationskursen (MEAN: 0,0095; SD: 0,0520) und eine negative Stellenentwicklung (MEAN: –0,1091; SD: 1,5749).

Die hier beschriebenen Cluster dienen als Grundlage für die Fallauswahl. Durch sie soll eine möglichst repräsentative Ziehung der Volkshochschulen unterstützt werden. Eine große Herausforderung waren die großen Standardabweichungen bei der Clusteranalyse. Es wurden verschiedene Clusteranalysen geschätzt mit standardisierten Variablen, ohne Standardisierung, mit der errechneten Dynamik oder auch mit den Ursprungsvariablen. Leider hat keine dieser Maßnahmen die große Standardabweichung verringert. Trotz dieser Abweichung ist die Clusterqualität gut und ermöglicht eine Strukturierung der Volkshochschulen, so dass die gewählten Fälle die Volkshochschullandschaft möglichst gut repräsentieren. Mögliche Erklärungen für die große Standardabweichung könnten zum einen sein, dass die Volkshochschulen so unterschiedlich sind, und es dadurch schwierig ist, sie zu Clustern zusammenzufassen. Zum anderen entstammt die VHS-Statistik der Logik des Bildungsmonitorings. Dadurch werden die Daten nicht unbedingt mit den Merkmalsausprägungen erhoben, die für Varianz- oder auch multivariate Analysen nötig wären. Für die vorliegende Clusteranalyse bedeutet das, dass trotz der guten Clusterqualität nicht auszuschließen ist, dass in den Clustern zwei Zentren herrschen. Dieser Umstand mindert etwas das Ziel, eine möglichst repräsentative Ziehung der Fälle zu erreichen.

Insgesamt betrachtet ist die VHS-Statistik durch ihren langen Erhebungszeitraum und den Umstand, dass sie fast alle Volkshochschulen erfasst, eine wertvolle Informationsquelle. Allerdings handelt es sich bei ihr um eine Statistik aus der Logik des Bildungsmonitorings und dieser Tatbestand bringt für die Verwendung in der Weiterbildungsforschung einige Herausforderungen mit sich. So sind die Informationen einiger Variablen nicht detailliert genug, um ein differenziertes Bild der Volkshochschulen abzubilden. Dies hat auch zur Folge, dass Varianz- und multivariate Analysen mit der VHS-Statistik schwierig sind und diese entweder nicht möglich oder nur mit Kompromissen in der Repräsentativität durchzuführen sind.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die VHS-Statistik in den Blick genommen, um zu untersuchen, inwieweit sich Daten aus dem Bildungsmonitoring für die Weiterbildungsforschung eignen und welcher Nutzen bzw. welche Herausforderungen aus diesen Daten für die Weiterbildungsforschung entstehen. Dafür wurden Bildungsmonitoring und Bildungsforschung gegenübergestellt und es wurde gezeigt, dass sie sich in Bezug auf ihre Logik, ihre Ziele sowie ihre Funktionen unterscheiden. Weiter

wurde die Verwendung der VHS-Statistik im Bildungsmonitoring und der Weiterbildungsforschung betrachtet. Dabei konnten für die Weiterbildungsforschung vier Typen der Verwendung der VHS-Statistik identifiziert werden. Durch die identifizierten Typen wurde ersichtlich, dass die VHS-Statistik vor allem für deskriptive Analysen genutzt wird und weniger für Varianz- oder multivariate Analysen. Zudem wurde gezeigt, welchen Nutzen und welche Herausforderung die VHS-Statistik bietet. Anhand des Projektes GLOW wurden die Herausforderungen, mit denen die Forschung bei der Verwendung von Berichtstatistiken konfrontiert wird, deutlich dargelegt. So besteht das Grunddilemma darin, dass die VHS-Statistik aus der Logik des Bildungsmonitorings entwickelt wurde und dies bringt einige Herausforderungen für die Bewertung in der Bildungsforschung mit sich. Neben der Problematik, dass bestimmte Informationen wie demographische Angaben zu den Teilnehmern nicht erhoben werden, werden durch die unterschiedlichen Zielsetzungen Variablen nicht detailliert genug abgefragt oder in einer Weise, die für die Forschung ungünstig ist. Dies führt dazu, dass die VHS-Statistik für deskriptive Zwecke sehr gut verwendet werden kann, sofern sie die benötigten Informationen abfragt. Dagegen ist es schwierig die VHS-Statistik ohne Kompromisse für Varianz- oder multivariate Analysen zu verwenden, da für solche Analysen entweder die passenden Variablen fehlen oder diese nicht detailliert genug abgefragt werden, was das Schätzen komplexer Modelle erschwert. Daher ist es für die Weiterbildungsforschung notwendig Datensätze, zu erheben, die für die Bildungsforschung entwickelt wurden oder, wenn man Bildungsberichtstatistiken verwendet, sich immer bewusst zu sein, dass den Daten eine andere Intention zu Grunde liegt und dies einige Herausforderungen und Kompromisse mit sich bringt.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ambos, I. (2017). Die Erfassung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik: Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE Anbieter-/ Angebotsstatistiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *67*(3), 257–265.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung*. Sonderheft 27 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (S. 3–54).

Deutscher Bildungsrat (1974). *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Empfehlungen der Bildungskommission*. Bd. 1. Stuttgart: Klett.

Döbert, H., & Weishaupt, H. (2012). Bildungsmonitoring. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS.

Dohmen, D. (2005). Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/2116. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.

Herbrechter, H., & Schemmann, M. (2010). Wandel der Volkshochschulfinanzierung? Eine Analyse der VHS-Statistik. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel* (S. 171–184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Huntemann, H. (2016). Volkshochschul-Statistik 2015 – Zahlen in Kürze. http://www.die-bonn.de/id/34422. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.
Huntemann, H., & Reichart, E. (2016). Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. http://www.die-bonn.de/id/34421. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.
Kerst, C., & Wolter, A. (2010). Schwierig zu (er)fassen: Wissenschaftlicher Nachwuchs als Thema der Bildungsberichterstattung. In M. Baethge, H. Döbert, H.-P. Füssel, H.-W. Hetmeier, T. Rauschenbach, U. Rockmann, S. Seeber, H. Weishaupt & A. Wolter (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland". Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven* (S. 109–129). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung.
Klinkhammer, D., & Schemmann, M. (2017). Internationales Weiterbildungsmonitoring: Zielsetzungen, Systematisierungen und Möglichkeiten von OECD, Weltbank und UNESCO. *Weiterbildung*, *28*(4), 10–13.
Köller, O. (2014). Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung. In R. Fatke & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 60. (S. 102–122). Weinheim: Beltz Juventa.
v. Küchler, F. (2007). Von der Rechtsformänderung zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung. In F. v. Küchler (Hrsg.), *Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung* (S. 7–29). Bielefeld: Bertelsmann.
Kuper, H., Behringer, F., & Schrader, J. (Hrsg.). (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bd. 176. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8101. Zugegriffen: 26.02.2018.
Martin, A., & Muders, S. (2017). Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-017-0779-6.pdf. Zugegriffen: 16. März 2018.
Menning, S. (2008). Bildung und Alter. Report Altersdaten, 02/2008. (PID). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-370170. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.
Nuissl von Rein, E. (2008). 50 Jahre für die Erwachsenenbildung: Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Serviceinstituts. http://www.die-bonn.de/id/4000. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.
Pehl, K. (2006). Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/3318. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.
Pehl, K. (2013). Sichtbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen-Statistik als Abbildung von Weiterbildungsleistungen. In *Engagierte Beweglichkeit* (S. 185–200). Wiesbaden: Springer.
Schemmann, M. (2015). Lokale (Weiter-)Bildungsberichterstattung als Fokussierung von Weiterbildung und Raum. Konzepte, Befunde, Akzeptanz. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Bildung im Raum* (S. 121–134). Hohengehren: Schneider Verlag.
Schneider, C., Klostermann, T., & Reichart, E. (2014). Datengrundlagen und Datenzugänge in einem kommunalen Bildungsmonitoring. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 179–196). Münster: Waxmann.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schrader, J. (2012). Stichwort: Weiterbildungsmonitoring. *DIE-Zeitschrift*, *19*(4), 20–21.
Schrader, J. (2014). Analyse und Förderung effektiver Lehr-Lernprozesse unter dem Anspruch evidenzbasierter Bildungsreform. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, *17*(2), 193–223.
Widany, S. (2010). Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität*. Jahrestagung der DGWF 2010. (S. 225–232). Hamburg: DGWF.

ZfW (2018) 41:41–55
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0105-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung

Anita Sandmeier · Ulrike Hanke · Martin Gubler

Eingegangen: 30. Januar 2018 / Angenommen: 28. April 2018 / Online publiziert: 18. Mai 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Die Frage, wie der kurz- und der langfristige Erfolg von betrieblichen Weiterbildungen positiv beeinflusst werden kann, ist für Unternehmen von großer Bedeutung. Aktuell werden in der Praxis jedoch kaum Evaluationen getätigt, die über eine summative Evaluation hinausgehen. Der vorliegende Beitrag untersucht ausgehend von einem praxistauglichen Rahmenmodell den Zusammenhang verschiedener Merkmale des Lernfelds (d. h. der Weiterbildung) und des beruflichen Funktionsfelds auf den subjektiv eingeschätzten Erfolg in verschiedenen betrieblichen Weiterbildungen ($N = 477$). Die Regressionsanalysen zeigen, dass der kurzfristige Erfolg insbesondere mit der Gestaltung der Weiterbildung zusammenhängt. Der langfristige Erfolg hingegen ist hingegen eher abhängig von der Gestaltung des beruflichen Umfelds.

Schlüsselwörter Betriebliche Weiterbildung · Gestaltung von Weiterbildung · Lerntransfer · Arbeitskontext · Evaluation

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

Prof. Dr. A. Sandmeier (✉) · Prof. Dr. M. Gubler
Institut für Professionsforschung und Personalentwicklung, Pädagogische Hochschule Schwyz, Zaystrasse 42, 6410 Goldau, Schweiz
E-Mail: anita.sandmeier@phsz.ch

Prof. Dr. M. Gubler
E-Mail: martin.gubler@phsz.ch

PD Dr. U. Hanke
Teachertraining, Im Käppelefeld 39, 79189 Bad Krozingen, Deutschland
E-Mail: mail@ulrike-hanke.de

The relevance of the «learning field» and «performance field» on the subjectively perceived success of continuing vocational education and training

Abstract The question how to improve the short-term as well as the long-term success of continuing vocational education and training (CVET) is of great importance for companies. Currently, however, evaluations in practice are still often only of a summative nature. Based on a practically applicable model and empirical data from participants in a wide range of CVET courses ($N = 477$), this paper presents various factors organisations can use to affect the subjective success of CVET, both in the "learning field" (i. e., the CVET activity itself) and the "performance field" (i. e., the work context). Regression analyses indicate the short-term success is mainly related to the quality of the CVET activity, whereas long-term success is more dependent on the quality of the performance field.

Keywords Continuing vocational education and training · Design of continuing vocational education and training · Learning transfer · Work context · Evaluation

1 Einleitung

Betriebliche Weiterbildungen haben das Potenzial, das Wissen, die Kompetenzen und Fähigkeiten von Mitarbeitenden zu verbessern und dadurch den organisationalen Erfolg zu erhöhen (Blume et al. 2010). Unternehmen investieren Jahr für Jahr sehr viel Geld in Weiterbildung, in der Schweiz jährlich geschätzte 1,5 Mrd. CHF. Dies ist ein europäischer Spitzenwert, der nur in Österreich und Schweden übertroffen wird (Bundesamt für Statistik 2014). Um den Erfolg von Weiterbildung zu messen, stehen den Firmen verschiedene Maßnahmen zur Verfügung. In der Praxis versuchen viele Unternehmen, die Qualität von Weiterbildungen mit Feedback *(happy sheets)* oder einem Wissenstest direkt nach dem Training zu sichern. Dabei wird jedoch nur die Weiterbildung beurteilt; eine Einschätzung der Passung der Weiterbildung zur beruflichen Praxis und den dort gegebenen Rahmenbedingungen wird seltener evaluiert. Lediglich 10 % der Firmen in Deutschland geben an, dass sie Transfersicherung betreiben und die Gegebenheiten im Anwendungsfeld mit in die Evaluation einbeziehen (Käpplinger 2009).

Der theoretische Diskurs der Transfer- und Lernforschung konzentriert sich aktuell stark auf die Frage der Erfassung transferrelevanter Faktoren. Ausgehend vom durch Holton III et al. (2000) entwickelten Inventar „LTSI Learning Transfer System Inventory" entstanden zahlreiche Studien, die insbesondere die psychometrischen Eigenschaften des Inventars in verschiedenen Sprachen untersuchen (z. B. Devos et al. 2007; Kauffeld et al. 2008). Ein weiterer Schwerpunkt des wissenschaftlichen Diskurses liegt bei der Erforschung der Transfermotivation des Individuums (z. B. Massenberg et al. 2017) und bei der Gestaltung eines günstigen Transferumfelds (z. B. Chatterjee et al. 2018).

Die Diskurse in der Praxis und der Wissenschaft finden etwas abgekoppelt voneinander statt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind zu unübersichtlich und zu unklar, um praktische Relevanz zu entfalten (Grossman und Salas 2011). Gessler (2012) machte mit seinem Rahmenmodell zum Lerntransfer beruflicher Weiterbildungen einen Vorschlag, der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbaut, jedoch auch die Bedürfnisse der Praxis (ökonomische Erhebung von transferrelevanten Faktoren) aufnimmt. Im Modell liegt der Fokus auf jenen Faktoren, die von den Organisationen kontrolliert werden können, d. h. Faktoren der Gestaltung der Weiterbildung (Lernfeld) und des Arbeitsumfelds, in dem das Gelernte angewendet werden soll (Funktionsfeld).

Der vorliegende Beitrag untersucht, welchen Einfluss die Faktoren in diesen beiden Feldern auf den subjektiv eingeschätzten kurz- und langfristigen Erfolg der Weiterbildung haben. Ausgehend von der Frage, wie der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme gemessen werden kann, werden das Rahmenmodell von Gessler (2012) vorgestellt und die relevanten Faktoren im Lern- und Funktionsfeld näher beschrieben. Im empirischen Teil wird der differenzielle Einfluss dieser Felder auf die affektive Zufriedenheit, die Nützlichkeitseinschätzung, das Gefühl, etwas gelernt zu haben, die Anwendung im konkreten beruflichen Kontext und die subjektiv eingeschätzten Auswirkungen auf die Organisation untersucht.

2 Theoretischer Rahmen und Forschungslage

Der Erfolg von betrieblicher Weiterbildung kann summativ oder formativ evaluiert werden. Eine summative, ergebnisorientierte Evaluation untersucht die Qualität oder den Nutzen einer Weiterbildung; eine formative Evaluation will prozessorientiert Stärken und Schwächen entdecken mit dem Ziel, die Weiterbildung zu verbessern (Scriven 1991).

2.1 Ergebnis- und prozessorientierte Modelle

Ergebnisorientierte Modelle fokussieren primär auf den Output einer Weiterbildungsmaßnahme. Der Output wird dabei oft durch die vier Stufen des in der betrieblichen Praxis am weitesten verbreiteten Instruments zur Weiterbildungsevaluation von Kirkpatrick (1979) bestimmt. Aus Zeit- und Kostengründen messen Unternehmen meist nur Reaktion und den Lernerfolg direkt nach der Weiterbildung und vernachlässigen die übrigen Stufen (Grohmann und Kauffeld 2013). Zusätzlich fehlt den Betrieben oft auch das Know-how, für jede Weiterbildung einen Fragebogen zu entwickeln, der die Anwendung in der Praxis und die Resultate der Weiterbildungen psychometrisch einwandfrei misst. Grohmann und Kauffeld (2013) entwickelten ein generisches Instrument (Q4TE), das für eine Vielfalt von verschiedenen Weiterbildungen eingesetzt werden kann und alle vier Stufen Kirkpatricks abdeckt. In diesem Instrument schlagen sie ausgehend von Wang und Wilcox (2006) vor, kurzfristigen und langfristigen Erfolg von Weiterbildungen zu unterscheiden. Im kurzfristigen Erfolg sind die Reaktion und Einschätzungen der Teilnehmenden direkt nach der Weiterbildung zusammengefasst, d. h. die affektive Zufriedenheit, die

Nützlichkeitseinschätzung und das Gefühl, etwas gelernt zu haben. Im langfristigen Erfolg werden die Anwendung im konkreten beruflichen Kontext und die subjektiv eingeschätzten Auswirkungen auf die Organisation gemessen (Grohmann und Kauffeld 2013). Das Instrument ist geeignet, den subjektiven Erfolg einer Weiterbildung differenziert zu erfassen. Es kann aber keine Aussage dazu machen, wie die Ergebnisse entstehen und über welche Faktoren sie systematisch optimiert werden können (Gessler 2012).

2.2 Was beeinflusst den Lerntransfer?

Ausgehend von Überlegungen von Baldwin und Ford (1988) entwickelte Holton III (1996, 2005) ein umfassendes Modell von 16 transferrelevanten Einflussfaktoren und ein Frageninventar, um diese zu messen (LTSI Learning Transfer System Inventory – Holton III et al. 2000). Das Modell geht davon aus, dass der Lerntransfer abhängt von der Fähigkeit und der Motivation der Weiterbildungsteilnehmenden und von Umweltfaktoren. Es gibt bislang jedoch nur wenige Studien, die die prädiktive Validität, d. h. den Einfluss dieser Faktoren auf den tatsächlichen Transfer untersuchen (Hutchins et al. 2013). Hutchins et al. (2013) erforschten den Zusammenhang der LTSI-Faktoren auf die Transferintention und stellten dabei fest, dass ausser der Transfermotivation keiner der Faktoren einen statistisch signifikanten Beitrag leistete.

Aus Sicht von Grossman und Salas (2011) ist die Anzahl von möglichen Einflussfaktoren unübersichtlich, die Datenlage ambivalent und dadurch für die Praxis verwirrend. Sie plädierten vor diesem Hintergrund dafür, die Analysen zu vertiefen, indem nicht mehr alle möglichen Faktoren in ihrem Einfluss auf den Lerntransfer untersucht werden, sondern nur noch jene, die sich in Metaanalysen als die wichtigsten herausgestellt hatten. Sie entwickelten ein Modell, das die wesentlichen Faktoren zusammenfasst und damit Unternehmen ein Instrument an die Hand gibt, um bei der Konzeption von betrieblichen Weiterbildungen die wichtigsten Stellschrauben hinsichtlich des Lerntransfers zu berücksichtigen. Sie kategorisierten die Einflussfaktoren in die drei Kategorien Teilnehmercharakteristika, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung. Auf dieser Basis entwickelte Gessler (2012) ein Rahmenmodell zur Ermittlung des Lerntransfers. Sein Fokus lag dabei auf jenen Faktoren, die von den Organisationen kontrolliert werden können, nämlich Faktoren der Weiterbildung (Lernfeld) und Faktoren des Arbeitsumfelds, in dem das Gelernte angewendet werden soll (Funktionsfeld).

Der vorliegende Beitrag folgt diesem Ansatz und beschränkt sich in der Folge auf die von Gessler (2012) und Hinrichs (2016) begründete Auswahl an Faktoren. Im *Lernfeld* die (1) methodische Gestaltung der Weiterbildungsmaßnahme, (2) die Kompetenzunterstützung, (3) die Situiertheit, (4) die Transferorientierung und (5) die Transfermotivation der Teilnehmenden. Im *Funktionsfeld* die Faktoren (1) Transferunterstützung durch die vorgesetzte Person, (2) Transferklima und (3) Transferkapazität der Situation.

Ausgehend von der von Grohmann und Kauffeld (2013) gemachten Differenzierung geht diese Studie den Fragen nach, (1) welche Faktoren mit dem kurzfristigen und welche mit dem langfristigen Erfolg einer Weiterbildung zusammenhängen und

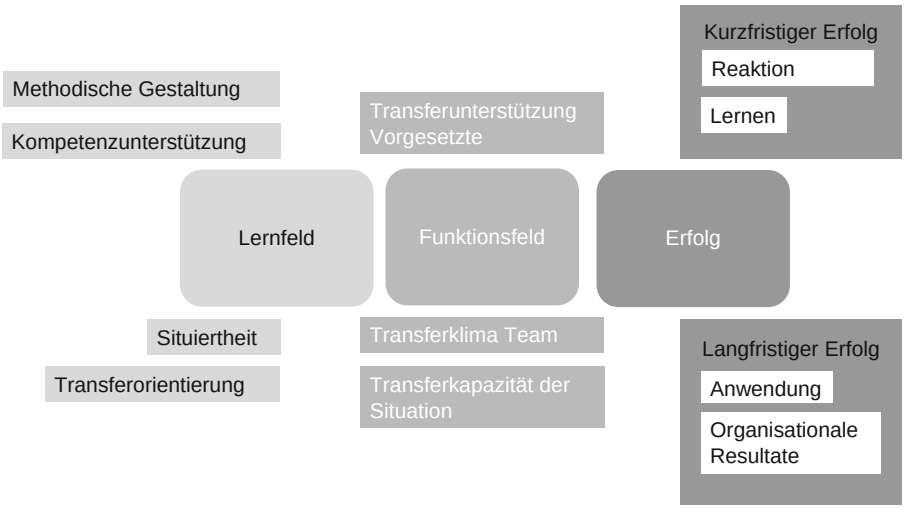


Abb. 1 Faktoren des Lernfelds und des Funktionsfelds mit erwartetem Zusammenhang mit dem kurz- und langfristigen Erfolg von Weiterbildungen (in Anlehnung an Gessler 2012)

(2) ob es sich dabei um die gleichen oder um unterschiedliche Faktoren handelt. In den nachfolgenden Analysen wurde die Transfermotivation der Teilnehmenden nicht als Einflussfaktor einbezogen, da der Fokus auf den Umweltfaktoren liegt, die durch das Unternehmen gestaltbar sind (s. Abb. 1).

2.2.1 Faktoren des Lernfelds

Ausgehend von zahlreichen Befunden aus der Lern-, Motivations- und Unterrichtsforschung wird davon ausgegangen, dass die *methodische Gestaltung* von Weiterbildungsmaßnahmen Einfluss hat auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Maßnahme und auf ihren Wissenserwerb (Wang und Wilcox 2006). In diesem Kontext ist es vor allem bedeutsam, dass die Lernumgebung und ihre Gestaltung sich wesentlich an den jeweiligen Lernenden orientiert (Gagné et al. 2005; Hanke 2005). Der Grad der Abwechslung, Möglichkeiten des Austauschs unter den Teilnehmenden, der sinnvolle Einsatz von Medien und die verständliche Anleitung durch den Trainer sind dabei wesentliche Faktoren.

Ebenso wichtig ist es, dass das Lernfeld *Kompetenzunterstützung* bietet, indem es Kompetenzerfahrungen ermöglicht. Dafür ist es wichtig, dass Leistungen anerkannt und beachtet, Gelegenheiten zum Üben geboten und Feedback zum Fortschritt gegeben werden (Prenzel und Drechsel 1996). Das in der Literatur am häufigsten aufgeführte Unterstützungsinstrument für den Transfererfolg ist das Feedback. Die Metastudie von Hattie (2013) hebt die Rolle des Feedbacks für den Lernerfolg und einen gelingenden Transfer hervor. Die Motivationsforschung zeigt zudem, dass Menschen am besten lernen, wenn dies in einer grundlegend wertschätzenden Umgebung stattfindet (Deci und Ryan 1993).

