Volume 44 • Number 2 • August 2021

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

The Openness in Adult Education: Developments in Practice and Research

- *Tim Vetter · Michael Schemmann* On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research. An analysis of publication activities in "predatory journals"
- *Sabine Schöb · Carmen Biel · Lars Kilian* Offene Bildungsmaterialien als Wegbereiter zu einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Befunde aus Sicht der Lehrenden
- *Regina Egetenmeyer · Stefanie Kröner · Anne Thees* Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- *Carol Azumah Dennis · Gill Clifton* Adult postgraduate students' learning in online spaces—Images of identity and belonging
- *Rolf Arnold · Markus Lermen* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

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

Wissenschaftlicher Beirat

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

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

Wiebke Reinecke
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-224
F +49 (0)228-3294-4224
E-Mail: reinecke@die-bonn.de

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

Zielsetzungen

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

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

44. Jahrgang · Heft 2 · 2021

Inhaltsverzeichnis

Editorial

John Field / Josef Schrader
Editorial. 69

Originalbeitrag

Tim Vetter / Michael Schemmann
On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research. An analysis of publication activities in "predatory journals" 75

Sabine Schöb / Carmen Biel / Lars Kilian
Offene Bildungsmaterialien als Wegbereiter zu einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Befunde aus Sicht der Lehrenden 97

Regina Egetenmeyer / Stefanie Kröner / Anne Thees
Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 115

Carol Azumah Dennis / Gill Clifton
Adult postgraduate students' learning in online spaces—Images of identity and belonging 133

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Rolf Arnold / Markus Lermen
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 151

ZfW (2021) 44:69–73
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00188-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

John Field · Josef Schrader

Angenommen: 4. Oktober 2021 / Online publiziert: 14. Oktober 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Offenheit ist ein in der Geschichte der Erwachsenenbildung fest verankertes Prinzip. Volks- und Erwachsenenbildung begleiten die Etablierung moderner Gesellschaften seit der „Epochenwende", die in Europa zumeist auf das Ende des 18. Jahrhunderts datiert wird. So zeigt sich die Volks- und Erwachsenenbildung von Beginn an offen für soziale Gruppen und „Hörer" jenseits etablierter Stände, die Lernen im Erwachsenenalter als ein Instrument der Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung in Prozessen der Industrialisierung und der Demokratisierung nutzten, als Arbeiter, Bauern, Handwerker, Bürgerinnen oder Mitglieder religiöser Gemeinschaften. Ihre programmatischen Wurzeln liegen in Deutschland insbesondere in der Aufklärung, aber auch in der Romantik. Ihre Themen und Arbeitsweisen entwickelte die Erwachsenenbildung in Differenz zu schulischen Curricula und zeigte sich offen nicht nur für die Popularisierung von Wissenschaft, sondern auch für Angebote zur Vermittlung politischer und religiöser Überzeugungen und zum Austausch persönlicher und beruflicher Erfahrungen. Institutionell haben sich in diesem Bildungsbereich sowohl Einrichtungen etabliert, deren Anspruch wie bei den Volkshochschulen auf ein für alle offenes Bildungsangebot zielt, aber auch Anbieter, die sich an bestimmte soziale Gemeinschaften, wie z. B. Kirchen, „gebunden" sehen.

Mit der fortschreitenden Digitalisierung zunächst der Arbeits-, dann der Lebens- und schließlich auch der Bildungswelten gehen heute Hoffnungen für einen weiteren Abbau von Zugangsschranken zu Wissen und Bildung einher. Das gilt etwa dann, wenn *Massive Open Online Courses* das Forschungswissen führender Universitäten

John Field
Education, University of Stirling, Stirling, Großbritannien

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

weltweit auch Nicht-Akademikerinnen zugänglich zu machen versprechen oder bildungspolitisch favorisierte Open-Access-Strategien die Rezeption von Forschungswissen und Forschungsdaten beschleunigen und erweitern. Der digitale Transformationsprozess vollzieht sich teils kontinuierlich, teils in Schüben, zuletzt im Zuge der Corona-Pandemie, und hat neue Möglichkeiten für die Etablierung von Themen und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten aufgezeigt. Interessanter Weise hat diese Pandemie aber auch zu neuen Schließungen im Feld der Erwachsenenbildung geführt, insbesondere in den Phasen von Lockdowns, als präsenzförmige Angebote aufgegeben, abgebrochen oder unterbrochen werden mussten, häufig verbunden mit der Unsicherheit, ob sie nach der Aufhebung von Einschränkungen für soziale Kontakte wieder aufgenommen werden können. Die Corona-Pandemie hat zu drastischen Einbrüchen in Angebot und Beteiligung an Erwachsenenbildung geführt, von den Volkshochschulen bis zur betrieblichen Weiterbildung, die Existenz von Weiterbildungseinrichtungen bedroht und die Beschäftigungsrisiken des pädagogischen Personals, insbesondere der Kursleiterinnen, Trainer und Beraterinnen, verschärft, je nach fachlicher Domäne in unterschiedlicher Weise.

Wie offen bzw. wie geschlossen die Erwachsenen- und Weiterbildung zukünftig sein wird für Adressatinnen und Adressaten, für Themen und Arbeitsformen, für Organisationen und Beschäftigte, ist noch nicht abzusehen. Umso wichtiger schien es uns, aktuelle Entwicklungen aus der Perspektive eines Prinzips von „Offenheit“ zu betrachten, das ihre Geschichte von Beginn an begleitet. In dem seinerzeitigen Call for Papers hatten wir zu Beiträgen eingeladen, die sich mit der Idee offener Praktiken, mit Open Educational Resources bis hin zu Perspektiven und Fallstricken von Open Science beschäftigen. Auch Fragen der Offenheit in Bezug auf die Teilnahme und Zugehörigkeit von Erwachsenenbildung zu sozialen Netzwerken sollten thematisiert werden können, ebenso wie politische und kulturelle Erwartungen bezüglich Geheimhaltung und Zugang zu Informationen oder die Herausbildung neuer sozialer Bewegungen, die bereit und fähig sind, etablierte ökonomische und politische Akteure herauszufordern. Mehrere dieser Aspekte finden sich in den eingereichten bzw. angenommenen Aufsätzen wieder.

Der Beitrag von *Tim Vetter* und *Michael Schemmann* untersucht die internationale Erwachsenenbildungsforschung vor dem Hintergrund des Aufkommens so genannter Predatory Journals. Sie wenden sich damit den Schattenseiten eines weltweit stattfindenden Transformationsprozesses im wissenschaftlichen Publikationswesen zu. Im Kern zielt die politisch, national wie international, favorisierte Open Access-Strategie darauf ab, dass wissenschaftliches Wissen schneller und breiter bereitgestellt, rezipiert und nachgenutzt werden kann, als dies bislang möglich war. Damit gehen grundlegend veränderte Geschäftsmodelle für die Bereitstellung von Forschungswissen einher: Referierte Zeitschriften erzielen Einnahmen künftig nicht mehr für das Lesen, gesichert über institutionelle und individuelle Subskriptionen, sondern für das Schreiben und Publizieren von Open-Access-Beiträgen, durch Article Processing Charges, die Autorinnen und Autoren bzw., im günstigen Fall, ihre Institutionen bereitstellen.

Gestützt auf Annahmen des Neo-Institutionalismus, insbesondere auf Konzepte der Institution, Legitimität und Mimese, analysieren die Autoren das Publikationswesen zur Erwachsenenbildung im Blick auf Autoren, Organisationen, ihre Umwelt

und dort beobachtbare Umwelterwartungen, wie etwa die internationale Sichtbarkeit von Forschung. Methodisch legen Vetter und Schemmann ihre Studie als Journal-Analyse an. Mittels eines integrativen Reviews identifizieren die Autoren zehn distinkte Merkmale, auf deren Basis mögliche Predatory Journals bestimmt werden. Der integrative Review zeigt, dass der Standort der Predatory Journals sich mit den Standorten der Forschungseinrichtungen der Autorinnen und Autoren überschneidet und dass die Article Processing Charges im Durschnitt signifikant unter denen von anerkannten Zeitschriften im Bereich der Erwachsenenbildung liegen.

Bei der Analyse werden die sozio-demografischen Merkmale der Autorinnen und Autoren, die Inhalte und die Qualität sowie die Themen der Beiträge näher beleuchtet. Vetter und Schemmann zeigen, dass die meisten Autorinnen und Autoren aus Entwicklungsländern sowie den USA stammen, dass aber auch Forschende aus Ländern mit einer hochentwickelten Forschungsinfrastruktur in Predatory Journals publizierten. Dabei handelt es sich auch um erfahrene Forschende, oftmals mit Doktor- oder Professorentitel. Es zeigt sich weiter, dass sich einige Autorinnen und Autoren auch bewusst für eine Publikation in einem Predatory Journal entscheiden und dass es weniger bestimmte Themen als vielmehr bestimmte Zielgruppen sind, die für Predatory Journals interessant sind. Insgesamt spielen Predatory Journals zwar eine quantitativ marginale Rolle in der internationalen Erwachsenenbildung. Aus neo-institutionalistischer Perspektive wird jedoch erkennbar, dass Predatory Journals nicht nur unerfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler täuschen können, sondern auch einen Bedarf an niedrigschwelligen Publikationsmöglichkeiten abdecken, die in der Umwelt der Autorinnen und Autoren auf Anerkennung rechnen können.

Der Beitrag von *Sabine Schöb, Carmen Biel* und *Lars Killian* adressiert die Herausforderungen, die sich bei der Etablierung einer durch einen freien Austausch von Offenen Bildungsmaterialien (*Open Educational Resources*, OER) geprägten Community von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben. Konkret untersuchen die Autorinnen und der Autor das Potenzial von OER für die Weiterbildungspraxis und identifizieren Erfolgsfaktoren für die Etablierung einer durch einen freien Austausch von OER geprägten Kultur. Der Fokus liegt dabei auf der Sicht der Lehrenden, insbesondere auf der Bedeutung vorhandener Kompetenzen, persönlicher Einstellungen und sozialer Werthaltungen für den Umgang mit OER. Die sachliche (Können), persönliche (Wollen) und soziale (Dürfen) Dimension der Produktion und Nutzung von OER bilden die Grundlage für die Bewertung ihres Potenzials für die Weiterbildungspraxis.

Methodisch stützt sich der Beitrag auf eine Online-Befragung von Lehrenden der Erwachsenenbildung. Zielgruppe der Befragung sind Lehrkräfte aus verschiedenen institutionellen Kontexten, die über den wb-web-Unterstützerkreis sowie über Netzwerke der Universität Tübingen angefragt wurden. Die subjektiven Einschätzungen zum Können, Wollen und Dürfen der Lehrenden im Umgang mit OER wurden mit einer Evaluation des tatsächlichen Nutzungsverhaltens beim Umgang mit OER auf dem Portal wb-web gerahmt. Die Befunde der Studie bestätigen bereits bestehende Annahmen über die Relevanz der Qualität(ssicherung) bei der Produktion und Verwendung von OER sowie über die Notwendigkeit eines Wertewandels im Umgang mit Bildungsmaterialien im Sinne eines flexiblen Wachstums statt starrer Traditionen. Darüber hinaus zeigen die Autorinnen und der Autor, dass Bedarf

bei der Qualifizierung der Lehrenden im rechtlichen und technischen Umgang mit OER sowie bei der Schaffung von Infrastrukturen für die Erstellung, Teilung und Nachnutzung von OER besteht.

Der Beitrag von *Regina Egetenmeyer, Stefanie Kröner* und *Anne Thees* richtet sich auf die Frage, wie Digitalisierung in Angeboten klassischer Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung gelingt. Die Autorinnen legen ihren Fokus auf den Einsatz digitaler Medien im Alltag und berücksichtigen dabei fünf Merkmale: die Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende, die medienbezogenen Inhalte, die Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien, den Einsatz digitaler Medien sowie die Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien.

Die Untersuchung basiert auf den im Rahmen des BMBF-Projekts Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung (2019–2021) erhobenen Daten bezüglich der Ebene „Programme und Angebote". Die Autorinnen orientieren sich methodisch an der *Critical Communicative Method* nach Gómez und an einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung nach Tulodziecki et al. Für die Datenanalyse richten sich die Autorinnen an der Identifizierung von einrichtungsübergreifenden Gelingensbedingungen aus und nutzen eine fallübergreifende Analyse, die sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Kuckartz orientiert. Die Analyse der aufbereiteten Daten erfolgt zunächst als deduktive Kodierung der formalen Kategorien entlang der fünf Untersuchungsmerkmale. Auf der Ebene der formalen Kategorien werden anhand einer induktiven Kodierung Gelingensbedingungen als materiale Kategorien identifiziert. Anschließend werden axiale Codes entwickelt, welche auf die Identifikation von Wechselwirkungen zwischen den Ebenen abzielen.

Insgesamt zeigt der Beitrag, dass digitale Medienarten, Werkzeuge und Medienangebote variantenreich und aus Sicht der Lehrenden auch gelingend eingesetzt werden. Als wichtig für einen gelingenden Einsatz hat sich die Anpassung an die jeweiligen Adressatinnen, Adressaten und Teilnehmenden erwiesen. Auch eine einfache technische Handhabung, inklusive einer schnellen Internetverbindung, hat sich als zentral für einen gelingenden digitalen Einsatz herausgestellt. Somit weist der Beitrag darauf hin, dass das Gelingen von Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung stark von der didaktischen Entwicklung abhängt, weshalb ein gelingender Einsatz digitaler Medien auch eine Erweiterung der didaktischen Aufgaben in der erwachsenenpädagogischen Arbeit erfordert.

Der abschließende Beitrag von *Carol Azumah Dennis* und *Gill Clifton* widmet sich den Herausforderungen, die die Öffnung des Hochschulwesens für Studierende mit sich bringt. Ziel des Beitrags ist es, die persönlichen, professionellen und akademischen Lernverläufe von Studierenden eines Online-Masterstudiengangs zu analysieren, die ihr Studium unterbrochen oder gar abgebrochen haben. Insbesondere geht es um die Erfahrungen, Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich dabei für die Studierenden ergeben haben, zumal in der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Ausweitung des Social Distancing.

Dennis und Clifton stützen sich auf insgesamt 33 Interviews. Zu Beginn wurden die Studierenden eingeladen, ihre Erfahrungen im Studium in einem Bild zu illustrieren. Daraufhin wurde ein offenes, unstrukturiertes Interview via Microsoft Teams geführt, bei dem die Konversationen so fließend wie möglich gestaltet wurden. An-

schließend wurden die transkribierten Interviews in narrative Portraits übertragen. Für die Datenanalyse wurden die Daten mehrfach gelesen und verschiedene Interpretationen im Zweiwochenrhythmus diskutiert. Dennis und Clifton experimentieren dabei mit einem Analyse-Ansatz, der sowohl ein reading up (from data to theme) als auch ein reading down (from dialogue to data) involviert.

Die Analyse der Interviewdaten verdichten die Autorinnen zu vier „Statements", die zentrale Themen in den Vordergrund rücken, welche die Studierenden unter den Bedingungen des (ausgeweiteten) Distanzlernens bewegten: Fragen der Identität, der Zugehörigkeit, der digitalen Pädagogik und der „unheimlichen Räume". Insgesamt brachten die narrativen Portraits ein großes Verlangen der Studierenden nach einer Fortführung des Studiums zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigte sich, dass der Wunsch zum Lernen weder vollständig erfüllt noch vollständig negiert wurde. Auch Studierende, die ihr Studium unterbrachen, fühlten sich weiterhin der akademischen Umwelt zugehörig.

Die hier versammelten Beiträge zeichnen ein insgesamt vielfältiges und differenziertes Bild von Prinzipien der Offenheit unter den Bedingungen der digitalen Transformation auch der Erwachsenenbildung, die nicht nur neue Möglichkeiten, sondern auch neue Risiken der Schließung und des Ausschlusses mit sich bringt. Wie man das Erwünschte fördern und das Unerwünschte verhüten kann, wird man auch in Zukunft nicht nur programmatisch, sondern auch auf der Grundlage empirischer Erfahrungen entscheiden können und müssen.

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

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

ZfW (2021) 44:75–95
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00182-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research

An analysis of publication activities in "predatory journals"

Tim Vetter · Michael Schemmann

Received: 2 February 2021 / Revised: 31 May 2021 / Accepted: 9 June 2021 / Published online: 21 July 2021
© The Author(s) 2021

Abstract The aim of this paper is to explore international adult education research in the context of predatory publishing or predatory journals. The paper presents empirical characteristics of predatory journals, determines the quantitative occurrence of predatory journals in the field of adult education by means of a catalogue of criteria, takes a closer look at the authors of adult education contributions identified, and examines the content and quality of the contributions. The article deals with the phenomenon of predatory publishing, an unintended side effect of the Open Access movement, and thus operates in the context of Open Science.

Keywords Predatory journals · Predatory publishing · Open Access Journal analysis · International adult education research · Open Science

Tim Vetter, M.A. (✉) · Prof. Dr. Michael Schemmann
Universität zu Köln, Cologne, Germany
E-Mail: t.vetter@uni-koeln.de

Prof. Dr. Michael Schemmann
E-Mail: michael.schemmann@uni-koeln.de

Die Schattenseite von Open Access und neuen Erwartungen an die wissenschaftliche Produktivität in der Erwachsenenbildungsforschung
Eine Analyse der Publikationsaktivitäten in „Predatory Journals“

Zusammenfassung Ziel des Beitrags ist die Exploration der internationalen Erwachsenenbildungsforschung im Kontext von Predatory Publishing bzw. Predatoy Journals. In den Ausführungen werden empirisch erarbeitete Kennzeichen von Predatory Journals dargestellt, mittels eines Kriterienkatalogs das quantitative Vorkommen von Predatory Journals im Feld der Erwachsenenbildung bestimmt, die ermittelten Autoren von erwachsenenpädagogischen Beiträgen näher beleuchtet sowie die Inhalte und Qualität der Beiträge untersucht. Der Beitrag nimmt sich mit dem Phänomen des Predatory Publishing einem nicht intendierten Nebeneffekt der Open-Access-Bewegung an und operiert somit im Kontext von Open Science.

Schlüsselwörter Predatory journals · Predatory publishing · Open Access Zeitschriftenanalyse · Internationale Erwachsenenbildungsforschung · Open Science

1 Introduction

The higher education system and its organizations have been subject to profound change in recent decades. This holds true for several realms of the higher education system.

As regards teaching, the so-called Bologna process marks the beginning of the most dramatic changes in European higher education (Becker et al. 2020, p. 1). The process consisting of a series of agreements between European countries was intended to ensure comparability in the standards and quality of higher-education qualifications. However, it also evoked a development of a more competence- and student-centered approach to learning (Gover et al. 2019), which brings about questions of architecture, learning space and access to learning material (e.g. Stang and Becker 2020). This debate is not confined to the European context but is led in higher education systems around the world.

As regards research and publishing the Open Access movement can certainly be seen as one of the major changes. Originating in the United States of America with the establishment of a repository to make preprints in physics freely accessible, it covers the whole academic world by now and has profoundly changed the way research findings are being published and accessed.

Finally, regarding the governance of higher education organizations, massive changes were brought about by the introduction of new instruments subsumed under the heading New Public Management. At this point, output-orientation, quality management, management by objectives on all levels or, increase of competition might suffice as catchwords to circumscribe the changes. Within research on governance of higher education organizations the consequences were addressed in several studies (de Boer et al. 2007; Schimank 2009; Heinze et al. 2011).

This paper focuses on unintended effects of a combination of two of the above-mentioned developments. More concretely, we will look at the combination of the Open Access movement on the one hand and the changes of governance of higher education organizations on the other hand. The combination of both led to an unintended effect which we label as the "dark side", i.e. the emergence of Predatory Journals (PJs) resp. Predatory Publishing (PP). While there is no universally accepted definition of PJs (Cobey et al. 2018, p. 1), many empirical studies on the topic are based on the definition by Jeffrey Beall, who is seen as a pioneer of the academic debate on the publication phenomenon. Thus, PJs are defined as publication organs whose publishers exploit the Gold Road form of Open Access (OA) publishing and the associated form of financing via Article Processing Charges (APCs) for profit by claiming to guarantee legitimate quality control standards, such as a peer review process, but fail to keep this promise and accept all submitted manuscripts without review (e.g. Beall 2013, 2016; Cortegiani et al. 2019).

Although there is a tradition of analyzing scientific publishing in general and the spectrum of scientific journals in particular within adult education research (Rubenson and Elfert 2014), PJs have not yet become the subject of analysis in the field of adult education research. Thus, it is largely unclear how to characterize these journals with adult education relevance. What is more, it is unclear who publishes in these journals on which adult education topics and in which scientific quality.

This paper seeks to address this desideratum by first analyzing the above-mentioned developments as regards the Open Access movement and the governance of higher education organizations in a more detailed way. We will frame this analysis by drawing back on neo-institutionalist theory (Chap. 2).

Following, we will identify criteria for classifying potential PJs based on an integrative literature review of cross-disciplinary empirical work that treats PP as a central object of inquiry. On this basis, potential PJs relevant to adult education research are identified and examined (Chap. 3). Our study is methodologically oriented towards journal analyses and carries on by focusing on quantitative characteristics of the journals or their publishers (4.1), socio-demographic characteristics of the authors (4.2), the topics discussed (4.3), and the formal scientific quality of the texts (4.4). In a final chapter we draw conclusions and give an outlook on further research (Chap. 5).

2 Theoretical background and context

The starting point of this paper is the combination of the Open Access movement on the one hand and the changes of governance of higher education organizations on the other hand. Thus, we will take a closer look at both processes which, according to our analysis, brought about PJs as well as PP. We will also draw back on some notions of neo-institutionalist theory as a theoretical framework.

PP operates in the slipstream of the Open Access movement. The idea of free access to scientific literature on the Internet in turn emerged in the course of the journal crisis that developed between the 1970s and 1990s. While scientific journals were disseminated by the respective professional societies by means of the "gift

exchange" principle until the 1960s (Hofmann and Bergemann 2014), the launch of the Science Citation Index (SCI), which identifies the most relevant journals in the various disciplines by calculating the impact factor (IF), gave rise to the so-called *core journals*, which were increasingly in demand by students and scientists at university libraries due to their (apparent) relevance (Hofmann and Bergemann 2014; Heise 2018, p. 112). The resulting economic attractiveness eventually ensured that the relevant journals were bought up by large publisher groups. However, this had far-reaching consequences. On the one hand, the market quickly faced stagnation from an economic perspective. While the profit margins and capacities of commercial publishers continued to rise due to their "monopolistic pricing policy" (Brintzinger 2010, p. 333), the budgets of university libraries did not increase but even declined slightly (Frosio and Derclaye 2014, p. 117; Lorenz 2014). On the other hand, control over the dissemination of scientific knowledge was lost with the surrender of exploitation rights (Hofmann and Bergemann 2014).

This economic and systemic crisis situations in scientific publishing and research provided the breeding ground for the OA movement, which formed at the beginning of the 1990s with the emergence of the Internet and went public in 2001 at a conference of the *Open Society Institute* with the demand for OA to scientific publications for all people (Stempfhuber 2009, p. 116). Over the next three years, a broad group of supporters developed solutions for the neuralgic points of OA.

As regards financing, two options were singled out. On the one hand, there is the possibility of financing publications through institutions. On the other hand, there is the "author-pays model", in which authors pay so-called APCs to the OA publishers for the professional publication of the journals (Björk and Solomon 2012, p. 2). Contrary to the anti-commercial orientation of the OA movement, the "author-pays model" has become a common business model in OA. Although many OA publishers and journals use the instrument of APCs merely to cover their costs, this financing channel provided the entry point for commercial academic publishers into the OA market. OA publication channels and publishers' business models are directly linked. Gold Open Access refers to one of two main publication channels in OA. This is understood as the primary publication of scientific articles in OA journals, or self-publishing for short (Döbler 2020, p. 19). These newly founded journals are moving away from financing models via subscription or access fees. Instead, the alternative funding models described above apply here. Financing via APCs is a central pillar of funding for these journals (Pieper 2017, p. 1). The recommendation to finance the publication of Gold OA journals via such APCs has gained international acceptance over the past nine years. With the opening towards the market of OA, not only the core journals but also players who were not interested in global and free scholarly communication but merely wanted to exploit the business model associated with the movement for economic motives came onto the scene. Over time, a: "[...] new industry of journals which engage in deceptive and dishonest practices, falsely claim to offer peer review and publish any article in exchange for a fee." (Bagues et al. 2019, p. 462).

In the following, we want to address changes in higher education organizations. Changes in the governance of higher education organizations can be subsumed under the term new public management. However, one analytical concept to cover

these changes is the so-called governance equalizer developed by Schimank (2007). Drawing on the work of Clarke (2001) Schimank (2007) developed five dimensions by which governance of higher education systems can be distinguished. State regulation can be seen as a first dimension, covering the classical notion of hierarchical authority by the state through regulations and law. Stakeholder guidance is the second dimension and draws on the delegation of power by the state to other actors such as university boards who then give advice and guidance to the organization. Academic self-governance refers to mechanisms of collegial decision-making, whereas managerial self-governance focuses the hierarchies within university leadership and addresses the power of presidents or deans. Finally, as the last dimension, competition for money as well as for prestige is singled out. Performance indicators as well as evaluations are characteristic of this dimension (Schimank 2007; de Boer et al. 2007). Referring to this model, various studies were carried out operationalizing the model with indicators as well as comparing the governance of higher education systems with each other (e.g. Heinze, et al. 2011; de Boer et al. 2007, p. 15). As one central finding, it can be pointed out, that governance of universities has undergone profound change and that "[...] changes are going in the direction of NPM" (de Boer et al. 2007). As such, amongst other trends, it can be observed that the importance of the dimension of competition for money and prestige increases. This particularly refers to third-party funding of research projects as well as to publications in high-ranked, peer-reviewed journals. What is more, the managerial self-governance also comes into play at this point, since the allocation of money is dependent on performance indicators referring to publication output. It is exactly at this point where the governance of higher education organizations and the Open Access movement are interdependent and reinforce each other.

Finally, we want to add some notions and concepts of neo-institutionalist theory as a theoretical framework. The theoretical approach seems particularly appropriate here, since it takes into account the organizations as well as their environment and environmental expectations. Key concepts of neo-institutionalist theory to be referred to in this context are institutions, legitimacy and mimetic isomorphism.

To start off, DiMaggio and Powell (1991) get to the heart of neo-institutionalism with the following quotation: "The new institutionalism in organization theory and sociology comprises a rejection of rational-actor models, an interest in institutions as independent variables, a turn toward cognitive and cultural explanations and an interest in properties of supraindividual units of analysis that cannot be reduced to aggregations or direct consequences of individuals' attributes or motives" (DiMaggio und Powell 1991, pp. 8). Without any doubt, the term institution is central to the theory. Particularly, institutions which have an impact on social life are of interest. Institutions are understood as regulations, norms, values and beliefs which substantially influence processes in a binding and significant manner (Senge 2006).

The concept of institutions is closely connected to the notion of legitimacy in neo-institutionalist theory. It is assumed that organizations acquire legitimacy by acting conform to environmental expectations. Meyer and Rowan (1977) characterize potential consequences as follows: "But conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency and, conversely, to coordinate and control activity

in order to promote efficiency undermines an organization's ceremonial conformity and sacrifices its support and legitimacy" (Meyer and Rowan 1977, p. 340 f.).

By taking into account the importance of the environment of the organizations it is also possible to analyze processes of isomorphism. DiMaggio and Powell (1991) distinguish three mechanisms of isomorphism: coercive isomorphism brought about by regulations and law, mimetic isomorphism in the sense of an imitation of organizational elements which are perceived as successful, and normative isomorphism which is driven by e.g. preferences of problem solutions of professions (DiMaggio and Powell 1991).

3 Methodological design

The present exploratory study is based on a methodical design consisting of three components.

In a first step we will carry out an integrative literature review, which focuses on cross-disciplinary empirical findings on PJs. At the heart of this review is the question, what criteria empirical research papers use to classify scientific journals as predatory and what methodological approach they use to approach the object of research.

The results obtained from the review serve as a prerequisite for quantitative data analysis since criteria can be derived from the empirical findings on PPs and PJs that can be used to derive statements on the probability of predatory intentions in selected potential PJs.

The third and final step of the research deals with the analysis of adult education papers identified as relevant in PJs as regards authorship, content and quality. The structured analysis of the content-related data on the articles studied is based on the adult education journal analyses of Rubenson and Elfert (2015), Cherrstrom et al. (2017), St. Clair (2011) and Taylor (2001).

