Volume 44 • Number 3 • December 2021

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven

- *Anika Denninger / Bernd Käpplinger* COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten
- *Susanne Wißhak / Sabine Hochholdinger* Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie?
- *Corinna Kleinert / Gundula Zoch / Basha Vicari / Martin Ehlert* Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany
- *Johannes Christ / Andreas Martin / Stefan Koscheck* Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie
- *Stefanie Hoffmann / Veronika Thalhammer / Aiga von Hippel / Bernhard Schmidt-Hertha* Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung
- *Uwe Wilkesmann / Ronja Vorberg* The influence of relatedness and organizational resources on teaching motivation in continuing higher education
- *Esther Winther / Jessica Paeßens / Beifang Ma / Monika Tröster / Beate Bowien-Jansen* Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung
- *Nicolas Echarti / Elisabeth Reichart / Pia Gerhards* Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven
- *Josef Schrader / Andreas Martin* Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster
- *Philipp Assinger / Anne Strauch / Johannes Wahl* 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 3 · 2021

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Kerstin Hoenig / Gabriele Molzberger
Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven 155

Im Fokus

Anika Denninger / Bernd Käpplinger
COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten 161

Originalbeitrag

Susanne Wißhak / Sabine Hochholdinger
Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie? 177

Corinna Kleinert / Gundula Zoch / Basha Vicari / Martin Ehlert
Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany 197

Johannes Christ / Andreas Martin / Stefan Koscheck
Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie 215

Forum

Stefanie Hoffmann / Veronika Thalhammer / Aiga von Hippel / Bernhard Schmidt-Hertha
Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung 241

Uwe Wilkesmann / Ronja Vorberg
The influence of relatedness and organizational resources on teaching motivation in continuing higher education 263

Esther Winther / Jessica Paeßens / Beifang Ma / Monika Tröster / Beate Bowien-Jansen
Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung 285

Nicolas Echarti / Elisabeth Reichart / Pia Gerhards
Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven 311

Josef Schrader / Andreas Martin
Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. 333

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Philipp Assinger / Anne Strauch / Johannes Wahl
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 361

ZfW (2021) 44:155–159
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00197-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven

Kerstin Hoenig · Gabriele Molzberger

Angenommen: 29. Oktober 2021 / Online publiziert: 15. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021, korrigierte Publikation 2021

Noch ein weiteres Themenheft zur Corona-Pandemie?, mögen sich manche fragen. Nach rund zwei Jahren ist vieles über „die Pandemie“ gesagt, gedeutet und geschrieben worden. Eine Reihe von Themenheften relevanter Zeitschriften und weitere Diskursorgane haben für eine Befassung und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Pandemie und ihren Folgen Raum geboten. Auch Forschende im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung haben die Pandemie – nach berechtigter anfänglicher Zurückhaltung – zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht.

In der Zusammenschau unterschiedlicher Publikationen ist die pandemische Krise, gesehen als Wendepunkt, als Chance oder als Entscheidungsmoment, ein wiederkehrendes Thema. In manchen Beiträgen der öffentlichen Debatten und des fachwissenschaftlichen Diskurses über die Pandemie wurde auch das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit zum Gegenstand. Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist davon in ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis sowie als Forschungs- und Handlungsfeld in besonderer Weise betroffen. Popularisierung von Wissen – in einem wohlverstandenen, nicht abwertenden Sinne gemeint – bleibt im Zusammenspiel mit anderen Disziplinen eine ihrer zentralen Aufgaben.

Ausgangspunkt dieser Ausgabe der ZfW ist, dass sich die Bedingungen und Möglichkeiten der Bildung Erwachsener in ihren sozialen, kulturellen und beruflichen Kontexten mit der Pandemie verändert haben. Auswirkungen zeigen sich auf der Ebene von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, organisationalen Voraussetzun-

Dr. Kerstin Hoenig (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: hoenig@die-bonn.de

Prof. Dr. Gabriele Molzberger
Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland
E-Mail: molzberger@uni-wuppertal.de

gen und Formaten sowie lernender Aneignungen in den verschiedenen Institutionalformen von Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch das Spektrum von Themen und Inhalten hat sich verschoben, weil indirekt oder direkt durch die Pandemie ausgelöste Anforderungen und Bedarfe an Kenntnissen und Fähigkeiten sich nicht nur im Bereich der beruflichen Weiterbildung niederschlagen.