Unter *Situiertheit der Weiterbildung* wird verstanden, dass in der Weiterbildung an die Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft und diese explizit einbezogen werden. Dies gilt als eine wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen von Erwachsenen. Ihr Lernen baut stets auf bekanntem Wissen und bereits erworbenen Handlungspotenzialen auf und ist ohne diesen Bezug nicht erfolgreich (Lipowsky 2004).

Als viertes erweist sich die *Transferorientierung* der Weiterbildung zentral für den Lerntransfer. Um Transferorientierung sicherzustellen, ist schon in der Weiterbildungsmaßnahme selbst die Anwendungssituation zu thematisieren, z. B. durch praxisnahe und handlungsorientierte Aufgabenstellungen. Bhatti et al. (2014) zeigten z. B. konkret auf, dass die Weiterbildungsinhalte einen direkten Effekt auf die affektive Reaktion der Teilnehmenden haben. Auch Lieberman und Hoffmann (2008) konnten die wahrgenommene praktische Relevanz des Trainings als wesentlichen Einflussfaktor für die Zufriedenheit der Teilnehmenden identifizieren.

Aus den dargelegten Überlegungen und Studien werden folgende beiden Hypothesen abgeleitet:

H1 Die Faktoren des Lernfelds stehen insbesondere mit dem kurzfristigen Erfolg der Weiterbildung (Reaktion und Lernen) im Zusammenhang.

Da die Transferorientierung die Voraussetzung dafür ist, dass die Teilnehmenden Transfersituationen in der Praxis erkennen, sollte sie zusätzlich einen Einfluss auf den langfristigen Erfolg der Weiterbildung haben.

H2 Die Transferorientierung einer Weiterbildung hat zusätzlich auch einen Einfluss auf den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung.

2.2.2 Faktoren des Funktionsfelds

Im Funktionsfeld, also der beruflichen Anwendungsumgebung, zeigen sich insbesondere der Vorgesetzte, das Klima im Team und in der Organisation sowie die Kapazität der Situation als bedeutsame Faktoren für den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung (Grossman und Salas 2011).

Damit neu Gelerntes in den Arbeitsalltag integriert werden kann, muss in Unternehmen eine Kultur vorherrschen, die dies ermöglicht. Zentral sind dabei die Vorgesetzten. Stehen diese Neuem kritisch gegenüber, werden die Mitarbeitenden nur zögerlich oder gar nicht wagen, Neues einzubringen. So konnte z. B. Foxon (1997) zeigen, dass die wahrgenommene *Unterstützung durch den Vorgesetzten* mit einer höheren Transferleistung der ehemaligen Weiterbildungsteilnehmenden korrelierte (s. auch Martin 2010). Blume et al. (2010) bestätigten dies in ihrer Metaanalyse. Dabei scheint es so zu sein, dass der Vorgesetzte vor allem die Transfermotivation der Mitarbeitenden beeinflusst, was wiederum eine Voraussetzung für erfolgreichen Transfer ist (Bhatti et al. 2014). Weitere Evidenz für den Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch Vorgesetzte und die Transferleistung der Mitarbeitenden liefern die Studien von Festner (2012), Lee et al. (2014) sowie Ng und Ahm (2011).

Auch das *Transferklima im Team* beeinflusst, wie frei sich Mitarbeitende fühlen, Neues einzubringen. Colquitt et al. (2000) zeigen auf, dass zwischen dem Transferklima und dem Lerntransfer ein wesentlicher Zusammenhang besteht (s. auch Burke und Hutchins 2008; Blume et al. 2010).

Ein weiterer Einflussfaktor auf den Lerntransfer ist die *Transferkapazität der Situation*. Finden Mitarbeitende kein Setting vor, in dem sich das neu Gelernte nutzen lässt, können sie es auch nicht anwenden. So konnte Clarke (2002) fehlende bzw. nur unzureichend vorhandene Ressourcen und Möglichkeiten, das Gelernte im Transferfeld anzuwenden, als die wichtigste Transferbarriere identifizieren. Diesen Befund unterstützt die Studie von Lim und Johnson (2002). In dieser Studie bewerteten die Teilnehmenden ausreichend vorhandene Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten als das zentrale Unterstützungsinstrument für gelingenden Transfer.

Zusammenfassend stehen die Faktoren des Funktionsfelds – die Unterstützung durch Vorgesetzte, Transferklima im Team und die Transferkapazität – vor allem mit dem langfristigen Erfolg in Zusammenhang. Für den kurzfristigen Erfolg, d. h. die Reaktion und das Lernen, sollten diese Faktoren weniger Relevanz haben.

H3 Die Faktoren des Funktionsfelds stehen in keinem Zusammenhang mit dem kurzfristigen Erfolg einer Weiterbildung.

H4 Die Faktoren des Funktionsfelds haben Einfluss auf die Faktoren des langfristigen Erfolgs einer Weiterbildung.

3 Untersuchungsdesign

Das Projekt „Der Wert der Weiterbildung“, das von der Schweizer Kommission für Technologie und Innovation (KTI) finanziert wurde, hatte das Ziel, ein praxistaugliches, wissenschaftsbasiertes Instrument zur formativen Evaluation betrieblicher Weiterbildungen zu entwickeln. Dafür wurden schrittweise in drei aufeinanderfolgenden Phasen bestehende, wissenschaftlich validierte Instrumente (Grohmann und Kauffeld 2013; Hinrichs 2014; Kauffeld et al. 2008) kombiniert und gekürzt, basierend auf psychometrischen Eigenschaften und der Einschätzung der praktischen Relevanz der Items von Berufsleuten aus der HR-Praxis.

3.1 Studien- und Stichprobenbeschreibung

Die Daten der vorliegenden Untersuchung stammen aus der zweiten Phase des Projekts. Sie wurden im Juli 2016 erhoben, indem retrospektiv die betrieblichen Weiterbildungen von drei grossen Schweizer Unternehmen evaluiert wurden, die nicht länger als ein Jahr zurücklagen. Die Trainings waren thematisch sehr unterschiedlich, von technischen Schulungen bis zur Führungsentwicklung, und dauerten alle mindestens zwei Tage.

Bei der Befragung handelte es sich um eine Querschnittsbefragung, die standardisiert und elektronisch stattfand. Insgesamt wurden 1436 Links verschickt; 590 Personen beendeten die Umfrage, was einem Rücklauf von 41,1 % entspricht. Die

hier präsentierten Analysen basieren auf einer leicht reduzierten Stichprobe, basierend auf jenen Personen, die gültige Werte für die Skala „Langfristiger Erfolg“ ($N = 477$) aufweisen. In dieser bereinigten Stichprobe sind 41,9 % der befragten Personen ($N = 200$) weiblich, das Durchschnittsalter beträgt 38,4 Jahre (SD = 9,5 Jahre).

3.2 Erhebungsinstrument

In dieser Phase des Projekts wurden die Konstrukte mit den ungekürzten Originalskalen erhoben. In Tab. 1 sind die Erhebungsinstrumente mit statistischen Kennwerten dokumentiert. Der kurz- und der langfristige Erfolg wurden gemessen mit dem 4QTE-Instrument von Grohmann und Kauffeld (2013). Damit kann der Forderung nach objektiver Messung von Transfererfolg nicht entsprochen werden, die stark an Inhalten orientiert sein müsste und eine genügend große Stichprobe an Teilnehmenden eines spezifischen Kurses erfordert, was in der Praxis selten anzutreffen ist. Das Instrument ermöglicht die subjektive Erfassung der Wirkung in einer generischen Art, so dass verschiedene Weiterbildungen gleichzeitig in die Analysen eingehen können.

Tab. 1 Konstrukte und statistische Kennwerte

	Anzahl Items	Anzahl Items Beispielitem	Reliabilität	*N*	M (SD)
Kurzfristiger Erfolg[a]	6	Im Kurs habe ich sehr viel Neues gelernt	0,878	469	5,92 (0,95)
Langfristiger Erfolg[a]	6	Es gelingt mir sehr gut, die erlernten Inhalte in meiner täglichen Arbeit anzuwenden	0,915	477	5,00 (1,23)
Lernfeld: methodische Gestaltung[b]	6	Die im Kurs eingesetzten Methoden unterstützten das Lernen	0,883	476	6,30 (0,68)
Lernfeld: Transferorientierung[b]	5	Was im Kurs besprochen wurde, ist Situationen meiner Arbeit ähnlich	0,918	475	5,87 (0,98)
Lernfeld: Kompetenzunterstützung[b]	5	Im Kurs wurde ich sachlich über meine Fortschritte informiert	0,921	461	5,64 (1,11)
Lernfeld: Situiertheit[b]	4	Im Kurs wurde an das Vorwissen der Teilnehmenden angeknüpft	0,886	477	6,06 (0,89)
Funktionsfeld: Transferunterstützung durch vorgesetzte Person[b]	7	Mein Vorgesetzter erkundigt sich von Zeit zu Zeit, wie ich das Gelernte in meiner Arbeit umsetze	0,966	468	4,94 (1,67)
Funktionsfeld: Transferklima im Team[b]	6	In unserem Team sind wir daran interessiert, unsere Arbeitsmethoden ständig zu verbessern	0,922	466	5,27 (1,35)
Funktionsfeld: Transferkapazität der Situation[b]	5	Meine Arbeitsbelastung erlaubt es mir, das neu Gelernte auszuprobieren	0,850	475	5,47 (1,08)

[a]Grohmann und Kauffeld (2013)
[b]Hinrichs (2014); Kauffeld et al. (2008)

Die unabhängigen Variablen des Lern- und Funktionsfelds wurden mit den Skalen von Hinrichs (2014) gemessen, die aufbauend auf den Vorarbeiten von Gessler (2012) eine Kürzung des GLTSI (Kauffeld et al. 2008) vorgenommen und die neuen Skalen validiert hat. Alle Items wurden mittels siebenstufigen Likert-Skalen abgefragt (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 7 „trifft völlig zu“).

3.3 Auswertungsmethode

Die nachfolgende Analyse hatte das Ziel, die Hypothesen in der Gesamtstichprobe zu prüfen, also eine generelle Aussage darüber zu machen, ob es einen Zusammenhang zwischen den Faktoren des Lern- und des Funktionsfelds für den subjektiv wahrgenommenen kurz- und langfristigen Erfolg gibt, unabhängig von Firma, Weiterbildungsthema und weiteren Moderatoren.

In einem ersten Schritt wurde deskriptiv analysiert, wie der kurz- und langfristige Erfolg eingeschätzt wurden. Danach wurde mittels multiplen linearen Regressionen geprüft, wie groß der Zusammenhang ist zwischen den Faktoren des Lern- und Funktionsfelds mit der Einschätzung des kurz- und langfristigen Erfolgs. Mit der ENTER-Methode wurde zuerst ein Modell mit allen Faktoren des Lernfelds, dann ein Modell mit allen Faktoren des Funktionsfelds und zum Abschluss ein Gesamtmodell mit allen Faktoren berechnet. Durch diesen simultanen Einbezug war es möglich einzuschätzen, a) welche Faktoren zentral bleiben, wenn andere Faktoren in die Gleichung eingehen und b) konnte untersucht werden, wie gut die Faktoren geeignet sind, Varianz des kurz- bzw. langfristigen Erfolges einer Weiterbildung vorherzusagen (Baltes-Götz 2006). Alle statistischen Analysen wurden mit SPSS für Windows Version 24 durchgeführt.

4 Ergebnisse

Es zeigte sich, dass die Teilnehmenden den kurzfristigen Erfolg höher einschätzten als den langfristigen Erfolg ($T = 21{,}8$ (468), $p < 0{,}001$). Am positivsten fiel dabei die Subdimension der kurzfristigen Reaktion aus, d. h. die Zufriedenheit mit der Weiterbildung und die Einschätzung von deren Nützlichkeit. Die Einschätzung des langfristigen Erfolgs war deutlich niedriger, insbesondere die Dimension der Auswirkungen auf die Organisation (s. Abb. 2).

In der multiplen Regressionsanalyse werden die Zusammenhänge simultan geschätzt. Dabei wurden im ersten Schritt die relevanten Einflussfaktoren für den *kurzfristigen Erfolg* untersucht. In Modell 1[1] wurden die Faktoren des Lernfelds analysiert. Alle wiesen einen signifikanten Zusammenhang auf, außer die Situiertheit der Weiterbildung (s. Tab. 2). Die methodische Gestaltung (beta = 0,335; $p < 0{,}001$) und die Transferorientierung (beta = 0,331; $p < 0{,}001$) hatten dabei vergleichbar hohe Effekte. Zusammen erklärten die drei signifikanten Faktoren 47,3 % der Streuung des kurzfristigen Erfolgs (Modell 1). Betrachtet man die Effekte der Faktoren des Funktionsfelds (Modell 2), wurden nur die Transferunterstützung durch die vorgesetzte

[1] Die Voraussetzungen von Regressionsanalysen wurden geprüft.

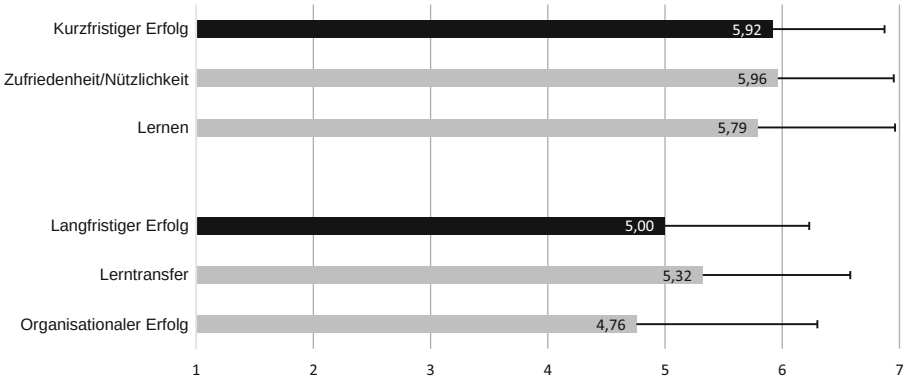


Abb. 2 Kurz- und langfristiger Erfolg mit Subdimensionen ($N = 477$)

Tab. 2 Resultate der linearen Regression für kurzfristigen Erfolg

	AV: kurzfristiger Erfolg		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante (SR)	0,35 (0,31)	3,62 (0,21)	–0,12 (0,33)
LF: methodische Gestaltung	0,335***	–	0,357***
LF: Transferorientierung	0,331***	–	0,227**
LF: Kompetenzunterstützung	0,173***	–	0,094**
LF: Situiertheit	ns	–	ns
FF: Transferunterstützung Chef	–	0,159***	ns
FF: Transferklima Team	–	ns	ns
FF: Transferkapazität der Situation	–	0,397***	0,193***
R^2 korrigiert	0,473	0,243	0,500
F(df1/df2)	102,60 (4/449)	49,14 (3/447)	63,23 (7/429)

two-tailed tests
* $p < 0,05$
** $p < 0,01$
*** $p < 0,001$
ns nicht signifikant

Person (beta = 0,159; $p < 0,001$) und die Transferkapazität (beta = 0,397; $p < 0,001$) signifikant und erklärten gemeinsam 24,3 % der Streuung. Betrachtet man alle Faktoren simultan (Modell 3), wird deutlich, dass der kurzfristige Erfolg am stärksten zusammenhing mit der methodischen Gestaltung (beta = 0,357; $p < 0,001$) und der Transferorientierung der Weiterbildung (beta = 0,227; $p < 0,001$). Die Transferkapazität der Situation im Funktionsfeld trug zur zusätzlichen Varianzaufklärung bei (beta = 0,193; $p < 0,001$), die übrigen Faktoren des Funktionsfelds waren nicht signifikant.

Hypothese 1 kann damit bestätigt werden. Das Lernfeld stellte sich in dieser Studie als relevant für die subjektive Einschätzung des kurzfristigen Erfolgs heraus. War das Lernfeld gut gestaltet, so erhöhte dies die Zufriedenheit der Teilnehmenden, deren Einschätzung, dass die Teilnahme am Training nützlich war, und das Gefühl, etwas Neues gelernt zu haben. *Hypothese 3*, dass das Funktionsfeld wenig

Tab. 3 Resultate der linearen Regression für langfristigen Erfolg

	AV: langfristiger Erfolg		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Konstante (SR)	0,45 (0,49)	0,31 (0,24)	–1,31 (0,43)
LF: methodische Gestaltung	ns	–	ns
LF: Transferorientierung	0,317***	–	0,136**
LF: Kompetenzunterstützung	0,312***	–	0,120**
LF: Situiertheit	ns	–	ns
FF: Transferunterstützung Chef	–	0,279***	0,213***
FF: Transferklima Team	–	0,157***	0,163***
FF: Transferkapazität der Situation	–	0,412***	0,320***
R^2 korrigiert	0,309	0,491	0,549
F(df1/df2)=	52,36 (4/455)***	147,99 (3/454)	90,66 (6/436)

two-tailed tests
* $p < 0{,}05$
** $p < 0{,}01$
*** $p < 0{,}001$
ns nicht signifikant

Einfluss hat auf den kurzfristigen Erfolg, kann auf der Grundlage der Daten dieser Studie nicht angenommen werden, da die Transferkapazität der Situation zusätzliche Varianz des kurzfristigen Erfolgs erklärte.

Wenn man den *langfristigen Erfolg* betrachtet (s. Tab. 3), zeigt sich in Modell 1, dass die methodische Gestaltung und die Situiertheit der Weiterbildung keine signifikanten Effekte aufweisen, die Transferorientierung (beta = 0,317; $p < 0{,}001$) und die Kompetenzunterstützung (beta = 0,312; $p < 0{,}001$) dagegen schon. Die beiden Faktoren erklärten gemeinsam 30,9 % der Varianz des langfristigen Erfolgs. In Modell 2 ist ersichtlich, dass alle drei Faktoren des Funktionsfelds in einem signifikanten Zusammenhang mit dem langfristigen Erfolg standen. Diese blieben auch signifikant in Modell 3, der simultanen Testung aller Faktoren, wobei die Transferkapazität der Situation (beta = 0,320; $p < 0{,}001$) der wichtigste Faktor war, gefolgt von der Transferunterstützung durch den Vorgesetzten (beta = 0,213; $p < 0{,}001$) und dem Transferklima im Team (beta = 0,163; $p < 0{,}001$). Die Transferunterstützung und die Kompetenzunterstützung im Lernfeld trugen ebenfalls zur Varianzaufklärung im Gesamtmodell bei.

Damit kann *Hypothese 2* angenommen werden. Die Transferorientierung und die Kompetenzunterstützung in der Weiterbildung erklären den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung. Für diesen Erfolg aber zusätzlich grundlegend sind die Faktoren des Funktionsfelds; demzufolge konnte *Hypothese 4* ebenfalls bestätigt werden.

5 Diskussion, praktische Implikationen und Ausblick

Durch die vorliegende Studie sollte der Frage nachgegangen werden, was den Erfolg einer Weiterbildung ausmacht und von welchen gestaltbaren Faktoren dieser Erfolg abhängt. Der Forderung von Grossman und Salas (2011) folgend, ging es

in dieser Studie nicht darum, möglichst umfassend zu analysieren, was den Erfolg einer Weiterbildung maximiert, sondern danach zu fragen, was die wichtigsten, von Organisationen gestaltbaren Faktoren sind, die den Erfolg einer Weiterbildung positiv beeinflussen können. Diese Faktoren wurden entlang von Gesslers (2012) Rahmenmodell gruppiert, d. h. es wurde unterschieden zwischen zentralen Merkmalen des Lernfelds (Trainings- und Lernbedingungen) und grundlegenden Attributen des Arbeitsumfelds, in dem das Gelernte angewendet werden soll.

Die zweite Differenzierung erfolgte, indem der Erfolg basierend auf den theoretischen Überlegungen von Grohmann und Kauffeld (2013) als kurzfristiger Erfolg (Zufriedenheit, Nützlichkeitseinschätzung und Lernen) und langfristiger Erfolg (Lerntransfer in den beruflichen Kontext und Auswirkungen auf die Organisation) gemessen wurden.

Aufgrund bisheriger theoretischer und empirischer Befunde war zu erwarten, dass die Trainings- und Lernbedingungen (Lernfeld) die Grundlage für den kurzfristigen Erfolg legen. Es wurde angenommen, dass die methodische Gestaltung und die Situiertheit der Weiterbildung, die Kompetenzunterstützung und die Transferorientierung in der Weiterbildung, wie zufrieden die Teilnehmenden mit der Weiterbildung sind, ob sie die Teilnahme als nützlich einschätzen und das Gefühl haben, etwas gelernt zu haben *(Hypothese 1)*. Dies bestätigten die Analysen weitgehend, denn die Lernfeldfaktoren erklärten gemeinsam 47,3 % der Varianz des kurzfristigen Erfolgs. Dabei wurde die Situiertheit der Weiterbildung nicht signifikant. Die vier Faktoren lassen sich zwar messtheoretisch voneinander unterscheiden, korrelieren jedoch hoch miteinander und bei einer simultanen Überprüfung ihres Zusammenhangs mit dem kurzfristigen Erfolg führte dies dazu, dass die Situiertheit der Weiterbildung keine zusätzliche Varianz aufklären konnte.

Aufgrund der dargestellten bisherigen Befunde wurde in dieser Studie zudem die Hypothese aufgestellt, dass die Faktoren Kompetenzorientierung und die Transferorientierung der Weiterbildung auch Effekte auf den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung haben. Werden im Training individualisiert Kompetenzen aufgebaut (Kompetenzorientierung) und die Inhalte auf das zukünftige Praxisfeld ausgerichtet (Transferorientierung), so werden die Anwendung unterstützt und damit auch mögliche organisationale Resultate ermöglicht *(Hypothese 2)*.

Dies konnte durch die vorliegenden Daten bestätigt werden, was die Befunde aus zahlreichen Studien repliziert und bestätigt (Kauffeld et al. 2008; Grossman und Salas 2011; Burke und Hutchins 2008).

Neben der guten Gestaltung der Weiterbildung wurde des Weiteren angenommen, dass der langfristige Erfolg einer Weiterbildung in Zusammenhang damit steht, inwieweit das Gelernte im beruflichen Umfeld angewendet werden kann (Transferkapazität der Situation) und inwieweit der Vorgesetzte und das Team diese Anwendung ermöglichen und unterstützen *(Hypothese 4)*. Diese Hypothese konnte durch die vorliegende Studie bestätigt werden. Die drei genannten Faktoren erklärten knapp 50 % der Varianz des langfristigen Erfolgs. Damit werden die Befunde von Gessler (2012) und Hinrichs (2016) und weiteren Studien (Blume et al. 2010) bestätigt.

Für den kurzfristigen Erfolg stellten sich diese Faktoren erwartungsgemäß als weniger bedeutsam heraus *(Hypothese 3)*. Dass in den Analysen für die Transferkapazität der Situation ein signifikanter Zusammenhang mit dem langfristigen Erfolg

festgestellt werden konnte, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Teilnehmenden sowohl den kurz- als auch den langfristigen Erfolg zum gleichen Zeitpunkt beurteilen mussten. Die Ergebnisse könnten anders aussehen, wenn der kurzfristige Erfolg wirklich unmittelbar nach der jeweiligen Weiterbildung gemessen werden würde. Dies bleibt in zukünftigen Studien zu prüfen.

Die vorliegende Studie liefert basierend auf querschnittlich erhobenen Daten aus verschiedenen betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen Evidenzen dafür, dass der kurz- und der langfristige Erfolg von Weiterbildungen von unterschiedlichen Faktoren abhängen. Die Gestaltung der Weiterbildung ist insbesondere relevant für die Zufriedenheit und den gefühlten Lernerfolg. Will man hingegen den langfristigen Erfolg einer Weiterbildung positiv beeinflussen, ist die Gestaltung der Weiterbildung zwar auch wichtig, noch relevanter ist jedoch die Gestaltung des beruflichen Umfelds. Der Lerntransfer und organisationale Auswirkungen sind abhängig von der Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden, vom Support durch die vorgesetzten Personen und dem Transferklima im Team.