3.1 The integrative review of empirical findings on PJs

The integrative review (IR) offers the possibility of including both experimental and non-experimental studies without having to compromise on systematicity and intersubjectivity. The IR "[...] also combines data from theoretical and empirical literature, and has a wide range of purposes, such as definition of concepts, review of theories and evidence, and analysis of methodological problems of a particular topic" (Tavares de Souza et al. 2010, pp. 103). Whittemore and Knafl (2005) have designed a five-stage method sequence to ensure systematic implementation of the method. The first phase includes the development of the guiding question of the review. The second phase includes the literature search. In the third phase, the generated data are evaluated with regard to self-determined quality categories. Phase four is the data analysis, which can also vary in terms of its analysis criteria according to the research question and the corresponding needs. Finally, in phase five, the results are presented in a structured way (Whittemore and Knafl 2005, pp. 548–552). The review prepared in the context of this work follows these steps and incorporates

TITLE ABSTRACT ("Predatory Journal*" OR "Predatory Publish*" OR "write-only publish*" OR "deceptive publish*" OR "räuberisches Veröffentlichen" OR "Predatory open-access publish*" OR "dodgy Open Access journal*" OR "illegitimate journal*" OR "deceptive journal*" OR "journal* operating in bad faith" OR "dark journal*")

AND

TITLE ABSTRACT ("Study" OR "Studie" OR "explorative*" OR "monitoring" OR "Evaluation" OR "Qualitativ*" OR "Quantitativ*" OR "empirisch" OR "empirical")

Fig. 1 Search term of the IR

individual elements from the phase description of general systematic reviews by Gough et al. (2013).

In order to generate sufficient studies on the young phenomenon of PJs, the guiding questions of the IR are interdisciplinary.

Since deception is a central pillar of the business model for PJs and their publishers, they are characterized by intransparency. This makes it difficult to determine central characteristics for a discipline-independent definition of PJs. Therefore, the first guiding question of this integrative review is: "Which discipline-independent characteristics of PJs and their publishers are taken up or elaborated to define the phenomenon in the context of empirical studies?".

Following this, the second guiding question is "How or according to which criteria do the empirical studies identified as relevant determine scientific OA journals as 'predatory' or 'potentially predatory'?".

The third and final guiding question refers to the perspectives of the identified studies. The guiding question: "Which methods do the identified empirical studies use to investigate which aspect of predictive publishing or PJs?" is intended to reveal possible research desiderata. Behind the question is the assumption that PJs is a phenomenon with multiple manifestations that may not have been focused on with the same emphasis so far. The question serves as a needs analysis for the third part of this study, which refers to the results of this question in terms of content.

To generate relevant studies from scientific journals, anthologies and monographs, seven literature databases were selected.

Publications with a publication date up to April 2019 were included in the search as well as national and international journal articles, dissertations, monographs, and anthologies written in German or English. On the content level, publications that deal empirically with PJs or PPs as a whole or with selected components of these publication phenomena as the central object of investigation were included. The following Fig. 1 shows which search keywords were used in the databases.

3.2 The quantitative data analysis of potential PJs

The quantitative exploration of potential PJs, authors, and their contributions in the field of adult education research is built up under the influence of the generated findings on empirically developed characteristics of potential PJs and the identification of possible databases or other sources for access to potential PJs and their publish-

ers. Empirical-quantitative exploration is a strategy of object exploration that lends itself to very large quantitative data sets in order to discover previously unnoticed or unrecognized patterns in them and to develop new theories on this basis (Döring and Bortz 2016, p. 173). The aim of the exploration of the field is to generate quantitative statements on the size of the field and to collect localization data from potential PJs and the identified authors, as well as data relating to the academic profiles of the authors. The methodological procedure in this step of the analysis of the study is divided into the selection of data sources, the identification of potential PJs with possible relevance for adult education, the selection of relevant contributions in the extracted OA journals and the subsequent analysis of the potential PJs and the authors of adult education contributions.

Access to potential PJs is problematic. Although the *Beall's List* (BL)[1] provides a comprehensive list of potential PJs, publishers and even alternative or misleading metrics, this has no longer been maintained by the originator Beall since 2017. Since 2017, the list has been maintained by anonymous researchers, who, like Beall, have had to deal with a variety of criticisms regarding incorrect entries, the transparency of the journal selection and the associated subjectivity. At the same time, however, there is no alternative to the BL and its offshoots. The North American private sector analytics company, *Cabell*, does provide an extensive list of potential PJs, but this comes at a huge cost to individuals and is also open to criticism for lack of transparency. This data source is therefore out of the question due to the lack of a licence. For this reason, the BL (Journal-list and Publisher-list) represents a central data source in the present survey.

Since the latter source was updated two years ago, the *List of Predatory Journals* (LoPJ)[2], which is maintained by a group of anonymous researchers, is also used. Like the BL, this list separates publishers from OA journals. Both lists are also included here.

As a third source of supply, the paper uses suspicious-looking email invitations from OA journals that were sent to researchers from the *Qualitative Sozialforschung* (QSF_L) mailing list.

The identified OA journals were reviewed along different categories and subsequently included or excluded. For the two lists of potentially predatory publishers on the BL and the LoPJ, the publishers were checked along the criteria accordingly. These criteria, resulting from the integrative review, can be divided into three groups.

The first of the category groups determines whether the identified journal or publisher is listed in an integral whitelist for scientific OA journals. For this purpose, the four whitelists *Open Access Scholarly Publishers Association* (OASPA), *Scopus, Directory of Open Access Journals* (DOAJ) and *Web of Science* were selected. All publishers and journals were searched in the lists.

The second category group focuses on a central feature of potential PJs and publishers that relates to their location and is disclosed in the context of the evaluation of the review conducted. Thus, this group of scientific publication bodies is characterized by a concealment of their true locations. In order to prove this concealment,

[1] https://beallslist.net.

[2] https://predatoryjournals.com.

a multidimensional model was created, as in the first category group. This includes the location information on the websites of the identified journals and publishers, the localization data of the *Internet Protocol* (IP) addresses and the *International Standard Serial Number* (ISSN) as well as the information on the owner of the journal domain in the *WHOIS* protocol.

The third group of categories takes a look at the contents of the websites of potential PJs. In this context, the contact details, the listed metrics and indices as well as suspicious components of the self-descriptions are considered to be indications of predatory behavior.

Along the three category groups presented, "whitelists", "localization" and "homepage", the filtered potential PJs were reviewed and sorted into one of three lists that differ in the degree of potential predatory intent. For further exploration, only those journals were considered that could be included in the list where the probability of predatory intent was upmost. The journals listed here are not included in any of the four whitelists from the first category group. The site check by four sources under the second category group yielded contradictory results for the journals assigned to this list, making an intention to conceal likely. Within the category group "homepage", all OA journals give a misleading IF and list one of the aforementioned suspicious details in the contact information. The attached conspicuous self-descriptions of the OA journals were an optional decision aid if the assignment of individual journals was uncertain.

The potential PJ generated in this way were then searched for articles that indicated adult educational relevance based on keywords in the title.

The main focus of the field exploration is on quantifiable parameters of authors who publish articles with adult education topics in potential PJs. Accordingly, the following parameters were researched: geographical location(s) of the author(s), academic degree at the time of publication, institutional affiliation of the author(s) (including facultative background in case of university affiliation). The survey of the types of organization of authorship and the in-depth look at authors with a university location makes it possible to determine the extent to which academics use potential PJs to publish articles, or whether the phenomenon of PPs in the context of adult education also has non-university appeal.

3.3 Operationalization of the formal content and quality analysis of generated publications

Characteristics relating to the quality and content of contributions from potential PJs have so far only been collected by Oermann et al. (2018), as the evaluation of the IR has shown. In the descriptive part, the authors collect the following characteristics of the identified articles: "publisher, journal name, year, volume, issue, article title, first author's last and first name, country of first author, number of authors, length (in pages), and numbers of references, tables (including appendices), figures, illustrations, and photographs" (Oermann et al. 2018). A large part of these characteristics will be collected in the second part of the analysis of this paper in connection with the identification of authors who publish adult education articles in the potential PJs relevant to educational science. The descriptive recording of the

length of the contributions and the number of sources listed in the bibliography can be seen as more content-related parameters. For the content-related analysis of adult education contributions from PJs, following the work of Oermann et al. (ibid.), the quantitative length of the individual publications measured in page numbers as well as the number of sources in the respective bibliography are therefore recorded and evaluated. The quantitative recording of figures, tables and photographs, on the other hand, is not considered necessary.

From the qualitative-interpretative categories of Oermann et al. (2018), only the first quality criterion is generally transferable, which defines the inclusion of an abstract as a quality feature of scientific articles in journals.

The logical presentation or organization of scientific articles can also be operationalized through objective criteria. For this purpose, the author's guidelines of renowned scientific journals of adult education research offer indications of minimum standards that can be verified even without interpretative work. In order to check the compliance with basic qualitative standards of the contributions to be examined, the given structure of the ZfW is assumed as a standard within the framework of the formal quality analysis of adult education publications. This structure is divided into five components, consisting of an introduction in which the research question is clearly defined, a theoretical framework in which the research question is embedded in the context of existing literature, a method section that presents the chosen methodology of the work in a comprehensible way, and the presentation and subsequent discussion of the results. In the case of research reports, it is therefore registered whether this structure is completely adhered to in the correct order. Articles that are not research reports but, e.g., project descriptions, commentaries or otherwise descriptive text forms are not measured against this structure. Here, it is only important that a general structuring of the text becomes clear through chapter titles.

Regarding the bibliographies of the articles examined, this paper, following the Submission Guidelines of the ZfW and the work of Oermann et al. (2018), also takes into account, in addition to the uniformity of the bibliographies, whether all sources cited are actually cited in the continuous text and whether sources are listed that are unpublished and thus not accessible. Furthermore, each bibliography is checked for punctuation and spelling errors as well as for compliance with a systematic order of the sources cited. The analysis also includes whether the bibliography has been formatted and whether Wikipedia appears as a source in the bibliography.

The text type of the articles is also determined by the information provided in the abstract and by recording the structure of the publications. Following Oermann et al. (2018), a differentiation is made between research reports, case studies, project descriptions, literature reviews and descriptive texts.

4 Findings

The following presentation of the study findings is divided into four parts. First, the results of the IR are presented with regard to characteristics of PJs. Then, the quantitative findings of the journal analysis in the field of adult education research

are explained and interpreted individually. This interlocked approach is continued in the subsequent author analysis as well as in the final formative quality analysis of adult education articles in the potential PJs examined.

4.1 Characteristics of PJs and their publishers – results of the IR

A total of 353 publications were included in the integrative literature search. By using a multi-stage screening procedure, the corpus of relevant articles was reduced to 58 publications. Fig. 2.

The analysis of the publication dates shows that PJs and PP have just recently become relevant as a central object of study. Even though the subject has indeed been addressed within the last ten years, 74.14% ($n=43$) of the empirical publications identified were published between 2017 and 2019. The results show that there is a clear research focus on the North American continent (44.83%, $n=26$). In Europe, Italy stands out with a total proportion of 12.07% ($n=7$). Overall, a global engagement with PJs and PP can be seen through the IR. With regard to the disciplinary positioning of the journals, it becomes clear that especially journals with a medical focus publish empirical studies on topics of PJs and PP (19 out of 49 journals). The second largest group of journals can be found in the subject area of library science, information science and science communication with 13 journals, followed

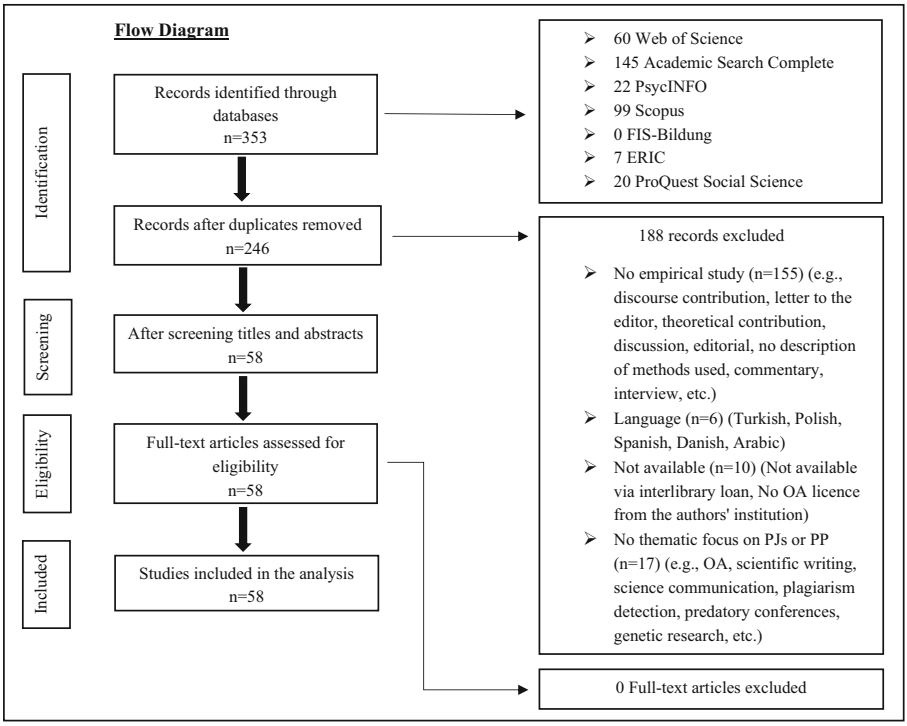

Fig. 2 Flow diagram of the search process within the IR

by multidisciplinary scientific journals ($n = 5$). No journal can be assigned to the field of educational science.

As regards out central research question for the IR the following characteristics for PP and PJs can be singled out:

1. Potenzial PJs state that they publish in the OA model.
2. They charge APCs to fund predetermined editorial services. The amount of APCs is on average lower than the fees of legitimate academic OA journals. Some potential PJs try to conceal the costs or do not disclose them at all.
3. Potenzial PJs and their publishers come from similar countries across disciplines. These are mostly developing countries and the USA. However, publishers and journals also try to disguise their locations.
4. Essential editorial processes, such as the peer review process, are presented in a non-transparent manner on the websites of the publishers and the journals.
5. The duration of the peer review process is reported to be very short by potential PJs.
6. Potenzial PJs are not usually listed in reputable databases, but this can still happen in individual cases.
7. In order to exude relevance and seriousness, many journals use misleading alternative metrics and impact factors that can be characterized by non-reproducible methods and criteria.
8. The research institutions of authors publishing in potential PJs are often located in similar countries and have similar profiles.
9. Potenzial PJs use an aggressive email marketing strategy to encourage new authors to submit manuscripts.
10. Publications from potential PJs are usually characterized by low quality and low citation counts.

Regarding typical conspicuous features in the editorial board of potential PJs, the review conducted yielded contradictory results, which is why this aspect has not been included in the list.

The second guiding question of the IR relates to the way in which the empirical studies examined identify potential PJs. Overall, the results reveal a dilemma situation regarding the generation of reliable data sources for the scientific investigation of potential PJs. The BL currently represents the only freely accessible compilation of such OA journals and publishers. However, there are some problems with using this list. For one, the original website created by Beall has not been updated since 2017. Although there are offshoots of the list, they are anonymous and therefore not transparent. Secondly, the list is criticized for lacking transparency and objectivity (Teixeira da Silva 2017; Olivarez et al. 2018; Berger and Cirasella 2015). The points of criticism reveal that it is difficult to distinguish between fraudulent OA journals and OA journals that need to be improved in quality due to the lack of standardized criteria. For the explorative analysis of the present work, too, it is therefore important to bear in mind not to use the BL without cross-checking. There are various possibilities for this, which differ in terms of their reliability and the degree of work involved. Even if email invitations from journals or publishers are used as the primary data basis, cross-checking the results is essential to increase the degree

of objectivity. Despite cross-checking, it is still necessary to speak of potential PJs, as even important verification tools, such as whitelists for OA journals, can contain erroneous entries.

4.2 Potenzial PJs with relevance for adult education research

By filtering the three selected sources of potential PJs for relevance to educational science, a total of 96 OA journals could be identified whose titles indicate an educational science focus.[3] The BL, which has not been updated since 2017, accounts for a total of 22.92% of the 96 total results. The LoPJ, which is maintained by anonymous researchers and regularly updated to this day, operates with Beall's extensive catalogue of criteria for assessing predatory intent. With 59.38%, the LoPJ represents the largest share of possible relevant OA journals. Its share of OA journals with a high likelihood of predatory action is also the highest in real terms for all three sources, with 38 potential PJs. The third source for potential PJs is the suspicious call for papers submitted by members of the QSF_L. Although the least results were received via this route compared to the other two sources with a total of 17 potential educational OA journals, 16 of them fulfilled the inclusion criteria of the present study. In addition, each of the potential PJs is retrievable. This underlines the relevance of the non-personalized email invitations from potential PJs as a source for this genre of OA journals.

The 96 results from the three sources include a total of 54,043 contributions from 2937 issues of these papers, 217 publications can be assigned to adult education in terms of content according to the criteria explained. The proportion of adult education publications in the potential PJs reviewed is 0.46% or 181 contributions.

By applying the evaluation procedure designed from the integrative review to assess potential predatory intentions of OA journals, the number of journals to be analysed in depth was reduced to 63. In the following, therefore, only this group of PJs with high potentiality for predatory intentions will be discussed.

Only two potential PJs from the sample directly address adult education research, both in their titles and in their formulated disciplinary orientation. These are the *Journal of Human Resources and Adult Learning* and the *International Journal of Vocational Education and Training Research*, which focuses on vocational education and training as a special sub-area of adult education.

Through the data collected in relation to the volumes of potential PJs relevant to educational science, the founding years of the journals become identifiable and thus also the temporal beginning of educational science and adult education focus of possibly predatory OA journals. The oldest journal, the *Journal of Human Resources and Adult Learning*, which explicitly refers to adult education, published its first issue in 2005. However, most journals were initially published in 2015 ($n = 13$). Considering the overall course of journal foundations, an increase in potential PJs with an educational science orientation can be observed from 2010 to 2015. Since 2016, start-ups in this segment have been declining. Only one journal meeting the

[3] A list of all identified potential PJs with relevance to adult education research is available upon notification to the authors' correspondence addresses provided.

criteria for potential predatory action was published for the first time in 2018. Six journals in the relevant group have not published an issue for at least a year at the end date of data collection (31.01.2019).

In general, it can be assumed that all analyzed journals use the financing model via APCs. Although 11 of the 63 analyzed journals do not provide any information on APCs on their homepages, this should rather be seen as a sign of an attempt at concealment, especially since OA journals that do not charge author fees usually communicate this clearly, such as the OA journals *International Journal of Research in Education and Science*, the *International Journal of Technology, Education, and Resource Management*, the *Journal of Global Education and Research* and the *Advances in Social Sciences Research Journal*, which were also analyzed in the context of the present study. In connection with the funding of the journals, the various APC models are also striking. For example, 14 of the 63 relevant OA journals charge an author fee specifically for Indian authors in addition to APCs for international authors. These separate fees are quoted in Indian Rupee (RS) currency and are lower compared to the APCs for international authors, which are quoted in USD. Four journals also offer reduced fees for students or registered reviewers. One journal again differentiates in terms of the text type of submission as to how high the APCs are. Five potential PJs charge either a two- or three-tier cost model, which makes the economic situation of the country of the submitting authors the yardstick for the amount of the author fee to be paid. These OA journals distinguish between fees for authors from "low-income countries" or "developing countries", "middle-income countries" and "high-income countries". It is therefore difficult to state an average level of APCs, especially since the values here also vary similarly to the number of published articles. The APCs given in RS converted into USD range from 9.84 USD to 15.60 USD. A German scientist would have to pay an average of 321.92 USD APCs for the selected potential PJs. An Indian author would have to pay 57.12 USD, assuming the person is limited to journals that offer a separate fee for Indian authors.

The analysis of the APCs of potential PJs with relevance to adult education confirms the findings of the integrative review on the financing model. Here, the APCs are on average even significantly lower than the prices of legitimate adult education research journals.

The locations of the potential PJs or their publishers vary greatly. First of all, looking at the locations indicated by the potential PJs themselves, it is noticeable that most journals indicate India as a location ($n = 19$, 30%). When comparing the 14 journals identified that collect special APCs for Indian authors with the journals that list India as their own location, there is a match of 64.29% ($n = 9$). At least for these journals, the determination of the real location seems possible via this comparison. The remaining journals with specifically Indian APCs do not provide their own location information. Thus, they belong to the second largest group of the analyzed OA journals ($n = 17.27\%$). The journals' own information, together with the registration data entered in the WHOIS log, where 27% of the information was also encoded, are those of the four selected location identification sources with the most unlocatable results. Thus, the location data from the ISSN International Centre register yields only five error messages. On the one hand, these come about because

potential PJs examined give an ISSN which, according to the register, belong to other journals ($n = 3$), or give unregistered standard numbers for serialized collected works on their homepages ($n = 2$). When the IP addresses were queried, there were only two error messages. However, this does not mean that the IP address query is automatically the most reliable method for determining the real locations. The IP address query only identifies the locations of the providers of the queried homepages of the potential PJs. The providers were also recorded as part of the query of the IP addresses. Assuming that the IP localization data could be equated with the location of the journal providers, nine (13%) of the relevant potential PJs would be located in Germany. This seems unlikely given the information generated by checking the ISSN, WHOIS and self-disclosure data, as Germany does not appear in the other sources. However, two firm conclusions about the real locations of relevant potential PJs can be drawn from the results. Firstly, India plays a decisive role in all three sources. In the case of self-disclosures, ISSN country information and domain registrants, India is most frequently identified as a location. India is followed by the USA in three of the four sources, whereby it should be significantly emphasized that no registrant of the journals examined is registered in the USA according to information from the WHOIS protocol. At the same time, this source of information is also characterized by many coded details ($n = 16$; 25%). Secondly, it is noticeable in the WHOIS and ISSN data that the proportion of identified countries defined as developing countries by the Development Committee of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) is significantly high. While the proportion in the self-declarations, excluding journals that do not list a location, is only 10.87% ($n = 5$) and the provider locations can also be attributed to developing countries at a low rate of 16.31% ($n = 10$), 51.79% ($n = 29$) of the identified OA journals are located in developing countries as measured by the ISSN data and even 73.33% ($n = 33$) with regard to the WHOIS registrant information.

4.3 Analysis of authorship of adult education articles in potential PJs

In total, 328 authors from 36 nations are involved in the 181 identified articles. The highest number of articles identified in the potential PJs studied were from Nigeria ($n = 39$), followed by the USA ($n = 27$), Taiwan ($n = 20$), India ($n = 19$) and Malaysia ($n = 11$). The author of one article could not be assigned to a country. 20 of the 36 nations can be described as developing countries according to the OECD criteria already explained (cf. Federal Ministry for Economic Cooperation and Development ibid.). In terms of the number of contributions, 100 of the 181 (55.25%) come from developing countries.

With 87.71%, the majority of the authors can be assigned to a university, followed by colleges (14.36%; $n = 48$). Focusing on the large group of authors working at universities at the time of publication, 74 (27.61%) researchers work at faculties of education. 26.49% ($n = 71$) are employed at faculties and departments of adult education.

Regarding the academic titles of the researchers, 59.15% ($n = 194$) of the authors hold a doctorate. 46.91% ($n = 91$) of these hold the academic rank of professor. 7.32% ($n = 24$) are listed as PhD students. People with a Master degree (12.19%;

$n = 40$) or a Bachelor's degree (1.52%; $n = 5$) tend to play a minor role. For 26.83% ($n = 88$) of the authors, no academic titles are given and are also not researchable.

According to the results of the integrative review, the locations of potential PJs are congruent with the locations of the research organizations publishing authors there. Most researchers are located in the USA, India and other developing countries. This is also the case when looking at the authors of articles from adult education research in the potential PJs studied. However, most researchers in Nigeria publish articles on adult and continuing education. What is particularly noticeable about the authors from Nigeria is their distinct adult education background, which emerges from the evaluation of the facultative affiliation. According to this, the 61 academics of the total of 39 contributions from Nigeria are employed at faculties for adult and continuing education at 20 different Nigerian universities. This density of academic representation of adult education research can be explained by the fact that adult education in Nigeria includes young people from the age of 14 (Federal Republic of Nigeria 2004, p. 25). Moreover, the average age in Nigeria is 18.4 years (Statista 2021), and the literacy rate of persons aged 14 and above is just 59.6% (CIA 2016, p. 548). Adult education in Nigeria therefore has an enormous importance for society as a whole, which cannot be compared to developed countries. The reason why Nigerian scientists publish most frequently in PJs with relevance to adult education can in turn be explained by the system of science funding in the country. Scientists in Nigeria receive additional payment for scientific publications. The quality of the journals is irrelevant (Adomi and Mordi 2003, p. 260; Demir 2018, p. 1298).

The high representation of authors from developing countries should not obscure the fact that researchers from countries with a highly developed research infrastructure, such as the USA or Germany, have also published contributions to adult education research in potential PJs. Nor have they by any means been exclusively inexperienced academics. The majority of those identified hold a doctorate or even a professorial title. This again does not suggest that most of the authors have allowed themselves to be deceived by the appearance of potential PJs but that they also may have opted for deliberate publication in the OA journals studied.

This finding supports the neo-institutionalist-influenced thesis that potential PJs with adult educational relevance secure their continued existence not only through the mimetic imitation and thus deception of academics, but also receive legitimacy from parts of their organizational environment. The imitation of components of reputable adult education journals in terms of using misleading metrics and indices, pretending international relevance, and possibly falsely claiming peer review also serves the scholars who consciously choose to publish in such organs. For example, the case study by Pyne (2017) showed that publications in potential PJs have a positive effect on the reputation of scientists from outside the field and on financial aspects (Pyne 2017, p. 137). With the help of the theoretical framework, it thus becomes clear that potential PJs do not exclusively pose a threat to academic publishing, but also meet a need of the system itself.

4.4 Results of the formal content and quality analysis of identified articles in potential PJs

The analysis of the topics covered by the articles from the field of adult education research identified in the potential PJs fans out along 11 categories. While 20.44% focus on adult learning from a practical and theoretical perspective, 18.78% ($n = 34$) of the articles focus on teaching. The articles in these two categories largely address the micro-level of adult education (teaching-learning interaction level). The third largest group are articles that focus on corporate education in the context of Human Resource Management (17.13%, $n = 31$). Considering the papers by authors from developing countries identified in Chap. 4.3, it is also noticeable that 26.5% ($n = 26.5$) of these papers deal with topics that centrally or marginally address typical problems of developing countries, such as poverty reduction, mass unemployment or democracy development. 98.15% of the total of 27 contributions dealing with these topics were written by authors from developing countries.

The text types are largely divided between research reports (45.86%, $n = 83$) and descriptive texts (39.78%, $n = 72$), which can also be described as discourse contributions. 75.00% ($n = 54$) of the research reports use questionnaires to obtain data, 12.50% ($n = 9$) obtain their data through interviews. Three studies use different methods for data collection.

With reference to the descriptive-formal characteristics of the articles, the average page length excluding the bibliographies is 7.3 pages. The longest article is 27 pages, the shortest articles are two pages long. The articles cite an average of 24.3 sources in the bibliography. The extreme values here are 107 references and articles that cite only two sources. The two articles with only two sources were written by the same author and are not cited in the body text. The articles were published in the period 2006 to 2018. From 2011 (four contributions), the number of adult pedagogical submissions in the potential PJs studied increases steadily, apart from a small dip in 2014, until 2017 (29 articles). In 2018 (20 articles), the number of publications again decreases slightly.

In the context of the quality of the papers, the first thing to look at is the abstracts. This is present in 181 articles. One abstract stood out due to its extreme brevity of only one sentence. Furthermore, the adherence to a common structure for scientific publications in adult education research journals was examined. With the exception of the 58 publications that do not comply with the common structure only because of their text type (descriptive), since they do not cite methodological appendices, 38.21% ($n = 57$) of the articles show structural deficiencies. For example, 11.38% ($n = 14$) of the articles lack a theoretical framework, 6.5% ($n = 8$) have no methods section and 8.13% ($n = 10$) of the articles have no recognizable chapter structure. 43.90% ($n = 54$) have no quality deficiencies at all with regard to structure. In 17.89% ($n = 22$) all structural components of a scientific adult education journal article were present, but in these articles certain components were integrated into others and not clearly separated from each other in the form of chapters.

Another quality criterion is based on the clear formulation of a research question or textual intention. Here it can be seen that 64.64% ($n = 117$) explicitly formulate a research question/textual intention within the framework of the abstract or

the methods section. Conversely, this is not the case for 35.36% ($n = 64$) of the 181 articles.