Inwieweit die oben angesprochene Rede von der „Krise“ bzw. „Disruption“ oder ob die Sprachbilder von der Pandemie als „Brennglas“ bzw. „Katalysator“ zutreffend sind, wird sich erst mit einigem zeitlichen Abstand beurteilen lassen. Noch lässt sich nicht diagnostizieren oder antizipieren, in welchen revidierten Vorstellungen über Gesellschaft, soziales Zusammenleben sowie über die Aufgabe und Funktion von Bildung sich die Pandemieerfahrung im Zusammenspiel mit anderen Krisenwahrnehmungen der Gegenwart niederschlägt. Öffentlich wurde und wird die frühkindliche und schulische Bildung mit Intensität diskutiert. Man wird die Relevanz der Frage, wie Kinder und Jugendliche der „Generation Corona“ von der Pandemie geprägt sind, auch kaum bestreiten mögen. Daneben stellt sich die Frage, auf welche Weise die Bildung Erwachsener von der Pandemie betroffen ist. Welche Lebensverläufe und biografischen Transitionen werden verzögert, gebrochen, in ihrer Richtung umgelenkt oder beschleunigt – dauerhaft oder zeitweilig? Welche alten Privilegien der Bildungsteilhabe werden verstärkt, welche neuen Benachteiligungen erwachsen? Welche neuen Anforderungen entstehen für das Bildungspersonal? Wie reagieren die Weiterbildungsanbieter kurz- und mittelfristig auf veränderte Bedingungen und Bedarfe? Und vor allem, welche Rolle spielt Erwachsenen- und Weiterbildung dabei genau? Einordnungen zu ihrer Funktion und Aufgabe im gesellschaftlichen Gefüge müssen fortlaufend erfolgen.

Zu einigen Aspekten dieser Fragen lassen sich erste Trends ausmachen und liegen erste Erkenntnisse vor. Die in diesem Heft versammelten Studien zur Erfassung des äußerst diversifizierten Weiterbildungssektors knüpfen teilweise an bekannte, etablierte Untersuchungen an und zeigen Veränderungen auf.

In ihrem Artikel „COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desiderate“ stellen *Anika Denninger* und *Bernd Käpplinger* die bisherige Forschung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Pandemie mit dem Ziel vor, die bisherigen Studien zu systematisieren und Forschungslücken zu identifizieren. Dabei beinhaltet der Beitrag im Gegensatz zu üblichen Forschungsüberblicken auch Studien, die noch im Entstehen sind oder zu denen keine Veröffentlichungen vorliegen. Dies trägt der Schnelllebigkeit der aktuellen Entwicklungen Rechnung. Denninger und Käpplinger stellen fest, dass sich die bisherige Forschung insbesondere auf Weiterbildungsanbieter sowie Lehrende fokussiert, wohingegen die Folgen der Pandemie für die Teilnehmenden bisher unerforscht sind. Darüber hinaus identifizieren sie sieben thematische Schwerpunkte für die zukünftige Forschung und liefern damit neue Impulse.

Susanne Wißhack und Sabine Hochholdinger befassen sich in ihrem Beitrag mit der Frage: „Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie?“ Die Fragestellung wird mithilfe einer qualitativen Textanalyse der Webbeiträge von 22 Lehrenden der beruflichen Weiterbildung untersucht. Dabei dient das GRETA-Kompetenzmodell als theoretische Grundlage, auf dessen Basis drei Forschungsfragen abgeleitet werden: Auswirkungen der

Pandemie auf die berufliche Situation, sich daraus ergebende Anforderungen an pädagogisch-psychologische Kompetenzen sowie notwendige Kompetenzen im Vereich der Selbstregulation und Bewältigung. Die Befunde bieten Implikationen sowohl für Lehrende und Weiterbildungsanbieter zum Umgang mit Krisen und der Erweiterung des digitalen Angebots als auch für theorie- und evidenzbasierte Forschung zu Kompetenzen von Lehrkräften insbesondere im Hinblick auf digitale Kompetenzen.