Dieser Befund hat direkte praktische Implikationen für Organisationen, da diese Faktoren durch die Unternehmen gestaltbar sind. Werden sie bei der Planung und Konzeption berücksichtigt, kann damit der Wert von betrieblichen Weiterbildungen erhöht werden. Dies adressiert eine zentrale aktuelle Herausforderung in der Praxis (Fandel-Meyer et al. 2015). Konkret scheint es angesichts der Ergebnisse angezeigt, dass die zentrale Funktion von Führungskräften für den Lerntransfer und damit den Erfolg von betrieblichen Weiterbildungen in Führungsseminaren gezielt thematisiert wird.

Bei der Diskussion der vorliegenden Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass sie auf querschnittlichen Daten basieren, was bedeutet, dass lediglich von Zusammenhängen und nicht von Wirkungen ausgegangen werden kann. Dadurch, dass alle erhobenen Merkmale auf subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden basieren, werden die festgestellten Effekte vermutlich überschätzt (Blume et al. 2010). Die von Gessler (2012) postulierte Interaktion von Lern- und Funktionsfeld konnte mit den vorliegenden Daten nicht modelliert werden. Zum Beispiel konnte nicht gezeigt werden, inwiefern die Transferorientierung eines Trainings die Fähigkeit eines Individuums erhöht, Transfersituationen im Funktionsfeld zu erkennen und zu gestalten. Der Einfluss, den Merkmale der Trainingsteilnehmenden auf den kurz- und langfristigen Erfolg haben, wurde in den vorliegenden Analysen bewusst nicht untersucht, da der Fokus auf unmittelbar durch die Organisation gestaltbaren Faktoren lag. Welche Effekte einzelne Merkmale der Teilnehmenden auf den Erfolg von Weiterbildung haben, muss hier offen bleiben. Gerade die Frage nach der Bedeutsamkeit der Transfermotivation der Teilnehmenden ist jedoch in zukünftigen Studien zu prüfen, da die Transfermotivation in anderen Studien als Mediator für Weiterbildungserfolg identifiziert wurde (Hinrichs 2016; Seyler et al. 1998).

Auf der Grundlage dieser Studie kann festgehalten werden, dass der Erfolg und damit der Wert von Weiterbildungen von verschiedenen durch die Unternehmen gestaltbaren Faktoren abhängen. Es ist deshalb für Organisationen lohnenswert, neben der Zufriedenheit auch die subjektive Einschätzung des langfristigen Erfolgs und die Bewertung von spezifischen Faktoren im Lern- und im Funktionsfeld zu evaluieren. Mit solchen Evaluationen schaffen sie die Grundlage dafür, differenziert zu

analysieren, an welchen Stellschrauben gedreht werden muss, um den Erfolg und den Wert ihrer Weiterbildungen zu verbessern.

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

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105.

Baltes-Götz, B. (2006). Lineare Regressionsanalyse mit SPSS. Universitäts-Rechenzentrum Trier. http://www.uni-trier.de/urt/user/baltes/docs/linreg/linreg.pdf. Zugegriffen: 27. Apr. 2018.

Bhatti, M. A., Ali, S., Isa, M. F. M., & Battour, M. M. (2014). Training transfer and transfer motivation: the influence of individual, environmental, situational, training design, and affective reaction factors. *Performance Improvement Quarterly*, *27*(1), 51–82.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, *39*, 1065–1105.

Bundesamt für Statistik (2014). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen der Schweiz – Ergebnisse der Erhebung zur beruflichen Weiterbildung in Unternehmen (SBW) 2011*. Neuchâtel: Eidgenössisches Departement des Innern EDI.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *19*, 107–128.

Chatterjee, A., Pereira, A., & Bates, R. (2018). Impact of individual perception of organizational culture on the learning transfer environment. *International Journal of Training and Development*, *22*(1), 15–33.

Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, *6*, 146–162.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, *85*, 678–707.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*, 223–238.

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton III, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, *11*(3), 181–199.

Fandel-Meyer, T., Schneider, C., Seufert, S., Meier, C., & Schuchmann, D. (2015). *scil Trendstudie 2015/2016. Trends im Corporate Learning*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning.

Festner, D. (2012). *Veränderbarkeit betrieblichen Handelns. Transfer unter Einfluss von Merkmalen der Lernperson, der Lern- und Arbeitsumgebung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Foxon, M. (1997). The influence of motivation to transfer, action planning, and manager support on transfer process. *Performance Improvement Quarterly*, *10*(2), 42–63.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5. Aufl.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *108*(3), 364–393.

Grohmann, A., & Kauffeld, S. (2013). Evaluating training programs: development and correlates of the Questionnaire for Professional Training Evaluation. *International Journal of Training and Development*, *17*(2), 135–155.

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103–120.

Hanke, U. (2005). *Evaluation von Weiterbildung. Theoretische Überlegungen und praktische Ideen*. Hamburg: Dr. Kovac.

Hattie, J. (2013). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hinrichs, A.-C. (2014). Predictors of collateral learning transfer in continuing vocational training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *1*(1), 35–56.
Hinrichs, A.-C. (2016). *Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer*. Wiesbaden: Springer.
Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, *7*, 5–21.
Holton III, E. F. (2005). Holton III's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, *7*, 37–54.
Holton III, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, *11*, 333–360.
Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R., & Holton III, E. (2013). Can the LTSI predict transfer performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, *21*(3), 251–263.
Käpplinger, B. (2009). Bildungscontrolling: Vor allem in Großbetrieben ein Thema – BIBB-Umfragen von 1997 und 2008 im Vergleich. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *BIBB-Report 13/09*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *7*, 50–69.
Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, June, 178–192.
Lee, C., Lee, H., Lee, J., & Park, J. (2014). A multiple group analysis of the training transfer model: exploring the differences between high and low performers in a Korean insurance company. *The International Journal of Human Resource Management*, *25*, 2837–2857.
Lieberman, S., & Hoffmann, S. (2008). The impact of practical relevance on training transfer. Evidence from a service quality training program for German bank clerks. *International Journal of Training and Development*, *12*(2), 74–86.
Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International Journal of Training and Development*, *6*, 36–48.
Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, *96*, 462–479.
Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer supports as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *21*, 87–104.
Massenberg, A. C., Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2017). Never too early: learning transfer system factors affecting motivation to transfer before and after training programs. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 55–85.
Ng, K. H., & Ahm, R. (2011). The impact of the supervisors role in training programmes on the transfer of training: a case study in four east Malaysian local governments. *Research and Practice in Human Resource Management*, *19*, 24–42.
Prenzel, M., & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, *24*(3), 217–234.
Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. New York: SAGE.
Seyler, D. L., Holton III, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, *2*, 1–16.
Wang, G. G., & Wilcox, D. (2006). Training evaluation: knowing more than is practiced. *Advances in Developing Human Resources*, *8*(4), 528–539.

ZfW (2018) 41:57–77
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0108-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte

Christian Marx · Annika Goeze · Augustin Kelava · Josef Schrader

Eingegangen: 2. März 2018 / Angenommen: 24. Mai 2018 / Online publiziert: 8. Juni 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte gilt als ein wichtiger Aspekt des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen. Der Beitrag untersucht, ob und inwiefern dieses Wissen mit der Vorbildung und der Erfahrung von $N = 212$ Lehrkräften aus der EB/WB zusammenhängt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Umfang an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik in einem positiven Zusammenhang mit dem erfassten Wissen steht und Lehrkräfte, die in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung tätig sind, im Vergleich betrachtet über relativ viel Wissen verfügen. Keine (direkten) Zusammenhänge zu diesem Wissen zeigten sich entgegen der Annahmen zur Lehrerfahrung sowie einem absolvierten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studium. Die Befunde, insbesondere letzterer, werden hinsichtlich ihrer Belastbarkeit und Reichweite kritisch diskutiert und an den aktuellen Diskurs der EB/WB angeschlossen.

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

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

Dr. A. Goeze
E-Mail: goeze@die-bonn.de

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

Prof. Dr. A. Kelava
Methodenzentrum der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen, Wilhelmstr. 31, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: augustin.kelava@uni-tuebingen.de

Schlüsselwörter Pädagogisch-psychologisches Wissen · Lehr-Lernmethoden und -konzepte · Lehrkräfte · Trainer · Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Teachers and trainers in adult and further education: relations between their educational background and teaching experience with their knowledge about teaching methods

Abstract Teachers' knowledge about teaching methods is an important facet of adult education teachers' pedagogical/psychological knowledge (PPK). The authors examine whether and how this knowledge is correlated with the educational background and the teaching experience of $N = 212$ adult education teachers. The results point to a positive correlation between the amount of further training concerning the topic teaching and learning and the knowledge about teaching methods. Moreover, teachers with a focal point on vocational training showed a relatively high amount of knowledge about teaching methods. Contrary to the assumptions, there was no (direct) correlation between teachers' teaching experience and teachers' knowledge as well as between teachers' pedagogical education and teachers' knowledge. Finally, results are discussed with regard to their reliability and reach as well as to their contribution to the present discourse in the field of adult education.

Keywords Pedagogical/psychological knowledge · Knowledge about teaching methods · Teachers · Trainers · Adult education

1 Einleitung: Zur Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Forschungsdesiderat

Befragungsdaten aus der Erwachsenen- und Weiterbildung (EB/WB) (z. B. Hartz 2011), Expertisen für die Politik (Guerriero 2017; Kraft et al. 2009) und auch empirische Studien aus dem Schulbereich (Rivkin et al. 2005) verweisen auf den großen Einfluss des pädagogischen Handelns von Lehrkräften auf den Lernerfolg der Lernenden. Demgegenüber wird den institutionellen Rahmenbedingungen bildungsbereichsunabhängig zumeist deutlich weniger Einfluss zugeschrieben. Folglich wuchs in der EB/WB in den vergangenen Jahren das Interesse an der Erforschung einzelner Bestandteile der wie folgt angenommenen Wirkungskette (Terhart 2012): (1) Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften führen zu (2) professioneller Kompetenz und darüber vermittelt zu (3) hoher Qualität bei Lehr-Lernprozessen, die (4) den Lernerfolg bei Teilnehmenden befördert.

An der konkreten Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrkräften in der EB/WB setzen zahlreiche Initiativen für die Praxis an (z. B. Avramovska et al. 2015; Lencer und Strauch 2016; Schläfli und Sgier 2008; Schöb et al. 2016; Steiner 2010); verschiedene Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften sind in den Fokus empirischer Forschung gerückt (Hof 2010; Lattke und Jütte 2014; Pachner 2013; Rohs et al. 2017; Stanik 2016; Vinepac-Project 2008) ebenso konkrete Lehr-Lernsituationen (Herrle et al. 2014) sowie die Kompetenzen der Teilnehmenden

(Rosenbladt und Lehmann 2013). Bislang gibt es allerdings nur wenig Forschung in der EB/WB, die einzelne Glieder in ihrer Interdependenz untersucht (s. aber z. B. Goeze et al. 2013).

Betrachtet man die ersten beiden Glieder der Kette, so kann man – anders als im Schulkontext, aber ähnlich dem Hochschulkontext – relativ wenig systematische und institutionalisierte Einflussnahme auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften in der EB/WB konstatieren. Weil der Ausbildungs- und Berufszugang sowie die Berufsausübung hier nur in geringem Maße staatlich, tarifvertraglich oder berufsständisch reglementiert und damit seit jeher „offen" für Lehrkräfte mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund sind, bleibt die Entwicklung von professioneller Kompetenz eine (größtenteils) individuelle „berufs-"biografische Entscheidung jeder einzelnen Lehrkraft und ist daher vergleichsweise schwer zu untersuchen. Umso mehr ist es von Interesse für Forschung und Praxis, *welche* Vorbildungen und Erfahrungen mit der professionellen Kompetenz(entwicklung) der Lehrkräfte („on the job") in Zusammenhang stehen könnten.

Das Wissen um die berufsbiografische, berufliche und soziale Situation von EB/WB-Lehrkräften konnte in den vergangenen Jahren durch mehrere Studien zum Personal in der Weiterbildung deutlich verbessert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016; Dobischat et al. 2018). Dabei wurden grundlegende Merkmale sowie deren typische Ausprägungen identifiziert, von denen angenommen werden darf, dass sie die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und in der Folge die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen begünstigen könnten (Schrader und Goeze in Vorbereitung).

Neben den Überzeugungen von Lehrkräften (z. B. Collins und Pratt 2011), die relativ zeitstabil sind (z. B. zusammenfassend Skott 2015), wird ein Bereich der professionellen Kompetenz von Lehrkräften derzeit innerhalb der EB/WB verstärkt thematisiert: Das vergleichsweise gut zu entwickelnde professionelle Wissen von Lehrkräften (Marx et al. 2017; Rohs et al. 2017). Welche ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale für die Lehrtätigkeit einschlägige Lern- und damit Kompetenzentwicklungsgelegenheiten darstellen können (z. B. ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium, Fort- und Weiterbildungen, Tätigkeitsumfang und Lehrerfahrung sowie die Tätigkeitsschwerpunkte) und wie diese mit dem professionellen Wissen von EB/WB-Lehrkräften zusammenhängen, wurde bislang noch nicht untersucht. Ein Grund hierfür kann sein, dass es an standardisierten Instrumenten insgesamt bislang mangelt(e), siehe aber das Teaching Perspectives Inventory (Collins und Pratt, 2011) und das Validpack-Instrument (Vinepac-Project 2008). Insbesondere Instrumente zur Erfassung (einzelner Facetten) des professionellen Wissens sind erst seit jüngster Zeit in der Entwicklung und Validierung (Marx et al. 2017; Rohs et al. 2017).

Ein im Rahmen der genannten Lern- und Kompetenzentwicklungsgelegenheiten viel thematisierter Bereich des professionellen Wissens von Lehrenden ist das *Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte* (Schrader et al. im Druck), das für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der EB/WB allgemein als zentral betrachtet wird und seit jeher zum Kernbestand der didaktischen Diskussion in der EB/WB gehört (z. B. Arnold et al. 2005; Kraft et al. 2009; Tietgens 1967). Die Bedeutsamkeit dieser Wissensfacette findet Ausdruck in der Häufigkeit, mit der sie in gedruck-

ten Publikationen (s. Hoffmann 2011) und digitaler Form (z. B. wb-web.de) sowie in einschlägigen Fort- und Weiterbildungen betont wird. Daher bietet sie sich für die Untersuchung der Frage an, ob und inwiefern dieses Wissen mit den verschiedenen genannten ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte zusammenhängt.

Diese Frage greift der vorliegende Beitrag auf und bearbeitet damit ein Desiderat in der Erforschung der eingangs vorgestellten Wirkungskette (Terhart 2012); die hier dargestellte Untersuchung stellt zudem einen weiteren Validierungsschritt eines im Projekt ThinK[1] entwickelten Tests zur Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte dar (Abschn. 4.3).

2 Das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als Facette des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrkräften

Im Rahmen der Forschungen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften in der EB/WB wird das ursprünglich für den Schulkontext entwickelte und dort empirisch bewährte Rahmenmodell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2011) vermehrt auch für den Bereich der EB/WB adaptiert (Lencer und Strauch 2016; Marx et al. 2017; Rohs et al. 2017), weil es allgemeine – also fach- und bildungsbereichs*übergreifende* – und damit auch für die EB/WB relevant erscheinende Bereiche der professionellen Kompetenz thematisiert. Ein weiterer Grund für die Verwendung dieses Modells ist, dass für den Bereich der EB/WB zwar zahlreiche Konzeptualisierungen von Teilbereichen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt wurden (z. B. Vinepac-Project 2008; Ziep 1990), diesen allerdings kein (gemeinsames) theoretisches Rahmenmodell zugrunde liegt, welches empirisch überprüft wäre (Marx et al. 2014a).

Das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2011) unterscheidet, basierend auf der Kompetenzdefinition von Weinert (2001), in Überzeugungen und Werthaltungen, Selbstregulation und motivationale Orientierungen und integriert die Unterscheidung des professionellen Wissens in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen (Shulman 1986). Dieses Rahmenmodell liegt auch dem Projekt ThinK zugrunde, in dem das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als Teil des pädagogisch-psychologischen Wissens (PPK)[2] konzeptualisiert wird und ein Instrument zur fach- und bildungsbereichs*übergreifenden* Erfassung des PPK von Lehrkräften verschiedener Bildungsbereiche entwickelt wird (Marx et al. 2017, 2014b; Voss et al. 2017, 2015). Ziel des Projekts ThinK war es, die Grundlagen zu legen für die Untersuchung

[1] „Using Digital Media to Assess Generic Aspects of Teachers' Professional Knowledge in Different Educational Contexts" (ThinK) ist ein Projekt-Cluster des WissenschaftsCampus Tübingen, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. in Bonn und dem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung in Tübingen bearbeitet wird.

[2] Das PPK, z. B. Lenske et al. (2015) oder Voss et al. (2011), wird häufig auch als pädagogisches Wissen, z. B. Großschedl et al. (2015) oder Voss et al. (2015), und auch als allgemeines pädagogisches Wissen, z. B. König und Blömeke (2012), bezeichnet und ist definiert als Wissen zur Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lernsituationen (Voss et al. 2011).

der bislang nicht empirisch geklärten, aber immer wieder aufgegriffenen Frage nach einer „Universaldidaktik“ (s. auch z. B. Aebli 2011; Terhart 2013).[3] Diese Frage kann aussichtsreich vor allem für das implizit oder explizit als allgemein definierte PPK gestellt werden. Eine Befragung von 44 Wissenschafts- und Praxis-Experten aus und für verschiedene Bildungsbereiche, auch der EB/WB, zeigte hinsichtlich der Einschätzung der PPK-Facette „Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte“, dass dieses allseits als bildungsbereichsübergreifend relevant, d. h. als allgemeines Wissen wahrgenommen wird (Marx et al. 2014b); die Annahme erscheint plausibel, dass Schule und EB/WB sich zwar hinsichtlich ihres institutionellen Rahmens unterscheiden und es unterschiedliche Lehrverständnisse geben mag, die personen- oder auch bildungsbereichsspezifisch variieren können. Fokussiert man jedoch das *konkrete deklarative und prozedurale Wissen* (d. h. nicht die Überzeugungen, Haltungen oder subjektiven Lehrverständnisse) über Lehr-Lernmethoden und -konzepte angesichts konkreter mikrodidaktischer Entscheidungen von Lehrkräften – und so sind die Aufgaben des Tests gestellt –, so ist dieses Wissen generisch konzeptualisierbar und erfassbar (Marx et al. 2017).

3 Fragestellung und Hypothesen zum Zusammenhang von ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen und dem professionellen Wissen von EB/WB-Lehrkräften

Im Folgenden sollen ausbildungs- und tätigkeitsbezogene Merkmale vorgestellt werden, die daraufhin beleuchtet werden, inwiefern sie im Zusammenhang mit professionellem Wissen, genauer mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als einer Facette des PPK, stehen. Diese Ausführungen begründen die Hypothesenbildung am Ende jedes Abschnitts und die Fragestellung der Untersuchung: In welchem Zusammenhang stehen die im Folgenden erläuterten ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte?

3.1 Merkmal: erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium

Die berufsbiografisch betrachtet zumeist erste Möglichkeit zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz sind einschlägige *erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studiengänge*, z. B. mit dem Schwerpunkt EB/WB, Wirtschaftspädagogik oder ein Lehramtsstudium mit anschließendem Referendariat. Auf den ersten Blick erscheint es plausibel, dass Absolventinnen und Absolventen solcher Studiengänge, die ca. ein Drittel der Lehrkräfte in der EB/WB ausmachen (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016; Schütz und Nittel 2012), auf eine Lehrtätigkeit durch entsprechende Studieninhalte besser vorbereitet sind als Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge. Allerdings werden Studierende dieser Studiengänge – abgesehen von den Schullehrkräften – nicht ausschließlich und vornehmlich für

[3] Für weitere Lehrkräfte verschiedener Bildungsbereiche betreffende Fragestellungen siehe z. B. Nittel et al. (2011).

eine Lehrtätigkeit ausgebildet, sondern im Falle der EB/WB-Studierenden auch für (die bei hauptberuflich in der EB/WB Beschäftigten zentralen) Tätigkeiten des Weiterbildungsmanagements oder der Programmplanung (Wißhak und Hochholdinger 2016). Dennoch sollte die Auseinandersetzung mit Inhalten der (Allgemeinen) Didaktik, selbst wenn dies nur in grundlegenden Veranstaltungen der Fall ist, aus einer theoretisch-konzeptuellen Perspektive für die Entwicklung des PPK dienlich sein.

Hinweise darauf, dass berufstätige und damit durch erstes und zweites Staatsexamen ausgebildete Schullehrkräfte verglichen mit in der Regel nicht systematisch für eine Lehrtätigkeit ausgebildeten EB/WB-Lehrkräften ein größeres Wissen in Facetten des PPK aufweisen, finden sich bei Marx et al. (2017). Zudem konnte für Schul-Lehrkräfte gezeigt werden, dass das professionelle Wissen am Ende des Studiums höher war als zu Beginn (Sorge et al. 2017).

Hypothese 1 Vor diesem Hintergrund wird auch für die EB/WB-Lehrkräfte angenommen, dass sich Unterschiede zwischen EB/WB-Lehrkräften mit und ohne erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Studium hinsichtlich ihres PPK zeigen, hier operationalisiert anhand des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte: Lehrkräfte mit einem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studium sollten über mehr Wissen verfügen als Lehrkräfte ohne ein solches Studium.

3.2 Merkmal: Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte

Die Mehrzahl der Lehrkräfte beginnt ohne ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches sowie fachdidaktisches Studium ihre Lehrtätigkeit in der EB/WB (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Für diese Gruppe sind dann – über das Selbststudium und das Beobachtungslernen als Seminarteilnehmende/r hinaus – Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie die konkrete Lehrtätigkeit die ersten Lern- und Kompetenzentwicklungsgelegenheiten hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeit.

Fort- und Weiterbildungen für bzw. von Lehrkräfte(n) wird eine grundlegende Bedeutung für die Qualität von Bildungsveranstaltungen in der EB/WB zugeschrieben (von Hippel und Tippelt 2009). Die Vielfalt an Fort- und Weiterbildungen ist groß und reicht vom kollegialen Gespräch bis hin zu zertifizierten Trainerausbildungen (Hohmann 2010). Blickt man auf die Nutzung der non-formalen Angebote für EB/WB-Lehrkräfte, so zeigt sich für das Weiterbildungspersonal, welches im Bereich der Lehre bzw. Training oder Coaching tätig ist, eine Beteiligungsquote an Weiterbildung von 81,8 % (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Im Durchschnitt nahmen die EB/WB-Lehrkräfte im Zeitraum eines Jahres knapp 55 h an Weiterbildungsveranstaltungen teil (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016), wobei allerdings unklar ist, welche Inhalte in diesen thematisiert wurden und ob diese überhaupt auf die Lehrtätigkeit bezogen sind. Legt man jedenfalls Befragungsergebnisse zum Fortbildungsbedarf von Lehrkräften zugrunde, wie sie z. B. im Projekt KomWeit durchgeführt wurden, dann zeigt sich auch hier, dass „Didaktik/Methodik“ sowohl vom planend-disponierenden Weiterbildungspersonal als auch von Lehrkräften für besonders zentral erachtet werden (Fuchs et al. 2009).