The final quality control is done by checking the bibliographies. 31.49% ($n = 57$) of the examined adult education articles have a bibliography with a consistent format. 68.51% ($n = 124$) do not have a consistent bibliography. It can be seen that 43.86% ($n = 25$) of these bibliographies do not contain any other deficiencies. The remaining lists (56.14%, $n = 32$) most often have punctuation errors ($n = 17$), list sources that are not cited in the running text ($n = 11$) and/or are not formatted ($n = 8$). Bibliographies with an inconsistent format also often have other deficiencies. Only 17.4% ($n = 22$) of these lists are error-free, apart from the inconsistent style. The most frequent sources of error are punctuation errors in 67 indexes, 35 articles list sources that are not cited in the running text and in 34 publications the bibliography is not formatted. According to the review of this quality indicator, 13.81% ($n = 22$) of the 181 articles are flawless with regard to the bibliography.

Taking into account the criteria explained in Chap. 3.3, with regard to the four quality-related indicators, 8.29% ($n = 15$) of the 181 adult education articles are free of deficiencies from a formal quality perspective, 24.31% ($n = 44$) show only slight deficiencies. Most articles, 32.04% ($n = 58$), do not meet two of the four relevant formal quality indicators. 35.36% ($n = 64$) are rated as severely and severely deficient in formal quality.

Thematically, hardly any significant noticeable features can be found in view of the categories. Rather, it becomes clear in the overview of the titles of adult education articles that it is rather the target groups and frames of the examined articles that seem to be of interest. The categories chosen in the course of the thematic evaluation do not reflect the fact that authors from developing countries often deal with typical topics of this national group. In summary, the impression is of a microcosm of adult education publishing by scholars from developing countries who cover topics that are virulent for developing countries emerges. The quality of the peer review of the journals must be viewed critically in light of the examination of the bibliographies and the adherence to a common chapter structure. In view of the many obvious punctuation and spelling errors, it is doubtful whether a review of the manuscript took place at all. The low APCs of potential PJs with relevance to adult education do not seem to ensure sufficient editorial performance.

5 Conclusions

The illumination of the selected dark side of Open Access publishing shows that predatory academic OA journals play a quantitatively marginal role in the field of international adult education research. The focused analysis of the identified contributions, the publishing potential PJs and the authors, however, reveals significant patterns that induce follow-up questions for globally networked and mutually participatory adult education research.

Through the neo-institutionalist perspective, it becomes clear that potential PJs with adult educational relevance do not exclusively deceive inexperienced scholars through the mimetic imitation of legitimate OA journals, but also seem to meet a need

for low-threshold publication venues. Especially for scholars of adult and continuing education research in countries with a weakly developed system of public science funding and simultaneously high competition from other members of the scientific community on the publication market, such as in India, PJs also offer some relief. The analysis of the authors and locations of the journals makes it clear that this target group is relevant in the context of adult education research. The low average number of annual publications in the journals studied does not indicate, at least from a Eurocentric perspective, that the intention of the publishers is mainly profit-oriented. The low APCs, which are even lowered again in many potential PJs with relevance to adult education for researchers from developing countries, would mean that the journals would have to increase their publication volume significantly and shorten the frequency of their issues.

Especially the contributions by authors from developing countries deal with issues that are probably underrepresented in Western-dominated journals of adult and continuing education due to the lack of practice framing. Due to the lack of indexing, the visibility of publications in potential PJs has to be rated as poor. Adult education topics that are virulent for developing countries are therefore at risk of not being considered adequately. Publishing adult education researchers from countries such as Nigeria or India need to be specifically addressed through international funding programs and encouraged to submit manuscripts to legitimate OA journals in adult and continuing education. This refers not only to changed marketing strategies, but also to investments in academic literacy. According to Nwagwu (2015), this is essential in order to develop a more critical publishing culture in developing countries (Nwagwu 2015, pp. 119). It is necessary to further investigate how topics and authors from developing countries are represented in existing indexed OA journals in adult and continuing education. It can be assumed that this will be followed by tasks of practice transfer to do justice to the claim of globally networked and mutually participatory adult education.

The question of why many academics from nations with highly developed research infrastructures are to be found among the identified authors also needs to be examined more closely. The cross-disciplinary survey by Kurt (2018), who sees the inexperience of young academics as the main reason for their publishing in potential PJs, does not seem to apply in adult education research, as the vast majority of researchers have sufficient experience in academic publishing in terms of their academic rank or title. Here, mixed-method approaches are appropriate for further inquiry.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

References

Adomi, E. E., & Mordi, C. (2003). Publication in foreign journals and promotion of academics in Nigeria. *Learned Publishing*, *16*(4), 259–263. https://doi.org/10.1087/095315103322421991.

Bagues, M., Sylos-Labini, M., & Zinovyeva, N. (2019). A walk on the wild side. 'Predatory' journals and information asymmetries in scientific evaluations. *Research Policy*. https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.04.013.

Beall, J. (2013). Dangerous predatory publishers threaten medical research. *Korean Med. Sci*, *31*(10), 1511–1513. https://doi.org/10.3346/jkms.2016.31.10.1511.

Beall, J. (2016). The open-access movement is not really about open access. *TripleC*, *11*(2), 589–597. https://doi.org/10.31269/triplec.v11i2.525.

Becker, A., Dutz, S., & Stang, R. (2020). Einleitung. In A. Becker & R. Stang (Eds.), *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung* (pp. 1–11). Berlin: De Gruyter Saur. https://doi.org/10.1515/9783110653663.

Berger, M., & Cirasella, J. (2015). Beyond Beall's List. Better understanding predatory publishers. *College & Research Libraries News*, *76*(3), 132–135.

Björk, B.-C., & Solomon, D. (2012). Open Access versus subscription journals. A comparison of scientific impact. *BMC Medicine*. https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-73.

de Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the way towards new public management? The governance of university systems in england, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Ed.), *New forms of governance in research organizations* (pp. 137–152). Dordrecht: Springer.

Brintzinger, K.-R. (2010). Piraterie oder Allmende der Wissenschaften? Zum Streit um Open Access und der Rolle von Wissenschaft, Bibliotheken und Markt bei der Verbreitung von Forschungsergebnissen. *Leviathan*, *38*(3), 331–346. https://doi.org/10.1007/s11578-010-0095-5.

Cherrstrom, C. A., Robbins, S. E., & Bixby, J. (2017). 10 years of adult learning. Content analysis of an academic journal. *Adult Learning*. https://doi.org/10.1177/1045159516664320.

CIA (2016). *The world Factbook 2016–2017. The Indispencable source for basic intelligence*. Washington: US Government Printing Office.

Clarke, B. (2001). The entrepreneurial university. New foundations for collegiality, autonomy and acievement. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, *13*(2), 9–24.

Cobey, K. D., Lalu, M., Skidmore, B., Ahmadzai, N., Grudniewicz, A., & Moher, D. (2018). What is a predatory journal? A scoping review. *F1000Research*. https://doi.org/10.12688/f1000research.15256.2.

Cortegiani, A., et al. (2019). Predatory open-access publishing in anesthesiology. *Anesthesia and Analgesia*, *128*(1), 182–187. https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000003803.

Demir, S. B. (2018). Predatory journals. Who publishes in them and why? *Journal of Informetrics*, *12*(4), 1296–1311. https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.10.008.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 1–40). Chicago, London: University of Chicago Press.

Döbler, T. (2020). Wissensmanagement. Open access, social networks, E-collaboration. In W. Schweiger & K. Beck (Eds.), *Handbuch Online-Kommunikation* (pp. 1–30). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18017-1_17-1.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungsstand und theoretischer Hintergrund. In N. Döring & J. Bortz (Eds.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th edn., pp. 157–179). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_6.

Federal Republic of Nigeria (2004). *National policy on education*. Yaba: NERDC Press.

Frosio, G., & Derclaye, E. (2014). *Open access publishing: a literature review*. CREATe working paper. https://doi.org/10.2139/ssrn.2697412.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). Learning from research. Systematic reviews for informing policy decisions. *Alliance for Useful Evidence*. https://www.alliance4usefulevidence.org/assets/Alliance-final-report-08141.pdf. Accessed 29 Jan 2021.

Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning. Approaches to quality assurance*. Brüssel, Genf: European University Association.

Heinze, R. G., Bogumil, J., & Gerber, S. (2011). Vom Selbstverwaltungsmodell zum Managementmodell? Zur Empirie neuer Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. In J. Schmid, K. Amos, J. Schrader & A. Thiel (Eds.), *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (pp. 121–147). Baden-Baden: Nomos.

Heise, C. (2018). *Von Open Access zu Open Science. Zum Wandel digitaler Kulturen der wissenschaftlichen Kommunikation*. Lüneburg: Meson Press. https://doi.org/10.14619/1303.

Hofmann, J., & Bergemann, B. (2014). Open Access: Auf dem Weg zur politischen Erfolgsgeschichte? – Teil I: OA im Gegenwind des wissenschaftlichen Zeitschriftenmarkts, *Netzpolitik.org*. https://netzpolitik.org/2014/open-access-auf-dem-weg-zur-politischen-erfolgsgeschichte-teil-i-oa-im-gegenwind-des-wissenschaftlichen-zeitschriftenmarkts/. Accessed 29 Jan 2021.

Kurt, S. (2018). Why do authors publish in predatory journals? *Learned Publishing*. https://doi.org/10.1002/leap.1150.

Lorenz, L. M. (2014). Forschungsinfrastrukturen in der Erwachsenenbildung unter der besonderen Berücksichtigung von Open Access. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/doks/2013-forschungsmethode-01.pdf. Accessed 29 Jan 2021.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363.

Nwagwu, W. E. (2015). Counterpoints about predatory open access and knowledge publishing in Africa. *Learned Publishing*, *28*(2), 114–122. https://doi.org/10.1087/20150205.

Oermann, M. H., Nicoll, L. H., Chinn, P. L., Ashton, K. S., Conklin, J. L., Edie, A. H., Amarasekara, S., & Williams, B. L. (2018). Quality of articles published in predatory nursing journals. *Nursing Outlook*. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2017.05.005.

Olivarez, J. D., Bales, S., Sare, L., & vanDuinkerken, W. (2018). Format aside. Applying Beall's criteria to assess the predatory nature of both OA and non-OA library and information science journals. *College & Research Libraries*, *79*(1), 52–67. https://doi.org/10.5860/crl.79.1.52.

Pieper, D. (2017). Open-Access-Publikationsgebühren. In K. Söllner & B. Mittermaier (Eds.), *Praxishandbuch Open Access* (pp. 77–86). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110494068.

Pyne, D. (2017). The rewards of predatory publications at a small business school. *Journal of Scholarly Publishing*, *48*(3), 137–160. https://doi.org/10.3138/jsp.48.3.137.

Rubenson, K., & Elfert, M. (2014). Changing configurations of adult education research: exploring a fragmented map. In B. Käpplinger & S. Robak (Eds.), *Changing configurations in adult education in transitional times* (pp. 25–38). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research. Exploring an increasingly fragmented map. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *6*(2), 125–138. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066.

Schimank, U. (2007). Governance-Perspektive. Analytisches Potential und anstehende Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 231–260). Wiesbaden: Springer VS.

Schimank, U. (2009). Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme. In J. Bogumil & R. G. Heinze (eds.), *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz* (pp. 124–139). Berlin: Ed. Sigma. https://doi.org/10.5771/9783845269757.

Senge, K. (2006). Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Eds.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (pp. 35–47). Wiesbaden: Springer VS.

St. Clair, R. (2011). Writing ourselves into being: a review of the Canadian journal for the study of adult education/la revue Canadianne pour l'Étude de l'Éducation des adultes. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, *23*(2), 27–44.

Stang, R., & Becker, A. (Eds.). (2020). *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Statista (2021). Nigeria: Durchschnittsalter der Bevölkerung von 1950 bis 2020 und Prognosen bis 2050. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1096576/umfrage/durchschnittsalter-der-bevoelkerung-in-nigeria/. Accessed 29 Jan 2021.

Stempfhuber, M. (2009). Die Rolle von „open access" im Rahmen des wissenschaftlichen Publizierens. *Diskussionspapiere der Alexander von Humboldt-Stiftung*, *12*(1), 116–131.

Tavares de Souza, M., Dias da Silva, M., & de Carvalho, R. (2010). Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein (São Paulo)*, *8*(1), 102–106. https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134.

Taylor, E. W. (2001). Adult education quarterly from 1989 to 1999: a content analysis of all submissions. *Adult Education Quarterly*, *51*(5), 322–340.

Teixeira da Silva, J. A. (2017). Jeffrey Beall's "predatory" lists must not be used. They are biased, flawed, opaque and inaccurate. *Bibliothecae.it*. https://doi.org/10.6092/issn.2283-9364/7044.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review. Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, *52*(5), 546–553. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

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

ZfW (2021) 44:97–113
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00184-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Offene Bildungsmaterialien als Wegbereiter zu einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Befunde aus Sicht der Lehrenden

Sabine Schöb · Carmen Biel · Lars Kilian

Eingegangen: 5. März 2021 / Überarbeitet: 29. Juni 2021 / Angenommen: 22. Juli 2021 / Online publiziert: 20. August 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert Herausforderungen bei der Etablierung einer Community von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung, die durch den freien und inkludierenden Austausch von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources, OER) geprägt ist. Aus der Sicht der Lehrenden wird betrachtet, welche Bedeutung vorhandene Kompetenzen, persönliche Einstellungen und soziale Werthaltungen Lehrender für den Umgang mit OER haben und welche Rahmenbedingungen für einen aktiven und kollaborativen Umgang im Sinne einer Open Culture förderlich sind. Die über eine quantitative Befragung gewonnenen Aussagen werden mit einer Auswertung der Nutzung von Informations- und Lernangeboten zum sachgerechten Umgang mit OER am Beispiel des Portals wb-web gerahmt. Die Ergebnisse zeigen vor allem den Bedarf, rechtliche Sicherheit und Infrastrukturen zu schaffen, um das Erstellen, Teilen und Nachnutzen von qualitativ hochwertigen und bedarfsgerecht einsetzbaren OER zu ermöglichen.

Schlüsselwörter Offenheit in der Erwachsenen- und Weiterbildung · Open Educational Resources · Open Culture

Sabine Schöb
Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Carmen Biel (✉) · Lars Kilian
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Deutschland
E-Mail: biel@die-bonn.de

Lars Kilian
E-Mail: kilian@die-bonn.de

Open educational resources as enablers for a culture of sharing in adult and continuing education—Findings from the perspective of teachers

Abstract The article addresses the challenges of establishing a community of teachers in adult and continuing education that is characterized by the free and inclusive exchange of Open Educational Resources (OER). From the perspective of the teachers, the importance of existing competencies, personal attitudes and social values of teachers for the handling of OER and which framework conditions are conducive to an active and collaborative handling in the sense of an Open Culture will be considered. The statements obtained via a quantitative survey are framed with an evaluation of the use of information and learning offers for the appropriate handling of OER using the example of the portal wb-web. The results show above all the need to create legal security and infrastructures to enable the creation, sharing and reuse of high-quality OER that can be used according to needs.

Keywords Openness in Adult and Continuing Education · Open Educational Resources · Open Culture

1 Ausgangslage

Eine Open Education mit dem Ziel der Flexibilisierung von Lehr-Lernmöglichkeiten und der Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabe bedarf einer Verfügbarkeit von offenen Bildungsmaterialien sowie der Bereitschaft Lehrender, diese Materialien zu erstellen, weiterzugeben und nachzunutzen. Herausforderungen bestehen dabei nicht nur bezüglich der inhaltlich-formalen Erstellung von qualitativ hochwertigen und rechtlich abgesicherten Bildungsmaterialien, auf die Nachnutzende zugreifen können. Vielmehr steht und fällt Open Education mit der aktiven Beteiligung der Lehrenden als Produzierende und Nachnutzende von Open Educational Resources (OER) und der Etablierung einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Powell 2015, S. 377). Mit Blick auf die für eine Open Culture zu motivierenden Lehrenden sowie deren Vernetzung sind die verhaltensbedingenden sachlichen, persönlichen und sozialen Dimensionen des Könnens, Wollens und Dürfens (vgl. von Rosenstiehl et al. 2005, S. 259) betrachtungsrelevant, um Ansatz- und Unterstützungsmöglichkeiten für einen durch gemeinsame Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung gekennzeichneten Umgang mit OER zu identifizieren.

Hier setzt der Beitrag an. Er thematisiert die Nutzung von OER in der Weiterbildungspraxis und fragt nach Erfolgsfaktoren für die Etablierung einer Kultur des Teilens bei Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Den Ausgangspunkt bildet das Portal wb-web (wb-web.de), das neben Informations- und Vernetzungsangeboten auch freie Bildungsressourcen zur Gestaltung von Lehr-Lernsituationen sowie eine Lernumgebung mit sequenzierten Lernpfaden zur Kompetenzentwicklung Lehrender u. a. im Umgang mit OER (EULE Lernbereich, wb-web.de/lernen.html) anbietet.

2 Theoretische Grundlagen und wissenschaftlicher Diskussionsstand

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre gibt es laut Kerres (2019, S. 2) zahlreiche Stränge, die sich mit dem Thema Offenheit beschäftigen. Versucht man diese in eine hierarchische Logik zu bringen, lassen sich Open Source, Open Standards und OER als untergeordnete Ansätze begreifen, die Merkmale und Elemente der Gestaltung von Open Education thematisieren (vgl. Kerres 2019, S. 4 f.). Open Education selbst sowie Open Culture spannen als übergeordnete Ansätze die Grundidee und den Rahmen einer „freien Bildung für Alle" auf.

„Open Education" kann als Überbegriff für „Offenheit der Bildung" gefasst werden (vgl. Blees et al. 2015, S. 53; Deimann 2019, S. 5), der ein „rethinking the numerous dimensions that are familiar in traditional educational structures and patterns" (Ossiannilsson et al. 2016, S. 160) erfordert. „Offen" ist dabei der zentrale Faktor:

> Open is key; open allows not just access, but the ability to modify and use materials, information and networks so education can be personalized to individual users or woven together in new ways for large and diverse audiences. (Open Education Consortium o.J.)

So verbindet Open Education die Idee des Wissensaustauschs und der -genese mit modernen Technologien, um einen großen Pool offener, geteilter sowie bedarfsgerechter Bildungsressourcen zu schaffen und den Geist der Zusammenarbeit – den „spirit of collaboration" – dafür zu nutzen (vgl. Open Education Consortium o.J.).

Um den Ansatz der Open Education zu beleben, bedarf es Open Educational Resources (OER). OER sind Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden (vgl. UNESCO 2015, S. 6; Deimann 2019, S. 2 f.). Eine solche offene Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit Einschränkungen (vgl. Blees et al. 2015, S. 12).

Produzierende können neben Verlagen und Bildungsanbietern insbesondere die Lehrenden selbst sein. Bei der Erstellung von OER finden traditionelle akademische und wissenschaftliche Qualitätssicherungsverfahren durch Peer Reviews und externe Bewertung häufig keine Anwendung, was – wie vorliegende Studien zeigen – besondere Herausforderungen für die Produktion und die Verwendung der Materialien mit sich bringt sowie mit einem Mangel an Vertrauen in offene Bildungsmaterialien einhergeht (vgl. Camilleri und Ehlers 2011, S. 9). Die bloße Verfügbarkeit von OER lässt nicht auf deren Qualität, den didaktischen Mehrwehrt und die tatsächlichen Einsatzszenarien schließen (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 57). Für den Einsatz von qualitativ hochwertigen OER Inhalten und Formaten bedarf es vielmehr didaktischen und technischen Know-hows seitens der Erstellenden und der Nachnutzenden (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 61). Auch rechtliche Fragen, z. B. hinsichtlich des Urheberrechts oder der Lizenzierung von OER, aber auch bei der Nutzung fremderstellter Inhalte für eigene (freie) Bildungsressourcen müssen geklärt werden (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 61). Bei den Nutzenden wiederum bestehen Bedenken, insbesondere hinsichtlich der Qualität, und Abwehrreaktionen beim Einsatz von OER in der Lehre (vgl. z. B. Deimann und Bastiaens

2010, S. 15; Ehlers 2016, S. 96; Zawacki-Richter und Mayrberger 2017, S. 18), denen es für eine Verbreitung von OER in der Weiterbildungspraxis zu begegnen gilt. Es lassen sich nach Weller et al. (2016) Lehrende unterscheiden, die (1) OER passiv (aber breit) für die Gestaltung von Lehrangeboten verwenden, (2) OER nur als (gelegentlichen) Ergänzungsbaustein für die eigenen Lehrkonzepte verwenden oder (3) OER selbst produzieren und sich für deren Nachnutzung einsetzen. Mögliche Erklärungen für den unterschiedlichen Umgang bestehen in den persönlichen Voraussetzungen und vorhandenen Ressourcen der Lehrenden, der Sicherheit bezüglich des möglichen Umgangs mit OER und der Eingebundenheit in sich gegenseitig stützende Communities (vgl. Weller et al. 2016, S. 80 ff.). Insgesamt betrachtet liegen jedoch noch wenig Befunde zu der empirischen Untersuchung des Potenzials von OER zur Förderung einer Open Culture in der Bildungspraxis im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Speziellen vor (vgl. Ehlers 2013, S. 91). Zugleich ist die Gruppe der in diesem Berufsfeld Lehrenden durch eine hohe Heterogenität in ihren persönlichen Hintergründen, ihrer beruflichen Lage und ihren konkreten Handlungskontexten gekennzeichnet (vgl. Martin et al. 2016), die eine besondere Herausforderung für die Etablierung einer durch gemeinsame Werte und übergreifende Standards getragenen Community darstellt.

Genau darin besteht jedoch eine Grundanforderung für eine Verbreitung des Einsatzes von OER. Produzierende und Nutzende von OER benötigen „a change in attitudes and mindset that emphasizes flexible growth instead of fixed traditions“ (Ossiannilsson et al. 2016, S. 163), der auf eine Kultur der Offenheit angelegt und durch die Bereitschaft zum Teilen gekennzeichnet ist. Es geht darum, Produzierende mit Nutzenden in einer nicht kommerziell motivierten Community zu vereinen, in der sie kollaborativ zusammenwirken und zur Erhöhung der Zugänglichkeit und Verbreitung der Nutzung freier Materialien beitragen, was durch bestimmte – idealerweise gemeinsam von den Community-Mitgliedern geteilte – Werte, Weltanschauungen und Grundhaltungen begünstigt wird (vgl. Friesinger et al. 2015, S. 9 ff.). Das einer Open Culture zugrundeliegende Prinzip des freien und inkludierenden Informations- und Wissensaustausches bedarf einer offenen Einstellung der Beteiligten, die u. a. durch Großzügigkeit und die Bereitschaft zu Geben gekennzeichnet ist und die Prozesse und Strukturen des Einsatzes von OER in der Bildungspraxis stärkt (vgl. Wiley 2010, S. 16).

Je heterogener die Voraussetzungen und Handlungsbedarfe der Beteiligten sind, umso vielfältiger sind jedoch die Ansprüche und Erwartungen an OER, die es zur Etablierung einer gelebten Open Culture zu integrieren bzw. zu tolerieren gilt (vgl. Powell 2015, S. 379 f.). Diese rekrutieren auf (a) sachliche, (b) persönliche und (c) soziale Dimensionen der Produktion und der Nutzung von OER, wie die Fähigkeit Lehrender, OER zu erstellen und nachzunutzen, die Haltung der Lehrenden gegenüber OER sowie die sozialen Werte im Umgang mit OER.

Diese drei Dimensionen sollen im weiteren Verlauf der Darstellung genauer betrachtet werden, da sie den Gegenstand der dem Beitrag zugrunde gelegten Untersuchung zur Bewertung des Potenzials von OER für die Weiterbildungspraxis aus Sicht der Lehrenden in der Erwachsenenbildung bildeten. Die Zuordnung der Aspekte je Dimension erfolgt basierend auf den psychologischen Modellannahmen des Verhaltens als Produkt der Fähigkeit und der Motivation von Personen im situa-

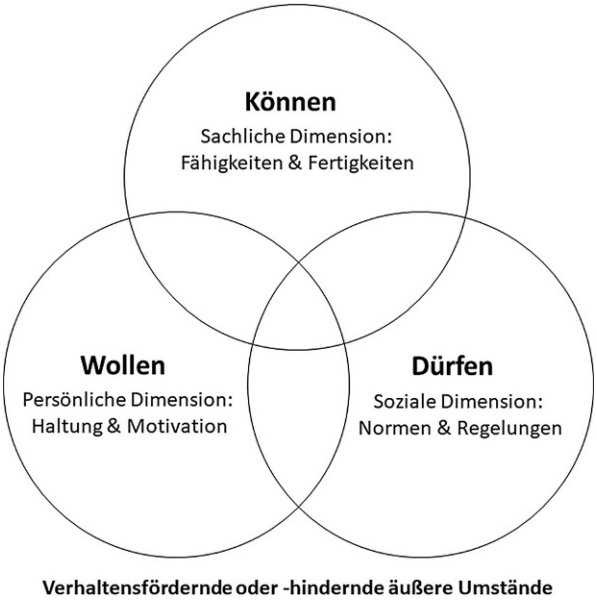

Abb. 1 Verhaltensbedingende Dimensionen. (Eigene Darstellung)

tiven, durch soziale Normen und Regelungen bestimmten Kontext (vgl. von Rosenstiehl et al. 2005, S. 259). Dabei stehen die einzelnen Dimensionen des Verhaltens in Wechselwirkung zueinander und weisen Schnittmengen zueinander auf, so zum Beispiel bezüglich der Bereitschaft Lehrender OER zu teilen, die von persönlichen Aspekten wie eigenen Haltungen und Motiven ebenso abhängig ist wie von sozialen Normen und Regelungen der Communities, in denen ein aktiver Informations- und Wissensaustausch zur Nutzung von OER etabliert werden soll. Weiter werden die Verhaltensmöglichkeiten der Einzelnen durch hemmende oder begünstigende äußere Umstände auf institutioneller bzw. gesellschaftlicher Ebene mitbedingt (vgl. Abb. 1).

2.1 Sachliche Dimension – Können

Die sachliche Dimension adressiert insbesondere die Qualität von OER und wird durch den sachgerechten, gekonnten Umgang der Produzierenden und Nachnutzenden mit OER bestimmt.

Ohne Kenntnisse über die „Funktionsweise“ von OER, wie z. B. der Lizenzierung, können OER nicht ihren Charakteristika entsprechend erstellt werden (vgl. Braun 2008, S. 45, 66). Greifen Produzierende nicht auf entsprechende Lizenzen zurück, sind OER aufgrund einer unklaren rechtlichen Rahmung schlichtweg nicht nutzbar. Auch für die Entscheidung bei der medialen Erstellung – und hier insbesondere bei der Wahl des Ablageformats – ist OER-spezifisches Wissen nötig. Wird die Lernressource zwar offen lizenziert und zur Weiterbearbeitung freigegeben, sind auch entsprechend offene Dateiformate nötig. Ein geschlossenes Format trägt nicht zur Verbesserung der Qualität seitens der Nachnutzenden bei. Denn laut der am Projekt OER-MuMiW (www.oer-fachexperten.de/projekt) beteiligten Leh-

renden Sabine Preusse ist „der vielleicht wichtigste Aspekt zur Qualität von OER [...] die Zusammenarbeit an Materialien (BMBF 2020)“.

Neben dem auf rechtliche und technische Fragen bezogenen Wissen zu OER gehört auch pädagogisches – konkreter – didaktisches Wissen. Dieses ist für die inhaltliche Seite der Ressourcen zentral, die zunächst passgenau für die Bedarfe und Settings der Erstellenden aufbereitet werden müssen. Während dies eine herkömmliche didaktische Aufgabe Lehrender bei der Erstellung von Bildungsmaterialien zur Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernende/n darstellt (vgl. Siebert 2019, S. 10), kommt bei der Bereitstellung dieser als OER die Herausforderung dazu, dass die erfolgte didaktische Transformation auf ein konkretes Trainingssetting (vgl. Aschersleben 1993, S. 91–106) als Metainformation mitgeliefert werden sollte, damit eine Dekontextualisierung und erneute Rekontextualisierung für die eigenen Bedarfe und Settings für die Nachnutzenden möglich wird (vgl. Siebert 2019, S. 212 ff.).