Dem informellen berufsbezogenen Lernen während der Corona-Pandemie widmet sich der Beitrag von *Corinna Kleinert, Gundula Zoch, Basha Vicari und Martin Ehlert*. Auf Basis einer Sondererhebung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) untersucht die Autorengruppe, ob das informelle Online-Lernen als Reaktion auf die Pandemie im Frühjahr und Sommer 2020 zugenommen hat und welche sozioökonomischen und beruflichen Faktoren mit der Nutzung digitaler Lernangebote in Zusammenhang stehen. Mithilfe von logistischen Regressionen wird dabei die Wahrscheinlichkeit der Nutzung digitaler informeller Lernangebote – beispielsweise Lern-Apps, Videotutorials, Internetforen oder Wikis – in der letzten Erhebungswelle vor der Pandemie sowie in einer Sondererhebungswelle im Mai und Juni 2020 geschätzt. Dabei zeigt sich, dass die Krise den „digital divide“ zumindest in der Frühphase der Pandemie eher verschärft als reduziert hat. Eine zunehmende Nutzung digitaler Lernangebote erfolgte disproportional häufig bei höher Gebildeten und bei Befragten, die im Home-Office arbeiteten.

Der vierte Themenbeitrag von *Johannes Christ, Andreas Martin und Stefan Koscheck,* „Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie“, geht der Frage nach, welche Arten von Weiterbildungsanbietern in der Krise besonders flexibel von Präsenzangeboten auf digitale Formate umstellen konnten. Dabei lauten die Hypothesen, dass sich erstens das Maß der digitalen Vorerfahrung begünstigend auf die Transformation von Präsenz- in Online-Formate auswirkt und zweitens kommerzielle Anbieter innovationsfreudiger als nichtkommerzielle Anbieter sind und daher eher kurzfristig auf Online-Formate umstellen können. Die Autoren schätzen auf Basis der wbmonitor-Daten den kausalen Effekt der digitalen Vorerfahrung mithilfe eines Dose-Response-Modells und den Effekt kommerzieller Anbieter über ein Difference-in-Differences-Verfahren. Beide Hypothesen können durch die rigorosen Analysen nicht bestätigt werden. Der Artikel gibt damit Hinweise dafür, dass die kurzfristige Reaktion auf die Krise komplexeren Mustern folgt und weitere theoretische und empirische Arbeit nötig ist.

Insgesamt decken die vier Beiträge des Themenheftes ein breites Spektrum ab, sowohl aus inhaltlicher als auch methodischer Perspektive. So werden Lehrende, Weiterbildungsanbieter sowie Teilnehmende in den Blick genommen. Dabei einigt die Beiträge der Fokus auf die Bedeutung digitaler Lernangebote in der Pandemie. Wie auch der Überblick von Käpplinger zeigt, ist die Forschung zur Corona-Pandemie – trotz eines wachsenden Korpus publizierter Studien – noch keinesfalls abgeschlossen.

Im Vergleich zu früheren Publikationen fällt auf, dass die theoretische und methodische Fundierung der Beiträge zugenommen hat. Die hier vorgestellten empirischen Beiträge analysieren die Effekte der Pandemie auf Basis bestehender Theorien und entwickeln diese teilweise weiter. Dabei wurde komplexes Datenmaterial aufwändig aufbereitet und unter Rückgriff auf fortgeschrittene forschungsmethodische Designs

ausgewertet. Frühere empirische Untersuchungen mussten dagegen zwecks schneller Veröffentlichung oft auf rein explorative, deskriptive Analysen zurückgreifen.

Allerdings ist festzustellen, dass diese inhaltliche Tiefe einen Preis hat. Die Beiträge in diesem Heft beziehen sich mit Ausnahme des Literaturüberblicks in ihrer Datenbasis weiterhin auf die Frühphase der Pandemie im Frühjahr und Sommer 2020. Hier geraten die Bedarfe der Praxis nach schnellen Antworten auf drängende Fragen und Probleme in der Krise in Konflikt mit dem Bedarf der Wissenschaft nach gründlicher theoretischer und empirischer Arbeit.