Fort- und Weiterbildungsangebote für EB/WB-Lehrkräfte zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik sind in der Regel spezifischer auf die Lehrtätigkeit und die Bedürfnisse der Lehrkräfte in der EB/WB ausgerichtet, als dies die Mehrzahl der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiengänge sein können (Wißhak 2017). Zudem liegen empirische Befunde vor, die zeigen, dass einschlägige Fortbildungen das Wissen und die Kognitionen von Lehrkräften positiv verändern können (Digel 2013; Goeze 2016).

Hypothese 2 Für das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte wird ein positiver Zusammenhang mit Fort- und Weiterbildungen angenommen: Je mehr Stunden an spezifischer Fort- und Weiterbildung zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik absolviert wurden, über desto mehr Wissen zu Lehr-Lernmethoden und -konzepten verfügen EB/WB-Lehrkräfte.

3.3 Merkmale: Lehrerfahrung und Lehrumfang

Von praktischen Lehrerfahrungen wird angenommen, dass sie beim Erwerb professioneller Kompetenz, die sich auch aus Erfahrungswissen speist, eine wichtige Rolle spielen (Voss et al. 2011). Eigene Lehrerfahrungen sind die Voraussetzung dafür, dass das z. B. in Fort- und Weiterbildungen oder im Selbststudium erworbene theoretisch-konzeptuelle Wissen angewendet werden kann und nicht träge bleibt (grundlegend z. B. Gruber et al. 2000). Insgesamt liegen bislang nur wenige Studien vor, die den Einfluss der Lehrerfahrung auf die professionelle Kompetenz untersucht haben (Voss et al. 2015) oder gar der Bedeutung der Lehrerfahrung für den Lernfortschritt der Lernenden (Rivkin et al. 2005). Dieses Erfahrungswissen dürfte bei längerer Lehrerfahrung bzw. bei höherem aktuellen Lehrumfang zu mehr Auseinandersetzungen mit Lehr-Lernmethoden und -konzepten und damit zu mehr informell erworbenem Wissen in diesem Bereich geführt haben.

Hypothesen 3a und 3b Für den aktuellen Lehrumfang in Wochenstunden (H3a) sowie die Lehrerfahrung in Jahren (H3b) wird daher ein positiver Zusammenhang zum Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte angenommen: Je höher der aktuelle Lehrumfang in Wochenstunden bzw. je mehr Lehrerfahrung in Jahren, desto mehr Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte zeigt sich bei den EB/WB-Lehrkräften.

Während die Ausbildung von Schullehrkräften mittlerweile zunehmend mehr Praxisphasen vorsieht, deren Verzahnung mit „Theoriephasen“ als wünschenswert, weil vielversprechend, gilt (so z. B. European Commission 2015), wird die Verzahnung von Theorie und Praxis bei Lehrkräften in der EB/WB häufig berufsbegleitend realisiert: einerseits durch die praktische Lehrtätigkeit und andererseits durch den Besuch einschlägiger Fort- und Weiterbildungen. Im Vergleich zur Ausbildung von Schullehrkräften fehlt Lehrkräften in der EB/WB häufig weniger die praktische Lehrerfahrung, sondern eher die theoretisch-konzeptuelle Wissensgrundlage zu didaktischen Konzepten und Prinzipien des Lehrens und Lernens.

Hypothese 4 Vor diesem Hintergrund wird ein Interaktionseffekt zwischen Lehrerfahrung und dem Besuch einschlägiger Fort- und Weiterbildungen erwartet: Lehrkräfte mit wenig Lehrerfahrung dürften stärker von zusätzlichen Stunden absolvierter Fort- und Weiterbildung hinsichtlich des Wissens profitieren als Lehrkräfte mit viel Lehrerfahrung. Für Lehrkräfte mit weniger Lehrerfahrung in Jahren wird also ein stärkerer Zusammenhang zwischen den absolvierten Stunden an Fort- und Weiterbildung und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepten erwartet als für Lehrkräfte mit mehr Lehrerfahrung.

Der angenommene Interaktionseffekt impliziert auch, dass Lehrkräfte, die weniger Stunden an Fort- und Weiterbildung absolviert haben, hinsichtlich ihres Wissens stärker von zusätzlichen Jahren an Lehrerfahrung profitieren als Lehrkräfte, die viele Stunden an Fort- und Weiterbildung absolviert haben: Für Lehrkräfte mit weniger absolvierten Fort- und Weiterbildungsstunden wird ein stärkerer Zusammenhang zwischen den Jahren an Lehrerfahrung und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepten erwartet als für Lehrkräfte mit mehr absolvierten Stunden an Fort- und Weiterbildung.

3.4 Merkmal: Schwerpunkt der Lehrtätigkeit in der allgemeinen Erwachsenenbildung oder in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung

Ein weiterer Einfluss auf die Entwicklung der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte kann deren *Tätigkeitsschwerpunkt* sein. Eine gängige Typologie zur Unterscheidung von Bildungsangeboten differenziert nach der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungsangebote in allgemeine Erwachsenenbildung und beruflich-betriebliche Weiterbildung, wie sie z. B. im *wb-personalmonitor* vorgenommen wurde (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016).

Die Erwartungshaltung der Teilnehmenden in der beruflich-betrieblichen WB an das lehr-lernmethodische Wissen der Lehrkräfte angesichts des eigenen potenziellen „Konsequenzenreichtums“ bei möglichem ausbleibenden Lernerfolg im beruflichen Kontext sowie die höhere finanzielle Vergütung der Trainerinnen und Trainer in der beruflich-betrieblichen WB (im Vergleich zur allgemeinen EB) könnten eine höhere „Anspruchshaltung“ der Teilnehmenden in diesem Weiterbildungsbereich begründen. Die Folge könnte sein, dass die Trainerinnen und Trainer sich stärker selbstständig mit methodischem und didaktischem Wissen auseinandersetzen, um die Lehr-Lernveranstaltungen zur Zufriedenheit der Teilnehmenden gestalten zu können. Dies scheint insbesondere dann plausibel, wenn die Teilnehmerzufriedenheit Geschäfts- und Existenzgrundlage ist für die Trainerinnen und Trainer, wie es in der beruflich-betrieblichen WB häufig der Fall ist im Vergleich zur den meist nebenberuflich ausgeübten Lehrtätigkeiten in der allgemeinen EB. Insofern könnten die allgemeine EB und die beruflich-betriebliche WB „differenzielle Entwicklungsmilieus“ (Neumann et al. 2007) für das Lehrkräfte-Wissen darstellen.

Hypothese 5 Vor diesem Hintergrund wird folgender Unterschied angenommen: Im Schwerpunkt in der beruflich-betrieblichen WB tätige Lehrkräfte verfügen über

mehr Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als schwerpunktmäßig in der allgemeinen EB tätige Lehrkräfte.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

An der Hauptstudie des Projekts ThinK nahmen insgesamt $N = 212$ EB/WB-Lehrkräfte teil, dabei handelte es sich um eine ad-hoc-Stichprobe. Für den vorliegenden Beitrag wurden drei Fälle aufgrund von extremen Ausreißern in den Prädiktorvariablen ausgeschlossen, so dass für die nachfolgenden Analysen $N = 209$ EB/WB-Lehrkräfte zur Verfügung standen. Um Personen mit fehlenden Werten auf einzelnen Variablen nicht aus den Analysen ausschließen zu müssen, wurde in Mplus (Muthén und Muthén 2015) die Funktion *full information maximum likelihood* (FIML) verwendet, da ein listenweiser Fallausschluss neben einem Verlust an Effizienz bei der Parameterschätzung auch zu fehlerhaften Befunden führen kann (Lüdtke et al. 2007). Die Lehrkräfte im Alter von 24–77 Jahren ($M = 48{,}39$; $SD = 12{,}19$) verfügten zum Erhebungszeitpunkt über eine Lehrerfahrung zwischen 1 und 50 Jahren ($M = 12{,}70$; $SD = 10{,}44$) und lehrten pro Woche zwischen 1 und 50 h ($M = 11{,}97$; $SD = 11{,}06$). Der Anteil an Akademikern (73,54 %), die mehrheitlich nebenberufliche Beschäftigung (63,02 %) bei mehreren Bildungseinrichtungen, der Anteil an weiblichen Lehrkräften (48,44 %) sowie der Anteil an Personen mit einem erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studium (25,84 %) weisen die vorliegende Stichprobe als typisch für die EB/WB aus (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Die Lehrkräfte nahmen insgesamt zwischen 0 und 520 h an Weiterbildungen zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik teil ($M = 95{,}85$; $SD = 134{,}18$). Der Anteil der Lehrkräfte in der allgemeinen EB und der beruflich-betrieblichen WB war nahezu ausgewogen (EB: 46,32 %). Nach den ausdifferenziert abgefragten Themenschwerpunkten (z. B. IT mit berufs- oder nicht berufsbezogenem Schwerpunkt) konnten die Lehrkräfte den beiden Bereichen zugeordnet werden.

4.2 Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte: Aufgaben

Das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte wurde im Projekt ThinK durch (vorläufig) fünf Aufgaben erfasst (Marx et al. o.J.). Diese Aufgaben lagen im gleichen Aufgabenformat vor wie die Beispielaufgabe in Tab. 1 und umfassen bis zu fünf Antwortoptionen im Richtig-falsch-Antwortformat. Die Richtig-falsch-Antworten hatten einen gemeinsamen Aufgabenstamm und ähnelten damit Testlets (Wainer und Kiely 1987).

Die fünf Aufgaben hatten ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf fünf verschiedenen lehr-lernmethodischen Vorgehensweisen. Eine Aufgabe (A) thematisierte die Anstrengungsbereitschaft bei Gruppenarbeiten, (B) die Vortragsmethode (Tab. 1), (C) die Vermeidung aufgabenbedingter Trittbrettfahrereffekte bei Gruppenarbeiten, (D) die Feedback-Methode und (E) die Aktivierung von Vorwissen in Lehr-Lernsituationen.

Tab. 1 Beispiel-Aufgabe zur Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte

Bitte beurteilen Sie, welche der folgenden Aussagen stimmen oder nicht stimmen *Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile ein Kästchen an*		
Der Lehrervortrag (auch als Vortragsmethode bezeichnet) ist dann geeignet, wenn ...	Stimmt nicht	Stimmt
... das Hauptziel in der Vermittlung von Informationen besteht	☐	☐
... eine Einführung in einen bestimmten Bereich gegeben werden soll	☐	☐
... das Behalten des Stoffs über einen längeren Zeitraum erwünscht ist	☐	☐
... die Beteiligung der Lernenden eine wesentliche Voraussetzung ist, um ein Lernziel zu erreichen	☐	☐
... der Stoff für die Lernenden komplex ist oder eine Menge Details enthält	☐	☐

4.3 Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte: Vorbereitende Validierungsschritte

Da die fünf Aufgaben aus theoretisch-konzeptueller Perspektive zwar einerseits alle der Wissensfacette „Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte“ zuzuordnen sind und damit allen Aufgabe gemeinsames Wissen zu ihrer Beantwortung erfordern, andererseits aber jeweils einen spezifischen Themenschwerpunkt setzen, stellt sich die Frage nach der Anzahl der Wissensdimensionen, die für die Beantwortung der Aufgaben erforderlich sind. Diese Frage wurde an anderer Stelle gesondert untersucht (Marx et al. o.J.), so dass hier von einer erprobten Struktur ausgegangen werden kann. Ein Rasch-Testlet-Modell (Wang und Wilson 2005) erklärte das Antwortverhalten der EB/WB-Lehrkräfte am besten, das die beschriebene Dimensionalitätsstruktur mit gemeinsamem Wissen über verschiedene Aufgaben hinweg sowie spezifischem Wissen für die jeweilig einzelne Aufgabe berücksichtigt (Abb. 1a). Allerdings stellt sich die Frage, ob v. a. die modellierten aufgabenspezifischen Wissensdimensionen nicht letztlich konstruktirrelevante Varianz abbilden, also beispielsweise innerhalb von Personen über die Zeit hinweg inkonsistente Merkmale, die z. B. auf die konkrete Befragungssituation zurückzuführen sind oder auf den Test als solchen und damit letztlich Effekte der Methode der Erfassung darstellen (z. B. Kelava und Schermelleh-Engel 2012). Daher wurde für den vorliegenden Beitrag die in Marx et al. (o.J.) vorgenommene Modellierung einem weiteren Validierungsschritt unterzogen, der hier nur zusammenfassend skizziert werden kann. Für diesen Validierungsschritt stellt sich die Frage, ob sich für die insgesamt sechs (eine gemeinsame (g) und fünf spezifische (A–E)) Wissensdimensionen jeweils ein aus theoretisch-konzeptueller Sicht plausibles Zusammenhangsmuster mit den oben genannten ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen zeigt.

Das in Marx et al. (o.J.) vorgestellte Modell wurde in einem ersten Schritt in Mplus Version 7.4 spezifiziert.[4] In einem zweiten Schritt wurde pro Wissensdimension durch eine latente multiple Regressionsanalyse auf die ausbildungs- und tä-

[4] Gleiche Faktorladungen für alle Indikatoren auf die allen Aufgaben gemeinsame Wissensdimension und gleiche Faktorladungen der jeweils spezifischen Indikatoren auf die jeweils spezifischen Wissensdimensionen; die Varianz aller Wissensdimensionen wurde auf eins fixiert, s. zur Spezifikation von Rasch-Modellen in Mplus Muthén und Muthén (1998–2015).

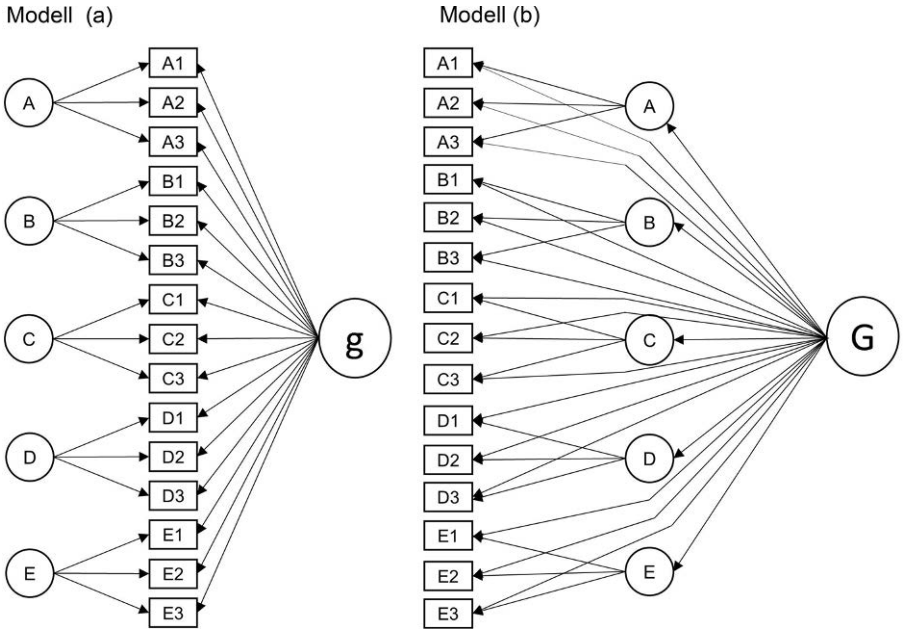


Abb. 1 **a** Rasch-Testlet-Modell (nach Wang und Wilson 2005). **b** Second-order-Modell (nach Chen et al. 2006)

tigkeitsbezogenen Merkmale regressiert (die vorher auf Konfundierungen überprüft wurden, s. Abschn. 5). Es zeigte sich *cum grano salis* über alle sechs Wissensdimensionen hinweg ein weitgehend plausibles Zusammenhangsmuster (Tab. 4 im Anhang). Hierdurch eröffnen sich zwei Möglichkeiten – *vorläufig bzw. solange keine weiteren Validierungsstudien dagegen sprechen*: Erstens können die Zusammenhänge zwischen ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen einerseits und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte andererseits als ebensolche Zusammenhänge aus einer theoretisch-konzeptuellen Perspektive interpretiert werden; zweitens können die insgesamt sechs Wissensdimensionen des spezifizierten Rasch-Testlet-Modells in einem gemeinsamen Faktor (G) in einem full second-order-Modell zusammengefasst werden, der zwar hinsichtlich (etwaiger) verschiedener Wissensbereiche ein weniger differenzierbares, aber überschaubareres Bild der Zusammenhänge anbieten kann (Abb. 1b). Dieser gemeinsame Faktor G bildet im Ergebnisbericht das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte ab. Das full second-order-Modell wurde spezifiziert wie von Chen et al. (2006) vorgeschlagen. Bei diesem Vorgehen zeigte sich für die Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte eine Reliabilität von $\omega t = 0{,}76$ (Marx et al. o.J.).

Die Erfassung der ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale wurde mit Instrumenten aus den Erhebungen des *wb-personalmonitors* durchgeführt (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Die formulierten Hypothesen werden unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen Alter und Geschlecht überprüft. Der Diskussion des Beitrags vorgreifend soll an dieser Stelle bereits betont werden, dass aufgrund der für die zugrundeliegenden Analyseverfahren kleinen und ausgewähl-

Tab. 2 Korrelationsmatrix der Variablen Alter, Lehrerfahrung in Jahren, Stunden Fort- und Weiterbildung in Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik und aktueller Lehrumfang in Wochenstunden

	Alter	Lehrerfahrung in Jahren	Stunden Fort- und Weiterbildung
Lehrerfahrung in Jahren	$r = 0{,}560$* (0,119)	–	–
Stunden Fort- und Weiterbildung	$r = 0{,}170$ n. s. (0,270)	$r = 0{,}365$ n. s. (0,353)	–
Aktueller Lehrumfang in Wochenstunden	$r = 0{,}001$ n. s. (0,132)	$r = 0{,}197$ n. s. (0,114)	$r = 0{,}225$ n. s. (0,117)

Werte in Klammern: Standardfehler
r Pearson Korrelation
n. s. $p > 0{,}05$
*$p \leq 0{,}05$

ten Stichprobengröße der vorliegende Beitrag trotz der Überprüfung von Hypothesen einen inhaltlich explorierenden Ansatz verfolgt und nicht den Anspruch erhebt, repräsentativ-generalisierbare Aussagen zu treffen.

5 Ergebnisse

In einem ersten Schritt, und damit dem oben berichteten Validierungsschritt vorangehend, wurden die Prädiktorvariablen auf Konfundierungen überprüft. Hierbei zeigte sich ein erwartbarer signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Alter und Lehrerfahrung in Jahren (Tab. 2).

Auch zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium und Geschlecht, wobei mehr Frauen ($n = 35$) als Männer ($n = 19$) ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium absolviert haben bzw. weniger Frauen ($n = 64$) als Männer ($n = 74$) *kein* erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium absolviert haben; $x^2(1) = 4{,}571$; $p = 0{,}033$. Zudem zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen Geschlecht und Tätigkeitsschwerpunkt in der EB/WB, wobei mehr Frauen ($n = 65$) als Männer ($n = 37$) in der EB und mehr Männer ($n = 56$) als Frauen ($n = 29$) in der WB arbeiteten; $x^2(1) = 15{,}095$; $p = 0{,}000$. Für Lehrkräfte in der allgemeinen EB ($M = 51{,}56$; $SD = 11{,}46$) zeigte sich ein signifikant höheres Durchschnittsalter als für Lehrkräfte in der beruflich-betrieblichen WB ($M = 44{,}42$; $SD = 11{,}84$); ($t(188) = 4{,}216$; $p = 0{,}000$; $g_{Hedges} = -0{,}614$). Lehrkräfte ohne erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium ($M = 11{,}67$, $SD = 9{,}75$) verfügten über eine signifikant geringere Lehrerfahrung als Lehrkräfte mit erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Studium ($M = 15{,}38$; $SD = 11{,}74$); ($t(190) = -2{,}219$; $p = 0{,}028$; $g_{Hedges} = -0{,}360$). Für die übrigen Prädiktorvariablen zeigten sich keine bedeutsamen Zusammenhänge.

Um die Frage zu beantworten, in welchem Zusammenhang die ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale von Lehrkräften aus der EB/WB mit ihrem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte stehen, wurde zur Modellierung dieses Wissens ein full second-order-Modell spezifiziert (Chen et al. 2006 und Abb. 1b).

Tab. 3 Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalyse zur Vorhersage des „Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte“ von Lehrkräften aus der Erwachsenen- und Weiterbildung aus ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen ($N = 209$)

	B	*SE*	*β*	*SE*	*t*	*p*
Alter	–0,017	0,011	–0,413	0,161	–2,568	0,010
Geschlecht	–0,130	0,170	–0,132	0,154	–0,859	0,391
Tätigkeitsschwerpunkt EB oder WB	0,414	0,227	0,420	0,147	2,851	0,004
Aktueller Lehrumfang in Wochenstunden	–0,004	0,007	–0,087	0,153	–0,567	0,571
Erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium	–0,051	0,157	–0,045	0,138	–0,328	0,743
Lehrerfahrung in Jahren	–0,027	0,082	–0,055	0,170	–0,321	0,748
Stunden Fort- und Weiterbildung	0,214	0,144	0,438	0,208	2,110	0,035
Interaktion Lehrerfahrung und Fort- und Weiterbildung	–0,188	0,123	–0,452	0,221	–2,040	0,041
Gesamtmodell: $R^2 = 62{,}6\,\%$						

Geschlecht: Frauen = 0, Männer = 1
EB/WB: Tätigkeitsschwerpunkt in der allgemeinen Erwachsenenbildung = 0, Tätigkeitsschwerpunkt in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung = 1;
Erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium: nein = 0, ja = 1

Insgesamt wurden 90 Modellparameter frei geschätzt (ESTIMATOR = MLF, Muthén und Muthén 2015). Alle dichotomen Variablen (Geschlecht, Schwerpunkt EB/WB, erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium) wurden als Dummy-Variablen in die Analysen aufgenommen. In Tab. 3 werden die unstandardisierten[5] und die standardisierten Regressionsgewichte berichtet, Standardfehler, *t*-Wert und *p*-Wert beziehen sich auf die standardisierten Regressionsgewichte (STANDARDIZED (STDY), Muthén und Muthén 2015).

Alter stellte eine Kontrollvariable dar, für die sich ein signifikanter negativer Zusammenhang mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte zeigte. Es zeigten sich – entgegen der formulierten Hypothese 3a – keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte und dem aktuellen Lehrumfang in Wochenstunden.

Das Ausmaß an diesem Wissen scheint zudem wider Erwarten in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang damit zu stehen, ob die bisherige Lehrerfahrung kurz oder lang ist (H3b) und ob ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Studium absolviert wurde oder nicht (H1). Konform zu den Hypothesen 2 und 4 zeigten sich zum Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl der Stunden in Fort- und Weiterbildung (H2) sowie ein signifikanter negativer Interaktionseffekt zwischen Lehrerfahrung in Jahren und den absolvierten Stunden an Fort- und Weiterbildung (H4). Um den Interaktionseffekt besser interpretieren zu können, sind in Abb. 2 für die Gruppe der Lehrkräfte mit einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt ($B = 0{,}402$),

[5] Die Variablen *absolvierte Stunden an Fort- und Weiterbildung* und *Lehrerfahrung in Jahren* wurden aufgrund der Schiefe der Verteilungen z-standardisiert.