Auf der anderen Seite stehen die Nachnutzenden der OER vor der nicht unerheblichen Herausforderung, für eigene Kurse entsprechendes Material überhaupt erst zu finden und dessen Aktualität zu überprüfen. Sie müssen in der Lage sein, OER auf Basis der verwendeten Lizenzen auszuwählen, um diese für eigene Trainings rechtssicher einsetzen zu können. Darüber hinaus benötigen sie entsprechende Kompetenzen, um mit den abgelegten Inhalten und Formaten umzugehen (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 62). Diese dürften in der Regel keine volle Passung für das eigene Kurskonzept haben und müssen für eine Nachnutzung adaptiert werden. Dies ist nicht nur für den technisch funktionierenden Einsatz in den eigenen Lehr-Lern-Settings bedeutsam, sondern auch für die erneute Veröffentlichung der dabei rekombinierten Inhalte als OER.

2.2 Persönliche Dimension – Wollen

Die persönliche Dimension zielt auf zwei Bereiche: die persönliche Einstellung zu sowie die eigenen Erfahrungen mit OER als Nutzende und auch als Produzierende. Otto (2020, S. 78 f.) betont, dass vorhandene, durch positive sowie negative Gefühle verstärkte Einstellungen und Motive Faktoren sind, die sich maßgeblich auf das Verhalten Lehrender im Umgang mit OER auswirken.

Die Sorge um die eigene Reputation kann mit Blick auf den Umgang mit OER zu proaktivem oder protektivem Verhalten führen, je nachdem ob ein Zugewinn oder ein Verlust an Reputation erwartet wird (vgl. Kursun et al. 2014, S. 22). So kann die Herausstellung der eigenen fachlichen Expertise und Erhöhung der eigenen Sichtbarkeit durch die Dokumentation dieser in OER ein Motivator für die Produktion und Bereitstellung von Bildungsmaterialien über digitale Kanäle und soziale Netzwerke sein (OECD 2007, S. 12). Lehrende können sich aber auch gegen die Bereitstellung von OER verwehren, weil sie fürchten, dass sie dann ihr Kapital, das Fachwissen, verlieren, da sie es kostenfrei und ggf. sogar schon kursgerecht aufbereitet anderen zur Verfügung stellen und damit die Konkurrenz für künftige, hochwertige Lehraufträge im entsprechenden Handlungskontext stärken (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 61). Um dies zu vermeiden und zugleich die eigene Sichtbarkeit zu erhöhen, können Mittelwege als Strategie genutzt werden, bei denen

eigene Materialien zwar offen, aber nicht frei publiziert werden, indem z. B. auf die Auszeichnung des Materials mit entsprechenden Lizenzen verzichtet wird. So könnten Lehrende persönliche Reputation gewinnen, indem sie auf ihre Sachkompetenz verweisen und zugleich die Nachnutzung bewusst oder unbewusst boykottieren.

Affirmative Einstellungen bezüglich OER können durch positive Erfahrung beim Teilen (Freude über die Akzeptanz) und Einsatz von OER in der Lehre (Freude über innovatives, passgenaues Material) bestärkt werden (vgl. Otto 2020, S. 79 f.). Eine hohe Qualität und Aktualität sowie gute Verfügbarkeit und technische und didaktische Aufbereitung wirken hier verstärkend (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 61).

2.3 Soziale Dimension – Dürfen

Die soziale Dimension spiegelt das (Inter)Agieren von Produzierenden freier Bildungsmaterialien wider und findet im Spannungsfeld des eigenständigen Erstellens, der fachlichen Community sowie der Unterstützung durch Dritte statt.

In die soziale Dimension fallen z. B. generell selbstlose Motive zur Unterstützung Anderer durch die eigene Arbeit und der Wunsch nach Austausch mit Peers über die eigene Arbeit. Aber auch die wachsende Akzeptanz des Teilens („sharing is caring“) und teils auch Erwartung an ein Teilen durch Dritte (bspw. im Rahmen öffentlich finanzierter Projekte), fallen in diese Dimension (vgl. OECD 2007, S. 11 ff.). So ist die individuelle Bereitschaft zu teilen auch von einer passenden Kultur der Zusammenarbeit abhängig, die von sozialen Werten der Kollaboration und Reziprozität einer gemeinsamen Erarbeitung und wechselseitigen Verbesserung von Bildungsmaterialien – also einem Geben und Nehmen in einem gleichwertigen Verhältnis geprägt ist (vgl. Koschorreck 2018, S. 4 f.).

Oft sind jedoch auch Unsicherheiten bezüglich der Möglichkeiten eines rechtssicheren und technischen Teilens von Inhalten und ein Mangel an Unterstützungsstrukturen zur Förderung der Erstellung und Nachnutzung von OER Gründe für die Zurückhaltung der Lehrenden (vgl. Braun 2008, S. 66; Deimann und Bastiaens 2010, S. 14 f.). Sie wissen schlichtweg nicht, was sie dürften und es fehlen Zugriffsmöglichkeiten auf Tools und Infrastrukturen, die eine Produktion von Materialien mit hohem inhaltlichen und technischen Nachnutzungspotenzial und deren Bereitstellung für Dritte ermöglichen würden (vgl. Deimann und Bastiaens 2010, S. 15).

Für die Nutzenden von OER stellt sich auf der sozialen Ebene die Herausforderung, den Produzierenden und deren Expertise zu vertrauen und bereit zu sein, deren OER für die eigenen Kurse und Trainings zu nutzen. Durch ihre Nachfrage fördern sie wiederum die Verbreitung von OER in der Weiterbildungspraxis. Gleichwohl sollten Nutzende in ihrer Haltung nicht rein konsumorientiert ausgerichtet sein, sondern sich selbst als mitverantwortlich für eine Qualitätsprüfung beziehbarer Materialien sehen (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 62) sowie auch ihre Adaptionen erneut unter offener Lizenz bereitstellen, damit auch diese im Sinne einer Open Culture weiter geteilt werden und damit einer „Mitnahmekultur“ (Ebersbach et al. 2011, S. 246 f.) vorgebeugt wird.

Aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer sind zudem Faktoren wie eine schnelle Auffindbarkeit, freier Zugang oder auch Unterstützungsmöglichkeiten, Lernres-

sourcen an eigene pädagogische Settings anzupassen, als positiv zu benennen (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013, S. 64 f.).

Zusammenfassend betrachtet sind mit Blick auf die für einen aktiven Umgang mit OER zu motivierenden Lehrenden sowie deren Vernetzung in einer durch eine Open Culture geprägten Community, Aspekte des Könnens, Wollens und Dürfens der Einzelnen relevant, um Ansatz- und Unterstützungsmöglichkeiten für eine Open Educational Practice zu identifizieren, die sowohl zur Qualitätssicherung von OER beitragen als auch Lernende als Produzierende des Prozesses des lebenslangen Lernens fördern können (vgl. OPAL 2011, S. 12).

3 Ableitung der eigenen Fragestellungen

In Gegenstand und Fragestellungen knüpft der Beitrag an den Diskursstand zum Potenzial von OER für eine durch Offenheit gekennzeichnete (Weiter)Bildungspraxis an und nimmt in den Blick, welche Relevanz OER für Lehrende selbst haben sowie inwiefern sie sich an einer Erstellung und Nachnutzung von OER beteiligen (würden). Konkret wird danach gefragt, (1) welche Faktoren eine Etablierung einer Kultur des Teilens aus Sicht Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung beeinflussen und (2) wie sich das Nutzungsverhalten Lehrender in Bezug auf Informations- und Lerninhalte zu OER am Beispiel von wb-web darstellt.

Die Fragestellungen zielen konkreter darauf zu untersuchen, welche der oben genannten Aspekte der sachlichen, sozialen und persönlichen Dimensionen des Erstellens, Teilens und Nachnutzens von OER in der Weiterbildungspraxis für Lehrende besonders bedeutsam sind. Einerseits soll damit ein Beitrag zur Sichtbarmachung der Sichtweise der Lehrenden zu dem Potenzial von OER als Wegbereiter für eine Kultur des Teilens geleistet werden. Andererseits sollen mithilfe der Ergebnisse hemmende und förderliche Aspekte für die Etablierung einer Community der Nutzung von OER, die durch eine Kultur des Teilens geprägt ist, identifiziert sowie daraus Ableitungen für Unterstützungsmaßnahmen getroffen werden.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der relevanten Faktoren wurde eine Online-Befragung Lehrender aus der Erwachsenenbildung durchgeführt und die so gewonnenen subjektiven Einschätzungen zum Können, Wollen und Dürfen im Umgang mit OER mit einer Evaluation des tatsächlichen Nutzungsverhaltens der Angebote zum Umgang mit OER auf dem Portal wb-web und der daraus erschließbaren Informationsinteressen und Lernbedarfe der Lehrenden zur Erstellung, zum Einsatz und zum Teilen von OER gerahmt. Für die Evaluation wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt, um in der Breite differenzierte Aussagen unter Einschluss möglichst vieler Aspekte treffen zu können.

Als Zielgruppe der Befragung wurden Lehrende aus den verschiedenen institutionellen Kontexten und Themenbereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung über den wb-web-Unterstützerkreis bzw. die Netzwerke der Universität Tübingen

angesprochen. An der Befragung im Zeitraum von Dezember 2020 bis Januar 2021 haben $n = 97$ Lehrende teilgenommen. Nähere Aussagen zur Zusammensetzung der Stichprobe sind nicht möglich, da bei der Erhebung keine personen- und berufsbezogenen Daten erfasst wurden, um die Niedrigschwelligkeit der Teilnahme zu erhöhen und die Befragung im Umfang möglichst kurz zu halten. Inhaltlich wurden aus den oben skizzierten theoretischen Grundlagen abgeleitete Aspekte der sachlichen, sozialen und persönlichen Dimensionen des Erstellens, des Teilens und Nachnutzens von OER anhand geschlossener Fragen in den Blick genommen. Es wurden Fragen gestellt zu den notwendigen Voraussetzungen für die Produktion von OER (sachliche Dimension), zu der eigenen Haltung der Lehrenden gegenüber OER (persönliche Dimension) und zu den Werten und Möglichkeiten, selbst erstellte OER anderen zur Verfügung zu stellen (soziale Dimension). Weiter wurden anhand einer abschließenden offenen Frage Wünsche an den künftigen Umgang mit OER in der Weiterbildungspraxis erbeten. Die Daten wurden deskriptiv anhand von Häufigkeitsverteilungen ausgewertet. Weiter wurden die Befragten auf Basis der Nutzungsaktivität als Variable in drei Gruppen der (1) regelmäßigen breiten Nutzung (37,1 %), (2) themenbezogenen gelegentlichen Nutzung (38,1 %), (3) zufälligen eher seltenen Nutzung (24,7 %) unterteilt, um den Einfluss des eigenen Umgangs mit OER auf die mit OER verbundenen Werthaltungen zu untersuchen.

Die Betrachtung des Nutzungsverhaltens auf wb-web im Umgang mit Informations- und Lerninhalten zu OER erfolgte anhand von thematischen Zugriffen im Zeitraum von Juli bis Dezember 2020. Über eine Analyse der Nutzungshäufigkeit und -dauer (= Anzahl und Dauer der Zugriffe) und Nutzungsverläufe (= Wege der Nutzenden in der Auseinandersetzung mit den Inhalten) lassen sich für die Lehrenden besonders relevante OER-Inhalte des Portals für die Gestaltung von offenen Bildungsmaterialien und Entwicklung von Lehrkompetenz im Umgang mit OER identifizieren.

5 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse der Befragung zu dem Potenzial von OER für die Weiterbildungspraxis zeugen insgesamt betrachtet von einer hohen Sensibilität Lehrender im Umgang mit OER. So sind 82,5 % der Befragten mit der begrifflichen Bedeutung von OER vertraut. Jedoch ist der Begriff nicht für alle Befragten mit positiven Aspekten behaftet. So bringen zwar viele Lehrende OER mit Zugänglichkeit (90,7 %) und Kostenfreiheit (82,5 %) in Verbindung, jedoch nur 51,5 % mit Transparenz und 25,8 % mit Vertrauen, während 13,4 % gar Chaos als Aspekt nennen. In diesen Zuschreibungen spiegelt sich eine gewisse Skepsis der Befragten wider, deren Ursache in der wahrgenommenen Qualität verfügbarer OER liegen könnte. Zumindest stellt nach Eigenaussage der Lehrenden eine hohe Qualität das zentrale Merkmal für die Auswahl von OER dar (84,5 %). Weiter legen die Befragten in Bezug auf die Qualität von OER insbesondere Wert auf die Aktualität (72,2 %), Verständlichkeit (70,1 %) und Praxisnähe (63,9 %). Für rund die Hälfte der Lehrenden sind weiter die Wissenschaftlichkeit (53,6 %), die mediale Aufbereitung (46,4 %), die Anpassbarkeit (46,4 %) und die Transparenz bezüglich des Urheberrechts (42,3 %) sowie die Art

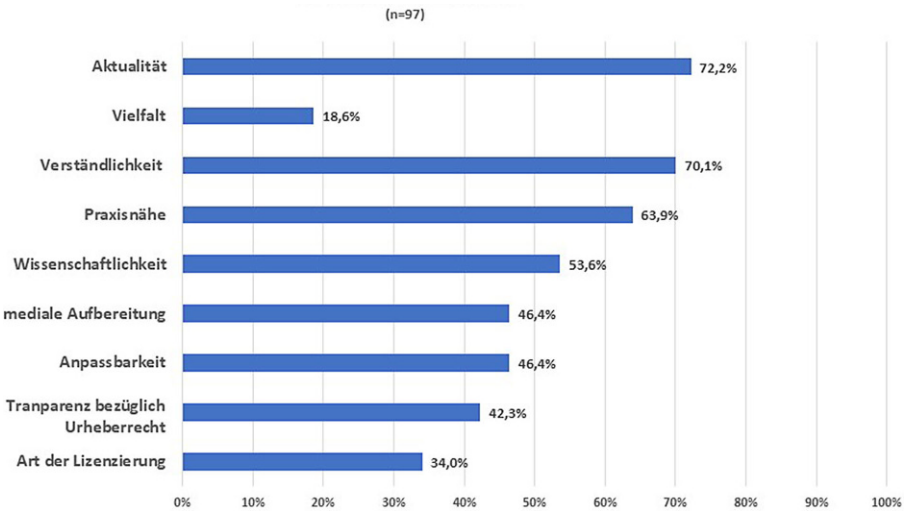

Abb. 2 Qualitätsaspekte für offene Bildungsmaterialien (OER). (Eigene Darstellung)

der Lizenzierung (34,0 %) entscheidend für die eigene Suche nach und den Einsatz von OER (vgl. Abb. 2).

Es ist somit nicht nur ein Bewusstsein der Lehrenden für OER vorhanden, sondern diese haben auch klare Erwartungen und Ansprüche an die Qualität von OER. Jedoch zeigt sich beim eigenaktiven Umgang mit OER in der Weiterbildungspraxis ein gemischtes Bild: Nur 37,1 % der Lehrenden nutzen regelmäßig und breit OER, 38,1 % nutzen OER gezielt für einzelne Themen und 24,7 % nutzen eher selten OER, wenn sie bei der Suche nach generellen Informationen und Materialien zufällig auf OER stoßen. Weiter haben nur 22,7 % schon einmal Anderen Bildungsmaterialien als OER zur Verfügung gestellt, 43,3 % teilen Bildungsmaterialien auf Anfrage im eigenen Kollegium. Mögliche Erklärungen für die Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Ansprüchen auf der einen Seite und eigenem Beitrag der Erstellung, des Teilens und des Nachnutzen von OER auf der anderen Seite, können in den Einschätzungen der Lehrenden zum (a) Können, (b) Wollen und (c) Dürfen als das Verhalten der Lehrenden im Umgang mit OER bedingende Dimensionen gefunden werden.

5.1 Sachliche Dimension – Können

Die Kompetenz der Lehrenden stellt für 55,7 % der Befragten die zentrale Voraussetzung für die Akzeptanz und Verbreitung von OER dar. Die befragten Lehrenden sehen sich rund zur Hälfte in der Lage, OER inhaltlich eigenständig zu erstellen (48,5 %). Hinsichtlich technischer Fragen für die Produktion von OER in für eine Nachnutzung geeigneten Formaten wünschen sich 29,9 % explizit Unterstützung. Noch größer ist der Unterstützungsbedarf bei rechtlichen Fragen. So fehlt den Befragten zu 57,7 % ein Einblick in rechtliche Grundlagen von OER. Die mangelnden Kenntnisse werden auch darin deutlich, dass nur ca. ein Drittel der Befragten korrekt beantworten kann, was die Lizenz CC BY SA 3.0 DE für die Nachnutzung, Modi-

fikation und erneute Verfügbarmachung von Bildungsmaterialien bedeutet. 51,5 % sind in Bezug auf rechtliche Fragen im Umgang mit OER so unsicher, dass sie sich als Voraussetzung für die Verfügbarmachung und den Einsatz von OER Rechtssicherheit wünschen für den Fall, dass ihnen Fehler unterlaufen. Weiter werden fehlende Strukturen bemängelt, die ein Auffinden sowie die Auswahl von OER für die eigene Kursplanung unterstützen könnten (79,4 %).

5.2 Persönliche Dimension – Wollen

Die Haltung der befragten Lehrenden gegenüber OER ist tendenziell durch Offenheit gekennzeichnet. So sind 62,9 % der Ansicht, dass die Nutzung von OER zeitgemäß ist und 51,5 % begrüßen es, freie Bildungsmaterialien zu veröffentlichen. Die Ansicht steht in Verbindung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten. So sehen 60,8 % in der Digitalisierung einen Treiber für den Einsatz von OER in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Bereitschaft der Lehrenden zur Nutzung von OER in ihrer Lehre ist bei rund der Hälfte der Befragten gegeben. So haben 56,7 % schon mindestens einmal OER in ihrer Lehre eingesetzt und 52,6 % sind der Ansicht, dass sich ihre Lehre vielfältiger gestalten ließe, wenn es genug OER für ihr Fachgebiet gäbe. Die mit dem Einsatz von OER in der eigenen Lehre gemachten Erfahrungen hingegen bewertet nur ein Drittel der befragten Lehrenden als positiv. Fragt man nach den möglichen Ursachen dafür, geben die Lehrenden an, dass die von ihnen im Netz gefundenen OER ihren Qualitätsansprüchen nicht entsprechen, da diese für 59,8 % nicht wissenschaftlich, für 54,6 % nicht korrekt, für 44,3 % nicht aktuell und ebenso für 44,3 % didaktisch nicht gut aufbereitet sind. Die Bereitschaft, Bildungsmaterialien zu veröffentlichen und (im Kollegium) zu teilen, ist – wie oben dargestellt – grundsätzlich bei zwei Drittel der Befragten gegeben. Dabei scheint weniger eine Bezahlung für eine Bereitstellung der eigenen Materialien als OER von Relevanz zu sein (nur 4,1 % legen Wert darauf), vielmehr fürchten 19,6 % der Befragten, dass andere ihre Ideen stehlen würden, 9,3 % sehen gar ihre Expertise und Auftragslage gefährdet. Auch die Angst vor inhaltlicher Kritik lässt 29,9 % der Befragten zögern, ihre Materialien frei zugänglich zu machen.

5.3 Soziale Dimension – Dürfen

Die Etablierung einer Kultur des Teilens hängt für die Befragten von der Bereitschaft der Lehrenden ab. Für 51,5 % der Befragten ist ein Teilen von OER nicht selbstverständlich und nur 15,5 % haben bis dato OER schon mit CC-Lizenz frei verfügbar gemacht.

Während für 4,1 % ein Teilen grundsätzlich nicht infrage kommt, können sich das 38,1 % für die Zukunft vorstellen. Ihre eigene Bereitschaft zu Teilen knüpfen 63,9 % der Befragten an die Bereitschaft der anderen Lehrenden, ebenso OER zur Verfügung zu stellen. Sie wünschen sich zu 54,6 % mehr Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen bezüglich der Erstellung und Nachnutzung von OER. Sie sind der Ansicht, dass durch soziale geteilte Werte eine Community von Lehrenden entstehen könnte, die durch einen regen thematischen Austausch zu lehrrelevanten Themen (23,7 %) und einen hohen Vernetzungsgrad (35,1 %) geprägt ist. Die Bildung solch

einer Community ist nach Einschätzung der Befragten jedoch nicht nur von der Kompetenz, Haltung und Bereitschaft Einzelner abhängig, vielmehr steht diese auch im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und institutionellen Gegebenheiten. Während auf gesellschaftlicher Ebene eher Trends wie die zunehmende Digitalisierung für 46,4 % wegweisend für eine höhere Akzeptanz von OER sein könnten, werden auf institutioneller Ebene Investitionen in Infrastrukturen gefordert, die ein Auffinden von OER unterstützen (79,4 %), geeignete Tools für die technische Gestaltung und Nutzung von OER umfassen (29,9 %) und einen Onlinespeicher für die Bereitstellung bieten (53,6 %).

Bringt man im nächsten Auswertungsschritt die erfragte Bereitschaft der Lehrenden zu Teilen mit deren Nutzungsaktivität in Verbindung, lässt sich ein Zusammenhang feststellen. So ist die Bereitschaft zu Teilen in der Gruppe der Lehrenden (37,1 %), die regelmäßig OER in der eigenen Lehre nutzen, mit 44,4 % am höchsten ausgeprägt. Die 38,1 % an Lehrenden, die OER gezielt für einzelne Themen nutzen, sind zu 27,0 % zum Teilen bereit, während die dritte Gruppe der 24,7 % der Lehrenden, die OER eher zufällig nutzen, wenn sie bei der Suche nach generellen Informationen und Materialien auf OER zurückgreifen, zu 91,7 % nicht dazu bereit sind, anderen Lehrenden eigene Bildungsmaterialien frei zur Verfügung zu stellen. Es scheint, dass Lehrende eher bereit sind, anderen OER zur Verfügung zu stellen, wenn sie selbst erfahren und vertraut mit dem Einsatz von OER sind.

Für diese These spricht auch das in der die Befragung ergänzenden Evaluation des Nutzungsverhaltens der Lehrenden bezüglich der OER-Angebote auf wb-web gewonnene Bild zur Nutzungshäufigkeit und -dauer. Das Nutzungsverhalten zeugt von einem hohen Interesse an Informations- und Lerninhalten, die Fragen der sachgerechten Gestaltung und Nachnutzung von OER thematisieren. So nimmt zum Beispiel die Seite „CC-Lizenzen im Überblick – welche Lizenz für welche Zwecke“, die den Charakter einer Handreichung hat, mit 7951 Zugriffen bei 119.658 Besuchen Platz vier der meistbesuchten Seiten in der Rubrik Medien im Untersuchungszeitraum von Juli 2020 bis Dezember 2020 ein. Die Verweildauer von 89–135 s lässt dabei auf eine aktive Rezeption der präsentierten Informationen schließen. Betrachtet man die weiteren Nutzungsverläufe, lässt sich feststellen, dass 71,8 % der in wb-web verbleibenden Nutzenden auf interne Seiten wechseln, die weitere rechtliche Fragen (35,8 %) vertiefen sowie auf inhaltliche und technische Gestaltungsfragen zu OER (36 %) eingehen. Auch die Abrufhäufigkeit des Wissensbausteins „Open Educational Resources – Wie frei lizenzierte Materialien der Weiterbildungspraxis helfen“, der zur Erklärung von Hintergründen, Begriffen und Einsatzmöglichkeiten offener Bildungsmaterialien dient, spricht für den Bedarf der Lehrenden, sich gezielt und vertieft mit den zum Umgang mit OER angebotenen Informationen rechtlicher sowie (medien)didaktischer Art vertraut machen zu wollen. Der Wissensbaustein wurde im Untersuchungszeitraum 591 Mal abgerufen. Damit liegt er in der Rubrik Medien auf Platz sieben, der in Summe 11.479 Abrufe im Untersuchungszeitraum verzeichnet.

Einen Hinweis auf den Bedarf der Lehrenden, das eigene Können im Umgang mit OER weiterzuentwickeln, geben die Zugriffszahlen auf den EULE Lernbereich von wb-web und die darin angebotenen Lernpfade für die Aneignung pädagogisch-psychologischen Wissens und den Erwerb handlungsrelevanter Fähigkeiten der Kon-

zeption, Umsetzung und Evaluation von Lehr-Lernangeboten. Auch hier fanden die beiden zu OER verfügbaren Lernpfade eine hohe Resonanz. So wurde im Zeitraum von Juli 2020 bis Dezember 2020 der Lernpfad zum Auffinden und Einsetzen von OER 479 Mal aufgerufen und der Lernpfad zur Erstellung und Veröffentlichung von OER 763 Mal. Auch hier lässt die durchschnittliche Verweildauer von 28:43 min bzw. 37:36 min je Lernpfad (im Vergleich zu der auf alle verfügbaren Lernpfade bezogenen durchschnittlichen Verweildauer von 12:50 min) auf eine aktive und umfassende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und gestellten Aufgaben zum Nachvollzug und Transfer auf die eigene Weiterbildungspraxis schließen.

Zusammenfassend betrachtet lassen die Untersuchungsergebnisse auf ein hohes Interesse der Lehrenden an Informations-, Lern- und Austauschmöglichkeiten zum Umgang mit OER schließen. Das zeigen nicht nur die hohen Nachfragezahlen der auf wb-web und im Lernbereich EULE enthaltenen Angebote zu dem Thema, sondern auch die Einschätzungen der Lehrenden zum Potenzial von OER für die Weiterbildungspraxis. Weiterführend lassen sich aus den Befragungsergebnissen auch Faktoren identifizieren, die Knackpunkte für die Erstellung, das Teilen und die Nachnutzung von OER in der Weiterbildungspraxis darstellen und in Maßnahmen für eine gezielte Förderung des Einsatzes von OER münden sollten. Dreh- und Angelpunkt einer aktiven Nutzung von OER sind dabei qualitativ hochwertige Bildungsmaterialien, die leicht zugänglich und rechtlich abgesichert zur Verfügung stehen. Damit solche Bildungsmaterialien den Weg für eine Etablierung einer Open Culture bereiten können, sind Investitionen in das Können, Wollen und Dürfen sowie in rahmende Unterstützungsfaktoren notwendig. Während es den Lehrenden mit Blick auf das Können nicht an pädagogischem Wissen und didaktischen Fähigkeiten zur Gestaltung von praxisrelevanten OER mangelt, herrscht bei rechtlichen und technischen Fragen eine hohe Unsicherheit. So besteht ein zentraler Erfolgsfaktor für die Nachnutzung und Verbreitung von OER in der Weiterbildungspraxis in der Unterstützung der Lehrenden beim Aufbau OER-spezifischen Wissens zur Produktion qualitativ hochwertiger und flexibel nachnutzbarer OER sowie dessen sachgerechter Adaption für weitere Anwendungsfälle. Hinsichtlich der persönlichen Bereitschaft, OER zu erstellen und zu teilen, ist die Gruppe der Lehrenden eher als heterogen einzustufen. Dabei wird augenscheinlich deutlich, dass die Haltung der Lehrenden mit dem Aufbau von Vertrauen in die Qualität von OER und insbesondere mit einer lizenz-rechtlichen Absicherung in Verbindung steht. Weiter scheinen Lehrende, die selbst OER nutzen, offen für einen Beitrag zur weiteren Verbreitung von OER zu sein. Hinsichtlich der sozialen Dimension des Teilens legen die befragten Lehrenden besonderen Wert auf ein Win-Win im kollegialen Austausch, wobei die zu investierenden Ressourcen für die Entwicklung von OER nicht zu unterschätzen sind sowie mehr rahmende Unterstützung durch Dritte für den Umgang mit OER, u. a. durch die Schaffung von Infrastrukturen gewünscht wird. Folgende Originalzitate zu den am Ende der Befragung wiederholt offen geäußerten Unterstützungswünschen bezüglich OER bringen dies folgendermaßen auf den Punkt:

> Ich wünsche mir bezüglich OER vor allem die Möglichkeit, zentral OERs zu finden und eigene Materialien anderen auf zentraler Plattform zur Verfügung stellen zu können.

Mehr Transparenz durch bessere Unterstützungsstrukturen, die Informationen zu rechtlichen und technischen Fragen der Gestaltung von OER bereitstellen, die Suchmöglichkeiten verbessern und ein Forum für den Austausch mit Lehrenden zu OER bieten.