Auch bleiben trotz der inhaltlichen Vielfalt offensichtliche Lücken bestehen. Keiner der hier veröffentlichten Beiträge befasst sich mit der Makroebene des Weiterbildungsystems oder arbeitet regional oder international vergleichend. Auch auf der Meso- und Mikroebene bleiben zahlreiche Fragen offen, so etwa die Frage nach den Auswirkungen der Pandemie auf die Relation der Teilbereiche in der Erwachsenen- und Weiterbildung oder auf der Ebene der Teilnehmenden die Identifikation besonderer (auch gruppenspezifischer) Weiterbildungsbedarfe. Ebenfalls auffällig ist, dass uns keine Einreichungen erreicht haben, die sich an eine Prognose wagen, welche Folgen die Pandemie für die Zukunft der Erwachsenen- und Weiterbildung haben wird. Das Thema muss und wird die Weiterbildungsforschung – auch nach diesem Themenheft – weiter begleiten, ohne die Relevanz anderer Forschungsfragen zu schmälern. Das Herausgebergremium der ZfW hat diesem Umstand Rechnung getragen und ruft im Call for Papers für das kommende Heft – neben weiteren Themen – weiterhin zur Einreichung von Beiträgen zur Corona-Pandemie auf.

Fünf Forschungsbeiträge finden sich im Forum dieses Heftes. *Stefanie Hoffmann, Veronika Thalhammer, Aiga von Hippel und Bernhard Schmidt-Hertha* befassen sich mit Ursachen und Bedingungen von abgebrochenen Weiterbildungsteilnahmen, sogenannten„Drop-outs“. Auf Basis einer empirischen Studie schlagen sie eine Typologie von Nicht-Passungen bei Drop-out in der Weiterbildung vor. Der Begriff „Passung“ ist zudem zentral in ihrem Modell, welches situative Passungseinschätzungen als Verkettung von Bedingungen, Einschätzungen und Handlungen zu zeigen sucht. Dadurch wird das Prozesshafte von Passung sichtbar und Passungseinschätzungen werden prospektiv, situativ und retrospektiv in ihrer rahmenden Konstellation deutbar. Nicht-mehr-Teilnahme verstehen die Autorinnen und der Autor als Erweiterung eines binären Blicks der Teilnahmeforschung.

Den Einfluss von sozialer Einbettung und organisationalen Ressourcen auf die Lehrmotivation untersuchen *Uwe Wilkesmann und Ronja Vorberg*. Sie identifizieren eine Reihe von Fragen zu den spezifischen Voraussetzungen der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und platzieren damit ihre Untersuchung in einem Feld, das Veränderungen in den hochschulpolitischen Rahmenbedingungen seit längerem anmahnt. Die Untersuchung nutzt einen umfangreichen Datensatz von 549 befragten Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und greift zur Analyse auf die Self-Determination-Theory zurück. Mittels einer Regressionsanalyse kann gezeigt werden, welche Faktoren Einfluss auf die Lehrmotivation der an einer Hochschule in der Weiterbildung Tätigen haben.

Mit Lehrkräften befasst sich auch der Beitrag eines Autorinnenkollektivs aus *Esther Winther, Jessica Paeßens, Beifang Ma, Monika Tröster und Beate Bowien-Jansen*. Lehrende in der Grundbildung weisen einen erheblichen Professionalisie-

rungsbedarf auf, so die Autorinnen. Kollaboration verstehen sie als ein wichtiges Element der Lehrkräfteprofesisonalisierung und konstruieren in ihrer Evaluationsstudie ein Untersuchungssetting „kollaborativer Lernspielvalidierung" für die finanzielle Grundbildung.

Nicolas Echarti, Elisabeth Reichart und Pia Gerhards geht es in ihrem Beitrag um die indikatorenbasierte Darstellung der Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Diese möchten sie an die internationalen Vorgaben zur kontinuierlichen Bildungsberichterstattung anschlussfähig machen. Die Erfassung der Teilbereiche beruflicher Weiterbildung steht im Kontext der von der Bundesregierung verabschiedeten Nationalen Weiterbildungsstrategie und ist auch deshalb von Bedeutung, weil man eine Wirkung der Wirkungserfassung annehmen kann.

Erste Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster stellen *Josef Schrader und Andreas Martin* vor. Das Kataster hat den Anspruch einer vollständigen und aktuellen Bestandsaufnahme der Weiterbildungsorganisationen in Deutschland und bietet damit vielfältige Potenziale sowohl für die Weiterbildungspolitik als auch für die Forschung. Der Beitrag ordnet das Weiterbildungskataster in die bestehende Forschung zur Weiterbildung ein, schildert die theoretischen Herausforderungen und das methodische Vorgehen bei der Datensammlung, Verifikation und Hochrechnung und präsentiert erste empirische Ergebnisse zur regionalen Verteilung.