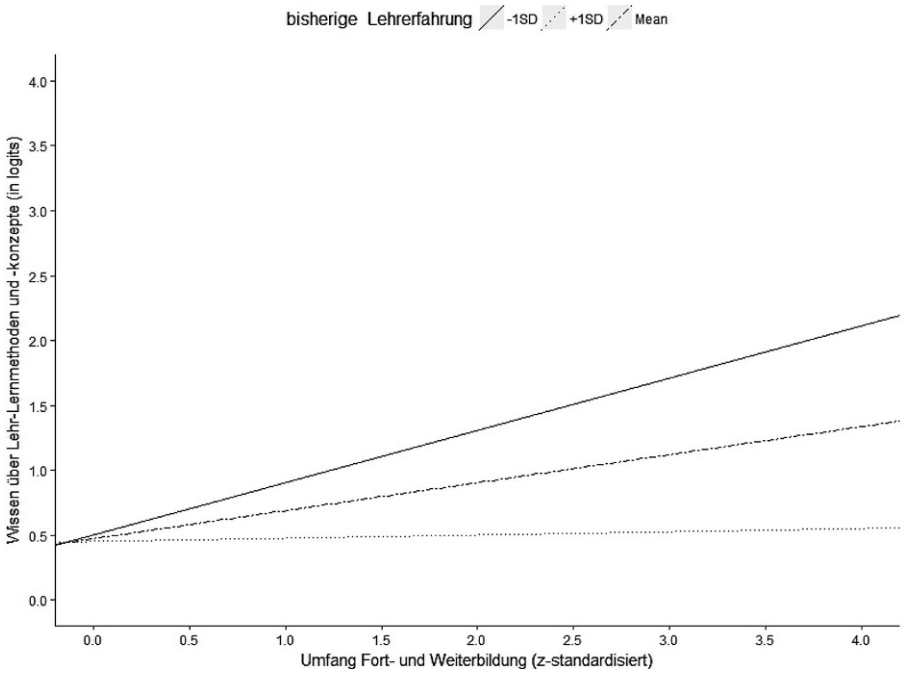


Abb. 2 Interaktionseffekt zwischen Lehrerfahrung in Jahren und den absolvierten Stunden in Fort- und Weiterbildung

Durchschnitt ($B = 0{,}214$) und einer Standardabweichung über dem Durchschnitt ($B = 0{,}026$) an Lehrerfahrung in Jahren die Regressionsgeraden des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte für den absolvierten Umfang an Fort- und Weiterbildung abgebildet. Im vorliegenden Beitrag wurde der Interaktionseffekt mit der Variablen *Lehrerfahrung in Jahren* als Moderatorvariable abgebildet. Für Lehrkräfte mit einer Standardabweichung über dem Durchschnitt an Lehrerfahrung zeigte sich ein weniger enger Zusammenhang zwischen dem absolvierten Umfang an Fort- und Weiterbildung zum Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als für die Gruppe, die durchschnittlich bzw. wenig Lehrerfahrung hat. Dies bedeutet, dass für Lehrkräfte mit wenig Lehrerfahrung der Umfang an absolvierter Fort- und Weiterbildung einen größeren Effekt zu haben scheint als für Lehrkräfte mit durchschnittlicher Lehrerfahrung oder einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt – Lehrkräfte mit wenig Lehrerfahrung scheinen also stärker von Fort- und Weiterbildung zu profitieren als Lehrkräfte mit durchschnittlicher oder viel Lehrerfahrung. Bei Abbildung der Variablen *Umfang an Fort- und Weiterbildung* als Moderatorvariable zeigte sich u. a. für die Lehrkräfte mit weniger Fort- und Weiterbildung ein stärkerer positiver Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als für Lehrkräfte mit durchschnittlichem Umfang an Fort- und Weiterbildung (Abb. 3 im Anhang).

Konform zur Hypothese 5 zeigt sich ein signifikanter Unterschied im Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte zugunsten der Lehrkräfte mit Schwerpunkt in der beruflich-betrieblichen WB gegenüber Lehrkräften in der allgemeinen EB. Für das gesamte Modell zeigte sich eine Varianzaufklärung im Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte von 62,6 %.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Dieser Beitrag widmete sich der für den Bereich der EB/WB bislang unbeantworteten Frage, welche Zusammenhänge sich zwischen ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmalen und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte von EB/WB-Lehrkräften zeigen. Die beobachteten Zusammenhänge werden nachfolgend vor dem Hintergrund der für diesen Beitrag zur Verfügung stehenden Stichprobe kritisch reflektiert und in ihrer Bedeutsamkeit eingeordnet.

Es zeigten sich keine Unterschiede zwischen EB/WB-Lehrkräften mit und ohne erziehungs- und bildungswissenschaftlichem Studium im Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte, aber Unterschiede in Abhängigkeit vom Umfang an absolvierten Stunden an Fort- und Weiterbildungen zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik. Diese Resultate können als Konsequenz der empirischen Befundlage gedeutet werden, „dass Trainerausbildungen und erziehungswissenschaftliche Studiengänge recht unterschiedliche Inhalte vorsehen“ (Wißhak 2017): Während einschlägige Fortbildungen einen direkten Mehrwert für das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte intendieren und auch zu haben scheinen (wenn man diese kausale Wirkrichtung unterstellen mag), erbringen erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studiengänge keinen hier belegbaren Mehrwert für dieses Wissen. Letzteres Ergebnis sollte allerdings vorsichtig interpretiert werden. Denn die vergleichsweise undifferenzierte Abbildung der Lehrkräfte mit unterschiedlichen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studienabschlüssen in einer gemeinsamen Gruppe kann dazu führen, dass sich etwaige doch vorhandene Effekte ggf. verlieren. Die aus theoretisch-konzeptueller Perspektive plausibel erscheinende Annahme, dass sich (wenigstens bestimmte) erziehungs- und bildungswissenschaftliche Studiengänge positiv – ggf. aber weniger stark als einschlägige Fort- und Weiterbildung – auf das Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte auswirken könnten, wird daher trotz der Hinweise, die der vorliegende Beitrag gibt, nicht vollständig aufgegeben, sondern sie bedarf weiterer empirischer Klärung.

Dass mehr Stunden an spezifischer Fort- und Weiterbildung zum Thema Lehren und Lernen/Methodik/Didaktik mit mehr Wissen zu Lehr-Lernmethoden und -konzepten einhergehen und dass insbesondere weniger Lehrerfahrene, wenn sie umfangreichere Fort- und Weiterbildungen besucht haben, über mehr methodisches Wissen verfügen, darf als ermutigender Befund gedeutet werden: Die eingangs angesprochenen vielfältigen Initiativen zur Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften setzen an der richtigen Stelle an, und für den Test darf das Ergebnis – angesichts einer positiven Korrelation mit diesem sehr einschlägigen Außenkriterium – als weiterer Hinweis auf eine valide Erfassung gewertet werden.

Für die Lehrkräfte mit vergleichsweise wenig Fort- und Weiterbildung zeigte sich ein stärkerer positiver Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung und dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte als für Lehrkräfte mit durchschnittlicher Fort- und Weiterbildung (Abb. 3 im Anhang). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass mit einem höheren Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte eine größere Chance auf eine höhere Unterrichtsqualität einhergeht, kann eine praktische Implikation dieses Befunds sein, dass es sich trotz der „kompensierenden" Wirkung von Lehrerfahrung lohnt, zu einem frühen Zeitpunkt, ggf. noch vor Beginn der Lehrtätigkeit, in die Ausbildung der EB/WB-Lehrkräfte zu investieren. Denn interessant ist, dass sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Lehrerfahrung, erfasst durch den aktuellen Lehrumfang pro Woche in den vergangenen zwölf Monaten, bzw. der bisherigen Lehrerfahrung insgesamt, erfasst in Jahren, mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte zeigt. Lehrkräfte werden also weder durch das kurz- noch durch das längerfristige Anhäufen von Lehrerfahrung (wobei offenbleiben muss, in welchem Gesamtvolumen) kenntnisreicher bezogen auf Lehr-Lernmethoden und -konzepte (ähnlich Rivkin et al. 2005). Dieser Befund relativiert die praktische Bedeutung von „viel Erfahrung" einer Lehrkraft z. B. für die Trainerauswahl – immer vorausgesetzt, dass methodische Kenntnis und praktisches Lehrhandeln nicht völlig unabhängig voneinander sind.

Ein erwartungskonform signifikanter Unterschied im Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte zeigte sich zugunsten der Lehrkräfte mit Arbeitsschwerpunkt in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung gegenüber Lehrkräften in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Ob die hypothesenleitende Annahme zutrifft, dass eine ausgeprägtere „Anspruchshaltung" der Teilnehmenden an Methodenvielfalt und didaktische Professionalität in ersterem Weiterbildungsbereich größer ist (sowie üblicherweise eine höhere existenzielle Abhängigkeit der Trainer von der Zufriedenheit der „Kunden", weil in der betrieblichen Weiterbildung mehr Hauptberuflichkeit der Trainer vorherrscht) als im Letzteren und dies „differenzielle Entwicklungsmilieus" für das Lehrkräfte-Wissen begründet, kann hier in einer korrelativen Studie nicht als belegt gewertet werden, es liegt jedoch nahe. Der berichtete Befund kann als Anregung dazu dienen, im Rahmen zukünftiger Untersuchungen das Merkmal des Tätigkeitsschwerpunkts – und wenn möglich auch des Themenschwerpunkts – differenzierter zu betrachten.

Überraschend zeigte sich für die Kontrollvariable Alter ein negativer Zusammenhang zum Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. Hier könnte es jedoch aufgrund der Stichprobengröße zu einer Konfundierung von Alter mit Lehrerfahrung gekommen sein (Tab. 2).

Die ausbildungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale im aufgestellten Regressionsmodell erklären insgesamt ungefähr zwei Drittel der Unterschiede im Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte der EB/WB-Lehrkräfte, was prinzipiell ein bedeutsamer Hinweis darauf ist, dass diese Merkmale der Lehrkräfte zur Entwicklung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte beitragen *könnten* – inwiefern es sich hierbei um kausale Effekte handelt, kann mit den vorliegenden Querschnittsdaten nicht beantwortet werden. Denn für den Bereich der EB/WB gibt es derzeit keine Studien, die im Rahmen der derzeit eben nur angenommenen, aber nicht belegten Wirkungskette zwischen dem Wissen der Lehrkräfte und z. B.

dem Lernerfolg der Teilnehmenden eine Verbindung herstellen können. Neben der begrenzten Stichprobengröße, die sich auch auf die Teststärke auswirkt, sind die Ergebnisse zudem unter dem Vorbehalt zu sehen, dass die Erfassung des Wissens über Lehr-Lernmethoden und -konzepte über die bereits vorgenommenen Validierungsschritte hinaus selbst noch weiter validiert werden muss.

Dennoch können die berichteten Befunde und methodischen Herausforderungen wichtige Anregungen geben für zukünftige und bestenfalls längsschnittliche Untersuchungen zur Frage nach der Entwicklung (von Aspekten) der professionellen Kompetenz von Lehrkräften.

Anhang

Tab. 4 und Abb. 3.

Tab. 4 Ergebnisse multipler latenter Regressionsanalysen (standardisierte Regressionsgewichte (STDY))

		g	A	B	C	D	E
Alter	*β*	–0,012	–0,024	–0,024	–0,001	–0,043	0,004
	SE	(0,053)	(0,163)	(0,173)	(0,275)	(0,219)	(0,294)
Geschlecht	*β*	–0,135	0,131	–0,163	0,064	0,068	–0,098
	SE	(0,130)	(0,221)	(0,298)	(0,149)	(0,290)	(0,311)
Tätigkeitsschwerpunkt EB oder WB	*β*	0,239	0,117	0,134	0,121	0,034	0,002
	SE	(0,133)	(0,212)	(0,318)	(0,317)	(0,224)	(0,170)
Aktueller Lehrumfang in Wochenstunden	*β*	0,015	0,017	0,163	–0,234	0,033	0,026
	SE	(0,155)	(0,397)	(0,354)	(0,150)	(0,302)	(0,251)
Erziehungs- und bildungswiss. Studium	*β*	–0,086	–0,114	0,080	0,128	0,092	–0,016
	SE	(0,153)	(0,232)	(0,406)	(0,153)	(0,409)	(0,172)
Lehrerfahrung in Jahren	*β*	–0,075	0,223	–0,182	0,087	–0,226	0,022
	SE	(0,204)	(0,269)	(0,400)	(0,184)	(0,531)	(0,502)
Stunden Fort- und Weiterbildung	*β*	0,232	–0,279	0,181	0,091	0,186	0,042
	SE	(0,329)	(0,203)	(0,513)	(0,547)	(0,428)	(0,906)
Interaktion Lehrerfahrung und Fort- und Weiterbildung	*β*	–0,265	0,048	–0,036	–0,088	–0,102	–0,029
	SE	(0,318)	(0,260)	(0,581)	(0,532)	(0,657)	(0,557)

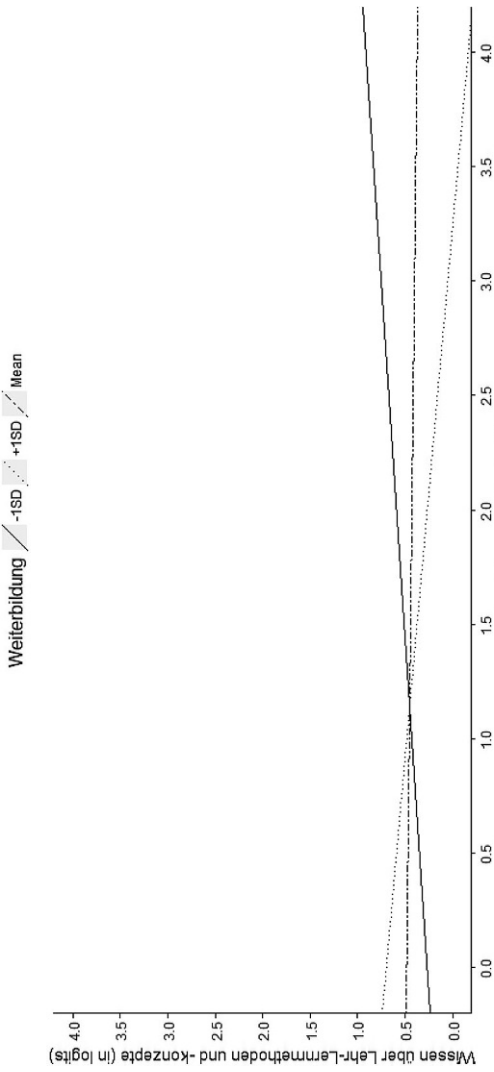


Abb. 3 Interaktionseffekt zwischen Lehrerfahrung in Jahren und den absolvierten Stunden in Fort- und Weiterbildung

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

Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., & Siebert, H. (2005). *Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Personal in der Weiterbildung: Beschäftigungsverhältnisse und Tätigkeiten – wb-personalmonitor*. Bielefeld: wbv.

Avramovska, M., Czerwinski, T., & Lattke, S. (2015). *Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning and Education* (2. Aufl.). Bonn: DVV International, DIE.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.

Chen, F. F., West, S. G., & Sousa, K. H. (2006). A comparison of bifactor and second-order models of quality of life. *Multivariate Behavioral Research, 41*(2), 189–225.

Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2011). The teaching perspectives inventory at 10 years and 100,000 respondents. *Adult Education Quarterly, 61*(4), 358–375.

Digel, S. (2013). Von der Diagnose zum Handeln: Befunde aus einer Interventionsstudie zum Lernen mit Videofällen. In S. Digel & J. Schrader (Hrsg.), *Diagnostizieren und Handeln von Lehrkräften. Lernen aus Videofällen in Hochschule und Erwachsenenbildung* (S. 25–61). Bielefeld: wbv.

Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (Hrsg.). (2018). *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität*. Wiesbaden: Springer.

European Commission (2015). Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL. http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf. Zugegriffen: 22. Mai 2018.

Fuchs, S., Kollmansberger, M., Schwickerath, A., Barz, H., v. Hippel, A., & Tippelt, R. (2009). Fortbildungsinteressen und -bedarfe. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 143–199). Weinheim und Basel: Beltz.

Goeze, A. (2016). *Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen – Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen*. Bielefeld: wbv.

Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(1), 79–113.

Großschedl, J., Harms, U., Kleickmann, T., & Glowinski, I. (2015). Preservice biology teachers' professional knowledge. Structure and learning opportunities. *Journal of Science Teacher Education, 26*(3), 291–318.

Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.

Guerriero, S. (Hrsg.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris: OECD Publishing.

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

Herrle, M., Dinkelaker, J., Nolda, S., & Kade, J. (2014). Kursforschung und Videographie. In J. Kade, S. Nolda, J. Dinkelaker & M. Herrle (Hrsg.), *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S. 13–40). Stuttgart: Kohlhammer.

v. Hippel, A., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.

Hof, C. (2010). Wissen als Thema der Erwachsenenbildung. In B. Dewe (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 9–17). Bielefeld: Bertelsmann.

Hoffmann, N. (2011). Ratgeber-Didaktik in Didaktik-Ratgebern. Portrait eines Selbstlernmediums aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. *Der pädagogische Blick*, *19*(1), 4–12.

Hohmann, R. (2010). Fortbildungsbedarf von Lehrkräften aus Sicht der KBE. In J. Schrader, R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.), *Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern* (S. 9–24). Bielefeld: wbv.

Kelava, A., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Latent-State-Trait-Theorie (LST). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl. S. 364–381). Heidelberg: Springer.

König, J., & Blömeke, S. (2012). Future teachers' general pedagogical knowledge from a comparative perspective: Does school experience matter? *ZDM Mathematics Education*, *44*(3), 341–354.

Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. M. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.

Lattke, S., & Jütte, W. (Hrsg.). (2014). *Professionalisation of adult educators: International and comparative perspectives*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Lencer, S., & Strauch, A. (2016). Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf. Zugegriffen: 22. Mai 2018.

Lenske, G., Thillmann, H., Wirth, J., Dicke, T., & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften. Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 225–245.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, *58*(2), 103–117.

Marx, C., Goeze, A., & Schrader, J. (2014a). Adult education teachers' pedagogical psychological knowledge: Elements and test development. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of adult educators: International and comparative perspectives* (S. 162–182). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Marx, C., Goeze, A., & Schrader, J. (2014b). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *64*(3), 238–251.

Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V. K., & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung. Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(1), 165–200.

Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Deutscher, V. K., Kelava, A., & Schrader, J. (2018). Das Wissen über Lehr-Lernmethoden von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung – Wie lässt sich die Dimensionalität valide abbilden? eingereicht.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2015). *Mplus user's guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén und Muthén.

Neumann, M., Schnyder, I., Trautwein, U., Niggli, A., Lüdtke, O., & Cathomas, R. (2007). Schulformen als differenzielle Lernmilieus. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(3), 399–420.

Nittel, D., Schütz, J., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2011). Die Orientierungskraft des Lebenslangen Lernens bei Weiterbildnern und Grundschullehrern. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt PAELL. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Bd. 57, S. 167–183). Weinheim: Beltz. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft.

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at*, 20, 1–7. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8410/pdf/Erwachsenenbildung_20_2013_Pachner_Selbstreflexionskompetenz.pdf

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417–458.

Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, B., & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *30*, 1–14.

v. Rosenbladt, B., & Lehmann, R. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 55–77.

Schläfli, A., & Sgier, I. (2008). *Porträt Weiterbildung Schweiz*. Bielefeld: wbv.

Schöb, S., Rohs, M., Biel, C., & Scholze, T. (2016). Professionalisierung von Lehrhandeln in einer digital geprägten Lernkultur – Bedarf und Ansatzpunkte der Entwicklung einer Online-Lernumgebung. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak (Hrsg.), *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 171–183). Opladen: Barbara Budrich.

Schrader, J., Anders, Y., & Richter, D. Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung (2018). In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader & H. Solga, et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: UTB. im Druck.

Schrader, J., & Goeze, A. (2018). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung*. in Vorbereitung

Schütz, J., & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt. Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, (Bd. 70, S. 229–244). Baltmannsweiler: Schneider.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*, 4–14.

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. Educational psychology handbook series. (S. 13–30). New York: Routledge.

Sorge, S., Kröger, J., Petersen, S., & Neumann, K. (2017). Structure and development of pre-service physics teachers' professional knowledge. *International Journal of Science Education*. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1346326

Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(3), 317–330.

Steiner, P. (2010). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzanerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 14, 1–6. https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_14_steiner.pdf

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(1), 3–21.

Terhart, E. (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, *3*, 219–230.

Tietgens, H. (1967). *Schule und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Georg Westermann.

Vinepac-Project (2008). *Handbook for the use of Validpack for the validation of psycho-pedagogical adult educators' competences*. Timisoara: Editura Mirton.

Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 952–969.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 187–223.

Voss, T., Goeze, A., Marx, C., Hoehne, V., Klotz, V. K., & Schrader, J. (2017). Using digital media to assess and promote school and adult education teacher competence. In J. Buder & F. W. Hesse (Hrsg.), *Informational Environments* (S. 125–148). Cham: Springer International Publishing AG.

Wainer, H., & Kiely, G. L. (1987). Item clusters and computerized adaptive testing: A case for testlets. *Journal of Educational Measurement*, *24*(3), 185–201.

Wang, W.-C., & Wilson, M. (2005). The Rasch testlet model. *Applied Psychological Measurement*, *29*(2), 126–149.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe und Huber.

Wißhak, S. (2017). Qualifizierung und professionelles Wissen von Lehrpersonen in der berufsbezogenen Weiterbildung. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2--qjhzazjd0xb83. Zugegriffen: 22. Mai 2018.

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2016). Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *39*(1), 97–115.

Ziep, K.-D. (1990). *Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

ZfW (2018) 41:79–92
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0106-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Alles unter Kontrolle?

Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung

Alisha M. B. Heinemann

Eingegangen: 14. März 2018 / Angenommen: 23. Mai 2018 / Online publiziert: 4. Juni 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung In gegenwärtigen europäischen Verhältnissen wird Migration, und insbesondere Fluchtmigration, diskursiv in erster Linie als Sicherheitsbedrohung dargestellt. Erwachsenbildung – vor allem staatlich subventionierte – befindet sich in einem Dilemma. Einerseits ist es ihre bildungspolitische Aufgabe, *allen* Erwachsenen einen Bildungsort anzubieten, an dem sie sich gemäß ihren Interessen, Fähigkeiten und Bedarfen weiterentwickeln können. Ungleichen (Teilhabe-)Chancen soll damit entgegengewirkt und dem humanistischen Bildungsideal der Entfaltung von Persönlichkeit entsprochen werden. Andererseits werden Institutionen der Erwachsenenbildung – vor allem dann, wenn es um Migrierte oder Geflüchtete geht – für die Durchsetzung staatlicher Kontroll- und Nutzungsinteressen instrumentalisiert. Um in diesem Dilemma eine reflexive und widerständige Haltung zu bewahren, braucht es Raum und Zeit für (selbst-)kritische Auseinandersetzung. Auf der Grundlage von Interviewdaten mit pädagogischen Fachkräften, die für die Organisation von Deutschkursen für Geflüchtete und Migrierte zuständig sind, werden zunächst die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse transparent gemacht, innerhalb derer sich pädagogische Praxis gegenwärtig bewegt. In einem zweiten Schritt wird beleuchtet, wo auch innerhalb der gegebenen Verhältnisse Räume bleiben, in denen genuin erwachsenenpädagogische Ziele erreicht und Fragen nach einer Veränderbarkeit der Verhältnisse gestellt werden können.

Der Begriff „Migrierte“ wurde gewählt, um zumindest für diese Gruppe die dichotome Aufteilung in Migranten und Migrantinnen zu umgehen.und damit auch anderen Geschlechterpositionierungen Raum zu geben, die in den Duden-Richtlinien nicht enthalten sind. Andere non-binäre, geschlechterreflektierte Schreibweisen waren von den Herausgebern explizit nicht erwünscht.