6 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung geben Auskunft zu verhaltensbedingenden Faktoren für einen aktiven Umgang mit OER in der Weiterbildungspraxis, die Anknüpfungspunkte für die Ableitung förderlicher Maßnahmen zur Etablierung einer durch einen kollaborativen Informations- und Wissensaustausch geprägten Community von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung, die sachliche, persönliche und soziale Dimensionen gleichermaßen berücksichtigen, bietet. Die Untersuchung leistet einen Beitrag zu dem Diskurs zum Nutzungspotenzial von OER in der Erwachsenenbildung im Speziellen und der Bildungspraxis im Allgemeinen, indem sie empirische Erkenntnisse liefert zu der Sichtweise der Lehrenden als ideal geeignete Akteure für eine Produktion und Verbreitung von in hohem Maße bedarfsgerechten OER. Dabei bestätigen die erzielten Befunde die bestehenden Annahmen zu der Relevanz der Qualität(ssicherung) der Produktion und der Verwendung von OER um den Ansatz der Open Education zu beleben (vgl. UNESCO 2020, S. 24; Zawacki-Richter und Mayrberger 2017, S. 18) ebenso wie die Notwendigkeit eines kulturellen und strukturellen Wertewandels im Umgang mit Bildungsmaterialien, der ein flexibles Wachstum anstelle von starren Traditionen befördert (vgl. Ossiannilsson et al. 2016, S. 163; Powell 2015, S. 379). Die Ergebnisse reichen jedoch mit Blick auf die konkreten Bedarfe der Qualitätssicherung und Herausforderungen der Etablierung einer Open Culture weiter und zeigen konkrete Stellschrauben für eine gelebte Offenheit in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf. Diese bestehen in der Qualifizierung der Lehrenden im rechtlichen und technischen Umgang mit OER und der Schaffung von Infrastrukturen, die ein Auffinden und eine Verfügbarmachung von frei zugänglichen Bildungsmaterialien niedrigschwellig ermöglichen sowie eine Reziprozität des Handelns begünstigen und eine rechtliche Absicherung garantieren.

In der Aussagekraft unterliegen die Befunde jedoch einigen Limitationen, denen es mit weiterer Forschung zu begegnen gilt. In einer kritischen Reflexion der eigenen methodischen Vorgehensweise ist zunächst die kleine, nicht zufällig gezogene Stichprobe der Befragten zu nennen, deren Repräsentativitätsprüfung für die gesamte Berufsgruppe der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung aus forschungspragmatischen Gründen zudem außen vor gelassen wurde. Weiter erlaubt die vorliegende Datenqualität nur den rein deskriptiven Bericht von Häufigkeiten. Mittlere Tendenzen und Standardabweichungen zu einer differenzierten Abbildung eventueller – bei der heterogenen Zielgruppe (vgl. Martin et al. 2016) erwartbarer – unterschiedlicher Sichtweisen und eventuellen Typisierung von OER-Usern, wie sie für Hochschullehrende von Weller et al. (2016) vorgenommen wurde, konnten nicht berechnet werden. Ebenso wenig konnten komplexere bivariate oder multivariate Verfahren zur Auswertung der Daten herangezogen werden, die empirischen Auf-

schluss über Zusammenhänge oder gar Abhängigkeiten zwischen einzelnen Variablen bzw. Dimensionen hätten geben können (vgl. z. B. Raithel 2008). Anschließende Studien können dazu dienen, diese Desiderate aufzugreifen und mit einer umfassenderen, auf höheren Skalenniveaus basierenden Befragung eine größere Teilnehmendenzahl anzustreben, die neben Lehrenden aus der Erwachsenen- und Weiterbildung gegebenenfalls auch das pädagogische Personal der Hochschule und Schule miteinschließen könnte, um nicht nur für die Erwachsenenbildung repräsentative Befunde zu erzielen, sondern im Sinne einer inkludierenden Open Education (vgl. Wiley 2010, S. 16) darüber hinaus einen Vergleich der Einschätzungen über verschiedene Bildungskontexte hinweg vornehmen zu können. Weiter könnte es aufschlussreich sein, Befragungen zum Nutzungspotenzial von OER in Form einer Zeitreihenanalyse wiederholt durchzuführen, um unter anderem mögliche Zusammenhänge zwischen einer Weiterentwicklung von Wissen und Fähigkeiten Lehrender durch zwischenzeitlich eingesetzte Unterstützungsmaßnahmen und einer Veränderung der (sozialen) Werthaltungen der Lehrenden zu untersuchen. Schließlich gilt es kritisch zu diskutieren, inwiefern quantitative Verfahren überhaupt geeignet sind, um Erkenntnisse zu einer Kultur des Teilens und zum Thema Community Building zu gewinnen. Zur Rekonstruktion (impliziter) Haltungen und Thematisierung von geeigneten Kommunikations- und Interaktionsformen könnten (ergänzende) qualitative Untersuchungen in Form von Interviews oder Gruppendiskussionen einen fruchtbaren Ansatz bieten.

Implikationen für die Praxis bestehen in der bedarfsgerechten Förderung der heterogenen Berufsgruppe der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung durch Angebote zum Aufbau OER-spezifischen Wissens und der Schaffung von zentralen, institutionenübergreifenden Orten, über die OER verfügbar gemacht sowie bezogen werden können und die Räume für einen kollaborativen Wissensaustausch bereithalten (vgl. Camilleri und Ehlers 2011, S. 9; OPAL 2011, S. 12). „Es gilt den Übergang zur selbstverständlichen Nutzung [von OER] so facettenreich wie innovationsfördernd zu gestalten und dafür an (tragfähige) bestehende Praktiken anzuknüpfen“ (Mayrberger und Hofhues 2013, S. 66), was bei dem heterogenen Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eine besondere Herausforderung darstellt und nur unter dem Einbezug der konkreten Interessen und Bedarfe der Zielgruppe gelingen kann. Hierzu könnten das Informations- und Vernetzungsportal wb-web sowie der darin enthaltene Lernbereich EULE einen möglichen zentralen Ansatzpunkt zur Bildung einer kontext- und handlungsfeldübergreifenden Community Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung bieten und die dort schon bestehenden Informations- und Lerninhalte zu OER-relevanten Themen entsprechend bedarfsgerecht ausgebaut werden.

In dem vorliegenden Beitrag wurde das Potenzial von OER für die Weiterbildungspraxis untersucht und nach Erfolgsfaktoren für die Etablierung einer Kultur des Teilens bei Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung gefragt. Die erzielten Befunde geben nicht nur Auskunft über sachliche, persönliche und soziale Dimensionen, die das Verhalten von Lehrenden im Umgang mit OER beeinflussen, sie bieten zudem Anhaltspunkte für die aus Sicht der Lehrenden bedarfsgerechte Förderung der Erstellung, des Teilens und der Nachnutzung von qualitativ hochwertigen OER als Wegbereiter für die Etablierung einer durch eine offene Kultur geprägten

Community des freien und inkludierenden Informations- und Wissensaustausches Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

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

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Aschersleben, K. (1993). *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blees, I., Deimann, M., Seipel, H., Hirschmann, D., & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Bertelsmann Stiftung. https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Whitepaper-OER-Weiterbildung-2015.pdf. Zugegriffen: 7. Febr. 2021.

BMBF, & Preusse, S. (2020). *Der vielleicht wichtigste Aspekt zur Qualität von OER ist die Zusammenarbeit an Materialien.* BMBF. https://www.qualifizierungdigital.de/de/der-vielleicht-wichtigste-aspekt-zur-qualitaet-von-oer-ist-die-zusammenarbeit-an-materialien-5654.php. Zugegriffen: 4. März 2021.

Braun, B. (2008). *Die Open Educational Resources Bewegung. Optionen und Hürden für Lehrende an deutschen Hochschulen*. Masterarbeit. Universität Duisburg-Essen. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/8676/1/masterarbeit_barbara_braun.pdf. Zugegriffen: 4. März 2021.

Camilleri, A.F., & Ehlers, U.-D. (2011). *Mainstreaming open educational practice recommendations for policy*. Opal consortium. https://ulf-ehlers.net/list-of-onlineresources-from-eu-projects/. Zugegriffen: 7. Febr. 2021.

Deimann, M. (2019). Lernen mit Open Educational Resources. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Lernen mit Bildungstechnologien* (S. 699–708). Wiesbaden: Springer.

Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). Potenziale und Hemmnisse freier digitaler Bildungsressourcen – eine Delphi-Studie. *Zeitschrift für e-learning*, *5*(3), 7–18.

Ebersbach, A., Glaser, M., & Heigl, R. (2011). *Social web* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.

Ehlers, U.-D. (2013). *Open learning cultures. A guide to quality, evaluation, and assessment for future learning*. Wiesbaden: Springer.

Ehlers, U.-D. (2016). Open educational resources in Germany. In M. Fengchen, M. Sanjaya & R. McGreal (Hrsg.), *Open educational resources: policy, costs and transformation* (S. 87–98). : UNESCO.

Friesinger, G., Herwig, J., Kroeger, O., & Hrachovec, H. (2015). Ökonomien zwischen Öffnung und Begrenzung. In G. Friesinger, J. Herwig, O. Kroeger & H. Hrachovec (Hrsg.), *Open Culture: Ökonomien zwischen Öffnung und Begrenzung* (S. 9–11). Wien: Edition Mono/Monochrom.

Kerres, M. (2019). Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen. *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *34*, 1–18.

Koschorreck, J. (2018). Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge? Chancen und Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *34*, 05-1-05-9. https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/05_koschorreck.pdf. Zugegriffen: 7. Febr. 2011.

Kursun, E., Cagiltay, K., & Can, G. (2014). An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey. *International Review of Research in Open and Distri-*

buted Learning, *15*(6), 14–32. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1914. Zugegriffen: 31.01.2021.

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., et al. (Hrsg.). (2016). *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Mayrberger, K., & Hofhues, S. (2013). Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices" für den Umgang mit „Open Educational Resources" – ein Plädoyer. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *8*(4), 56–68.

OECD (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf. Zugegriffen: 28. Jan. 2021.

OPAL (2011). *Beyond OER. Shifting focus to open educational practices. THE OPAL report 2011*. https://duepublico2.uni-due.de/rsc/viewer/duepublico_derivate_00025907/OPALReport2011_Beyond_OER.pdf?page=1. Zugegriffen: 12. Febr. 2021.

Open Education Consortium (o. J.) *About the open education consortium*. https://www.oeconsortium.org/about-oec/. Zugegriffen: 7. Febr. 2021.

Ossiannilsson, E., Zehra, A., & Altinay, F. (2016). Transformation of teaching and learning in higher education towards open learning arenas: a question of quality. In P. Blessinger & T. J. Bliss (Hrsg.), *Open education: international perspectives in higher education* (S. 159–177). Cambridge: Open Book Publishers.

Otto, D. (2020). Offene Bildungsmaterialien in der Schule für das Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Cui bono? In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 77–82). Münster, New York: Waxmann.

Powell, A. B. (2015). Open culture and innvoation: integrating knowledge across boundaries. *Media, Cultura & Society,*, *37*(3), 376–393.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

von Rosenstiehl, L., Molt, W., & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Siebert, H. (2019). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (8. Aufl.). Augsburg: Ziel.

UNESCO (2015). *Position paper on education post-2015*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336/PDF/227336eng.pdf.multi. Zugegriffen: 7. Febr. 2021.

UNESCO (2020). *Forum on the impact of open courseware for higher education in developing countries: final report*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515_eng. Zugegriffen: 28. Jan. 2021.

Weller, M., de los Arcos, B., & Farrow, R. (2016). Identifying categories of open educational resource users. In P. Blessinger & T. J. Bliss (Hrsg.), *Open education: international perspectives in higher education* (S. 73–91). Cambridge: Open Book Publishers.

Wiley, D. (2010). Openness as catalyst for an educational reformation. *Educause Review*, *45*(4), 15–20.

Zawacki-Richter, O., & Mayrberger, K. (2017). *Qualität von OER. Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University*. Universität Hamburg. https://www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/qualitaet-von-oer-2017.pdf. Zugegriffen: 7. Febr. 2021.

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

ZfW (2021) 44:115–132
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00185-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Regina Egetenmeyer · Stefanie Kröner · Anne Thees

Eingegangen: 27. April 2021 / Überarbeitet: 8. Juli 2021 / Angenommen: 13. August 2021 / Online publiziert: 16. September 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Digitalisierung und Mediatisierung prägen die Gesellschaft und auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelingt. Damit wird ein Fokus auf den Einsatz digitaler Medien gelegt. Dazu werden die Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende, medienbezogene Inhalte, Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien, der Einsatz digitaler Medien und die Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien als relevante Merkmale identifiziert. Insgesamt zeigen die analysierten Interviewdaten, dass der Einsatz digitaler Medien in Angeboten eine Erweiterung der didaktischen Aufgaben darstellt, da Angebote mit digitalen Medien zielgenau auf die Bedarfe und Möglichkeiten von Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden abgestimmt werden müssen.

Schlüsselwörter Angebote · Gelingensbedingungen · Digitalisierung · Erwachsenenbildung · Weiterbildung

Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (2019–2021) entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ (Förderkennzeichen: 01JD1805) gefördert wird. Weitere Informationen zum Projekt und dessen Ergebnisse sind online verfügbar (URL: go.uniwue.de/digieb).

Prof. Dr. Regina Egetenmeyer (✉) · Anne Thees
Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Würzburg, Deutschland
E-Mail: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Anne Thees
E-Mail: anne.thees@uni-wuerzburg.de

Dr. Stefanie Kröner
Hochschule Reutlingen, Reutlingen, Deutschland
E-Mail: stefanie.kroener@reutlingen-university.de

Digitalisation and mediatisation in offers of adult and continuing education

Abstract Digitalisation and mediatisation shape society and adult and continuing education as well. This article follows the question how digitalisation in offers of adult and continuing education succeeds. For this purpose, the development of offers for recipients and participants, media content, teaching and learning settings with digital media, use of digital media and the accessibility of teaching and learning material have been identified as relevant characteristics. Overall, the analysed interview data show that digitalisation in offers are an extension to didactical offers as offers with digital media accurately have to be compatible with the needs and possibilities of recipients and participants.

Keywords Offers · Conditions for success · Digitalisation · Adult education · Continuing education

1 Einleitung

Digitalisierung und Mediatisierung prägen die Gesellschaft in einem erheblichen Ausmaß. „Digitalisierung“ wird als ein Wandlungsprozess verstanden, der durch die Verwendung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt wird (Tulodziecki et al. 2019). Damit erfährt der ursprüngliche Begriff „Digitalisierung“ als Umwandlung analoger Größen in direkte bzw. binäre Werte oder digitale Repräsentationen (Knaus 2016, S. 101f.) eine Erweiterung. In Anlehnung an Krotz (2016) wird im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass auf digitaler Technik beruhende Mediatisierungsprozesse zu einem Wandel sozialer Situationen führen. In sogenannten „mediatized worlds“ (Hepp und Krotz 2014, S. 11) sind Kommunikation und Medien eng miteinander verzahnt. Medien verändern sich stetig und führen zu kontinuierlichen kulturellen und sozialen Veränderungen. „Mediatisierung“ wird als ein Konstrukt verstanden, das aus verschiedenen Phänomenen besteht. Über die anhaltende Veränderung von Kommunikation und Technik hinaus sind die Konsequenzen der Aneignung der unterschiedlichen Medien auf den Menschen und seine Umwelt zu betrachten (Krotz 2007, S. 12).

In diesem Sinne prägen Digitalisierung und Mediatisierung auch Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung[1]. Als Teil von Programmen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung können in Angeboten veränderte Bedarfe von Teilnehmenden beobachtet werden, die sich in der inhaltlichen und didaktischen Angebotsentwicklung zeigen. Dadurch entstehen Anforderungen an Mitarbeitende, Mitwirkende und Dozierende, diesen Bedarfen gerecht zu werden.

Digitalisierung und Mediatisierung haben jedoch nicht nur Einfluss auf die Angebotsentwicklung, sondern auch auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung/

[1] Egetenmeyer, R. und Grafe, S. (2017). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung.* Unveröffentlichter Antrag für eine BMBF-Projektförderung im Programm Digitalisierung im Bildungsbereich. Würzburg: Universität Würzburg.

Weiterbildung als Organisationen. Auch hier entstehen neue Anforderungen, wie beispielsweise die Digitalisierung von Verwaltungsprozessen oder Veränderungen in der Arbeits- und Organisationskultur. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb bei der Verwendung des Begriffs „Digitalisierung“ immer die Perspektive der Mediatisierung mitgedacht. Dies bedeutet beispielsweise, dass Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht nur die Einführung und Anwendung digitaler Medien und Technik bedeutet. Vielmehr hat die Anwendung und Nutzung von digitalen Medien und Technik auch Folgen mit Blick auf die Art und Weise der Zusammenarbeit und die Gestaltung von Lehr- und Lernsettings. Sie hat beispielsweise Einfluss auf die Art des Angebots, die Ansprache und Identifikation von Adressatinnen und Adressaten. Digitalisierungsentwicklungen in Angeboten sind als eingebettet in verschiedene Ebenen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Gesellschaft; Dachorganisationen; Organisationen; Angebote und Programme; Mitarbeitende, Dozierende und Mitwirkende; Teilnehmende) zu verstehen (z. B. Tietgens 1992; Schmidt-Lauff 2012; Grotlüschen 2018; Egetenmeyer et al. 2019).

Digitalisierung und Mediatisierung stellen die Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung deshalb vor neue Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelingt. Dazu erfolgt zunächst eine Einführung in den Diskurs um Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dieser wird eingebettet in den Diskurs um Programme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zudem werden unter Rückgriff auf die Medienpädagogik Perspektiven der Digitalisierung von Angeboten identifiziert. Für die Untersuchung der Fragestellung wird auf Daten aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews zurückgegriffen, die im Projekt Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung (DigiEB 2019 bis 2021) erhoben wurden. Für die Analyse der Daten werden die Merkmale Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende, medienbezogene Inhalte, Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien, Einsatz digitaler Medien und Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien untersucht. Abschließend werden zu diesen Merkmalen Gelingensbedingungen identifiziert. Diese basieren auf der Gelingenseinschätzung der Interviewpersonen mit Blick auf die Gestaltung von Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Beitrag gibt damit einen Einblick in die Gestaltungsperspektiven der Interviewpersonen.

2 Angebote und Merkmale der Digitalisierung

2.1 Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Der Begriff „Angebot“ ist in den erwachsenenpädagogischen Diskurs um den Begriff „Programme“ einzubetten. „Programme“ werden in Anlehnung an Gieseke (2015) als „zeitgeschichtlich materialisierte(n) Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten“ (S. 165) verstanden. Im Unterschied zu anderen Bildungsbereichen sind Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung überwiegend nicht

an curriculare Regelungen gebunden. Vielmehr antworten Programme und Angebote dynamisch auf jeweilige gesellschaftliche Entwicklungen, bildungspolitische Rahmenbedingungen, ökonomische Erwartungen sowie auf Nachfragen und Bedarfe von Teilnehmenden und Unternehmen. Gieseke und Enoch (2011, S. 7) verweisen auf die „rhizomartige Entwicklung“ von Programmen, deren Entwicklung ein offener Prozess ist. Es bilden sich vorläufige Strukturen, die sich laufend verändern. Ein Programm besteht aus mehreren Angeboten (Gieseke 2018). Die einzelnen Angebote können verschiedenen Programmbereichen (z. B. Sprache, kaufmännische Aufstiegsfortbildungen, Religion und Gesellschaft) zugeordnet werden (ebd., S. 19–20). Angebote und Programme sind in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Ziele und Leitbilder der Einrichtungen sowie deren Träger eingebettet. Während sich der Begriff „Programm“ häufig im Kontext von Volkshochschulen findet, wird der Begriff „Angebot“ auch dort genutzt, wo eher Einzelangebote ohne Programmstrukturen bereitgestellt werden. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff „Angebot“ genutzt, um Digitalisierungsentwicklungen in Einzelangeboten zu untersuchen. Jedoch werden Angebote als eingebettet in Programme von Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden.

Programme in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind „Ergebnis pädagogisch-professionellen Handelns“ (Von Hippel 2017, S. 199) von Programmplanenden. Für dieses Handeln liegen in der Erwachsenenbildungsforschung verschiedene Modelle vor. Dazu zählen z. B. Programmplanung als Angleichungshandeln (Gieseke 2003, 2008), Gestaltung professioneller Antinomien (Von Hippel 2011) oder das Mehrebenenmodell (Schrader 2011; von Hippel 2017).

Ob und in welcher Weise gesellschaftliche Entwicklungen der Digitalisierung in Angeboten zum Ausdruck gebracht werden, ist abhängig von Entscheidungen und professionellen Handlungen in der Programmplanung. Damit werden Fragen zur Digitalisierung in Angeboten im vorliegenden Beitrag als eine Frage von erwachsenenpädagogischer Professionalisierung verstanden (Breitschwerdt und Egetenmeyer im Druck).

2.2 Merkmale der Digitalisierung in Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Mit Blick auf die Angebote von Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezieht sich der Begriff „Digitalisierung“ vor allem auf digitale Medien. Hierbei geht es jedoch nicht nur um den Einsatz digitaler Medien, sondern auch um die Fragen, wie Angebote angemessen für Adressatinnen und Adressaten entwickelt werden können, worauf sich Inhalte und Ziele von Angeboten richten, wie Lehr- und Lernarrangements didaktisch gestaltet werden können und wie der Zugang zu digitalen Lehr- und Lernmaterialien gewährt wird. Digitale Medien werden im vorliegenden Beitrag als eingeordnet in gesamtgesellschaftliche Digitalisierungs- und Mediatisierungsentwicklungen verstanden. Die Verwendung des Begriffs „Digitalisierung“ soll diese Einbettung anzeigen. Zudem soll sie auf die Einbettung von Angeboten in Programme, Einrichtungen und gesellschaftliche Entwicklungen verweisen. Mit Blick auf die Angebote können folgende Untersuchungsmerkmale bestimmt werden:

Das Merkmal **Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende** richtet sich darauf, welche Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende mit welchen digitalen Medien erreicht werden können. Aus der Perspektive der Praxis stellt sich die Frage, welche digitalen Medien passgenau bei welchen Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden eingesetzt werden können. Von Hippel (2007, S. 48ff.) verweist auf Mediennutzungsmotive, über die Teilnehmende gewonnen werden. Dazu zählt z. B. der Wunsch nach Unterhaltung, Austausch oder Information, der Teilnehmende dazu motiviert, an Angeboten mit digitalen Medien teilzunehmen. Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich die Herausforderung, digitale Medien passgenau für die verschiedenen Teilnehmenden einzusetzen: Welche digitalen Medien unterstützen die Motivation zur Teilnahme an einer Weiterbildung und welche stellen ein Hindernis für welche Adressatinnen und Adressaten dar? Bei der Auswahl technischer Werkzeuge sind die *Usability* (z. B. einfache Registrierung) (Reindl 2009; Engelhardt 2019, S. 170–171) und privaten Nutzungsoptionen von Adressatinnen und Adressaten mitzudenken. Cocquyt et al. (2017) verweisen darauf, dass vulnerable Gruppen, insbesondere Teilnehmende mit einer anderen Muttersprache, besonders von Online-Angeboten profitieren.

Medienbezogene Inhalte Digitale Medien sind in verschiedener Weise seit langer Zeit Inhalte von Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. z. B. Von Hippel 2007). Zu differenzieren sind Medientechnik, Mediendidaktik und Medienbildung. „Medientechnik“ bezieht sich auf die Vermittlung von Anwendungswissen zu digitaler Technik, wie z. B. Office-Anwendungen. Der Begriff „Medienbildung“ eröffnet eine reflexive Perspektive auf Medien. Tulodziecki et al. (2019, S. 41; Tulodziecki 2011) unterscheiden zwischen dem Begriff „Medienbildung“ als „Lehren und Lernen über Medien“ und „Mediendidaktik“ als „Lehren und Lernen mit Medien“. Der Begriff „Medienbildung“ ist im schulpädagogischen Kontext eng mit dem Begriff „Medienerziehung“ verbunden. Mit Blick auf das Ziel der Entwicklung von kritischer Urteilsfähigkeit über Medien und einem emanzipatorischen Anspruch nutzen die Autorinnen und Autoren den Begriff „Medienbildung“ auch für die Schulpädagogik. „Medienbildung“ hat den Anspruch, Entwicklungen durch Digitalisierung kritisch zu begleiten sowie den persönlichen kritischen Umgang mit digitalen Medien zu stärken. „Mediendidaktik“ richtet sich hingegen auf den selbstbestimmten, kritischen und kompetenten Einsatz von digitalen Medien durch Lehrpersonen in Lehr- und Lernsettings (Petko 2020, S. 23). Mit Blick auf die Inhaltsdimension der Digitalisierung von Angeboten in der Erwachsenenbildung wird deshalb unterschieden zwischen „Medientechnik“ als Inhalte zur Vermittlung von Fähigkeiten zur Medienverwendung; „Mediendidaktik“ als Inhaltsvermittlung mit Medien; und „Medienbildung“ als kritisch-emanzipatorische Inhaltsvermittlung über Medien.

Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien Mit Blick auf Lehr- und Lernarrangements kann unterschieden werden zwischen Präsenzangeboten, in denen digitale Medien eingesetzt werden, Online-Kursen, die ausschließlich virtuell stattfinden, und Blended-Learning-Angeboten als Kombination von Präsenz- und Online-Phasen. Der Einsatz digitaler Medien kann in allen Settings auf unterschiedliche Weise erfolgen. In Präsenzangeboten können verschiedene Medienarten (z. B.

interaktive Boards), digitale Werkzeuge (z. B. Präsentationssoftware) oder inhaltlich-didaktisch strukturierte Medienangebote (z. B. Erklärvideos) eingesetzt werden (Tulodziecki et al. 2019). Zudem können analoge und digitale Medien (z. B. Flipcharts und digitale Projektion) kombiniert werden (Ladel 2018). Zu den Online-Kursen zählen beispielsweise Massive Open Online Courses (MOOCs) (Helbig und Hofhues 2018a, b; Sgier et al. 2018; Rohs und Ganz 2015; Walkling 2019). Das Angebot an rein virtuellen Seminaren, wie sie durch die Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie erfolgen, stellt nur eine Form von digitalen Lehr- und Lernarrangements dar. Beispiel für ein Blended-Learning-Arrangement sind Flipped Classrooms, in denen die Vorbereitung auf die Sitzungen anhand (digitaler) Lernmaterialien erfolgt und diese im Präsenzgeschehen oder in virtueller Begegnung vertieft werden (Grote et al. 2015; Freisleben-Teutscher 2015; Buschle und König 2018; Baetge 2019; Distefano und Stein 2019).

Einsatz digitaler Medien Digitale Medien in pädagogischen Settings können differenziert werden in digitale Medienarten, digitale Werkzeuge und didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote (Tulodziecki et al. 2014; Breitschwerdt et al. angenommen). Digitale Medienarten beziehen sich auf die Hardware, wie z. B. Beamer mit Notebook oder interaktive Tafel. Sie sind als „Mittler zu verstehen, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt, verarbeitet, übertragen, gespeichert oder wiedergegeben bzw. präsentiert werden und verfügbar sind“ (ebd., S. 33). Digitale Werkzeuge hingegen beziehen sich auf Software, die ohne Inhalt und didaktische Struktur vorliegt, und deren didaktisch-inhaltliche Struktur entwickelt werden muss. Dazu zählen zum Beispiel Lernmanagementsysteme, Präsentationsprogramme oder Tools zur Erstellung virtueller Pinnwände. Davon wiederum sind didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote zu unterscheiden, die „inhaltlich ausgerichtet und didaktisch strukturiert“ (Tulodziecki et al. 2019, S. 90) sind. Die Begriffskombination didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote wird vom übergeordneten Begriff Angebote abgegrenzt. Zu den didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten zählen beispielsweise eBooks, Lehrprogramme oder Lernspiele.

Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien Mit dem Einsatz von digitalen Medien hängt der Zugang von Teilnehmenden, Lehrenden und Einrichtungen zu digitalen Lehr- und Lernmaterialien zusammen. Open Educational Resources stellen didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote dar, zu denen ein offener und kostenfreier Zugang ermöglicht wird. Sie können dazu beitragen, „Chancenungleichheiten ab[zu]bauen“ (Muuß-Merholz 2015, S. 14) und Teilhabe zu ermöglichen (Goertz 2019). Für Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich die Frage, wie die Entwicklung von Open Education Resources finanziert werden kann.

Der Blick auf die Angebote zeigt, dass sich Digitalisierung in der Angebotsentwicklung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf die Auswahl, Nutzung, Entwicklung, den Zugang und die kritische Reflexion digitaler Medien bezieht. Diese Perspektiven stellen eine grundlegende Erweiterung der erwachsenenpädagogischen Angebotsplanung dar. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag

der Frage nach, wie die Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelingt.