Den Autorinnen und Autoren sowie Gutachterinnen und Gutachern möchten wir abschließend unseren Dank für ihre Beiträge zu diesem Themenheft der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* aussprechen und wünschen den Lesenden eine anregende Lektüre.

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) 44:161–176
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten

Anika Denninger · Bernd Käpplinger

Eingegangen: 26. Juni 2021 / Überarbeitet: 14. September 2021 / Angenommen: 6. Oktober 2021 / Online publiziert: 3. Dezember 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Der Beitrag gibt einen strukturierten Überblick zu verschiedenen Studien im Zeitraum von 2020 bis Mitte 2021 zur COVID-19-Pandemie und deren Auswirkungen auf die Erwachsenen- und Weiterbildung. Studientypen bzw. Publikationen werden unterschieden und wesentliche Befunde skizziert. Es werden Forschungsbedarfe und -lücken aufgezeigt sowie Impulse für noch differenziertere und vertiefende Analysen gegeben.

Schlüsselwörter COVID-19 · Pandemie · Weiterbildung · Krise · Desiderate · Digitalisierung · E-Learning

COVID-19 and continuing education—overview of research results and desiderata

Abstract The article provides a structured overview of various studies in the period from spring 2020 to mid-2021 that examined the impact of the COVID-19-pandemic on continuing education. Study types and publications are distinguished and key findings are outlined. Research needs and gaps are identified. Impulses for even more differentiated and in-depth-analyses are given.

Keywords COVID-19-pandemic · Continuing education · Pandemic · Crisis · Desiderata · Digitalization · E-learning

Anika Denninger · Prof. Dr. Bernd Käpplinger (✉)
Professur für Weiterbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen, Deutschland
E-Mail: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Anika Denninger
E-Mail: anika.denninger@erziehung.uni-giessen.de

1 Einleitung

Krisenzeiten sind Lernzeiten. In der Geschichte hat sich oft gezeigt, dass gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Umbrüche die Bedeutung der Erwachsenenbildung erhöhten. Erwachsenen- und Weiterbildung wird als Instrument zur Krisenbewältigung eingesetzt, was nicht unproblematisch ist. Nicht jedes gesellschaftliche Problem ist allein durch Bildung zu lösen. In kritischen Diskursen wird dies hinterfragt, was hier nicht vertieft wird. Trotzdem ist es naheliegend, da der Umgang mit Transitionen ein konstituierendes Merkmal der Erwachsenenbildung darstellt. So unterscheidet Schulenberg (1973) in kompensatorische, komplementäre und transitorische Erwachsenenbildung. Wie noch im Text gezeigt werden wird, werden die aktuellen Entwicklungen zum einen als Disruption begriffen und zum anderen als Beschleunigung von Transitionen, die sich schon vor Corona entwickelten. Beim letzten Punkt sei vor allem an die Digitalisierung gedacht. Mit der Corona-Pandemie hat sich seit 2020 insgesamt viel verändert, wobei wir noch nicht wissen, was davon dauerhaft („Neue Normalität") oder was lediglich Momentaufnahme in einer Ausnahmesituation bleiben wird. Allerdings wiederholt sich die Geschichte nicht. In den Jahren 2020 und 2021 war die Erwachsenen- und Weiterbildung – anders als während der Flüchtlingskrise rund um das Jahr 2015 – nicht primär Nutznießer, sondern vor allem von der Krise betroffen (vgl. Tenorth 2020) und durch die Pandemie-Gegenmaßnahmen in ihrer Arbeit deutlich eingeschränkt.

Dieser Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, die vorhandene und in der Entstehung befindliche Studienlage zu den Folgen der Pandemie auf die Weiterbildung besser zu überblicken und etwaige Forschungslücken zu identifizieren. Es wurden Recherchen zu Suchbegriffen wie „Corona", „Covid" und „Pandemie" in einschlägigen Datenbanken wie FIS-Bildung vorgenommen, einschlägige Zeitschriften[1] und periodische Erhebungen der Weiterbildung ausgewertet, Abfragen über wissenschaftliche Fachgesellschaften[2] getätigt sowie Kolleginnen und Kollegen kontaktiert und befragt, um aktuelle Studien zu finden, die noch nicht in Datenbanken erfasst sind. Ferner wurde darauf geachtet, über eigene persönliche Netzwerke hinaus zu recherchieren, wenngleich die Erfassung natürlich eine Momentaufnahme darstellt und die Erfassung über Datenbanksysteme wie FIS-Bildung nicht komplett ersetzen kann. Spätere Forschungsprojekte können hieran andocken und etwaige, noch vorhandene Leerstellen füllen. Der Fokus der Recherche lag dabei auf Deutschland. Dies hat pragmatische Gründe, spiegelt aber gleichzeitig den bisherigen Verlauf des Umgangs mit der Pandemie wider, denn auch in vielen anderen Bereichen wurde verstärkt national statt international agiert und entschieden.