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

Dr. A. M. B. Heinemann (✉)
Institut für Germanistik, Universität Wien, Porzellangasse 4/4, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: alisha.heinemann@univie.ac.at

Schlüsselwörter Integrationskurs · Hegemoniekritik · Kritische Erwachsenenbildung · Diskursanalyse · Migration

Everything under control?
German courses and adult education

Abstract In the present European context migrants and refugees are represented as a threat to security in the first place. Adult Education, especially when subsidised by the state, finds itself in a double-bind. On the one hand it has to offer a place for "Bildung" for all adults, where they can develop themselves according to their interests, capabilities and needs. Unequal chances are to be reduced and the humanistic ideal of development and expression of one's personality shall be met. On the other hand—institutions of adult education are turned to adjuncts of the state apparatus by misusing them for monitoring and controlling the migrant participants. To maintain a critical, reflexive and resistant attitude in such a dilemma, time and space for a self-reflexive approach is needed. Time and space, which is too often insufficiently available in daily practice. On the basis of interviews with educational staff, responsible for the organisation of German Courses for migrants and refugees, the power lines running through present pedagogical practice are expounded. Following, vestiges of rooms, where resistance still is possible, are delineated. Rooms, where inherent goals of adult education, still can be achieved and questions concerning a change of given societal relations can be asked.

Keywords German classes · Hegemony · Critical pedagogy · Discourse analysis · Migration

1 Einleitung

Die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern sich stetig. Die Räume, in denen Menschen versuchen, machtkritische, diskriminierungssensible Praxen lebendig zu halten und weiterzuentwickeln, werden mit der zunehmenden Verschiebung politischer Entscheidungen in einen „Fachkräftediskurs" bei gleichzeitiger Abwertung niedrig qualifizierter Migration Tag für Tag kleiner (Vigouroux 2017, S. 554f.). Dies geschieht unbemerkt oder aktiv ignoriert von den meisten, aber doch stetig und mit nur wenig sicht- und hörbarem Widerstand. Mit der AfD gibt es nun auch in Deutschland eine klar nationalistisch orientierte Partei im Bundestag, die die europäischen Verträge von Maastricht und Lissabon wieder rückgängig machen möchte, dichotome Frauen- und Männerrollen propagiert, Genderforschung für eine Verschwendung von Steuergeldern hält und Menschen ohne deutschen Pass als Bedrohung und Störung markiert (s. Wahlprogramm der AfD 2017). In den umgebenden europäischen Ländern Österreich, Schweden, Holland, Frankreich, der Schweiz, Polen, Ungarn und in vielen weiteren Nachbarländern ist die sicht- und spürbare Präsenz von Parteien, für die Volk, Nation, Kultur und Sprache – in einer heteronormativen Ordnung – eine bis aufs Blut zu verteidigende Einheit sind, schon lange wieder zu einem

bedrohlichen Alltag für jene geworden, die nicht selbstverständlich als Teil dieser Einheit gelten können.

Gleichzeitig nehmen die Migrationsbewegungen auf der Welt, die für einen hohen Prozentsatz an Menschen aufgrund von Kriegen, Hungersnöten, Umweltgiften, Naturkatastrophen etc. existentiell bedrohliche Ausgangslagen bieten, immer mehr zu. Christina Sharpe, die sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit unter anderem intensiv mit den bis heute noch erfahrbaren Auswirkungen der Jahrhunderte dauernden Geschichte der kolonialen Sklaverei beschäftigt, macht deutlich: „The ongoing crisis of capital in the form of migrants fleeing lives made unlivable is becoming more and more visible, or, perhaps, less and less able to be ignored" (Sharpe 2016, S. 59). Fluchtbewegungen lassen sich also immer weniger aus dem gesellschaftlichen Alltag ausblenden. Das Leid kommt in die Innenstädte, in die Schulklassen der eigenen Kinder, sitzt auf den Parkbänken der wenigen Erholungsorte. Diese zunehmende Sichtbarkeit sowie die sich gegenwärtig verschärfende Situation, welche sich in einem kontinuierlichen Anstieg der Asylanträge bemerkbar macht, gibt, wie Zygmunt Bauman in einem seiner letzten Essays darlegt, vielen politisch Verantwortlichen eine Chance. Er konstatiert: „Kapital zu schlagen aus den Ängsten, die der Zustrom der Fremden auslöst – ... –, ist eine Versuchung, der nur wenige amtierende oder auf Ämter hoffende Politiker widerstehen mögen" (Bauman 2017, S. 22). Mithilfe der Medien, durch nationalistisch eingestellte politisch Verantwortliche und daraus Profit schlagenden Wirtschaftskräften wird ein gesellschaftliches Klima geschürt, das Ängste, Wut, Verunsicherung, Ausgrenzung und Diskriminierung zur Folge hat, vor allem (aber nicht nur) bei jenen, die sich real in prekären Lebenssituationen befinden und/oder Angst vor einem sozialen Abstieg haben.

Das täglich neu erzeugte Klima der Bedrohung ist ein wichtiger Bestandteil des gesellschaftlichen Kontextes, in dem Institutionen der Erwachsenenbildung ihre tägliche Arbeitspraxis verrichten, weswegen es hier einleitend so explizit benannt wird. Öffentliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die durch die staatliche Subventionierung insbesondere finanziell von der jeweiligen politischen Lage abhängig sind, geraten durch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse auf verschiedenen Ebenen unter Druck.

Während die Bewegung der Erwachsenenbildung historisch als eine Kraft aufgetreten ist, die die hegemonialen Verhältnisse irritierte, indem sie Arbeiterinnen und Arbeiter darin bestärkte, eigene Rechte zu erkennen, einzufordern und sich ganzheitlich zu bilden, ringen Weiterbildungsinstitutionen heute mit der Gefahr, im Zuge einer Zunahme neoliberaler Ideologien zu Helfershelfern der Arbeitsagenturen und Unternehmen degradiert zu werden, die aus ihren Teilnehmenden lediglich marktkompatible Arbeitskräfte machen oder dabei helfen, die „guten" Migrierten von den „schlechten" zu trennen. Auf welchen Wegen dies geschieht und wo vielleicht auch Widerstandsräume offen sind und bleiben – ist eine der Fragen, denen sich das noch laufende Forschungsprojekt: „Der Deutschkurs – hegemoniekritische Analyse des Lehrens und Lernens in Deutschkursen in den Migrationsgesellschaften Deutschland und Österreich" widmet.

Das Projekt nähert sich der Analyse über zwei Ebenen. Erstens auf der Ebene der Makroperspektive, welche die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Deutschkurse in den Blick nimmt. Die forschungsleitenden Fragen

beziehen sich hier auf die „Ordnung des Integrationsregimes“. Durch möglichst viel staatliche Kontrolle, einen immensen Verwaltungsaufwand und vorgegebene Test- und Ausbildungsformate werden die Einrichtungen „beschäftigt“ und „begrenzt“ und damit allzu oft zum Schweigen gebracht. Ziel der Analyse ist es, die dahinter liegenden Herrschaftsmechanismen aufzudecken, zu benennen und nach verbleibenden pädagogischen Widerstandsräumen zu suchen. Die zweite Annäherung geschieht auf der Ebene der Mikroperspektive, welche das Kursgeschehen, also die pädagogischen Verhältnisse zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden sowie die Lerninhalte, -formate und -materialien hegemoniekritisch analysiert. Die forschungsleitenden Fragen beziehen sich im Rahmen dieser Ebene vor allem auf Lern- und Subjektivierungsprozesse im Rahmen des Lehr-Lerngeschehens in den Kursen. Konkret wird gefragt: Welche Normalitätsannahmen werden aktuell unter dem Stichwort „Deutschkurse für Migrant.innen und Geflüchtete“ sowohl in ehrenamtlichen als auch in professionellen Zusammenhängen verhandelt und vermittelt und was sind die damit einhergehenden Anrufungen, die im Hinblick auf die Lern- und Subjektivierungsprozesse relevant werden? Der vorliegende Beitrag stellt einige Zwischenergebnisse aus den diskursanalytisch bearbeiteten Daten dar. Ausgewählt wurden jene Ergebnisse, die sich auf das Budget, die Lerninhalte, die Lernformate sowie die genutzten Kontrollinstrumente im Rahmen von sogenannten „Integrationskursen“ in Deutschland beziehen.

Das Projekt wird im Folgenden zunächst kurz in seiner theoretischen Verortung vorgestellt, dann werden die eben benannten vorliegenden Zwischenergebnisse präsentiert, um dann schließlich mit Überlegungen zu selbstreflexiven und selbstkritischen Bewegungen zu enden, in denen Hoffnung auf Veränderung liegt.

2 Hegemoniekritische Erwachsenenbildung – Fokus: Deutschkurs

Aus der Perspektive des bekannten Hegemonietheoretikers Antonio Gramsci, der konstatiert, dass jedes gesellschaftliche Verhältnis notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis sei (Gramsci 2012, Heft 10, § 44), gehört die Erwachsenenbildung mit zu den wichtigsten zivilgesellschaftlichen Institutionen, mit deren Hilfe andere – weniger gewaltvolle – Hegemonien hergestellt werden können. Gramsci kann zeigen, dass Herrschaft in bürgerlichen Verhältnissen nicht in erster Linie auf gewaltsamer Unterdrückung beruht, sondern auf einer Kombination aus Zwang und Konsens, wobei der ausgeübte Zwang in Situationen schwindender Zustimmung ein stärkeres Gewicht bekommen kann (Becker et al. 2016, S. 20). Nur wenn es einen mehrheitlichen Konsens zu den Verhältnissen gibt – auch bei jenen, die durch diese eigentlich benachteiligt sind – ist es möglich, wirksam zu herrschen. Dieser Konsens wiederum wird in erster Linie durch pädagogische Praxen hergestellt, weswegen es für Machthabende von hoher Bedeutung ist, das Bildungssystem unter Kontrolle zu haben. So waren und sind Schulen immer zentrale Orte, auf die jeweils amtierende Regierungen Einfluss nehmen (weiterführend Althusser 2016, S. 67ff.). Curricula und Lehrwerke werden kontrolliert, die Lehrendenausbildung staatlich beaufsichtigt. Mit der Einführung der Integrationskurse im Jahr 2005 sind nun auch Institutionen der Erwachsenenbildung, die – abgesehen von Kursen, die für die Arbeitsagenturen

angeboten wurden – bis dahin weitgehend von staatlichen Zugriffen auf ihre Angebote verschont waren, wieder unter eine stärkere inhaltliche und organisatorische Kontrolle gekommen.

Aus einer hegemoniekritischen Perspektive hat Erwachsenenbildung eine besondere Mitverantwortung dafür, wie unsere Gesellschaft aussieht oder aussehen könnte, auch wenn Institutionen der Erwachsenenbildung es selbstverständlich nicht allein in der Hand haben, ein Ort für die Entwicklung von Lösungen zu allen gesellschaftlichen Problemlagen zu sein. Daher richtet das hier vorzustellende Projekt am Beispiel der staatlich finanzierten Deutschkurse einen analytischen Blick auf die gegenwärtig wirksamen systematischen Zusammenhänge von Staat – Erwachsenenbildung – Organisation – Kursleitung – Lehrmaterial und Teilnehmende. Es beschäftigt sich am Beispiel von Deutschkursangeboten aus hegemoniekritischer Perspektive (Gramsci) mit den bio-politischen Strategien des Migrationsregimes und ihrer Effekte auf Lern- und Subjektivierungsprozesse (Foucault) sowie mit Fragen nach globaler Verantwortung und Solidarität (Spivak).

Für die Erhebung der Daten werden sowohl in Deutschland als auch in Österreich pädagogische Fachkräfte, die für die Organisation von Deutschkursen zuständig sind, Honorarkursleitungen sowie ehrenamtliche Kursleitungen interviewt, Deutschkurse teilnehmend beobachtet und für die Integrationskurse staatlich zugelassene Lehrmaterialen in den Blick genommen. Zum aktuellen Zeitpunkt (Februar 2018) sind vier pädagogische Fachkräfte und 19 Kursleitende interviewt, 18 Teilnehmenden-Beobachtungen (sowohl in institutionell als auch in ehrenamtlich organisierten Kursen) sowie drei Lehrwerksanalysen durchgeführt worden. Die ersten Interviewanalysen (Kontext-, Makro- und Mikroanalysen) sowie die Lehrwerkanalysen sind abgeschlossen. Das Material der Teilnehmenden-Beobachtungen fließt noch nicht in die hier darzustellenden Ergebnisse ein.

Eine der zentralen theoretischen Grundlagen für die Analysen ist das Machtkonzept Foucaults:

> Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kraftverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern (Foucault 1983 [1977], S. 93).

Ziel ist also ein Aufdecken der Stützen, der Verschiebungen und Widersprüche sowie der großen Linien, in denen die Kräfteverhältnisse sichtbar und benennbar werden. Als Rahmenmethode für die Auswertung aller Daten wird die kritische Diskursanalyse verwendet, welche sich explizit als machtkritisches Analyseinstrument versteht (Wodak und Meyer 2016, S. 3) und damit für das Anliegen des Projekts besonders geeignet ist.

In der folgenden Darstellung wird nun ein Ausschnitt des Gesamtprojekts behandelt. Der Fokus liegt dabei aufgrund der nationalen Spezifität der Kursorganisation ausschließlich auf dem Kontext Deutschland. Auf vier exemplarische Bereiche der Erwachsenbildungsinstitutionen, auf die staatlich zugegriffen wird – das Budget, die Lerninhalte, die Lernformate und die zum System gehörenden Kontrollinstrumente – wird nun im Folgenden genauer fokussiert, um einen ersten vertieften analytischen Einblick in das Zusammenspiel der Kräfteverhältnisse zu erhalten.

2.1 Das Budget

Mit der Einführung der sogenannten Integrationskurse ist das finanzielle Budget, das für das „Deutschlernen“ in Weiterbildungsinstitutionen zur Verfügung steht, um ein Vielfaches gestiegen. Mit Beginn des Gesetzes zur Zuwanderung und Steuerung von Migration, welches in Deutschland 2005 in Kraft getreten ist, haben sich die Deutschkursangebote nicht nur verviel-, sondern gleich verhundertfacht. Es sind nicht nur unzählige neue private und wirtschaftlich ausgerichtete Träger entstanden, die sich auf die Durchführung von Deutschkursen konzentrieren und oft ausschließlich über diese Kurse finanzieren, sondern auch etablierte Anbieter wie die Volkshochschulen, religiöse und politische Bildungseinrichtungen konnten ihr bestehendes Kursangebot ausweiten, ausdifferenzieren und Personal aufstocken. Hunderte von neu zugelassenen Deutschkursleitern – in der Regel ohne eine grundständige erwachsenenpädagogische oder gar eine DaZ-Ausbildung – haben im Rahmen dieser Kurse Arbeit gefunden und ihre zuvor oft prekären Beschäftigungsverhältnisse stabilisieren können. Der Deutschkursbereich, der in den Weiterbildungseinrichtungen vorher ein Fachbereich war, welcher – ähnlich wie heute noch der Alphabetisierungsbereich – von finanzkräftigeren Angebotsbereichen aus EDV und Fremdsprachen subventioniert wurde, ist heute ein eigenständiger, finanziell gut aufgestellter Arbeitsbereich geworden, der von den jeweiligen Trägern mit großer Ernsthaftigkeit und hoher Priorität betrieben wird. Alle drei bis fünf Jahre müssen Träger sich neu um die Zulassung als „Integrationskursanbieter“ beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bewerben.

Nachdem nun so viel neues Personal eingestellt, so viele neue Räume angemietet, so viel Infrastruktur auf die Deutschkurse ausgerichtet ist – stehen die Träger unter einem hohen Druck, diese Zulassung als Integrationskursanbieter auch tatsächlich wieder neu zu erhalten. Bewertungskriterien des BAMF für eine solche Zulassung sind unter anderem, dass die Institutionen „zuverlässig und gesetzestreu“ sein sollen, „Integrationskurse ordnungsgemäß durchführen können“ – was in der Operationalisierung heißt, dass eine hohe Anzahl an Teilnehmenden den B1-Test bestehen muss, sowie „eine positive Gesamtbewertung des Trägers, in der die bisherige Zusammenarbeit mit dem Bundesamt bewertet wird“ (BAMF 2017). Das letzte Kriterium ist dabei eines, das durch seine Willkürlichkeit einen besonders hohen Druck erzeugt. Was heißt das konkret – gute Zusammenarbeit? Wie sehr beeinträchtigt es die Bewertung, wenn Träger sich auch kritisch zu Vorgaben des BAMF äußern? Die Interviewpartnerin Audre Engels, die für die Organisation von Deutschkursen in einer mittelgroßen Stadt Deutschland bei einem großen Träger zuständig ist, bemerkt dazu: „Also nur wer viele Leute durch die B1-Prüfung bringt, wird belohnt. Und

wer nicht vernünftig und gehorsam – das ist jetzt meine Interpretation – mit dem Bundesamt zusammenarbeitet, wird bestraft“ (Engels, Z. 802–805).[1]

Analytisch interessant ist hier vor allem der Ausdruck „gehorsam“, womit die starke Hierarchie betont und auf eine Infantilisierung der Träger hingedeutet wird. Sie müssen „vernünftig und gehorsam“ sein, sich also den Vorgaben des BAMF anpassen. Träger, die sich für die Durchführung der Integrationskurse entschieden und somit stark vergrößert haben, geraten in eine finanzielle Abhängigkeit, die ihre Widerstandsmöglichkeiten deutlich einschränkt. Ein „ungehorsames“ Verhalten führt zum Entzug der Zulassung und damit zum Verlust von Arbeitsplätzen und Kursangeboten. Dies erschwert auch eine Solidarisierung zwischen den einzelnen Kursanbietern, da der Wettbewerb um Zulassungen aufgrund der gesicherten Finanzierung durch das Ministerium hoch ist. So resümiert Engels: „Dann macht es ein anderer. Es gibt genug. Dieser Markt ist ja auch … (kurze Pause) Das ist auch das, was erschwerend hinzukommt. Es sind ja Träger hinzugekommen, private Träger, die überhaupt kein Interesse daran haben, das System zu kritisieren (Engels, Z. 816–818).“ Sind Träger weniger an bestandenen Tests, sondern an Lern- und Bildungsprozessen ihrer Teilnehmenden interessiert, gibt es – wie sich im Folgenden zeigen wird – in den vorgegebenen Lerninhalten und Lernformaten kaum Räume, darauf einzugehen.

2.2 Die Lerninhalte

Das BAMF, welches für die Verwaltung und Ausstattung der Deutschkurse zuständig ist, ist dem Innenministerium unterstellt. Dieses wiederum ist für den Bevölkerungsschutz und die innere Sicherheit des Landes zuständig, verwaltet also beispielsweise den Polizeiapparat, das Bundesamt für Verfassungsschutz und verantwortet die „Prävention und Abwehr von Extremismus und Terrorismus“. Obwohl das Innenministerium folglich genuin weder mit Bildungsfragen noch mit dem Arbeitsmarkt zu tun hat, besitzt das BAMF nun also Zugriff auf die Deutschkurse samt ihrer Inhalte und Lernformate. Ähnlich wie bei Lehrwerken in Schulen sind auch in den Integrationskursen nur bestimmte, vom BAMF freigegebene Lehrwerke zugelassen. Hier gibt es zwar eine recht große Auswahl, wenn auch vor allem kleinere Träger sich meist auf ein oder zwei Lehrwerke festlegen, doch trotz dieser Auswahl finden sich in allen Lehrwerken ähnliche, zentral festgelegte Inhalte, die sich im Schwerpunkt darauf ausrichten, den Migrierten die „Deutschen“ zu erklären und sie zu angepassten Mitbürgern und Mitbürgerinnen zu „erziehen“ (ausführlicher in Heinemann 2018). Die Perspektive, die dabei auf die Lernenden gerichtet wird, ist dabei allzu oft paternalistisch, heteronormativ, und der emanzipatorische Anspruch beschränkt sich auf die Idee, die Lernenden dabei zu unterstützen, in Deutschland einen Arbeitsplatz zu erhalten. Kritische Perspektiven auf die deutsche Gesellschaft, die eigene

[1] Das für diesen Beitrag verwendete Datenmaterial umfasst drei Interviews mit pädagogischen Fachkräften, die für die Organisation von Deutschkursen an drei verschiedenen Einrichtungen in verschiedenen deutschen Städten zuständig sind. Judith Carlos, Audre Engels und Immanuel Davis wurden aus Anonymitätsgründen umbenannt. Die angegebenen Zeilenangaben beziehen sich auf die Zeilennummern des jeweiligen Interviewtranskripts.

marginalisierte und diskriminierte Position innerhalb einer rassistisch strukturierten Gesellschaft sowie eigene Widerstandsmöglichkeiten innerhalb der oft engen Handlungsräume werden systematisch ausgeblendet. Thomas Fritz vom Netzwerk Sprachenrechte in Österreich macht als Gegenentwurf das von dem brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire entwickelte Konzept der *critical literacy* für diesen Kontext wieder stark. Sprachbeherrschung wird darin als ein relevanter Aspekt zur Übernahme von Macht und Verantwortung konzeptualisiert und ist mit einem *transformativen* Projekt verbunden. Fritz betont:

> In dieser Tradition wird das Individuum nicht im Sinne neoliberalistischer, pseudo-individualer Schuldzuschreibungen und Verantwortungsübertragungen begriffen, sondern als fähiges Subjekt, das seine vorhandenen Handlungsmöglichkeiten, sein soziolinguistisches Repertoire auszubauen trachtet (Fritz 2018, S. 6).

Zusätzlich zur einseitigen Orientierung auf den Kompetenzerwerb unter Ausblendung einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen kommt eine strikte Ausrichtung auf das Bestehen eines Deutschtests hinzu. Gelernt wird innerhalb einer vorgegebenen Stundenzahl, mit vorgegebenen Lehrwerken, einem vorgegebenen Lernstoff für ein vorgegebenes Lernziel. Der Lernerfolg ist jedoch nicht inhaltlich definiert und wird auch nicht anhand einer individuellen Entwicklung bewertet, was nach den erwachsenenpädagogischen Maßstäben angemessen wäre, sondern lediglich danach beurteilt, ob der jeweilige (A2/B1/B2)-Test bestanden wurde oder nicht. Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung, denen etwas am humanistischen Bildungsideal der Entfaltung der Persönlichkeit, der Entwicklung eines kritischen, demokratiefähigen Subjekts liegt, stellt diese Enge der Vorgaben ein Korsett dar, was die Handlungsräume stark einschränkt und wenig kreative Lernprozessarbeit ermöglicht. Audre Engels äußert sich im Interview diesbezüglich in einem historischen Vergleich. Sie spricht davon, wie die Lerninhalte vor den Integrationskursen aufgebaut waren:

> Die hatten verschiedene Stufen, aber was wir darin gemacht haben, das hat niemanden interessiert. Wir haben natürlich ganz eng am Teilnehmer gearbeitet. Wenn wir ne Gruppe hatten … wir hatten auch Gelegenheit, Exkursionen zu machen oder in … Auseinandersetzungen zu gehen. … das hat heute keinen, keinen Stellenwert mehr. Es geht nur noch um Sprache lernen. … Das bedeutet, dass dieses Kurssystem darauf ausgelegt ist, rein mechanisch sage ich jetzt mal, zum Ziel zu kommen. Also Sprachlernprozess als ähm … ja als losgelöst von allen anderen Lebenswirklichkeiten (Engels, Z. 919–998).