3 Zum methodischen Vorgehen

Die Untersuchung des Gelingens von Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung basiert auf Daten eines Fallstudiendesigns (Ludwig 2005), die im Rahmen des BMBF-Projekts *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung* (2019–2021) erhoben wurden. Die Gesamtstudie orientiert sich an einer Mehrebenenperspektive, die folgende Ebenen im Blick hat: (1) Gesellschaft als Staat, Markt und Zivilgesellschaft, (2) Dachorganisationen, (3) Einrichtungen, (4) Programme und Angebote, (5) Personal, Mitwirkende und Dozierende und (6) Teilnehmende[2]. Der vorliegende Beitrag widmet sich ausschließlich der Ebene Programme und Angebote. Im Rahmen der Fallstudie werden sechs Einrichtungen und zwei dazugehörende Dachorganisationen aus der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung untersucht. Dazu zählen zwei Einrichtungen, die außerbetriebliche berufliche Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen anbieten. Eine weitere Dachorganisation und zwei dazugehörige Einrichtungen sind im Bereich der kommunalen Erwachsenenbildung verankert, die allgemeine, politische und berufliche Erwachsenenbildung/Weiterbildung anbieten. Eine Dachorganisation und zwei dazugehörige Einrichtungen sind der konfessionellen Erwachsenenbildung zuzuordnen, die sowohl allgemeine, persönlichkeitsbildende, politische, als auch berufliche Angebote bereitstellen. Alle Falleinrichtungen wurden ausgewählt, da sie bereits über Erfahrungen in der digitalen Entwicklung von Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfügen und eine gewisse Affinität zum Thema Digitalisierung vorliegt. Die vorliegende Studie kann damit Aussagen zu einem inhaltlich relativ breiten Spektrum der klassischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung treffen. Jedoch begrenzt sich die Aussagekraft der Analyseergebnisse auf Einrichtungen, die über eine hohe Affinität mit Blick auf den Einsatz digitaler Medien verfügen. Hinzu kommt, dass die Daten vor der Pandemie erhoben wurden und die Digitalisierungsentwicklungen seit Sommer 2020 nicht in den Interviewdaten berücksichtigt sind.

Methodologisch orientiert sich die Studie an der *Critical Communicative Method* nach Gómez et al. (2011) und einer gestaltungsorientierten Bildungsforschung nach Tulodziecki et al. (2014). Beiden Ansätzen gemeinsam ist eine dialogische Forschungsperspektive zwischen Forschenden sowie Akteurinnen und Akteuren des Untersuchungsfeldes. Grundannahme der Forschungsansätze ist, dass Forschung und Praxis unterschiedliche gewinnbringende Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand haben. Der Dialog erweitert die gegenseitigen Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand und trägt dazu bei, dass Forschungserkenntnisse so kommuniziert werden, dass sie einen Beitrag zur Praxisentwicklung leisten können.

[2] Egetenmeyer, R. & Grafe, S. (2017). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung.* Unveröffentlichter Antrag für eine BMBF-Projektförderung im Meta-Vorhaben Digitalisierung im Bildungsbereich. Würzburg: Universität Würzburg.

Eine Konsequenz dieser methodologischen Perspektive ist es, dass Forschungsfragen, Untersuchungsmerkmale und Ziele der Studie gemeinsam mit den Akteurinnen und Akteuren des Untersuchungsfeldes diskutiert und entwickelt werden, um so eine Vertiefung und Erweiterung des Forschungsgegenstandes zu erreichen. Dazu wurden Untersuchungsmerkmale anhand einer Literaturanalyse[3] identifiziert. Diese wurden in acht Gruppendiskussionen von April bis August 2019 (je eine pro Falleinrichtung und Dachorganisation) vorgestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Praxis diskutiert. Dabei wurden die Interviewpersonen nach ihren Gelingenserfahrungen gefragt.

Für das vorliegende Papier werden folgende Untersuchungsmerkmale mit dazugehörigen Unter-Merkmalen identifiziert:

- *Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmende:* Erreichbarkeit, gruppenspezifische Erfahrungen mit digitalen Lernangeboten
- *Medienbezogene Inhalte:* Medientechnik (Eder et al. 2011), Mediendidaktik (Kerres 2018; Kollar und Fischer 2018; Tulodziecki et al. 2018) und Medienbildung (Tulodziecki 2011)
- *Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien:* Präsenzangebote mit digitalen Medien, Online-Angebote, Blended-Learning-Angebote
- *Einsatz digitaler Medien:* Medienarten, digitale Werkzeuge, inhaltlich-ausgerichtete und didaktisch-strukturierte Lehr- und Lernangebote (Tulodziecki et al. 2014, 2018)
- *Zugänglichkeit von Lehr- und Lernmaterialien:* kostenpflichtiger und eingeschränkter Zugang, uneingeschränkter offener Zugang wie z. B. bei Open Educational Resources (Blees et al. 2015)

Aus den sechs Einrichtungen liegen für den Erhebungszeitraum September bis Dezember 2019 insgesamt 58 merkmalsgeleitete, halbstandardisierte Interviews mit Expertinnen und Experten (Bogner et al. 2009) vor. Unter Rückgriff auf das dialogische Forschungsformat (Gómez et al. 2011; Tulodziecki et al. 2014) orientiert sich die Operationalisierung des Begriffs „Digitalisierung von Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ an den oben ausgeführten gemeinsam identifizierten Merkmalen. Die Gelingensbedingungen hingegen werden als Eigeneinschätzung der Interviewpersonen operationalisiert: In welcher Weise und unter welchen Bedingungen ist der Einsatz digitale Medien in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung möglich und werden von den Interviewpersonen als sinnvoll und gewinnbringend eingeschätzt? Mit diesem Zugang erfolgt die Orientierung an einem Verständnis von Gelingen, das sich auch in Evaluationsstudien wiederfindet (z. B. Ehmann 2021; Schulte und Wegner 2021). Daraus ableitend werden mit Perspektive

[3] Die Literaturanalyse folgte einem breiten Rechercheansatz, der sowohl Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung (z. B. Hessische Blätter für Volksbildung, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung), als auch Datenbanken (z. B. FIS-Bildung, Forschungslandkarte des Dt. Instituts für Erwachsenenbildung) einbezog. Auch die Schlagwortsuche war breit angelegt mit Schlagworten aus der Medienpädagogik (eLearning, Medienkompetenz, digitales Lernen, neue Medien, digitale Medien, digitale Bildung), die mit den Begriffen Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen kombiniert wurden bzw. hinsichtlich deren Relevanz gefiltert wurde. Für die Literaturanalyse ist eine Citavi-Datenbank angelegt worden, in der die Literatur merkmalsgeleitet zugeordnet ist.

auf die Gelingensbedingungen folgende Fragen aufgeworfen: Werden digitale Medien in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung überhaupt eingesetzt? Und wenn ja, in welcher Weise? Weiterhin wird danach gefragt, mit welchen (erwachsenenpädagogischen) Erwartungen der Expertinnen und Experten aus der Praxis der Einsatz von digitalen Medien verbunden ist.

Die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen und der Interviews mit Expertinnen und Experten sind transkribiert (Dresing und Pehl 2018) und anonymisiert (Meyermann und Porzelt 2014). Die Analyse der Daten orientiert sich an der Identifizierung von einrichtungsübergreifenden Gelingensbedingungen. Deshalb erfolgte eine fallübergreifende Analyse der Daten, die sich an Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und Kuckartz (2010) orientiert und MAXQDA zur Aufbereitung der Daten nutzt. Die Analyse der aufbereiteten Daten erfolgt im ersten Schritt als deduktive Kodierung der formalen Kategorien entlang der Untersuchungsmerkmale. In einem zweiten Schritt werden auf Ebene der formalen Kategorien anhand einer induktiven Kodierung Gelingensbedingungen als materiale Kategorien identifiziert (Von Hippel 2019). In einem dritten Schritt erfolgt die Entwicklung von axialen Codes. Dieser letzte Schritt zielt auf die Identifikation von Wechselwirkungen (Interdependenzen) zwischen den Ebenen.

4 Gelingensbedingungen der Digitalisierung in Angeboten

In den Interviewdaten zeigt sich, dass bei allen Falleinrichtungen das Gelingen der Digitalisierung der Angebote zunächst davon abhängt, ob Personen für die Teilnahme gewonnen werden können. Zum Zeitpunkt der Interviewerhebung war die Coronasituation noch nicht virulent und die Perspektive der Digitalisierung bezog sich auf die Breite der Möglichkeiten von Angeboten mit digitalen Medien. Diese beziehen die Interviewpersonen nicht nur auf Videokonferenzformate, sondern auch auf die Integration digitaler Medien in Präsenzformaten.

Zunächst ist also die Gewinnung von Teilnehmenden in den Blick zu nehmen: Für welche *Adressatinnen und Adressaten* stellen welche digitalen Medien ein attraktives Angebot dar? Die eigenen erwachsenenpädagogischen Anforderungen zeigen sich fast durchgehend in Begründungsformen für den Einsatz digitaler Medien.

4.1 Angebotsentwicklung für Adressatinnen und Adressaten

Mit Blick auf die Angebotsentwicklung stellt die erfolgreiche *Identifikation von digital erreichbaren Adressatinnen und Adressaten* eine wichtige Gelingensbedingung dar. Von den Einrichtungen werden Menschen in sozialen Berufen, Menschen in kaufmännischen Berufen, Menschen mit Fluchterfahrung, Menschen mit körperlichen Einschränkungen und Menschen im Ehrenamt als Gruppen identifiziert, die im Jahr 2019 erreicht werden konnten. Insgesamt wird jedoch an vielen Stellen darauf hingewiesen, dass die Teilnehmenden sich in sehr unterschiedlichen Lebenslagen befinden und die Altersspanne sehr groß ist. Die Benennung der erreichbaren Gruppen kann jeweils nur sehr konkret für ein bestimmtes Angebot und eine bestimmte Region erfolgen.

Für die identifizierten *Adressatinnen und Adressaten* kann sodann die Bereitstellung *bedarfsgerechter Angebote mit digitalen Medien* als weitere Gelingensbedingung identifiziert werden. Eine Interviewperson benennt dies wie folgt: *„ohne Teilnehmende brauchen wir kein Programm zu machen, ...“ (C_GD:36)* Das Gelingen bedarfsgerechter Angebote zeigt sich durch die Orientierung an der Nachfrage der Teilnehmenden, aber auch an Anpassung von Zeitformaten und dem sensiblen und an die jeweiligen Teilnehmenden angepassten Einsatz digitaler Medien. Dieser sensible Umgang bezieht sich auf Art und Umfang der eingesetzten digitalen Medien. Eine Einrichtung verweist darauf, dass digitale Medien (z. B. Social Media) auch dazu genutzt werden, um gemeinsam mit potenziellen Teilnehmenden Angebote zu entwickeln und zu planen.

Die Entwicklung von Angeboten mit digitalen Medien verweist darauf, dass sich das Gelingen derselben nicht in der Identifikation von *Adressatinnen und Adressaten* und dem bedarfsgerechten Angebot erschöpft. Vielmehr können die Interviewdaten so interpretiert werden, dass das Gelingen auch von der Erreichbarkeit der *Adressatinnen und Adressaten* abhängt und damit vom Gelingen von Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Es zeigt sich, dass Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stärker als Anbieter von digitalen Formaten wahrgenommen werden müssen. Dies kann als Hinweis auf die Mehrebenenperspektive gedeutet werden. Das Gelingen von Digitalisierung kann nicht einzig über die Ebene der Angebote erfolgen, sondern es bedarf auch der Abstimmung und des Gelingens auf der Ebene der Organisation, indem beispielsweise deren Angebote mit digitalen Medien stärker wahrgenommen werden.

4.2 Medienbezogene Inhalte

In den Interviews zeigt sich weiterhin, dass sowohl Medientechnik, Mediendidaktik als auch Medienbildung Inhalte der Angebote darstellen. *Medientechnik* wird in den klassischen Anwendungsschulungen für Software aufgegriffen. Die Perspektive der *Mediendidaktik* findet sich zum Zeitpunkt der Interview-Erhebung beispielsweise in der Entwicklung von Lernspielen.

> *[W]ie können @digitale Spiele@ eingesetzt werden in der Erwachsenenbildung im Kontext politische Bildung, interkulturelle Bildung und religiöse Bildung? Damit befassen wir uns jetzt. (D_GD: 8*)

Das Interview-Zitat deutet auf eine enge Verknüpfung von Digitalisierung mit Entwicklungs- und Pilotierungsperspektiven von Angeboten hin. Die Einrichtungen greifen jedoch auch gezielt Themen von Medienbildung auf, wie beispielsweise ein kritischer Umgang mit Hate Speech, Maschinenlernen und Social Scoring. Die Möglichkeit auf Plattformen oder in Foren über Themen diskutieren zu können, wird zur Stärkung partizipativer Bildung genutzt.

4.3 Lehr- und Lernarrangements mit digitalen Medien

In den untersuchten Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden fallübergreifend sowohl Präsenzangebote mit digitalen Medien und reine Online-

Angebote, als auch Blended-Learning-Angebote als gelingend eingeschätzt. Das Gelingen der Lehr-Lernarrangements mit digitalen Medien wird jeweils didaktisch begründet.

In *Präsenzangeboten mit digitalen Medien* werden diese sehr unterschiedlich eingesetzt und als gelingend erfahren. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich auf die Vielfalt digitaler Medien. In den Interviews zeigt sich jedoch auch deutlich, dass die jeweilige Nutzung eines didaktisch geplanten Einsatzes bedarf, damit dieser gelingen kann.

> [D]ass man versucht (...) in die Präsenzlehrgänge digitale Inhalte zu integrieren, um einfach auch ein anderes Lernen zu schaffen, dass man die Teilnehmer mehr aktiviert, dass man da auch moderner ist, klar, mit diesen Videos. (H_GD: 36)

Der Einsatz digitaler Medien in Präsenz-Angeboten wird von den Interviewpartnern durchgängig dann als gelingend eingeschätzt, wenn dieser didaktisch begründet erfolgt. Dazu zählt insbesondere die Aktivierung von Teilnehmenden.

Zum Zeitpunkt der Interview-Erhebung im Jahr 2019 wurden *reine Online-Angebote* in den Falleinrichtungen in eher geringerem Umfang angeboten. An wenigen Stellen wurde jedoch von einem gelungenen reinen Online-Angebot berichtet. Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass digitale Medien als didaktische Elemente genutzt werden, um Seminarthemen in verschiedenen Formen präsentieren zu können.

> Diese Kurse [zu betriebswirtschaftlichen Themen, Anm. d. V.], die finden ausschließlich als Webinar statt, einmal in der Woche abends. Und wenn man dann online sich nicht dazu schalten kann, zum Live-Webinar, dann kann man es/ein paar Tage später kann man sich [...] das Ganze angucken. Das Ganze wird flankiert noch mit Lehrmaterial in Buchform sozusagen, da kann man alles nachlesen. (B_I2: 154)

Perspektiven von synchroner und asynchroner Verfügbarkeit der Seminarmaterialien verweisen auf die hohen Flexibilitätsoptionen im Lernprozess. Die zeitliche Verfügbarkeit der Teilnehmenden sollte demnach berücksichtigt werden.

Die größte Variation an Lehr- und Lernarrangements mit Medienunterstützung findet sich in den Interviewdaten bei den *Blended-Learning-Angeboten*. Über alle Formen der Blended-Learning-Angebote hinweg finden sich didaktische Begründungen, weshalb einige Teile in Präsenzform und andere online angeboten werden. Dazu entwickeln die Einrichtungen strukturierte Zeitpläne und Lernwege für Präsenzphasen, Online-Phasen, Studienmaterialien und Aufgaben. Präsenzphasen werden beispielsweise für Erläuterungen und die Planung von Online-Phasen oder für persönliche Begegnungen und das Kennenlernen genutzt.

> [W]ir haben Präsenz, man lernt sich kennen, man kann hinterher auch durch das gewonnene Vertrauen miteinander nochmal im Chat Fragen weiter miteinander auch bearbeiten. (D_GD: 56)

Präsenzphasen unterstützen damit die sozialen Aspekte des Lernens auch während der Online-Phasen. Online-Phasen werden genutzt, um Inhalte zu erarbeiten, zu vertiefen, einzuüben oder zur Unterstützung selbstgesteuerter Lernstandskontrollen. Für die Durchführung der Online-Phasen arbeiten die Falleinrichtungen auch

mit individueller Lernbegleitung. Die Lernbegleitung dient der Unterstützung bei der zeitlichen Strukturierung und bei inhaltlichen und technischen Fragen. Die Interviews deuten darauf hin, dass die individuelle Lernbegleitung vor allem dann notwendig ist, wenn es nur wenige Präsenzphasen gibt. Spannend zu beobachten ist jedoch auch, dass Online-Phasen als optionale Ergänzung zu Präsenz-Angeboten entwickelt werden. Dies erfolgt beispielsweise mit der Bereitstellung von selbstgesteuerten Lernstandskontrollen, die Teilnehmende beim Besuch einer Aufstiegsfortbildung und zur Vorbereitung auf eine Prüfung nutzen können. Eine andere Form von Blended-Learning-Angeboten stellen hybride Angebote dar. Diese wurden im Jahr 2019 bereits von Einrichtungen genutzt, die standortübergreifend Weiterbildungsangebote bereitstellen, und damit Teilnehmende in Einrichtungen an unterschiedlichen Standorten über Videokonferenzsysteme zusammenbringen.

4.4 Einsatz digitaler Medien

Mit Blick auf die *digitalen Medienarten* findet sich in den Interviews der Verweis auf Laptops mit Beamer, Dokumentenkameras, interaktive Boards und an einer Stelle auch auf VR-Brillen. Der Einsatz digitaler Medienarten scheint stark an die Verfügbarkeit in den Seminarräumen und Einrichtungen gebunden zu sein. Mit Blick auf die Interviews zeigt sich, dass die Einrichtungen insbesondere dann, wenn sie über keine eigenen Räumlichkeiten verfügen, beim Einsatz von digitalen Medienarten stark von der Ausstattung des Raumes abhängig sind. Hier stellt sich die Herausforderung, wie die Ausstattung von beispielsweise kommunal genutzten Seminarräumen mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgestimmt werden kann.

In den Interviews findet sich eine Vielzahl an *digitalen Werkzeugen*, deren Einsatz als gelingend eingeschätzt wird. Bei der Software wird häufig auf Standardsoftware (z. B. Präsentationssoftware oder E-Mailprogrammen) zurückgegriffen. Der gelungene Einsatz wird jeweils mit einem bestimmten didaktischen Zweck verbunden. Darüber hinaus werden im Bereich der digitalen Werkzeuge auch Learning- und Content-Management-Systeme oder Videokonferenzsysteme, die für bestimmte didaktische Ziele genutzt werden können, eingesetzt. Sehr umfangreich werden Online-Tools eingesetzt und auch als gelingend eingeschätzt: Online-Tools lassen sich differenzieren in solche zur Erstellung von Quiz (z. B. Kahoot), zur Erstellung virtueller Pinnwände (z. B. Mural oder Miro), für virtuelle Umfragen (z. B. Mentimeter), zum Wissensmanagement (z. B. Trello) oder zur Erstellung von Lernbausteinen (z. B. Learning Snacks). Auch hier zeigen sich im Interviewverlauf didaktische Begründungen, die insbesondere auf die Partizipation von Teilnehmenden im Seminarverlauf zielen.

Mit Blick auf *didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote* findet sich in den Interviews sowohl der Einsatz von bereits verfügbaren als auch die Neuentwicklung von didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. Beispiele für den Einsatz von bereits verfügbaren didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten stellen digitale Lehrprogramme oder digitale Lehrbücher dar, die insbesondere in Sprachangeboten durch Verlage zur Verfügung gestellt werden. Aber auch Experimentier- und Simulationsumgebungen werden im Bereich Kultur genutzt. Hier wird auf digitale

Ressourcen aus Museen oder Galerien zurückgegriffen. Der Einsatz von (Erklär-)Videos, die über Videoplattformen zur Verfügung stehen, verweist auf die Nutzung von bereits bestehenden didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. In den Interviews zeigt sich jedoch auch, dass viele Einrichtungen selbst didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote entwickeln, um passgenaue Angebote für ihre Zielgruppen zu schaffen. Dazu zählt beispielsweise die Entwicklung von Lehrprogrammen. Hier werden aus traditionellen Studienbriefen Lehrprogramme entwickelt, die die Breite des Einsatzes digitaler Medien, wie z. B. den Einbezug von digitalen Texten, Audioausschnitten, Videos und Lernspielen mit planen. Didaktisch-strukturierte digitale Medienangebote werden auch im Bereich der Aufstiegsfortbildung entwickelt, um beispielsweise Übungsprogramme zielgenau für die Prüfungsvorbereitung einzusetzen. Aber auch digitale Lernspiele werden für den passgenauen Einsatz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entwickelt. Insgesamt zeigt sich in den Interviews ein breites Repertoire an genutzten didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten. Weniger zu finden sind Augmented- oder Virtual-Reality-Anwendungen und intelligente tutorielle Systeme. Dies kann mit den noch gering verfügbaren Angeboten und der kostenintensiven Entwicklung begründet werden. In den Interviews deutet sich übergreifend an, dass der Einsatz digitaler Medien dann als gelingend eingeschätzt wird, wenn er didaktisch an die jeweilige Seminarsituation angepasst und den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppen genau gerecht werden kann. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch die Herausforderung der Entwicklung und des Zugangs zu digitalen Medien, da an vielen Stellen Entwicklungen mit Kosten verbunden sind. Um diese Kosten zu stemmen, zeigen sich Kooperationen und Netzwerke zwischen Einrichtungen und Mitarbeitenden als Bedingung, die zum Gelingen von Digitalisierung beitragen können. Die Kooperationen und Netzwerke sind nicht nur innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung notwendig, sondern auch im Hinblick auf andere Bildungseinrichtungen (z. B. Schulen zur gemeinsamen Nutzung von Medienarten) und Anbieter von digitalen Lehr- und Lernmaterialien (z. B. Verlage).

4.5 Zugänglichkeit von digitalen Lehr- und Lernmaterialien

Der Einsatz didaktisch-strukturierter digitaler Medienangebote ist verbunden mit dem Zugang zu den relevanten digitalen Lehr- und Lernmaterialien.

In den Interviewdaten zeigt sich, dass zunächst *bereits verfügbare Lehr- und Lernmaterialien* genutzt werden. Diese stellen beispielsweise Materialien und Medienangebote dar, die von Verlagen insbesondere für Sprachangebote zur Verfügung gestellt werden. Darüber werden Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt, die Museen für Angebote im Bereich Kultur zur Verfügung stellen, Erklärvideos, die auf frei zugänglichen Plattformen bereitstehen und frei zugängliche Online-Wörterbücher im Bereich Sprachen.

Eine weitere Form der Zugänglichkeit zu digitalen Lehr- und Lernmaterialien stellt der *Aufbau von gemeinsamen Pools mit digitalen Lehr- und Lernmaterialien* dar. Der gemeinsame einrichtungsübergreifende Pool von digitalen Lehr- und Lernmaterialien ermöglicht Mitarbeitenden und Mitwirkenden der beteiligten Einrichtungen, selbst Materialien zu teilen und andere Materialien zu verwenden.

Eine weitere Form der Zugänglichkeit stellen *in Seminarkontexten erstellte Videos* dar. Die Videos entstehen in sehr unterschiedlicher Weise. So werden beispielsweise Videoaufnahmen mit Beiträgen von Expertinnen und Experten erstellt. Ein Interviewzitat verweist auf die gemeinsame Erstellung von Erklärvideos mit Teilnehmenden, ein anderes Interviewzitat auf die Erstellung von Erklärvideos durch Mitarbeitende.

5 Fazit

Mit Blick auf die Frage, welche Angebote mit digitalen Medien in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gelingen, zeigt sich in den Daten durchgängig, dass ein umfangreicher variantenreicher Einsatz von digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und digitalen Medienangeboten stattfindet und von den Interviewpersonen als gelingend eingeschätzt wird. Es zeigen sich keine klaren Einsatztrends, welche Lehr-Lernarrangements mit digitalen Medien durchgängig bei allen Teilnehmenden gelingen. In den Begründungen der Interviews finden sich vielmehr genauere Hinweise darauf, dass das Gelingen von einer passgenauen Abwägung des Einsatzes für die jeweiligen Adressatinnen und Adressaten sowie Teilnehmenden abhängig ist. Überall dort, wo Angebote mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung als gelingend eingeschätzt werden, gibt es genaue Überlegungen, welche digitalen Medien in welcher Weise, für welche Adressatinnen und Adressaten und mit welchem Ziel eingesetzt werden. Der Einsatz digitaler Medien in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt somit eine Erweiterung der Orientierung an Adressatinnen und Adressaten um die Perspektive der Digitalisierung dar. Die erwachsenenpädagogisch-didaktische Arbeit erweitert sich durch den Einsatz digitaler Medien grundlegend und wird anspruchsvoller. Bestehende didaktische Konzepte können nicht repetitiv genutzt werden. Vielmehr bedarf es einer grundlegenden didaktischen Neu- oder Weiterentwicklung von Angeboten, die um den Einsatz digitaler Medien ergänzt ist.

Damit diese Abwägungen erfolgen können, sind die Verfügbarkeit und der einfache Zugang zu digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und didaktisch-strukturierten digitalen Medienangeboten notwendig. Dazu zählen zum Beispiel interaktive Tafeln, Lernmanagement-Systeme, Videokonferenzsysteme oder digitale Lehr-Lernmaterialien. Bei der Auswahl von digitalen Medienarten, digitalen Werkzeugen und didaktisch-strukturierten Medienangeboten zeigt sich, dass die einfache technische Handhabung zentral für den gelingenden Einsatz ist. Die Interviews deuten darauf hin, dass bereits kleine technische Herausforderungen bei Mitarbeitenden, Mitwirkenden, Dozierenden und/oder Teilnehmenden zu großen Einschränkungen des Gelingens führen können. Dazu zählt auch die Verfügbarkeit einer schnellen Internetverbindung.

Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass der Einsatz digitaler Medien in Angeboten ein Anlass ist, sich weiter mit der Frage von Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beschäftigen. Diese Beschäftigung bezieht sich beispielsweise auf kritisch-reflexive Überlegungen im Bereich der Medienbildung,

aber auch auf das Potenzial für die teilnehmendengerechte Weiterentwicklung des Einsatzes von digitalen Medien in Lehr- und Lernangeboten.

Der Beitrag untersucht die Digitalisierung in Angeboten durch klassische Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die betriebliche Weiterbildung wird anhand des vorliegenden Samples nicht berücksichtigt. In der betrieblichen Weiterbildung ist eine große Abhängigkeit von der Branche und Größe der Unternehmen zu erwarten. Zudem ist hier eine größere Homogenität der Adressatinnen und Adressaten zu erwarten. Das Sample nimmt auch keine Anbieter in den Blick, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausschließlich in digitalisierter Form anbieten oder die aus dem Bereich der Digitalunternehmen (z. B. Google, LinkedIn) kommen. Vielmehr gehören die untersuchten Einrichtungen zu Dachverbänden der großen Anbieter von Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, die ihre Angebote seit Jahrzehnten mit und ohne digitale Medien anbieten. Deshalb impliziert die Untersuchung den Wandel der Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch die Möglichkeiten der Digitalisierung. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die Analyseergebnisse vor allem die Einrichtungen in den Blick nehmen, die vor der Pandemie über eine hohe Affinität zur Nutzung von digitalen Medien verfügen. Es ist bereits absehbar, dass sich durch die Pandemie große Veränderungen ergeben. So unterliegen Digitalisierungsentwicklungen durch die Kontaktbeschränkungen der Pandemie anderen Erfordernissen und Bedingungen als vor der Pandemie.

Insgesamt zeigt sich, dass das Gelingen von Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stark vom Gelingen didaktischer Entwicklungen abhängt. Digitalisierung erhöht die didaktischen und erwachsenenpädagogischen Anforderungen in der Angebotsentwicklung. Als Konsequenz erhöht der Einsatz digitaler Medien die didaktische Entwicklungsarbeit, die sich sowohl auf die vorausschauende Planung des Einsatzes als auch die situative Anpassung im Angebotsgeschehen bezieht.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

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

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Literatur

Baetge, C. (2019). „Blended Learning Coaches“: Lehren und Lernen in digitalen Lernumgebungen: Kursleitende aus Sachsen entwickeln Konzepte für die vhs.cloud. *dis.kurs*, *26*(1), 42–43. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2019-01_diskurs_web.pdf.