Die pandemiebegleitende Weiterbildungsforschung hat im Verlauf des ersten Jahres der Pandemie eine Reihe an Studien und Erhebungen hervorgebracht. Um einen

[1] Zeitschrift für Pädagogik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Hessische Blätter für Volksbildung, Weiterbildung (ehemals GdWZ), weiter bilden, Der Pädagogische Blick, Forum Erwachsenenbildung, Volkshochschulen in Berlin, RELA und International Review of Education.

[2] Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, ESREA – European Society for Research on the Education of Adults, CASAE – Canadian Association for Adult Education, CPAE – Commission of Professors of Adult Education, RWL – Research Conference on Work and Learning.

Überblick darüber zu gewinnen, werden nachfolgend zunächst qualitative und quantitative Studien aus der Wissenschaft einerseits sowie Erhebungen von Verbänden andererseits vorgestellt und ein exemplarischer Blick auf die Ergebnisse geworfen. Zudem wird aufgezeigt, zu welchen laufenden wissenschaftlichen Studien in den nächsten Monaten weitere Ergebnisse zu erwarten sind. Zu betonen ist, dass es sich bei dem Forschungsüberblick um eine Momentaufnahme handelt und daher kein Anspruch auf Vollständigkeit gegeben ist. Darauf aufbauend werden zentrale Ergebnisse dieser Recherche synoptisch und analytisch zusammengefasst sowie etwaige Forschungslücken identifiziert. Schließlich werden die Effekte der Pandemie auf die Weiterbildung mit den drei Metaphern „Disruptor", „Katalysator" und „Brennglas" beschrieben.

2 Studien aus der Wissenschaft

Im Verlauf des ersten Jahres der COVID-19-Pandemie entstand national eine Reihe von wissenschaftlichen[3] Studien, die sich mit den Auswirkungen der Pandemie auf den Weiterbildungssektor und der aktuellen Situation der Einrichtungen beschäftigen.[4] Tab. 1 listet Studien auf und gibt einen Überblick über Erhebungszeiträume, Methodiken, Stichprobengrößen sowie Analysefokusse der Studien.

Der Unterscheidung nach quantitativer und qualitativer Forschung folgend werden im Weiteren wesentliche Ergebnisse der ausgewählten Studien überblicksartig vorgestellt.

2.1 Quantitative Studien im Überblick

Drei der quantitativ angelegten Studien beschäftigen sich mit den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung. Die im April 2020 durchgeführte Blitzbefragung des privaten mmb Instituts in Essen bei E-Learning-Unternehmen geht der Frage nach, ob bzw. inwiefern die E-Learning-Branche zu den „großen Profiteuren" (Schmid und Goertz 2020) der COVID-19-Krise zählt. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen ein differenziertes Bild. Während 48 % der 64 befragten E-Learning-Unternehmen von einem gleichbleibenden Umsatz berichten, melden 25 % einen Umsatzrückgang und 27 % einen Umsatzzuwachs. Gleichzeitig rechnen 21 % der Unternehmen mit einer Aufstockung des Personals,

[3] Wir legen hier ein eher weites Verständnis an, sodass u. a. auch nicht-universitäre Forschung erfasst wird. Es wurden dabei auch Studien von Instituten aufgenommen, die Interessenorganisationen (Arbeitgeber, Praxisverbände, etc.) nahestehen oder von diesen finanziert werden.