Judith Carlos, die ebenfalls als Organisatorin von Deutschkursen bei einem mittelgroßen Träger tätig ist, weist in dem mit ihr geführten Interview darauf hin, dass zusätzlich zur fehlenden Lernprozessarbeit in den Kursen selbst auch der fachliche Austausch zwischen den Kollegen aus Zeitgründen nicht mehr stattfinden könne. Das BAMF biete dafür keine Gelegenheiten und sei ihrer Ansicht nach am inhaltlichen Austausch auch nicht interessiert. „Also diesen Ort der pädagogischen Auseinandersetzung gibt es nicht mehr. Es gibt keine Fachtage. Es gibt keine fachlichen Auseinandersetzungen vor neuen Programmen“ (Carlos, Z. 36–38). Dieser fände im

Rahmen ihrer täglichen Praxis nur noch „zwischen Tür und Angel“ (Carlos, Z. 155) statt. In Bezug auf die Regionalkoordinatoren, die als Mittler zwischen dem in Nürnberg sitzenden BAMF und den jeweiligen regionalen Trägern fungieren sollen, lässt sich anhand des Datenmaterials vermuten, dass sie in einigen Regionen vielmehr die Rolle eines Airbags erfüllen, der die Zentrale in Nürnberg vor zu vielen Anfragen durch die Träger schützt. So berichtet Judith Carlos, die nach eigenen Aussagen großes Interesse an einer kritischen Ausrichtung pädagogischer Praxis hat, dass sie mit verschiedenen Vorschlägen an die Regionalkoordination herangetreten sei und dass der für sie zuständige Koordinator sie mit der Aussage: „Ob Sie mir das erzählen oder nicht, ist mir ganz egal. Mir hört in Nürnberg sowieso keiner zu. Ich melde das gar nicht weiter“ (Carlos, Z. 466 f.), abgewiesen hätte. Judith Carlos folgert für sich daraus: „Es ist ein Diskurs eher der inneren Sicherheit als der Sprache … oder der Integration in den Arbeitsmarkt“ (Carlos, Z. 8–13).

Eine solche diskursive Verstrickung von Migrations- mit Sicherheitsfragen und eine damit im weiteren Sinne diskursiv hergestellte Verbindung von Migration und Terrorismus führt mit Bauman zu einer „Adiaphorisierung“ des Themas Migration (Bauman 2017, S. 37). Bauman verweist darauf, dass Migrierte durch eine solche nicht mehr unter moralischen Gesichtspunkten bewertet werden, wodurch die eigene moralische Verantwortung suspendiert werde. Während sich einige pädagogische Fachkräfte der Erwachsenenbildung – wie beispielsweise die Interviewpartnerinnen Carlos und Engels – dieser Adiaphorisierung nicht ergeben wollen und sich ihrer Verantwortung und Verpflichtung den Migrierten gegenüber bewusst bleiben, scheinen auch sie an vielen Stellen resigniert zu haben, und an anderen Stellen geht die Haltung im alltäglichen pragmatischen Tun ganz verloren.

> Wirklich immer wenn wir denken, jetzt haben wir uns neu organisiert als Träger, bekommen wir wieder ’ne neue Vorgabe, wie wir das System … ähm … dokumentiern müssen … Also wir sind nur noch am Verwalten. Es gibt keine Liste, die wir uns nicht noch ausdenken können (Carlos, Z. 425 f./489 f.).

2.3 Lernformate

Ein dritter Bereich, für den die Weiterbildungsinstitutionen einen Teil ihrer pädagogischen Handlungsräume abgegeben haben, ist der der Lernformate.

Die Lernformate der Integrationskurse wirken einerseits gut durchdacht und vielfältig. So gibt es neben den allgemeinen Integrationskursen beispielsweise Alphabetisierungskurse, Zweitschriftlernerkurse, Schnell- und Langsamlernerkurse, Frauenkurse mit Kinderbetreuung sowie Jugendkurse. Es werden also zielgruppendifferenzierte Angebote zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig restriktiv vorgegeben werden dann jedoch die Rahmenbedingungen. Jede einzelne Person muss für die Teilnahme eine „Zulassung zum Integrationskurs“, die vom eigenen Aufenthaltsstatus und Pass abhängig ist, beim BAMF beantragen und dem Träger vorlegen. Mindest- und Höchsteilnehmendenzahlen für die Kurse sind festgelegt. Die Anzahl der Kursstunden ist vorgegeben, Exkursionen werden finanziell und zeitlich nicht unterstützt. Für alle Kurse gilt, dass am Ende verpflichtend ein Test steht (A2/B1/B2-Niveau). An dem Test wiederum hängen nicht nur der persönliche Nachweis eines erfolg-

reichen Lernprozesses, sondern Fragen von staatlicher Förderung, der Möglichkeit, die deutsche Staatsbürgerschaft zu beantragen und Entscheidungen über die Aufenthaltsdauer. Die scheinbar flexiblen Lernformate werden so durch die Starre der äußeren Regelungen wieder stark eingeschränkt. Diese Regeln disziplinieren nicht nur, sie dienen gleichzeitig einer engen Kontrolle.

2.4 Kontrollinstrumente

Der Philosoph Avishai Margalit beschreibt in seinen Ausführungen zur Politik der Würde, wie Institutionen Personen beschämen und demütigen können (Margalit 2012, S. 13 f.). Regelungen des Aufenthaltsgesetzes, wie beispielsweise der § 44a, Absatz 3: „Die Ausländerbehörde kann den Ausländer mit Mitteln des Verwaltungszwangs zur Erfüllung seiner Teilnahmepflicht anhalten“ (Aufenthaltsgesetz 2008, online), sowie die Praxen, mit denen nicht bestandene Tests durch die Behörden sanktioniert werden – Verlängerung des Aufenthalts um maximal ein Jahr bis zum erfolgreichen Abschluss des Kurses, Kürzungen von Transferleistungen etc. –, erfüllen in hohem Maße den Umstand einer Demütigung durch Institutionen. Fragwürdig ist aus erwachsenenpädagogischer Sicht zudem die „Bildungsverpflichtung“, die zentralen Erkenntnissen in Bezug auf das Lernen von Erwachsenen entgegensteht, welche zeigen, dass Erwachsene in freiwilligen, individualisierten und maximal selbstgesteuerten Lernsettings die besten Lernerfolge erzielen (Plutzar 2008, S. 6). Während diese Demütigungen zum einen auf persönlicher Ebene verletzend sind, besteht zum anderen für viele der Teilnehmenden auch existentiell ein hoher Druck, den Test zu bestehen.

Auch auf die Kursträger, die einen bestimmten Prozentsatz an bestandenen Tests nachweisen müssen, um überhaupt wieder als Träger zugelassen zu werden, wirkt sich dieser Druck aus. Birgit zur Nieden stellt in dem Zusammenhang fest:

> Durch die Individualisierung des Anrechts oder der Verpflichtung zu einem Deutschkurs und durch die Überprüfbarkeit der Teilnahme sind Instrumente der Kontrolle und Disziplinierung von Migrantinnen und Migranten geschaffen worden, in die Deutschlehrerinnen und -lehrer, Träger und Vereine eingebunden sind (zur Nieden 2009, S. 11).

So wird an die Träger die Anforderung gestellt, Pässe und Personendaten aller Teilnehmenden genauestens zu erfassen sowie Anwesenheitslisten zu führen, die an das BAMF weitergeleitet werden, wodurch Teilnehmende, die den Kurs abbrechen, automatisch beim BAMF angezeigt werden. Seit Januar 2018 muss zudem für jede/n Teilnehmende/n, der oder die mehr als 15 min zu spät im Kurs erscheint oder mehr als 15 min vor dem offiziellen Kursende geht, die jeweilige Uhrzeit durch die Kursleitenden eingetragen werden. Falls Kursleitende sich lieber auf ihren Unterricht konzentrieren wollen, statt Kontrollinstanz für den Staat zu sein, haben sie spätestens bei den zufällig stattfindenden Kurskontrollen ein Problem, denn die „Unterschriftenliste eines Kursabschnitts ist ständig aktuell zu halten und muss während des Unterrichts im Unterrichtsraum vorliegen; sie ist bei einer Kurskontrolle vorzulegen“ (BAMF 2018, online). In den unangekündigten Kurskontrollen durch die Regionalkoordination des BAMF lässt sich ein weiteres Instrument benennen, durch

welches das Überwachungsnetz engmaschig aufgestellt wird und die Widerstandsräume verkleinert werden.

3 Widerstandsräume

Institutionen der Erwachsenbildung – einst angetreten, um marginalisierten Kräften den Weg zur Hegemonie zu ebnen – sind nun also in der Situation, dem hegemonialen Staatsapparat zur Verstetigung und Ausübung seiner Macht zu verhelfen. Giroux betont, dass

> no democrative society can survive without a formative culture shaped by pedagogical practices capable of creating the conditions for producing citizens who are critical, self-reflective, knowledgeable, and willing to make moral judgements and act in a socially responsible way (Giroux 2017, S. 3).

Doch wo sind und bleiben Räume, um in dem beschriebenen starren Korsett noch so etwas wie eine „kritische Pädagogik" zu ermöglichen? Wo bleiben Räume, in denen der Mensch und nicht die Testquote im Mittelpunkt der pädagogischen Überlegungen steht?

Kant[2] setzt sich in seiner bekannten Schrift „Zum ewigen Frieden", die die Charta der Vereinten Nationen wesentlich beeinflusst hat, unter anderem mit der Frage auseinander, wie es möglich sein kann, dass Menschen in Frieden auf einem Planeten zusammenleben können, die ja nur eine „endliche" Oberfläche hat. Er geht davon aus, dass Menschen letztlich ein gemeinschaftliches Recht des

> Besitzes der Oberfläche der Erde [teilen], auf der, als Kugelfläche, sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden … müssen, ursprünglich aber niemand an einem Orte der Erde zu sein mehr Recht hat als der andere (Kant 2012, S. 21).

Er fordert Hostilität durch Hospitabilität, Feindseligkeit durch „Wirtbarkeit" zu ersetzen. Wirtbarkeit – nicht Wirtschaftlichkeit. Immanuel Kant, einer der zentralen Impulsgeber der Aufklärungsidee, deren normativer Referenzrahmen auch heute noch die Grundlage für das deutsche Grundgesetz und die Forderung nach Menschenrechten ist, ging davon aus, dass durch Hospitabilität so etwas wie ein „universeller Friede" möglich sein könnte. Heute, 200 Jahre nach dieser Forderung, wird noch immer über Grenzzäune, eine gesteigerte Militarisierung der Frontex, Aufnahmeobergrenzen, den Stopp des Familiennachzugs und Fragen von optimierten Abschiebepraxen diskutiert (etwa Rheindorf und Wodak 2017, S. 2 f.). Fragen von Gastfreundschaft, Verantwortung und Solidarität verbleiben als ein diffuses moralisches Unbehagen im Hintergrund. Zu befürchten ist, dass sie mit der Flut an Angst produzierenden Bildern in den Medien bei vielen, die Verantwortung übernehmen könnten und müssten, schließlich ganz gelöscht werden.

[2] Leider hindert Kants Hospitabilität ihn nicht daran, beispielsweise in seinen Vorlesungen zur *Physischen Geographie*, rassistische Thesen zur „Überlegenheit der weißen *race*" aufzustellen (vgl. Kant 1923). Dies soll hier der Vollständigkeit halber ergänzt sein.

Um als Pädagoge und Pädagogin diese Verantwortung wieder annehmen zu können, ist es wichtig, immer wieder neu (selbst-)reflexive Fragen zu stellen: Wie werden „Andere“ in der Gesellschaft, in der ich lebe, diskursiv überhaupt hergestellt und was ist nötig, um den Blick für eine Irritation dieser Zugehörigkeitsdiskurse zu schärfen? Wie ist es möglich, Bildungsangebote auf eine Weise zu gestalten, dass nicht Wissensinhalte (Sprache/Werte etc.) einfach unhinterfragt vermittelt, sondern in eine Beziehung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen gesetzt werden und diese Verhältnisse in Bewegung versetzt werden? Was ist bei Kooperations- und Netzwerkgestaltung zu beachten, um die Gefahren zu reduzieren, die darin liegen, wenn in dem Bestreben, „Gutes“ zu tun, paternalistisch statt solidarisch agiert wird (Castro Varela und Heinemann 2016, S. 60)? Wie kann es Erwachsenbildung und mir als darin handelnder Pädagogin also besser als jetzt gelingen, meiner gesellschaftlichen Verantwortung auch gerecht zu werden und wo liegt die Begrenzung meiner Reichweite?

Die Interviewpartnerinnen Judith Carlos und Audre Engels berichten beide von privaten und kollegialen Zusammenkünften, in denen über mögliche Widerstandsstrategien beraten wird. Da Honorarkursleitungen als Selbstständige gelten und damit beispielsweise nicht zu rassismuskritischen Fortbildungen verpflichtet und noch nicht einmal regelmäßig zu Dienstbesprechungen eingeladen werden dürfen, erarbeiten beide Pädagoginnen an ihren jeweiligen Einrichtungen kreative Alternativen, um Kursleitende miteinander in einen kollegialen Austausch zu bringen und zumindest in „Tür und Angel“-Gesprächen eine Entwicklung von kritischer Reflexivität voranzubringen. Der Interviewpartner Immanuel Davis, der an einer Weiterbildungseinrichtung einer mittleren Großstadt für die Organisation der Einstufungsberatung und Anmeldung der Teilnehmenden zuständig ist, betont die Geduldigkeit von Papier und Formularen (Davis, Z. 102–105). Er sucht und findet im Umgang mit den Vorgaben häufig die notwendigen Lücken, die es braucht, um Teilnehmende vor allzu negativen Folgen zu schützen. Dies sind gute Beispiele für kleine Schritte, die aufzeigen, dass Räume für Widerstand verbleiben, wenn kreativ nach ihnen gesucht wird. Doch wenn die gegenwärtige Entwicklung nicht ungebremst so weitergehen soll, müssen weitere folgen.

Ein Appell an die Disziplin der Erwachsenenbildung – sowohl der Wissenschaftsdisziplin als auch der Praxis – könnte angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen folgender sein: *Re-Occupy Education.*[3] Gayatri Chakrovorty Spivak betont unter anderem den besonderen ethischen Wert, den es haben kann, eine neue Sprache zu lernen. „You enrich your ability to become ethically active, if the occasion arises, through the exercise of language learning“ (Gairola und Spivak 2012, online). Sprache, Bildung und damit auch ethisches Handeln sind aufs Engste miteinander verknüpft. Die vielen Räume, in denen Sprache vermittelt wird, können und sollten durch pädagogisch Verantwortliche in der Erwachsenenbildung also wieder neu besetzt werden. Es sollte wieder mehr in den Vordergrund rücken, was die Erwachsenbildung für einen Einfluss auf die Herstellung von kritischen Subjekten haben (könnte), und übrige Widerstandsräume müssten ausgenutzt werden – so gut es in

[3] In einer Abwandlung des Titels, eines mit Gayatri Chakravorti Spivak geführten Interviews: Occupy Education (Gairola und Spivak 2012).

den vorgegebenen restriktiven Verhältnissen möglich ist – ohne sich entmutigen zu lassen.

Historisch gab es in Deutschland verschiedene Versuche, sich durch Trägerverbünde – wie beispielsweise den Sprachverband – auch gegen die gesetzlichen Vorgaben zu positionieren. Diese Stimmen sind jedoch mit den Jahren immer leiser und inzwischen unhörbar geworden. In Österreich gibt es – anders als in Deutschland – auch gegenwärtig noch verschiedene solidarische Netzwerke, in denen sich die Trägerlandschaft organisiert und aktiv gegen politische Vorgaben, wie beispielsweise die „Wertekurse", positioniert. Das sind das Netzwerk Sprachenrechte, der ÖDAF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), die Fachgruppe Basisbildung, der Arbeitskreis Mehrsprachigkeitsforschung, maiz und viele mehr. Am Vorbild Österreichs kann die deutsche Trägerlandschaft zumindest sehen, dass und wie eine solche Solidarisierung praktisch möglich ist. Wie Trinh T. Minh-ha in ihrem Vortrag an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien berührend bildhaft machen konnte, besteht selbst der Ozean, der uns so unendlich groß erscheint, letztlich aus nichts anderem als aus vielen kleinen Tropfen, die – jeder für sich – die Gesamtkonsistenz des Ozeans mitbestimmen (Min-ha 2017, online).

Ich möchte diesen Beitrag schließen, indem ich in diesem letzten Bild bleibe. Lasst uns aus mutiger und solidarischer Konsistenz sein. Miteinander, aber auch mit jenen, die uns unbekannt sind, mit jenen unendlich Anderen, die wir nie (er)kennen werden und für die wir dennoch Verantwortung tragen (Lévinas 2017). Nur wenn starke Bündnisse geschaffen werden – auch solche zwischen Wissenschaft und Praxis –, ist es vielleicht doch noch möglich, einen Tsunami entstehen zu lassen und statt dem Staat als Kontrollhelfer zu dienen mit Erwachsenenbildung wieder das zu tun, was eigentlich mit dem Konzept gemeint war, nämlich Erwachsenen Räume für Bildungsprozesse zu eröffnen, mit dem Ziel, unsere Gesellschaft zu einer weniger gewaltvollen zu machen.

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

Alternative für Deutschland (2017). *Programm für Deutschland: Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017*

Althusser, L. (2016). *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (2. Aufl.). Gesammelte Schriften Ideologie und ideologische Staatsapparate, Bd. 1. Hamburg: VSA.

Bauman, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen: Ein Essay über Migration und Panikmache* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Becker, F., Candeias, M., Niggemann, J., & Steckner, A. (2016). *Gramsci lesen: Einstiege in die Gefängnishefte* (3. Aufl.). Hamburg: Argument.

Bundesamt für Migration und Flüchtling (2017). *Antrag auf Folgezulassung als Kursträger, gem.§ 20 Abs. 3 Integrationskursverordnung*. Bd. 2017.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Anhang zur Anwesenheitsliste – tägliche Signatur – 630.059i*. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Abrechnung/630-059-anwesenheitsliste-taegliche-signatur_xls.html. Zugegriffen: 27. Febr. 2018.

Castro Varela, M., & Heinemann, A. M. B. (2016). Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In C. Gritschke & M. Ziese (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 51–66). Bielefeld: transcript.

Deutscher Bundestag (2008). *Aufenthaltsgesetz/Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*

Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit I* (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fritz, T. (2018). Auf der Suche nach den „Analphabeten"... und wenn wir keine finden, dann machen wir uns welche. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *33*(6), 2–9.

Gairola, R. K., & Spivak, G. C. (o.J.). *Occupy education: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak*. https://politicsandculture.org/2012/09/25/occupy-education-an-interview-with-gayatri-chakravorty-spivak. Zugegriffen: 27. Febr. 2018.

Giroux, H. A. (2017). *On critical pedagogy. Critical pedagogy today series*. Bd. 01. New York: Bloomsbury.

Gramsci, A. (2012). *Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Argument.

Heinemann, A. (2018). The making of "good citizens": German courses for migrants and refugees. In *Studies in the education of adults, special issue: migration, adult education and learning*. London: Taylor & Francis.

Kant, I. (1923). Immanuel Kant's physische Geographie (2. Bd.: Besondere Beobachtung dessen, was der Erdboden in sich faßt. Erster Abschnitt. Vom Menschen). Berlin: Akademie Ausgabe. https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa09/311.html. Zugegriffen: 5. März 2018.

Kant, I. (2012). *Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*. Stuttgart: Reclam. Bibliogr. aktualisierte Ausg. 2008, Nachdr.

Lévinas, E. (2017). *Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie* (7. Aufl.). Freiburg, München: Karl Alber.

Margalit, A. (2012). *Politik der Würde: Über Achtung und Verachtung* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Min-ha, T. T. (2017). *Resonance, resistance and the creative everyday.* Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Interdisziplinäre Ringvorlesung Transkulturalität: At Home, a Stranger, 22.03.2017. https://www.mdw.ac.at/831. Zugegriffen: 27. Febr. 2018.

zur Nieden, B. (2009). „...und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!" Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD. *In S. Hess, J. Binder & J. Moser (Hrsg.), Kultur und soziale Praxis. No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa (S. 123–163; online: S. 1–13)*. Bielefeld: transcript. http://docplayer.org/18581126-Und-deutsch-ist-wichtig-fuer-die-sicherheit-eine-kleine-genealogie-des-spracherwerbs-deutsch-in-der-brd-1-birgit-zur-nieden.html. Zugegriffen: 27. Febr. 2018.

Plutzar, V. (2008). Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *5*(2), 2–12.

Rheindorf, M., & Wodak, R. (2017). Borders, fences, and limits—protecting Austria from refugees: metadiscursive negotiation of meaning in the current refugee crisis. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1302032.

Sharpe, C. E. (2016). *In the wake: on blackness and being*. Durham: Duke University Press.

Vigouroux, C. B. (2017). Retinking (un)skilled migrants: whose skills, what skills, for what and whom? In A. Suresh Canagarajah (Hrsg.), *The Routledge handbook of migration and language*. Routledge handbooks in applied linguistics. (S. 553–583). Abingdon, Oxon, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Wodak, R., & Meyer, M. (Hrsg.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

ZfW (2018) 41:93–100
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0107-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Ewa Przybylska · Petra H. Steiner · Ekkehard Nuissl · Lorenz Lassnigg

Online publiziert: 4. Juni 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Rezensionen zu:

Elke E. Theile (2017). *Die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte im Fokus der Erwachsenenbildung.* Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag. 552 Seiten, 59,90 €, ISBN 978-3-7344-0516-7

Annabel Jenner (2018). *Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung.* Wiesbaden: Springer. 270 Seiten, 46,25 €, ISBN 978-3-658-19453-6

Sabine Lauber-Pohle (2017). *Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen.* Wiesbaden: Springer. 260 Seiten, 44,99 €, ISBN 978-3-658-19264-8

Walter Schöni (2017). *Bildungswertschöpfung: Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung.* Bern: Hep. 284 Seiten, 32,00 € ISBN-Print: 978-3-0355-0733-1

E. Przybylska (✉)
Universität Warszawa, Warschau, Polen
E-Mail: p-nfed@wp.pl

P. H. Steiner
Weiterbildungsakademie Österreich (wba), Wien, Österreich
E-Mail: petra.steiner@wba.or.at

E. Nuissl
Universität Florenz, Florenz, Italien
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

L. Lassnigg
Institut für Höhere Studien, Wien, Österreich
E-Mail: lassnigg@ihs.ac.at

1 Ewa Przybylska: Elke E. Theile (2017). Die deutsch-polnische Beziehungsgeschichte im Fokus der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag. 552 Seiten, 59,90 €, ISBN 978-3-7344-0516-7

Die Autorin beschäftigt sich mit den Herausforderungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf die Aufarbeitung und Vermittlung der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte. Der Leitgedanke des Buches – „Aus der Geschichte lernen" (S. 7) – sollte eigentlich als selbstverständliche Prämisse erscheinen, dennoch gelingt es in der Realität längst nicht immer, ihm zu folgen, geschweige denn, ihn in die Praxis umzusetzen.