Blees, I., Deimann, M., Seipel, H., Hirschmann, D., & Muuß-Merholz, J. (Hrsg.). (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung / Erwachsenenbildung: Bestandsaufnahme und Potenziale 2015* (1. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (im Druck) Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung. Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Breitschwerdt, L., Thees, A., & Egetenmeyer, R. (angenommen) Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *44*.

Buschle, C., & König, A. (2018). E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *30*, 50–72.

Cocquyt, C., Diep, N. A., Zhu, C., De Greef, M., & Vanwing, T. (2017). Examining social inclusion and social capital among adult learners in blended and online learning environments. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *8*(1), 77–101. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9011.

Distefano, A., & Stein, D. (2019). Blended-Learning für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit: Ehrenamtsportal stärkt ziviles Engagement durch Online-Qualifizierung. *Dis.kurs*, *26*(1), 28–30. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2019-01_diskurs_web.pdf.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf

Eder, A., Heinen, U., & Knutzen, S. (2011). Editorial zu Fachtagung 13: Medientechnik. *bwp@ Spezial*, *13*(5), 1–3.

Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L., & Lechner, R. (2019). From „traditional professions“ to „new professionalism“: a multi-level perspective for analysing professionalization in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, *25*(1), 7–24. https://doi.org/10.1177/1477971418814009.

Ehmann, T. (2021). *Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung. Eine Längsschnittstudie zur Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden*. Opladen: Budrich Academic Press.

Engelhardt, E. M. (2019). Onlineberatung – Digitales Beratungsangebot für Alle? In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen* (S. 161–174). Wiesbaden: Springer VS.

Freisleben-Teutscher, C. F. (2015). Educamp-Workshop: Angewandte Improvisation: Belebende Impulse für die dialogorientierte Gestaltung von Online- und Offline-Vorbereitungs- bzw. Präsenzphasen. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität: Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Medien in der Wissenschaft, (Bd. 68, S. 207–209). Münster: Waxmann.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2008). Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung. Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *58*(2), 126–135.

Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In A. von Hippel & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 165–173). Stuttgart: Kohlhammer.

Gieseke, W. (2018). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18–27). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W., & Enoch, C. (2011). Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv/programme_und_programmforschung/entwicklungen/enoch_gieseke14_juli2011.pdf. Zugegriffen: 28. Aug. 2021.

Goertz, L. (2019). *Trends: offener Zugang und Lernen mit Spaß*. Beitrag vom 05.03.2019 In wb-web. https://wb-web.de/aktuelles/trends-offener-zugang-und-lernen-mit-spass.html. Zugegriffen: 28. Aug. 2021.

Grote, B., Szász, C., & Vassiliou, A. (2015). Ein Angebot für alle? Blended Learning im Umgang mit Vielfalt in (weiterbildenden) Masterstudiengängen. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität: Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Medien in der Wissenschaft, (Bd. 68, S. 210–216). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A. (2018). Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *30*, 94–115.

Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, *17*(3), 235–245.

Helbig, C., & Hofhues, S. (2018a). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *30*, 1–17.

Helbig, C., & Hofhues, S. (2018b). Medienbildung von Erwachsenen(bildnern/-innen). *Erwachsenenbildung*, *64*(4), 151–154.

Hepp, A., & Krotz, F. (2014). Mediatized worlds: Understanding everyday mediatization. In A. Hepp & F. Krotz (Hrsg.), *Mediatized worlds: Culture and society in a media age* (S. 1–16). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Von Hippel, A. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Schriftenreihe der Landesmedienanstalt Saarland, Bd. 14. : LMS.

Von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *1*, 45–57. http://www.die-bonn.de/id/9187.

Von Hippel, A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung: Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*(2), 199–209. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4.

Von Hippel, A. (2019). *Codieren qualitativer Daten: Workshop zu qualitativ-empirischen Forschungsmethoden. 03.05.2019*. Würzburg: Universität Würzburg.

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5. Aufl.). Oldenburg: De Gruyter.

Knaus, T. (2016). Digital – medial – egal? Ein fiktives Streitgespräch um digitale Bildung und omnipräsente Adjektive in der aktuellen Bildungsdebatte. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. M. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 99–130). München: kopaed.

Kollar, I., & Fischer, F. (2018). Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung: Theoretische Ansätze und empirische Befunde. In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1553–1568).

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Krotz, F. (2016). Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik: Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. M. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung* (S. 19–42). München: kopaed.

Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Ladel, S. (2018). Sinnvolle Kombination virtueller und physischer Materialien. In S. Ladel, J. Knopf & A. Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer.

Ludwig, J. (2005). Fallstudien. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *28*(2), 51–60.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf. Zugegriffen: 28. Aug. 2021.

Muuß-Merholz, J. (2015). Hintergrund und Begrifflichkeiten. In I. Blees, M. Deimann, H. Seipel, D. Hirschmann & J. Muuß-Merholz (Hrsg.), *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung: Bestandsaufnahme und Potenziale* (S. 11–16). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Reindl, R. (2009). Onlineberatung – zur digitalen Ausdifferenzierung von Beratung. *Journal für Psychologie*, *17*(1), 1–19.
Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: a disillusion by empirical data. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *16*(6), 1–19.
Schmidt-Lauff, S. (2012). Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. https://doi.org/10.3262/EEO16090010.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schulte, A., & Wegner, C. (2021). Gelingensbedingungen für die Implementation von Unterrichtsmodellen aus der Perspektive der Lehrpersonen am Beispiel von Science Klassen. *Bildungsforschung*, *1*, 1–13.
Sgier, I., Haberzeth, E., & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung: Weiterbildungsstudie 20172018. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. : Schweizerischer Verband für Weiterbildung.
Tietgens, H. (1992). *Reflexion zur Erwachsenenbildungsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Tulodziecki, G. (2011). Zu Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11–39). München: kopaed.
Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2014). *Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online EEO. Weinheim: Beltz.
Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2018). Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung der Medienpädagogik. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung* (S. 423–448). München: kopaed.
Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
Walkling, T. (2019). VHS-MOOC. https://www.vhs.info/mooc/. Zugegriffen: 28. Aug. 2021.

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

Dr. Stefanie Kröner ehemals Julius-Maximilians-Universität Würzburg

ZfW (2021) 44:133–150
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00187-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Adult postgraduate students' learning in online spaces—Images of identity and belonging

Carol Azumah Dennis · Gill Clifton

Received: 16 February 2021 / Revised: 5 May 2021 / Accepted: 18 May 2021 / Published online: 1 October 2021
© The Author(s) 2021

Abstract This research seeks to animate the voices of postgraduate students registered on a UK distance learning online Masters in Education or Childhood & Youth programme. Such a critical exploration is timely given the HE landscape is premised on its openness and accessibility. Our study reports on 33 interviews with postgraduate students using photo elicitation and unstructured interviews. We prioritise the perspectives of students whose experiences do not replicate the success stories which generally epitomize representations of HE study, favouring instead the voices of students who interrupted or in some cases terminated their studies. Our aim is to better understand the PG students' personal, professional, and academic learning trajectories.

In reading the data we produced four "manifesto" statements crafted from a series of dialogues between ourselves as researchers, our colleagues, the online experiences of adult postgraduate students and our reading of literatures surrounding withdrawal, persistence and retention. Interpretations gravitated towards four themes: identity, belonging, digital pedagogies and uncanny spaces and which point towards students' perspectives about the interconnections between identity and belonging and how these concepts help develop understanding of "social presence", what Bayne (2008) and Cartens (2016) assert as "uncanny" spaces. Our manifesto statements represent our reading of the data to stimulate further thinking around the HE digital pedagogy landscapes. The four statements have implications for how we understand, participate in and manage postgraduate adult students' learning in digital spaces.

Dr. Carol Azumah Dennis (✉) · Dr. Gill Clifton
The Open University, Milton Keynes, UK
E-Mail: azumah.dennis@open.ac.uk

Dr. Gill Clifton
E-Mail: G.Clifton@open.ac.uk

Keywords Adult postgraduates · Online learning · Image-based methodologies · Portrait methodology · Retention

Lernen postgraduierter Studierender – Bilder des Dazugehörens und der Identität

Zusammenfassung Dieser Artikel gibt Studierenden eines britischen Online-Masterstudiengangs in „Education“ eine Stimme. Eine solche Untersuchung scheint im Rückgriff auf den Anspruch der Offenheit und Zugänglichkeit des britischen Hochschulsystems zeitgemäß. Die Untersuchung basiert auf 33 Interviews mit Studierenden eines Postgraduierten-Programms, die in unstrukturierten Interviews befragt und begleitenden Fotografien festgehalten wurden. Wir nehmen dabei die Perspektive der Studierenden ein, die nicht die üblichen Erfolgsgeschichten des Hochschulsystems wiedergeben, sondern favorisieren stattdessen Stimmen von Studierenden, die das Studium unter- oder abgebrochen haben. Ziel der Untersuchung ist es, die persönlichen, beruflichen und akademischen Ziele der Studierenden zu rekonstruieren und zu verstehen.

Bei der Auswertung der Daten wurden vier Aussagen herausgearbeitet, die sich aus Gesprächen mit Forschenden, mit Kolleginnen und Kollegen, aus Erfahrungen in der Online-Lehre sowie aus der Auswertung von Sekundärliteratur ableiten ließen. Die Interpretationen kreisen um Themen wie Identität, Zugehörigkeit, digitale Pädagogiken und „unheimliche“ Räume und ermöglichen Rückschlüsse auf deren Verwobenheit untereinander. Dies wiederum ermöglicht ein Verständnis des Konzepts „sozialer Anwesenheit“, die als „unheimlich“ charakterisiert worden ist (Bayne 2018; Cartens 2016). Hiermit wird ein Beitrag zum Verstehen geleistet, wie Studierende in digitalen Räumen agieren und lernen.

Schlüsselwörter Erwachsene postgraduierte Lerner · Online-Lehre · Bildbasierte Methode · Porträt-Methode · Retention

1 Introduction

The extraordinary events of 2020 pivoted post-16 teaching, learning and research into a series of discontinuities. COVID-19 and the imposition of social distancing and lockdown did not precipitate the shift to online pedagogy for Higher Education in the UK, that shift had been underway for some time (Rospigliosi 2020). But it did exaggerate and accelerate it. It also placed the issue, digital pedagogies, on a public agenda. Most often the public discourse that has surrounded socially distanced pedagogies is one of disquiet. It is driven by the commodification of HE and the assumption that in the absence of an encounter surrounded by a bricks-and-mortar lecture hall, students are getting an inferior product and are therefore deserving of a refund on their £9000 per year student fees. These discussions have placed emphasis on the undergraduate, HE population, our focus in this paper is on postgraduate students.

Our research participants were adults who, having returned to study often after a long break, interrupted or terminated their programme. This is quite a distinct population. Much of the research into withdrawal is concerned with full-time, 18- to 21-year old undergraduates. Studies tend to explore factors that influence undergraduate students' capacity to remain on course and complete their degree, frequently citing as highly significant things such as family background, being homesick and developing friendship groups (Wilcox et al. 2005). There are some studies that focus on adult students and doctoral level students (Keefer 2015). The lacuna seems to surround taught postgraduate, master's students who are adults studying part time (Schroeder 2019). In her unpublished doctoral thesis Schroeder (2019) remarks on the low number of usable studies returned when conducting a search using the key terms "Master Student Persistence," "Master Student Retention," and "Master Student Progression." In so doing she echoes a gap identified by Mercer (2015) four years earlier in 2015 and Gordon (2016) a year later. Our literature search in 2020, using identified key phrases and a university data base, found a field that has so far remained unanimated. The specific context of online learning merely exaggerates the paucity of literature. Based on institutional data, the cohort who participated in this study—postgraduate students at a distance learning university—come from varied backgrounds and locations. They are typically older than their counterparts in face-to-face universities. While the MA requires that students have completed an undergraduate degree, entry to the undergraduate programme requires no prior qualifications. Those students who progress onto the MA from an undergraduate degree in the institution thus have an atypical academic background. Many of the students are working full or part-time, indeed, the flexible nature of anytime, anyplace distance learning makes it attractive to working students. There are a higher than usual number of students with additional needs and/or disabilities in comparison to other UK universities (The Open University 2018). Caught between undergraduate education, in which some 50% of the UK population participate, and high-status doctoral studies, the MA is the empirically overlooked middle child of UK Higher Education. The emotional experience of distance learning students has also received little focussed attention when compared to other student groups. Given the particularities of the cohort we work with, one can assume that their internal emotional lives will be equally as distinct (Hilliard et al. 2019). This is our current focus. We animate the space surrounding the experiences, challenges and opportunities for adult postgraduate (masters) students engaging with online learning.

2 Project "50 narratives @ 50"—Portraits of persistence, progression and belonging

The project we recount in this paper, "50 Narratives @ 50" (Dennis 2020), used a milestone in the life of an established distance learning University in the UK to interview adult postgraduate students using photo elicitation and unstructured interviews. Here, we report on the 33 interviews conducted between September 2019 and June 2020. Our exploration prioritized the perspective of students whose experiences of study did not replicate the smiling success stories which epitomize

publicity friendly representations of HE. Our primary purpose was to investigate students' lived experiences following a period of postgraduate study that had been interrupted or in some cases terminated, to understand students' personal, professional, and academic learning trajectories. The research was of vital importance to our ongoing critical exploration of the openness of a Higher Education sector that prides itself on being "open". While we appreciate the importance of retention and key performance indicators for HE, the research did not set out to understand reasons for non-completion but rather the narratives that surround withdrawn students and their perspective on if and how their learning episode has value.

After obtaining a favourable opinion from the University ethics committee, we sent 600 email invites to students who had at some point registered for the fully online Masters in Education, Childhood or Youth Studies and either interrupted or terminated their studies. There were two distinct parts of the data generation. First students were invited to provide an image which represented their experiences of Post Graduate study. While we anticipated that research participants would generate their own images via photographs they had taken, the majority of images presented were found images. Nonetheless, whether found or self-generated, the images allowed students to talk about their experiences in a way that language alone might have hidden. They generated intensely vivid, personal, unexpected and sometimes absurd metaphors which allowed us to view the PG study experience in novel ways. Once we had secured an image, we conducted a one-to-one video interview via Microsoft Teams. The images did not speak for themselves. Our first question was to invite research participants to discuss the image—to describe it and explain what they felt it conveyed. This was followed by an open unstructured interview with a defined set of guidelines for what the interview would include but no specific questions and no structured order to follow. The aim was to create conversations negotiated with as much fluidity as possible. Working within an open protocol our interest was in the generation of narratives. This study shares with all forms of narrative enquiry, a common interest in the study of experiences (Clandinin and Rosiek 2006). However, while we do have an interest in themes, we also have a strong impulse to listen to individual voices. We wanted holistic narratives, combining holistic-content and categorical-content (Leiblich et al. 1998). We also placed emphasis on a dynamic retelling of experience. We wanted to know what happened and what happened next. What did they do, think or feel and why? Who was involved in their story? During the interviews prompts were focussed around—what happened next placing each account in a specific bounded context of time and ongoing action. We were mindful in this process, of placing little emphasis on direct interrogation of motivations or interpretations of postgraduate study. Moerman's (1974) seminal advice about the limited value of questions which generate abstract accounts provided at the behest of an ethnographer, meant that throughout the interview we avoided asking—what's it like doing and failing to complete postgraduate masters study with a distance learning university preferring when-, how-, and why-questions: time and action. The narrative form adopted is one that allowed for the recounting of events, recollection of experiences and relating emotion. In collecting and attempting to understand what these individual research participants tell us, we connect the intricate intimacy of a personal life to larger situational, organisational, cultural, and historical narratives.

3 From narratives to narrative portraits

Interviews were conducted in Microsoft Teams, the preferred communicative platform for the University also consistent with the social distancing conditions created by COVID-19. Once recorded, the images were filed, and interviews transcribed verbatim. Each transcribed interview was then crafted into a narrative portrait.

Portraiture is a method of qualitative research that blurs the boundaries of aesthetics and empiricism in an effort to capture the complexity, dynamics, and subtlety of human experience. In portrait methodology rigor, subjectivity, aesthetics, and art (broadly defined) are complementary ideals (Lawrence-Lightfoot and Davis 1997). In our approach which we viewed as listening *for* a story as more important than as listening *to* a story. In developing narrative portraits we explored each transcript to identify an initiating event, a pivotal moment and something of a resolution. The words used to craft the portrait are drawn exclusively from the interviews with the role of researcher being to identify the relevant narrative moments which are woven into a whole. The stories told are differently each time and they are the story of the narrative subject rather than their registration, experience on and withdrawal from their masters. These narrative portraits are crafted by selecting and rearranging extracts from interviews to offer a glimpse into the subjects' lives (Rodríguez-Dorans and Jacobs 2020) an approach associated with narrative inquiry (McAdams 2008), narrative profiles (Seidman 2006). We identify these as narrative portraits rather than merely portraits as they are based on narratives. If a portrait emphasises space, shape, contour and context, narratives pivot around time and action. To understand the experience of postgraduate (masters) students in an online university requires not only a profile of who they are but a holistic account of what happened to and around them, what they did and why.

Having generated our images and portraits, we were keen to avoid a quasi-positivistic hankering that often betrays the interpretivist's treatment of data: coding, abstracting and categorizing into visual and narrative themes. We chose to remain faithful to the artistry involved in what are after all acts of interpretation. We do not subscribe to an epistemology based on a singular plot, underlying causal connections that determine our social world or concrete immutable patterns discernible only through authoritative interpretations (Usher 2001). Therefore, instead of subjecting the data to continual rounds of computation, parsing, subsummation and analysis—we adopted a process *reminiscent of an analytical daydream*. We read and re-read the data, meeting on a bi-weekly basis to discuss our different interpretations of what we found, reverberations within and between what we had generated, what we were reading and our wider experiences of postgraduate (masters) study. We equivocated between theory and data, sometimes reading up from data to theme, other times reading down, recalling what others have written (MacLure 2008), listening for echoes and resonances. We do not present a traditional—data, findings, conclusion—account of our research. Working within an interpretative tradition, the truths that have emerged through the richness of participants' images, narratives and portraits provide ethnographic insight that reach towards fuzzy generalisations (Bassey 2003).

The data did not speak for itself, nor did it speak with one voice nor follow a singular narrative thread. We encountered an emerging undulating geography. There were cul-de-sacs and roundabouts, ideas that felt important and interesting but had only a shallow resonance. There were also strands of thought and experience that refused to be distorted into clarity (Law 2004). In reading the data we resisted the impulse towards a naturalistic linear tale.

We have also resisted the compulsion to present individual "cases" comprising of biographical narratives. Instead, having generated the data, crafted narrative portraits and listened to what research participants have said about the images they chose to present, we offer four "manifesto" statements. Manifesto in the sense that written at a moment of transformation, they make visible our sense of what stepping forward into and through the digital transformations of adult postgraduate study might mean (Latour 2010). The statements were crafted from a series of dialogues between ourselves as researchers, our colleagues, the online experiences of adult postgraduate students and our reading of literatures surrounding withdrawal, persistence and retention. The four statements gravitate around four themes of identity, belonging, digital pedagogies, and uncanny spaces.

3.1 Statement 1: Adult learners like nomads traverse multiple identities, some they actively seek out; others are driven by a sense of need or obligation

(Fig. 1).

Students encounter multiple identities, some they pass through fleetingly and over time, others they settle into establishing permanent, all-consuming and long-lasting roots. Some identities are imposed by political, economic, and social structures that frame contexts and experiences; others are entered into willingly, actively seeking them out in order to "belong" (Abes and Kasch 2007; Thomas 2018). The act of seeking an identity which enables one to belong can be consciously driven by need, obligation, expectation or unconsciously engineered by societal influences and political, economic structures (Lambert et al. 2013). Belonging is central to understanding how students experience higher education. What, how, where and

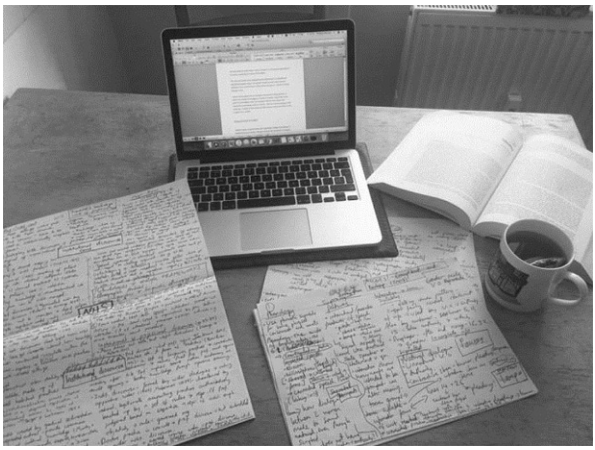

Fig. 1 Image provided by Student Interview CEd #2

the extent to which research participants identified with their student identity being inextricably linked to the extent to which, how and to what they feel they belong. These concerns are frequently overlooked in postgraduate students. The assumption seems to be that having already experienced success as an undergraduate, identity and belonging are no longer pertinent to the postgraduate experience and do not need empirical exploration (Tobbell and O'Donnell 2013).

In this section we consider the tensions and challenges of multiple identities which arose from the struggles students encountered while navigating their different roles. They brought into sharp relief the embodied nature of online learning, especially when students are confined to studying within a tightly constrained space. It should be noted that learning at a distance and in the case of participants in this research, fully online, poses unique challenges for students (Tareen and Haand 2020). Online learning providers often assume postgraduate students know what to expect from online learning; they assume students have knowingly and actively chosen this mode of study to fit in and around their specific circumstances. Those who may have attended bricks-and-mortar HE Institutions will draw on the resource of previously embraced successful student identities; those who have not before experienced HE study online will have fewer and less clearly defined expectations. Either way students are entering an unfamiliar environment and inevitably bring perceptions of what it might look and feel like. But the absence of a lecture hall, library and campus allowing students to physically remove themselves from one space and enter another clearly defined study space creates tensions:

> What I hinted at with the [image provided] was this negotiation of space and the relationship, [...] I had a lot of arguments [with my partner] about [...] my availability and about my tendency to duck out of life when a deadline was approaching and not being available.
> Student Interview CEd #2

Student interview CEd#2 reveals a complex personal and professional identity which involved the negotiation of physical space. She chose to undertake PG study hoping to develop a deeper appreciation of her job, a key motivator for postgraduate students (Tomlinson and Jackson 2019) especially in Education. She was struggling with the challenges of fitting in study time but feeling that it was also an outlet from the pressures and demands of work. In her narrative she highlights the not unfamiliar tension in many households in respect to coming to terms with her identity as a student which meant she was unable to take full ownership of her identity as a supportive partner to someone who was also studying. The outcome for this research participant was

> [...] constantly feeling torn in different directions and guilty.
> Student Interview CEd #2

CEd#2's narrative has strong echoes of Illeris's (2014) theorisation which points towards the importance of recognising learning, as well as transformative learning which requires more than a somewhat superficial change in meaning perspectives, frames of reference and habits of mind (Mezirow 2006). The inclusion of social and emotional dimensions of learning only avoids being too narrowly focused on

cognition when the various elements are bought together in the concept of identity. Our suggestion is that CEd#2 makes an incomplete transformation in her student identity and was thus unable to experience and embody academic belonging to the exclusion of other calls on her space, time and attention. We see in these similarities to Bayne and Jandrić (2017) notion of doubleganger, the double of a living person who inhabits the online digital world of second life. Might it be that research participants like CEd#7 experience multiple versions of themselves? This is a discomfort associated with online interaction, a discomfort Bayne and Jandrić (2017) links intimately to inhabiting "uncanny spaces". The unease experienced in online learning is qualitatively distinct from that experienced in face to face encounters. The eeriness of a disembodied presence paralleled by an embodied absence (Hook 2005) in the context of the immediacy of digital spaces, means students have little time to feel their way through. The online world has an immediacy not mirrored in the physical world. It can be brutal, unforgiving and demanding, silencing those who feel they are invading the space of others rather than believing they belong and have validity in that space.

> I was going to [complete the module] but then I got ill. I was ill for about two years and then I'm where I am just now. When I go back to the [university], and I think I will go back to the [university], I'm going to go back to do something that is probably not academic in that sense and it'll be about literature or it'll be about writing.
> Student Interview *CC #3*

Harrison et al. (2003, p. 6) offers a useful analogy of "fuzzy boundaries" commenting about the transitional notion of identity and how identities are often woven together. It is the attempt at weaving incommensurate identities together that creates a collision course—particularly if as Student CC#2 identified, you feel trapped and unable to navigate between competing demands on who you are and where you belong.

> I knew that I couldn't do it, I was completely defeated, I was like, 'No, I know how much headspace you need to write the last one {assignment} and I haven't got it in me, I can't do it,' and I just gave in, you know?
> Student Interview CC #4

3.2 Statement 2: To belong is a fundamental need: it is only by owning "belongingness" we can fully embrace a sense of fulfilment that emerges from being with others

(Fig. 2).

To belong is a fundamental need (Strayhorn 2018). Feeling at ease in pedagogic spaces makes a decisive contribution towards educational success. It implies more than just being present. Belonging comes from knowing you have a right and a purpose to physically and abstractly be where you are; when you belong and call a place "home" you assume the right to be in control, giving yourself the right to dip in and dip out, leave and return at will. These narrative portraits were of students who

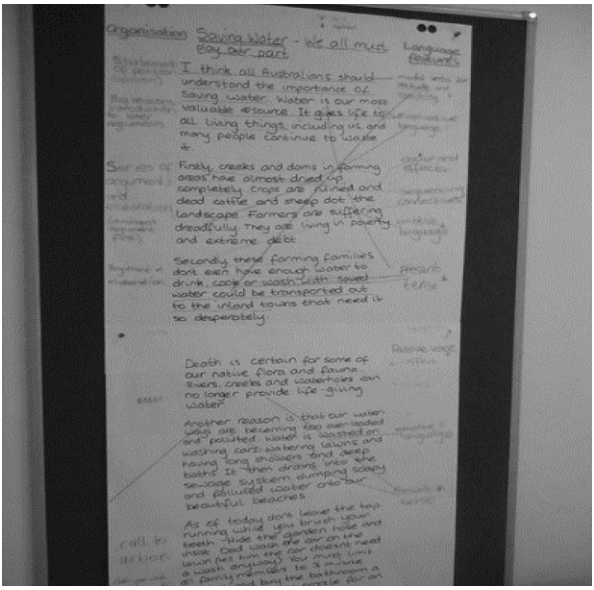

Fig. 2 Image provided by Student Interview CEL

had withdrawn from their programme. We inevitably encountered stories that had an emotional impact, stories of failure, frustration and dreams deferred.

> I took my degree when I was 50, decided to have a total career change and went from basically a childminder to a qualified teacher in eight years, that is my learning history. So, you know my learning history is very different to someone who is just graduating through university. I [...] always thought myself capable and able to learn, loved the whole learning thing, very enthusiastic about learning. And then this was like somebody just, if you are riding a horse and it pulls back on the reins really sharp and the horse came to a dead stop, but at the same time sat back on its haunches if you like, so it literally made me sit back onto my haunches and think, 'I can't do this,' [...] I had lost my confidence totally about learning after that experience. [...] And I don't give up easily [...] I love learning, but it was beyond me, it was just too much.
> Student Interview CC #6

Narratives most often included an element of belonging. Sometimes the process of learning and of belonging to the very act of learning; other times Higher Education as an institution was considered a "home" to which students wanted to return even though there may have been an interruption to their study, they had started on a journey and they would return. This was a remarkable feature of the narratives given these research participants had all withdrawn from a master's programme. It was not what we were anticipating.

> I [...] went on and did [...] a couple of Level 3/Level 4 qualifications in totally unrelated topics and did that online and did fine.
> Student Interview CC #6

> I've got the craving to learn [...] I still want to learn and, you know. I think if I was lucky enough to have another opportunity to study with [...] University, I'd like to do an open masters.
> CC #4

We suggest that the significance of these narratives is not that they feel warmly towards a particular institution, but that they evidence a sense of belonging. There is a body of literature that evidence belonging as an important aspect of student retention (O'Keeffe 2013). A strong sense of belonging sits at the heart of student retention (Thomas 2012). A less well explored thread is the role of belonging amongst students who withdraw from postgraduate study. Research participants' narratives suggest they retain a sense of belonging and a desire to return to postgraduate study. This was not a sentiment we were expecting to find. This arguably reframes the concept of student retention, placing it in a completely different narrative time frame. Student success, bounded in programme terms, is charted from the moment of registration to the moment of certification or withdrawal. These narratives suggest a frame that slips beyond that defined by the institutional programme from learning desire to learning fulfilment, which may involve registration, withdrawal and either re-registration or the fulfilment of learning desire in unexpected, unanticipated and unpredictable ways. We suggest that it is home, a sense of belonging that make students feel they have a place (which in some instances is an institution) to which they can return.

> With the [university] though, I've heard so many amazing stories about it, especially working with PhD students, those who did their undergrad with the [university], did their masters with the [university], now doing their PhD with the [university]; they, you know, consider it like part of their family pretty much, because it's been such a large part of their life for years and years.
> Student Interview CEL #1

The home we are suggesting here might be an institutional home, but might also be a disciplinary home, it might even be something completely intangible, a notion of a process or community as home: something to which they will return at some stage.

> You know, I love learning so much [...] I really want to study again, I really, really want to do a masters, and I'm really fed up because I shelved it. In my mind I shelved it. And I've come out of it with a [...] You know, I owe [the student loan company] money for it, you know, and I've got this debt for this module that is incomplete.
> Student Interview CC #4

3.3 Statement 3: Whilst working at a physical distance it is possible to create safe and enduring environments in which digital pedagogies flourish and learning prospers

(Fig. 3).

> I think one of the other benefits of the digital university study is the lifeline it can give you to feel connected to an academic community and an academic process, even when you are living and working in a context where you don't have access to that.
> Student Interview CEd #2

The press, public and politicians view of online pedagogies, pivot on the belief that *online learning* is something other than *learning*. If students are not removed from their daily living space to attend a physical campus building and sit in a large hall, they are receiving an inferior product. While much of this public discourse is filtered through the specific commodification of UK higher education (Silverio et al. 2020) the notion that online learning is something other than learning is an accepted proposition.

In this section we consider this disquiet—or rather allow the data we have generated to disrupt it. It seems to rest on a misconception. A misconception that online learning in some fundamental way takes us out of and away from ourselves, perhaps even dehumanizing us. It is as if distance disconnects us: a person mediated by a computer screen is less of a person. The anxiety experienced here is reminiscent of that envisioned by Isaac Asimov in his 1950 sci-fi novel, The Naked Sun. The Solarians (inhabitants of the planet Solaria) interact with each other entirely through holography and screen. Digital mediation, it seems, renders us—and our re-

Fig. 3 Image provided by Student Interview CC #7

lationships including our pedagogic relationships, less authentic. Digital mediation transforms us into aliens.

3.3.1 The teacher hologram

The image most frequently posted by research participants was that of a computer screen and keyboard. Given the context of a distance learning university, this is perhaps obvious to the point of cliché. But it also points towards the possibility of disruption. In the absence of a bricks-and-mortar lecture hall, the ontological status of the pedagogic space—the seminar room or the lecture hall—is called into question. If teaching is thrown into doubtful disarray, the other side of the pedagogic equation, learning can hardly remain intact. The images of computers took several forms—sometimes they were artfully arranged with coffee cups, framed by reading material and handwritten annotated scripts. Other times they were part of a creative ensemble with other objects—plants, pets, knitting and glasses. In some instances, they included images of students writing either alone or in company (children in the background).

The default mode of higher education is face-to-face lectures though of course pedagogies are changing. The postgraduate (masters) study these research participants experienced was entirely online. For many students this was an unusual experience. And while many of the research participants had completed an online undergraduate degree, for others the masters was their first experience of online learning.

Student CEd#7 describes encountering online learning for the first time.

> It's a completely different experience because obviously, [in a bricks-and-mortar University] you're interacting with people, you're going to lectures in theatre rooms and tutorials with your professors and so on and so forth—and so, sitting at home at your desk or at your dining table, or any other space that you can find in your household to do stuff was a new experience.
> Student Interview CEd #7

This student, CC#7 presented an image of her laptop. Nothing else is visible except the edges of a desk and the hint of an ornately wallpapered wall. A pair of headphones are strewn across the keyboard. She explains the significance of her image

> Yeah … the laptop: it's definitely part of my study journey. It allowed me to, obviously, do assignments, take part in various tutorials; it gave me access to tools like—one of the members on the course opened my mind up to a […] fantastic tool. […] Yeah, so the laptop signifies everything about being a distance learner, really, and being able to participate.
> Student Interview CC #7

As her account makes clear, it is human contact she values "interacting with people" or the inspiration of being introduced to a new tool by a colleague, and "being able to participate" all made possible by the computer. The image of a computer and the discussion of study spaces it instigates serve as a reminder that online

learning does not exist outside of a physical realm. It is part of a material world of movement, placement and practices. It involves (extends) the body and the person whether they are inspired, bored, lonely or engaged, and is thoroughly entangled with the technology as part of an assemblage. Despite its online nature, there is nothing virtual about CC#7's learning. Despite having an incomplete MA, there is nothing incomplete about the impact postgraduate study has had on CC#7.

> I think, when I started reading the material, it really connected with me because it was a real area that I wanted to find out more about, from a theoretical and academic point of view around, [...] the study of young people and youth. A lot of it was really interesting to me on more of a pleasure kind of reading level ...
> Student Interview CC #7

She talks here about reading for pleasure, but also her growing sense of professionalism. Reading enabled her to understand more fully and more empathetically her pupils; alongside her image of a lap top computer, she uses and explains with pride the concept "adverse childhood experiences" and how this impacts her pupils. The phrase itself is one that resonates deeply for her. It seems to confer both belonging (to a school community and to a profession) and status, the status of someone who makes senior managers sit back and listen.

> I [...] am much, much, much more informed about my cohort, even more so than some of the very experienced teachers [...] at the end-of-day meetings that we have, and I have thrown in [...] the term [...] 'adverse childhood experiences', people like the deputy head and the head [...] sit back and listen because, it encompasses everything that our young people are about, [...] [the incomplete MA has] brought a wealth of knowledge [...] I can then talk with some authority and clarity on young people.
> Student Interview CC #7

CC#7's experience of being taught by the digital university has a profound impact on her sense of self in the workplace. What she learns establishes her professional worth and allows her to talk and be listened to by senior managers. She is driven by a desire to know more about young people and to understand their troubled lives. She has a sense that career progression has become an open possibility. The openness she experiences is not just the openness of an institution designed to make higher level study available to all. It is an openness made possible by her (incomplete) participation in higher level study. This learner has prospered as a result of her partial participation in postgraduate study, for reasons perhaps hinted at by a research participant CC#4.

> I could walk in a room or somewhere and nobody knows I've got my certificate but if I say something that I've learned.
> Student Interview CC#4

We are not advocating here a celebration of the fractured postgraduate programme. Whether conceptualised in institutional or individual terms, a complete MA is almost always better than an incomplete one. A sentiment echoed by at least one research participant who included an image of her degree qualification to rep-

resent her MA experience. Our suggestion is that the emphasis placed on retention when completing programme reviews is one premised on the needs and interests of the HEIs rather than taking account of the learning desires, purposes and experiences of students.

Not every research participant story was one of unexpected success. But there were pivotal moments when students made a separation between certification and learning. In these moments, it was the learning they valued.

> I didn't finish but [...] sometimes you could have the certificate and you don't really have much knowledge, but I do have the knowledge [...] I thought that's fine because all is not lost.
> Student Interview CEL#4

There is a complicated choreography involved in navigating fluid identity spaces. The concept of the "virtual" is replete with notion of non-materiality and disembodiment (Gourlay 2021, p. 57). It encodes an idea of things which exist outside of the physical, material movement, placement or practices, spectral objects which do not involve the body, or the "person", a binary to "in person". It is a disembodied realm. The virtual is something other than the real. The real is its corollary. The classroom or lecture hall once unhinged from their bricks-and-mortar moorings, confuse what it means to be a student, requiring reconceptualisation and renegotiation.

There were several moments when we saw in the images and accounts student offered about their experiences, the uncanny, a notion explored by Bayne (2008). The uncanny, associated with the strange, weird and mysterious, a ghostly disembodied presence, accentuates feelings of uncertainty, a feeling that one's very self is cast into doubt and is questionable.

3.4 Statement 4: Despite their pervasiveness, online spaces can give rise to feelings of disconnection and disorientation, the "support from people who really are interested in what you're doing" makes a decisive difference

(Fig. 4).

The fluidity of identity and unanchored feelings of belonging are all aspects of uncanny spaces. The uncanny generates disconcerting feelings of strangeness, a sense of the familiar and the strange commingling: the familiar made strange. Conceptualised by Bayne (2008) drawing variously on Royle (2003) the literary and cultural theory of (Kristeva 1991) and Freudian (1919/2003) psychoanalysis, this helped us make sense of some of the more confused narrative portraits. There were moments when students spoke of their ill-ease, discomfort and confusion, which sometimes spilled over into a questioning of self.

> I would have given you another image, but I just thought how come I'm the way I am?
>
> And a shifting of identities.
>
> Teachers and learners are making sense of a whole lot of different kinds of information all the time and trying to find a coherence to them and sometimes

Fig. 4 Image provided by Student Interview CC#9

> in those situations you are the learner, sometimes you're the teacher [...] sometimes you're a Moomin, helping pull somebody out [...] you know, struggling in the water and somebody's trying to help you out, and sometimes your roles change. And sometimes you can be all those things in the space of about three minutes as a practicing teacher or as an ITE lecturer and actually as a learner. Student Interview CC#3

These discomforts stand at the definitional core of digital pedagogies. The culture of the bricks-and-mortar classroom cannot be replicated through the architecture of the web. The physical infrastructure of bricks-and-mortar is neither the binary opposite or equivalent to the 1 s and 0 s of a digital learning platform (Stommel et al. 2021). While the digital is defined as that which can be reduced to binary (Horst and Miller 2012), the exponential growth in the universality this coding enables stands as corollary rather than opposition to cultural proliferation. While much of the debate about the digital is couched in terms of the threat it poses to teaching, learning and being a student, we are suggesting that genuine academic engagement also happens between keyboard, camera and smartphone in a committed learning community, a redefined classroom.

Online education can be as personal as face-to-face pedagogy. As Horst and Miller (2012) point out as a fundamental tenet of digital anthropology, we are just as human in the digital world and moreover, humanity is not one iota more mediated by the rise of the digital. As Goffman (1974) has repeatedly pointed out, we fail to see the framed nature of face-to-face teaching because the frames work so effectively, they are rendered invisible. The point we are making here is that the decisive difference is connection:

> I think one of the other benefits of the digital university study is the lifeline it can give you to feel connected to an academic community and an academic process, even when you are living and working in a context where you don't have access to that.
> Student Interview CEd#2
> [...]—it's been nice to have that support from people who really are interested in what you're doing. It's having a bit of—finding out the personality of people and just knowing that you can talk to them about things.
> Student Interview CEL#3

4 Conclusion

Based on photo-elicitation and narrative portraits crafted from open interviews, we have explored online pedagogy at a pivotal moment of social distancing necessitated by COVID-19. We have amplified the voices of 33 research participants, students who have interrupted or terminated their study while on a postgraduate (masters) programme. The narratives were not as we anticipated. While belonging is frequently cited as a determinate of student retention, these research participants evinced a strong, though perhaps diffused, sense of belonging. Sometimes their entanglement gravitated around an institution, at other times is was more abstract, focussing on a profession, at other times a process. The narratives revealed a yearning for continued study. Learning desire had been neither fulfilled nor negated. In many ways these were incomplete stories of withdrawal and retention, but in another sense they were celebrations of what had been achieved and gained—a story to be continued. The time frame within which they operate was out of sync with the time frame counted by the performative culture of HE accountabilities. Withdrawal from a programme of study followed a distinct parallel track to that of withdrawal from the desire to learn. They have independent start and end points. We are not here beholden to or attempting to generate grounded theories.

The aim of this paper was to do more than reduce and retell data. We experimented with an approach to analysis that involved reading up (from data to theme) and reading down (from dialogue to data). With this we considered identity and belonging, within the context of a wholly online programme in a distance learning university. As a determinate of student retention belonging seemed to exceed its traditional institutional, HE frame. Students interrupted their study but retained a sense of belonging. The notion of the uncanny helped us make sense of the ways in which the digital is somehow experienced as inauthentic and troublesome. Despite this, we

drew towards the conclusion that our lives are no more mediated by the digital then by other more established and therefore invisible technologies. Human connection is what makes the pedagogic encounter meaningful. What followed the interrupted MA was variable, what brought our participants together was a continued pedagogic desire and an opening up of life possibilities.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

References

Abes, E. S., & Kasch, D. (2007). Using queer theory to explore lesbian college students' multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, *48*(6), 619–636.

Bassey, M. (2003). Fuzzy generalisations and best estimates of trustworthiness: a step towards transforming research knowledge about learning into effective teaching practice. http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003143.htm. Accessed 28 Apr 2021. Paper presented at the ESRC Teaching and Learning Research Programme First Annual Conference—University of Leicester, Friday 10th November 2000.

Bayne, S. (2008). Uncanny spaces for higher education: Teaching and learning in virtual worlds. *ALT-J*, *16*(3), 197–205.

Bayne, S., & Jandrić, P. (2017). From anthropocentric humanism to critical posthumanism in digital education. *Knowledge Cultures*, *5*(2), 197.

Carstens, D. (2016). The Anthropocene crisis and higher education: A fundamental shift. *South African Journal of Higher Education*, *30*(3), 255–273.

Clandinin, J., & Rosiek, J. (2006). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35–75). Thousand Oaks: SAGE.

Dennis, C. A. (2020). *50 narratives @ 50: images of identity and belonging: Open University*

Freud, S. (1919/2003). The uncanny. London: Penguin Classics

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.

Gordon, S. (2016). Graduate student retention: An examination of factors affecting persistence among master's program students at comprehensive public institutions. (Unpublished Doctoral dissertation, Western Kentucky University).

Gourlay, L. (2021). There is no "virtual learning": the materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *10*(1), 57–66.

Harrison, R., Clarke, J., Reeve, F., & Edwards, R. (2003). Doing identity work: fuzzy boundaries and flexibility in further education. *Research in Post-Compulsory Education*, *8*(1), 93–106.

Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., & Heaney, C. (2019). Exploring the emotions of distance learning students in an assessed, online, collaborative project. In *Connecting through Educational Technology Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2019 Annual Conference (Volungeviciene, Airina and Szucs, András eds.), 16–19 June 2019, Bruges, Belgium* (pp. 251–259).

Hook, D. (2005). Monumental space and the uncanny. *Geoforum*, *36*(6), 688–704.

Horst, H. A., & Miller, D. (Eds.). (2012). *Digital anthropology*. London: Bloomsbury.

Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, *12*(2), 148–163.

Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, *52*(1), 17–28.

Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. London: Harvester Wheatsheaf.

Lambert, N. M., Stillman, T. F., Hicks, J. A., Kamble, S., Baumeister, R. F., & Fincham, F. D. (2013). To belong is to matter: Sense of belonging enhances meaning in life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *39*(11), 1418–1427.
Latour, B. (2010). An attempt at a "compositionist manifesto". *New literary history*, *41*(3), 471–490.
Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. Hove: Psychology Press.
Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Fransicso: Jossey-Bass.
Leiblich, A., Tural-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE.
MacLure, M. (2008). Broken voices, dirty words. In *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 97–114).
McAdams, D. (2008). Personal narratives and the life story. In O. John, R. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 241–261). New York: Guilford.
Mercer, S. Y. (2015). *Master of business administration student persistence: a qualitative study of experiences and affects*. California Lutheran University
Mezirow, J. (2006). An overview over transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts*. London: Routledge.
Moerman, M. (1974). Accomplishing ethnicity. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin.
O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, *47*(4), 60–613.
Rodríguez-Dorans, E., & Jacobs, P. (2020). Making narrative portraits: a methodological approach to analysing qualitative data. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(6), 611–623.
Rospigliosi, P. (2020). How the coronavirus pandemic may be the discontinuity which makes the difference in the digital transformation of teaching and learning. *Interactive Learning Environments*, *28*(4), 383–384.
Royle, N. (2003). *The uncanny*. Manchester: Manchester University Press.
Schroeder, E. (2019). *In Their Own Words: A Narrative Inquiry into Part-Time Master's Degree Student Persistence* (Unpublished Doctoral dissertation, Lesley University).
Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
Silverio, S. A., Wilkinson, C., & Wilkinson, S. (2020). The powerful student consumer and the commodified academic: a depiction of the marketised UK higher education system through a textual analysis of the ITV drama cheat. *Sociological Research Online*. https://doi.org/10.1177/1360780420970202.
Stommel, J., Friend, C., & Morris, S. (2021). *Critical digital pedagogy: a collection*. Washington: Hybrid Pedagogy Inc..
Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. London: Routledge.
Tareen, H., & Haand, M. T. (2020). A case study of UiTM post-graduate students' perceptions on online learning: Benefits & challenges. *International Journal of Advanced Research and Publications*, *4*(6), 86–94.
The Open University (2018). Strategy and policies: Facts and figures. http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures. Accessed 23 Apr 2021.
Thomas, K. C. (2018). *Rethinking student belonging in higher education: From Bourdieu to borderlands*. London: Routledge.
Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. *Paul Hamlyn Foundation*, *100*, 1–99.
Tobbell, J., & O'Donnell, V. (2013). Transition to postgraduate study: postgraduate ecological systems and identity. *Cambridge Journal of Education*, *43*(1), 123–138.
Tomlinson, M., & Jackson, D. (2019). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, *46*(4), 885–900.
Usher, R. (2001). Telling a story about research and research as storytelling: Postmodern approaches to social research. Chapter 4. In C. Paechter, M. Preedy, D. Scott & J. Soler (Eds.), *Knowledge, power and learning* (pp. 47–55). London: Open University Press.
Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). "It was nothing to do with the university, it was just the people": the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in higher education*, *30*(6), 707–722.

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

ZfW (2021) 44:151–154
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00183-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Rolf Arnold · Markus Lermen

Angenommen: 10. Juni 2021 / Online publiziert: 8. Juli 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Rezensionen zu
Bastian Hodapp (2020): *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte.* Bielefeld: wbv Publikation, 438 Seiten, 69,90 €, ISBN 978-3-7639-5835-1
Lisa Maria Pilotto (2021): *Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung.* Wiesbaden: Springer VS, 204 Seiten, 64,99 €, ISBN 978-3-658-31234-3

1 Rolf Arnold: Bastian Hodapp (2020). Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte. Bielefeld: wbv Publikation.

Die Thematik, mit der sich Bastian Hodapp befasst, liegt seit einiger Zeit in der Luft. Wenn es stimmt, dass die Gründe des menschlichen Handelns auch darin zu suchen sind, wie (früh) gelernt werden konnte, sich und die Welt zu fühlen, auszuhalten und zu gestalten, dann gilt dies auch in besonderem Maße für Führungskräfte. Diese reagieren unmittelbar auf das, was ihnen der Fall zu sein scheint – ohne oftmals infrage zu stellen, ob und inwieweit ihre Lagebeurteilung einer eigenen emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit entstammt. Sie reagieren dann nicht auf das Gegenüber, wie dieses „ist“, sondern wie sie selbst „sind“. Der französische

Rolf Arnold (✉)
Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: arnold@sowi.uni-kl.de

Markus Lermen
DVGW, Bonn, Deutschland
E-Mail: markus.lermen@dvgw.de

Psychotherapeut Lelord brachte diesen Sachverhalt unlängst mit dem Hinweis auf den Punkt: „People dont choose who they are“. In dieses Dickicht der emotionalen Intelligenz und Selbstreflexivität versucht Hodapp mit einer qualitativen Studie etwas Licht zu bringen, indem er nach der Bedeutung von Emotionen für das professionelle Handeln fragt.

In einer überaus materialreichen und methodisch stringenten Analyse lotet er dabei mittels Experteninterviews die Frage aus, „mit welchen emotional konnotierten Situationen pädagogische Führungskräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert werden und mit welchen Strategien sie auf diese Herausforderungen reagieren“ (S. 15). Es geht ihm dabei um die Entwicklung einer – wie er schreibt – „gegenstandbezogenen Theorie“, für deren Profilierung er so einiges zusammenträgt. Nachdem er die emotional beanspruchenden Situationen, mit denen Führungskräfte aus unterschiedlichen Bereichen der pädagogischen Praxis sich konfrontiert sehen (z. B. tödlicher Unfall eines Schülers, sexueller Übergriff, Intrigen etc.), detailliert ausgelotet und an Originaläußerungen illustriert hat, entwickelt er in Grundlinien das Konzept einer „emotionalen Professionalität“, welches zwar klar strukturiert ist und bis in die Ebene der „Strategien der pädagogischen Führungskräfte“ hinein ausgefaltet wird, doch selbst noch sehr spürbar einer Machbarkeitsvorstellung verhaftet bleibt. Demgegenüber ist gerade das Emotionslernen vielfältig durch Such- und Vermeidungsbewegungen gekennzeichnet, zumal sich gerade Führungskräfte – aber nicht nur – oftmals nur ungern der Aufdeckung und Relativierung ihrer tief verwurzelten emotionalen Gewissheiten stellen wollen. Eine solche sich zur „selbsteinschließenden Professionalisierung“ wandelnden Professionalisierung bedarf spezifischer Methoden und Arrangements, wie wir sie in den Konzepten des Biographielernens, des Identitätslernens sowie auch im Methodenarsenal der Systemischen Pädagogik (s. u. a. die Veröffentlichungen des Carl Auer-Verlages) vorfinden. In diesen wird emotionale Professionalität spürbar unterstützt und profiliert – vielleicht eine Anregung für einen Folgeband dieses wichtigen Buches zur emotionalen Professionalität.

Es ist insbesondere das Anliegen, welches das Buch (bzw. die Dissertation) von Bastian Hodapp zu einem für die Erwachsenenbildungsdebatte wichtigen Beitrag macht. Und es ist auch die beeindruckende Materialfülle, welche der Autor dabei sammelt, sichtet und strukturiert. Dass ihm dabei so manche Urteile allzu pauschal geraten, kann man sicherlich übergehen. So zeigt u. a. ein Blick in das Forschungsmemorandum von DGfE und DIE zur Erwachsenenbildungsforschung, dass in diesem bereits die Frage nach den Emotionen deutlich präzisiert worden ist – für manche der Forschungskolleginnen und -kollegen sogar zu deutlich. Man kann also nicht wirklich von einem Forschungsdesiderat sprechen, zumal Hodapp ja selbst die einschlägigen Beiträge von W. Giesecke, G. Holzapfel u. a. zitiert. Ähnliches gilt für das Führungsthema in der Pädagogik. Dieses wurde insbesondere von H.-G. Rolff, aber auch S. Buchen, S. G. Huber u. a. umfangreich erforscht; erwähnt sei nur das umfangreiche Werk „Professionswissen Schulleitung“ im Beltz Verlag.

2 Markus Lermen: Lisa Maria Pilotto (2021). Blended Learning. Innere Differenzierung in der Erwachsenenbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Blended Learning, innere Differenzierung und Heterogenität sind zentrale Konzepte, die vor allem im Bereich des schulischen Unterrichts diskutiert werden, welche aber ebenso in der Erwachsenenbildung von Bedeutung sind und Lehrende vor neue Herausforderungen stellen. Lisa Maria Pilotto greift dies in ihrem Dissertationsvorhaben auf und gibt einen Einblick in eine sehr detaillierte Studie an einer berufsbegleitenden Schule. Aus der Position einer Lehrerin am Abendgymnasium Salzburg greift die Studie die konkrete Situation an dieser Einrichtung auf und betrachtet kritisch den eigenen Unterricht sowie den von Kolleginnen und Kollegen, um auf dieser Basis Handlungsempfehlungen für Lehr-Lern-Situationen abzuleiten und zu generalisieren: „Die Studie soll Erkenntnisse für die Schule, meinen Unterricht und für andere bringen, wie das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit gesteigert werden können und dadurch Drop-out verhindert werden kann.“ (S. V).

Dazu wurden in jeweils fünf Klassen verschiedener Jahrgänge, die in einem Blended-Learning-Format unterrichtet wurden, die Wirkung zweier Differenzierungsmaßnahmen (synchrone vs. asynchrone Unterstützung) mittels einer Interventionsstudie untersucht und durch eine Kontrollgruppe abgesichert. Die Autorin will mit Ihrer Arbeit eine Forschungslücke schließen und die Wirkung von innerer Differenzierung in Blended-Learning-Klassen sowie die damit verbundenen Chancen und Limitierungen im Bereich der Erwachsenenbildung aufzeigen.

Das Werk gliedert sich in sechs Kapitel, die dem typischen Aufbau einer wissenschaftlichen Ausarbeitung entsprechen:

In der Einleitung werden die besonderen Herausforderungen der (zunehmenden) Heterogenität im Schulalltag und damit die Ausgangslage bzw. Motivation der Studie kurz skizziert und in den Kontext der bildungspolitischen Debatte gestellt.

Vor diesem Hintergrund werden im Theorieteil die damit in Zusammenhang stehenden Konstrukte behandelt. Neben den Themen Heterogenität und Diversität, bzw. Differenzierung im Schulwesen, wird die Vorstellung vom Lernen, verbunden mit den drei Lernparadigmen des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus behandelt, sowie die klassischen Unterrichtsprinzipien und didaktische Prinzipien (Piaget, Brunner, Gagné, Aebli) und abschließend die Bereiche E-Learning im Schulwesen sowie mediendidaktische Modelle und Ansätze. Die genannten Themen werden teilweise sehr detailliert, aber thematisch eng erläutert. Ein Bezug zur konkreten Unterrichtsgestaltung und daraus abgeleiteten Prinzipien fehlt – die Ausführungen bleiben sehr allgemein.

Der zweite Teil des Werkes beginnt mit einer Darstellung der Grundlagen der Studie. Diese enthält eine differenzierte und kleinteilige Beschreibung der Schule, des Lehrplans sowie – sehr im Detail – den Themenplan, nach welchem die Interventions- und Kontrollgruppen unterrichtet worden sind. Betrachtet wurde jeweils der Unterricht zum Thema Differenzialrechnung auf Basis einer identischen Stundenplanung. Im darauffolgenden Kapitel werden die Forschungsfragen und -hypothesen erläutert. Nach einer Vorstellung der vorhandenen Ergebnisse zu Effekten von Blended-Learning-Szenarios sowie zur Individualisierung im Unterricht werden

die der Studie zugrundeliegenden Fragen abgeleitet und in sechs Haupthypothesen zusammengefasst. Ein Augenmerk wird hierbei auf einen empirischen Nachweis gelegt. Auf dieser Grundlage werden im Kapitel Methodik ausführlich das Design der Interventionsstudie, der Ablauf der quantitativen Untersuchung sowie die testtheoretischen Voraussetzungen vorgestellt. Das daran anschließende Kapitel Ergebnisse beginnt mit einer Beschreibung der Stichprobe, bevor die Ergebnisse zu den einzelnen Hypothesen vorgestellt und abgesichert werden.

Im abschließenden, relativ kurz gehaltenen Kapitel Diskussion und Ausblick werden die Ergebnisse auf die Bereiche Leistung, Wohlbefinden und Rückmeldungen, Unterstützung über Lehrperson oder Materialien übertragen und ein abschließendes Fazit gezogen, welches leider keine eindeutigen Empfehlungen enthält: „Ob Differenzierung nun in Form von Lehrerunterstützung oder Unterstützung über Materialien bessere Leistungen oder andere Wirkungen erzielt, kann nicht eindeutig beurteilt werden“ (S. 187).

Abschließende Bewertung: Wer Einblicke in die Durchführung und Ausführung einer solchen – sehr präzise ausgearbeiteten – Studie sowie grundlegende Informationen zu den im Buchtitel aufgeführten Theoriekonzepten sucht, findet hier ein anschauliches, übersichtliches und teilweise sehr differenziertes Werk. Die Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse sowie die Übertragung auf andere (Schul-)Settings ist, wie die Autorin selbst kritisch anmerkt, dagegen nur begrenzt vorhanden. Entsprechend ist das vorliegende Werk weniger geeignet, wenn die Suche nach konkreten Handlungsempfehlungen oder neuen Möglichkeiten der Realisierung im Vordergrund steht.

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

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

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

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

© J. Schrader, E. Nuissl, P. Gonon, E. Gruber and G. Molzberger

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

Website der Zeitschrift

www.springer.com/journal/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955
Hinsichtlich der aktuellen Version eines Beitrags prüfen Sie bitte immer die Online-Version der Publikation

Erscheinungsweise

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* erscheint dreimal jährlich. Band 44 (3 Hefte) wird 2021 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

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

Disclaimer

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

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstracts publiziert in / Indexiert in

Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, EBSCO Education Source, EBSCO TOC Premier, OCLC WorldCat Discovery Service, ProQuest-ExLibris Primo, ProQuest-ExLibris Summon