Das Buch erschien im Sommer 2017, zum Zeitpunkt des potenziellen Scheiterns eines die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen betreffenden Modells von auf Gegenseitigkeit, gemeinsamen Interessen und einer strategischen Partnerschaft beruhender deutsch-polnischer Beziehungen. Im Zuge einer realen Bedrohung des Verlustes von seit dem demokratischen Umbruch erzielten Fortschritten gewinnt seither die Forderung an Stärke, wonach die Zivilgesellschaften beider Länder mehr Verantwortung für die Erhaltung und Entwicklung des gegenseitigen Vertrauens und der Zusammenarbeit zu übernehmen hätten. „Für die historisch-politische Erwachsenenbildung sind die Aufarbeitung der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte und die Analyse der Erinnerungskultur eine Notwendigkeit, um *friedenspädagogische Lösungswege für ein besseres* gegenseitiges *Kennen- und Verstehen-Lernen* aufzuzeigen", konstatiert die Autorin (S. 8). Folglich richtet sich der Blickwinkel des Buches „auf die historisch-politischen Beziehungsmuster" in erwachsenenpädagogischer Bildungspraxis (S. 7 f.).

Gewiss hält die „Konjunktur des Gedächtnisses" an, erfreut sich die Erinnerungskultur als interdisziplinärer Forschungsgegenstand beständiger Popularität, doch nie zuvor wurde das Thema im Rahmen eines kohärenten wissenschaftlichen Ansatzes in der Erwachsenenbildung verortet, wie im Falle der Forschungsstudie von Elke E. Theile. Die Autorin interessiert sich weniger für die Vergangenheit an sich als vielmehr für ihr gesellschaftliches Bild im Bewusstsein der verschiedenen Akteure und in Relation zum Prozess gesellschaftlicher Erinnerung, der sich im sozialen Gedächtnis niederschlägt.

Das äußerst „zeitgemäße" literarisch-wissenschaftliche Werk weicht in signifikanter Weise durch seine besondere Struktur vom in der Literatur der Erwachsenenbildung gängigen Kanon ab. Im ersten und umfassendsten Kapitel präsentiert Elke E. Theile auf über dreihundert Seiten die tausendjährige Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen. Sie geht dabei sowohl auf Ereignisse, gegenseitige Beeinflussungen und Momente bereichernder Nachbarschaft als auch auf Konflikte und Katastrophen ein, die bis heute Populisten und Rechtsradikalen dazu dienen, gegenseitige Feindseligkeit zu nähren. Der geschichtliche Teil des Buches bildet eine „Informationsgrundlage und Voraussetzung für die Analyse der Erinnerungskulturen als historisch-politische Reflexionsleistung der erinnerungskulturorientierten ‚sinnorientierten' Erwachsenenpädagogik" (S. 8).

Im Vordergrund des zweiten Kapitels stehen Kategorien, wie die „autonome Urteils- und Entscheidungsfähigkeit des Erwachsenen", „das kollektive und individuelle Gedächtnis", „Erinnern und Gedenken", „Sinnzusammenhang der öffentlichen politischen und der privaten Erinnerung", „Wahrnehmung", „Deutung" u. v. a. m. „Die ewachsenenbildungswissenschafliche Analyse der Erinnerungskultur ist auf der Grundlage historischer und politischer Erkenntnisse auch auf Deutungs- und Erklärungselemente verschiedener Nachbardisziplinen, z. B. der Kultur-, Sozial- und Verhaltenswissenschaft angewiesen", resümiert die Autorin (S. 386). Demnach entwirft sie einen „intersystematisch-handlungstheoretischen Kommunikationsansatz" (S. 424) zur Unterstützung der Aufarbeitung des bilateralen Beziehungsverhältnisses mit seinen Geschichtsbildern und Erinnerungskulturen.

Im dritten Teil des Buches, der die Erinnerungskultur zur deutsch-polnischen Kultur auf den Ebenen der Forschung und Praxis in den verschiedenen Lernorten in den Blick nimmt, vermittelt die Autorin gut verständlich und praxisnah die Möglichkeiten der Erinnerungskulturarbeit zur deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte und beleuchtet anhand von Beispielen (Lernprozesse in Gedenkstätten, Städtepartnerschaften, Deutsch-Polnische Gesellschaften) die „Brückenfunktion" der Erwachsenenbildung im Bereich der historisch-politischen Aufklärung und Aufarbeitung.

Zu hoffen bleibt, dass politische Prozesse hier und dort nicht das Ende der Länderpartnerschaft herbeiführen und Polen und Deutsche nicht auf Pfade führen, vor denen uns die Geschichte warnt. Schon jetzt erscheint es, dass mit dem Schreiben der Zeitgeschichte befasste Wissenschaftler sich immer wieder veranlasst sehen werden, den antideutschen Phobien der Regierungspartei in Polen und populistischen Strategien beiderseits der Grenze, die historischen Relativismus und gefährliche Ressentiments gebrauchen, ihr Augenmerk zu widmen. Umso wichtiger und notwendiger ist dieses Buch, und sicher auch von Nutzen für all die in der historisch-kulturellen Erwachsenenbildung in Praxis und Wissenschaft Tätigen, denen Demokratie, Frieden und Dialog zwischen den Nachbarn am Herzen liegen. „Angesichts des Nationalkonservatismus und Rechtspopulismus in Europa", betont Theile, „ist für Deutsche und Polen [...] das ‚*Friedensobjekt Europa*' – in Erinnerung an die Katastrophen des 20. Jahrhunderts – ein besonderes Gut, dass es gemeinsam zu pflegen gilt" (S. 323).

2 Petra H. Steiner: Annabel Jenner (2018). Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. 270 Seiten, 46,25 €, ISBN 978-3-658-19453-6

Anliegen des Buches ist es, zu klären, inwiefern das (individuelle) Lernen von Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen zu organisationalem Lernen beiträgt. So lautet die Forschungsfrage: „Welche kommunikativen Prozesse ermöglichen, das Lernen von Mitarbeitenden in Kooperationen in organisationales Lernen innerhalb der Herkunftsorganisation zu transformieren?" (S. 23) Die Autorin verortet sich wissenschaftlich in der Erwachsenenpädagogik. Sie bearbeitet die Frage anhand des Betrachtens von Organisationen, welche innerhalb von „kooperativen Bildungsar-

rangements“ aufeinandertreffen. Daraus ergibt sich auch die zusätzliche Verortung der Forschungsarbeit in der Kooperations- und Netzwerkforschung. Dabei kann die Studie auf einen bereits vorhandenen Forschungsstand aufbauen, der durch die vorliegende Arbeit eine neue Nuancierung erfährt: So zeigen sich teilweise systemtheoretische Bezüge, was auch spezifische Folgen für den Blickwinkel der Forschenden zeitigt. Die verwendete Sprache fordert vom Lesenden hohe Konzentration, gleichzeitig leistet sie wohl das, was nach Luckmann jede sozialwissenschaftliche Forschung zu leisten hat: Forschende schaffen demnach andere Lesarten für soziale Wirklichkeiten und können Muster und Strukturen, die hinter sozialen Erscheinungen liegen, benennen, indem sie Distanz zu den Phänomenen einnehmen.

Beeindruckend sind das forschungslogisch disziplinierte Vorgehen und der hohe Anspruch der stringenten theoriebasierten Entfaltung aller Schritte der Erhebungsarbeit. Die Autorin versäumt es nicht, die Schritte genau zu beschreiben und nimmt so die interessierten Lesenden mit auf die Reise durch ein anforderungsreiches Forschungsprojekt. Man liest über das aufwändige Vorgehen bei der Fallauswahl, erfährt, wie genau die systemtheoretische Fragemodellierung zustande kam, wie etwa der zu analysierende „Fall“ einer „Schnittstelle“ theoretisch konzipiert wurde und wie in der Folge das theoretische Konstrukt empirisch eingeholt und auch ein Stück weit die Ausgangsideen verändert wurden. In einem Teil der „metareflexiven Beobachtung“ des Forschungsprozesses berichtet die Autorin, wie sie sich zwischen Theorie und Empirie suchend hin- und herbewegen muss. Ein für die Weiterbildungsforschung fruchtbarer Gewinn aus dieser Arbeit dürfte in der theorie- und empiriebasierten „heuristischen Rahmung der empirischen Befunde“ (S. 213) für das Zusammenwirken von individuellem und organisatorischem Lernen in dem untersuchten Bereich liegen. Hier sind die Konzepte „Vor- und Rückbindung“ von Lernakten zwischen „entsendeten“ Mitarbeitenden und Organisation hervorzuheben sowie die Systematisierung individueller Lernanlässe und die von der Organisation geleisteten „strukturgenerierenden Leitentscheidungen“, für welche eine inhaltliche Kategorisierung vorgelegt wird.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sind dementsprechend stark auf die theoretische Weiterentwicklung abgestellt, v. a. Forschende der Weiterbildungsforschung im Bereich Organisationsforschung sowie Netzwerk- und Kooperationsforschung und Forschende mit starkem theoretischen Interesse finden in dem Buch die Darlegung eines wissenschaftlichen Prozesses, der sich in aller Transparenz zeigt. Die Brücke zwischen individuellem und organisationalem Lernen zu schließen, ist die Leistung, die bislang in dieser fundierten Weise wohl seltener erbracht wurde.

Inhaltliche Ergebnisse des Forschungsprojektes in ihrem Wert für die Praxis sind dagegen schwieriger herauszudestillieren, allenfalls ist es spannend, einen Einblick in das komplexe Ineinandergreifen individuellen Lernens und organisatorischer Operationen zu gewinnen. So zeigt sich etwa, dass Organisationen mitnichten nicht mit Lernanlässen umgehen, sondern im Gegenteil ein Arsenal an Möglichkeiten nutzen, um Lernanlässe wahrzunehmen – an vielen Stellen einer „Prozesskette“ werden Entscheidungen zugunsten oder zuungunsten einer Weiterverarbeitung der Irritation getroffen. Auch die Produktivität und Aktivität des Zurückweisens von neuen Lernanlässen, um Bestehendes aufrechtzuerhalten, gerät in den Blick. Der Anspruch an Organisationen wird von der Autorin dabei zukunftsweisend und recht „theorielas-

tig“ formuliert, etwa: „In einer solchen Perspektive geht es darum, organisationsinterne Reflexionsgelegenheiten dafür zu schaffen, dass die Organisation ihr Vermögen zum Hören, Analysieren, Bewerten und Hervorbringen von Entscheidungen über eine handlungsorientierte Weiterverarbeitung selbst beobachtet“ (S. 266).

Angesichts der gegenwärtigen Anforderungen an Organisationen der Weiterbildung, sich innerhalb verschiedenster gesellschaftlicher Felder zu positionieren, zu bewähren, weiterzuentwickeln und so gesellschaftsgestaltend zu wirken, kann die bearbeitete Frage als hoch relevant eingeschätzt werden.

3 Ekkehard Nuissl: Sabine Lauber-Pohle (2017). Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen. Wiesbaden: Springer. 260 Seiten, 44,99 €, ISBN 978-3-658-19264-8

Man könnte meinen, es sei mittlerweile schon genug zum medial umgeformten Lehren und Lernen geforscht und geschrieben worden, sei es nun E-Learning, Online-Learning oder Blended Learning. Und man könnte meinen, dass nun, da der „Hype“ um die Verwendung von Medien zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen abgeklungen ist, eine weitere Publikation zum Thema nur noch auf geringe Aufmerksamkeit zu stoßen vermag. Dies ist bei der publizierten Forschungsarbeit von Sabine Lauber-Pohle nicht der Fall. In erster Linie liegt dies sicherlich daran, dass die Autorin das Medienthema mit dem Diskurs zu Netzwerken verbindet, der ja, aus gutem Grund, immer wieder aktualisiert und differenziert die sozialwissenschaftliche Forschung (und nicht nur diese) anregt und befruchtet.

Die Autorin stellt sich die Frage: „Wie gestalten sich die Wechselwirkungen zwischen Online-Lernen und sozialer Netzwerkbildung?“ mit den „vertiefenden Teilfragen“: „Welchen Einfluss nehmen soziale Netzwerke auf den Verlauf und die Gestaltung von Online-Lernen? Und wie wirkt sich Online-Lernen auf die die Lernenden umgebenden sozialen Netzwerke aus?“ (S. 14). Ein Blick also in beide Richtungen nicht nur mit dem Ziel, mehr über die entsprechenden Wirkungen und Zusammenhänge zu ermitteln, sondern damit auch Potential für Reflexionen zu Lernen und Beraten in der Erwachsenenbildung zu schaffen.

Eine dritte Größe zwischen Netzwerken und Online-Lernen bestimmt die Forschungsarbeit ganz wesentlich: die lernenden Subjekte. Die Autorin erkundet die beiden Pole ihrer Fragestellung aus der Sicht der Menschen, die online lernen und sich in sozialen Netzwerken bewegen. Und damit befindet sie sich im Zentrum der erwachsenenpädagogischen Forschung seit mehr als drei Dekaden: die Verortung des Lernens Erwachsener in deren sozialem Umfeld und vor ihrem biografischen Hintergrund.

Bei den Lernenden differenziert sie vor allem deren „Konstitutionsleistungen“. Mit diesen knüpft sie an die Kategorisierung von Kade und Seitter in deren Analyse von Funkkollegiernern (also noch vor dem Medienhype) an; die drei Konstitutionsleistungen sind die Herstellung der Lernbedingungen, die soziale Akzeptanz der Teilnahme und die biographische Passungsfähigkeit (S. 62 ff.). Mittels dieser Konstitutionsleistungen, so die Vermutung der Autorin, konturieren sich die Wechselbezie-

hungen zwischen medialem Lernen und sozialem Netzwerk – auf je unterschiedliche Weise.

Die Vorgehensweise der Autorin ist komplex: Ihre Erkenntnisse bauen auf Interviews mit einem Sample von 18 Personen auf, die leitfadengestützt narrative und problemorientierte Elemente verbanden (S. 66 ff.). Die akribisch transkribierten Interview-Daten wurden auch codiert und in drei Materialdurchgängen sequenzanalytisch interpretiert. Auf eine quantitative Auswertung, so die erfreuliche und erfreulich klare Reflexion der Autorin (S. 83 ff.) wurde aus nachvollziehbaren Gründen verzichtet.

Um über eine Sammlung von Fallstudien hinauszukommen, nahm die Autorin eine Typenbildung vor. Hier lag mit Sicherheit die schwierigste Herausforderung des empirischen Teils: Die Typen sollten ja jeweils Merkmale des sozialen Netzwerks als auch des Online-Lernens ausweisen. Hinsichtlich der Netzwerke verzeichnete die Autorin starke Ähnlichkeiten bei den erstellten „Netzwerkkarten“ etwa Bedeutungszuschreibungen bei Freunden und Familie oder in der Ausdifferenzierung und Verschränkung beruflicher Netzwerke; ähnliches galt auch für die Integration der Lerngruppe in das allgemeine und das berufliche Netzwerk. Für das Online-Lernen differenzierte die Autorin in der Typenbildung vor allem auf Lernmotivation und Lernanlass. Hinzu kamen personenbezogene Daten (Ausbildung, Biographie) und solche zu Gegenstand und Dauer des Online-Angebots (S. 115).

Die einzelnen Daten komprimierte die Autorin zu fünf Typen: Erkundung, Aufbau, Orientierung, Neuausrichtung und Verstetigung, die sie ausführlicher beschreibt (S. 119 ff.). Darauf aufbauend erläutert Lauber-Pohle jeweils typspezifisch zunächst den Umgang mit dem Online-Lernen hinsichtlich Motivation, Internet-Nutzung, Medienkompetenz, Lernort, Lernzeit und Finanzierung. Anschließend, ganz der Logik ihrer Frage nach den Wechselwirkungen folgend, präsentiert sie die Typen hinsichtlich der jeweils präferierten und realisierten Netzwerke. Für beide Blickweisen resümiert sie die Konstitutionsleistungen im jeweiligen Typ.

Für die erwachsenenpädagogische Netzwerkforschung ist hier vor allem interessant, wie die Autorin das Verhältnis des „Ausgangsnetzwerks“ (vor Beginn des Online-Lernens) mit dem „Lernnetzwerk“ (also im Online-Lernen) charakterisiert. Gelingt eine Integration zu einem „erweiterten“ Netzwerk, setzt dies Impulse für weiteres Lernen. Gelingt sie nicht, steht ein Wechsel der Lerngruppe oder ein Abbruch des Lernens ins Haus. Es ist erhellend, die Gruppe der Lernenden ebenso wie das soziale Umfeld der einzelnen Lerner als Netzwerke zu sehen, deren Zusammenwirken oder dessen Gegenteil unterstützend oder behindernd von erheblicher Bedeutung ist.

Müßig zu erwähnen, dass Lauber-Pohle die beiden Seiten der Wechselwirkung, das Online-Lernen und die sozialen Netzwerke, auch theoretisch und in Bezug auf den Forschungsstand ausführlich einleitet. Dies ist besonders in Bezug auf die Netzwerkforschung bemerkenswert, der bis auf ihre Anfänge hin nachgespürt wird. Und von besonderer Qualität ist es, dass die formulierte Fragestellung systematisch und logisch in der Präsentation aufgefächert und präzise beantwortet wird.

Bei allem positiv Anzumerkenden bleibt gelegentlich der Eindruck, dass der eigentliche Prozess des Lernens hinter den technischen Elementen der Online-Angebote und den sozialen Elementen der Netzwerke zu kurz kommt. „Didaktik“ etwa

wird immer wieder erwähnt, gewinnt aber keine strukturierende Rolle. Das wäre sicher Gegenstand weiterer Untersuchungen, die Lauber-Pohle am Ende ihres Buches anregt. Der Zusammenhang der Online-Lernformen und der sozialen Einbettung der Lerner gibt dies auf jeden Fall her.

4 Lorenz Lassnigg: Walter Schöni (2017). Bildungswertschöpfung: Zur politischen Ökonomie der berufsorientierten Weiterbildung. Bern: Hep. 284 Seiten, 32,00 € ISBN-Print: 978-3-0355-0733-1

Gegenüber den gewohnten Texten zur politischen Ökonomie betont Schöni die bildungstheoretische Seite und fasst Bildung in kapitalistischen Gesellschaften grundsätzlich widersprüchlich: als *Entwicklung* (getrieben von den Lernmotiven der Teilnehmenden), und als *Geschäft* (getrieben vom Kommerzstreben der Anbietenden). Dieser Widersprüchlichkeit gerecht zu werden, ohne eine der beiden Seiten wegzuschieben, ist ein Grundanliegen des Buches. Wertschöpfung wird nicht nur mittels bildungsökonomischer Wertgrößen behandelt, sondern die (ökonomisch oft verpönte) Seite der Gebrauchswerte wird einbezogen und sowohl betriebswirtschaftlich als auch sozialwissenschaftlich analysiert.

Der Frage, inwieweit man die Wertschöpfung durch Bildungsdienstleistungen auch jenseits der Marktprozesse fassen kann, wird auf verschiedenen Ebenen und multiperspektivisch nachgegangen. Das ist ein großer Anspruch, dem das Buch in einem sehr klaren und übersichtlichen Aufbau mit pointierten Einführungen und Zwischenzusammenfassungen nachkommt.

In Teil 1 wird die berufsorientierte Weiterbildung der Schweiz im Zusammenspiel von Arbeitsmärken und Weiterbildungsangebot untersucht und die gesellschaftliche Wirksamkeit eingeschätzt. Ein Fazit: Der Glaube an den Markt verdeckt grundlegende Defizite.

Teil 2 nutzt betriebswirtschaftliche Theoriestränge für die Grundlagen der Bildungswertschöpfung und wendet vorhandene Wertschöpfungsansätze auf Weiterbildung als Dienstleistung an. „Bildungswerte entstehen […] nur in Bezugssystemen“ (S. 23). Dieser Hauptteil schließt mit einem Leitfaden zur „erweiterten Wertschöpfungsanalyse“.

In Teil 3 geht es um operative Fragen der Leistungsprozesse (Prozessorganisation, Controlling). Dabei wird die kooperative Schaffung von Ergebnissen betont. „Vom Anbieter einseitig festgelegte […] Leistungsprozesse ermöglichen eine glatte Inszenierung, sie schaffen aber nicht unbedingt Outcomes […]“ (S. 24).

Teil 4 führt die verschiedenen Stränge unter den Stichworten „Märkte“, „Diskurse“ und „Politik“ in einem polit-ökonomischen Ansatz zusammen und konfrontiert Marketing mit Wertschöpfung. „Wenn das Weiterbildungsmarketing die Wahrnehmung der Wertgrößen bearbeitet, so macht dies das Leistungsangebot nicht wirksamer“ (S. 25). Fazit: Die Marktergebnisse müssen durch bildungswissenschaftliche Analyse und Bewertung ergänzt werden, die für explizite politische Aushandlungen zu nutzen ist.

Die Bemühung des Autors zielt darauf, in die vielen „Black-Boxes“ der betroffenen Teilbereiche hineinzuleuchten, und die – ansonsten oft abstrakt modellierten – Vorgänge in ihre Bestanteile zu zerlegen. Ein Beispiel betrifft das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage in der Analyse der gesellschaftlichen Wirksamkeit (Kap. 3), wo politische Orientierungsdefizite aufgrund der Informationsmängel auf der Bedarfsseite herausgearbeitet werden. Ein weiteres die Frage, wie durch Bildungsdienstleistungen Werte geschaffen werden (Kap. 5 und 6), wie die Bewertungen der Gebrauchswert-Seite mit den monetären Bewertungen zusammenhängen bzw. wie die einzelwirtschaftliche Wertschöpfung (Anbieter/Kunden) in die breiteren Wertschöpfungs-Kontexte Arbeitsmarkt (symbolische Strukturen), Personalstrategien (Verwertungsregeln) und Standortwettbewerb (Indikatoren, Rankings) eingebettet ist und wie Konflikte und Widersprüche (Parallelsysteme, Verdrängungswettbewerb, Opportunismus gegenüber hegemonialen Diskursen) entstehen. Im vorgeschlagenen qualitativen Konzept der erweiterten Wertschöpfungsanalyse (Kap. 7) wird (als Alternative zu den quantitativen Renditeschätzungen) auf *die Kohärenz* der Wertschöpfung von der einzelwirtschaftlichen bis zur gesellschaftlichen Ebene fokussiert.

Das Buch trägt zum Diskurs über Inwertsetzungspraktiken[1] und die Förderung des öffentlichen Gutes bei und leistet einen Beitrag durch die produktive Nutzung der betriebswirtschaftlichen Zugänge in einem breiteren multiperspektivischen Diskurs. Es legt den Fokus nicht auf den monetären Geschäftserfolg sondern auf die Schaffung von Gebrauchswerten und demonstriert anschaulich, in welche ausgedehnten System-Architekturen man gelangt, wenn man die reduktionistische abstrakte Markt-Rhetorik verlässt. Ein zentraler Punkt der Wertschöpfungsanalyse betrifft das Konzept der Äquivalenz (z. B. Preis/Leistung, Tauschwert/Gebrauchswert), das „objektiv“ scheint, aber diskursiv-symbolisch (u. a. durch Marketing) aufgebaut werden muss – *Informationsnachteile der Nachfrage* sind dabei entscheidend.

Das Buch transzendiert, unterstützt durch empirisches Material, die neoliberale Marktrhetorik und bietet praktische Ansätze für die Weiterbildung sowie Argumentationen für Gebrauchswert fördernde Politik. Es kann auch als Inspiration für die Analyse anderer Länder dienen.

[1] Vgl. Dietzen, A.; Powell, J. J. W., Bahl, A., Lassnigg, L. (Hg.) (2015). Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel: Beltz-Juventa.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© The Author(s)

V.i.S.d.P. T. **Jung**

Website der Zeitschrift

www.springer.com/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955

Erscheinungsweise

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung erscheint dreimal jährlich. Band 41 (3 Hefte) wird 2018 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice Zeitschriften:
Springer Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springer.com

Disclaimer

Springer publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany
Part of Springer Science+Business Media

Abstracts publiziert in / Indexiert in
Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, OCLC, Summon by ProQuest