[4] International befasst sich bspw. der Schweizerische Verband für Weiterbildung in seinem Branchenmonitor mit pandemiebedingten Entwicklungen auf dem Schweizer Weiterbildungsmarkt (vgl. Poopalapillai et al. 2021). Weitere internationale Beiträge finden sich u. a. in zwei Spezialausgaben des International Review of Education mit den Titeln „Education in the age of COVID-19: Implications for the future (2021)" und „Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences (2020)" vielfältige pandemiebezogene Beiträge (Béché 2020; Bjursell 2020; Eschenbacher und Fleming 2020; Galloway et al. 2020; Green et al. 2020; Landa et al. 2021; Lyu et al. 2020; Seetal et al. 2021; Smythe et al. 2021; Stack 2021; Stanistreet et al. 2020, 2021; Zaalouk et al. 2021).

Tab. 1 Studien pandemiebegleitendender Weiterbildungsforschung aus dem Jahr 2020. (Eigene Darstellung, kein Anspruch auf Vollständigkeit)

	Erhebungs-zeitraum	Studie	Methodik	Stichprobe	Analysefokus
Quantitativ	April 2020	Blitzbefragung des mmb Instituts (Schmid und Goertz 2020)	*Keine Details veröffentlicht*	64 Anbieter digitaler Lernservices und -tools	Effekte der Pandemie auf Anbieter der digitalen Bildungswirtschaft
	April & Mai 2020	IW-Covid-19 Panel (Flake et al. 2020)	Panel Fragebogen (monatlich)	555 (Welle 1) & 285 (Welle 2) Betriebe	Rolle der Weiterbildung in Betrieben während der Krisenzeit
	Mai 2020–Dez. 2021	IAB Sondererhebung Betriebe in der Covid-19-Krise (Bellmann et al. 2020)	Panel quant. Interviews (dreiwöchentlich)	1500–2000 Betriebe je Welle	Situation von Betrieben in der Corona-Krise
	Juni–Aug. 2020	wbmonitor Umfrage 2020 (Christ et al. 2021)	Panel Fragebogen (jährlich)	1925 WB-Anbieter	Auswirkungen der Pandemie auf die Weiterbildungsanbieter
Qualitativ	April–Mai 2020	Delphi-Studie zu Effekten der Pandemie auf die EB (Käpplinger und Lichte 2020)	Delphi	27 internationale Expert*innen für EB (Welle 1)	Unmittelbare und erwartete Effekte der Covid-19-Pandemie auf die EB
	Mai–Juni 2020	Befragung der Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz (Rohs 2020)	Telefonisch leitfadengestützte Interviews	10 VHSen in Rheinland-Pfalz	Pandemiebedingte Einschränkungen in VHSen
	Okt.–Dez. 2020	Best Practices für neue Geschäftsmodelle und Programmanpassungen der Erwachsenenbildung (Grotlüschen und Weis 2021)	Telefon- & Video-Call-Interviews	13 Praktiker*innen der beruflichen Weiterbildung	Veränderungsprozesse in WB-Einrichtungen in der Pandemie
	Mai–Juni 2020	Befragung zu den Herausforderungen des pandemiebedingten Social Distancing im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung (Koppel und Langer 2020)	Leitfadengestützte Interviews	4 Schnittstellenpersonen der Alphabetisierung und Grundbildung	Auswirkungen der Pandemie und des Social Distancing im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung

während 29 % einen Personalabbau und 50 % keine Veränderungen planen. Den Ergebnissen nach spaltet die Krise „die digitale Bildungswirtschaft in nahezu gleich viele Gewinner und Verlierer – wobei für die meisten derzeit noch keine nennenswerte Veränderung wahrnehmbar ist“ (ebd.). Dennoch herrscht mit Blick auf die Zeit nach der Pandemie Optimismus unter den E-Learning-Unternehmen, da die Krise aus Sicht der Mehrheit der befragten Unternehmen die Vorteile des E-Learnings hervorhebe (98 %) und kein Rückfall in die bisherigen analogen Lerngewohnheiten (79 %) erwartet werde (vgl. ebd.).

Das IW-Covid-19-Panel des arbeitgebernahen Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) widmet sich der Rolle der Weiterbildung in Unternehmen während der Krisenzeit. Die Ergebnisse der Unternehmensbefragung zeigen, dass die Krise verschiedene Auswirkungen auf die betriebliche Weiterbildung der 377 teilnehmenden Unternehmen hat. So hatten 44,5 % der befragten Unternehmen ihre Weiterbildungsaktivitäten zum Zeitpunkt der Befragung (Mai 2020) nicht verändert, während 25,9 % von einem Rückgang und 12 % von einem Anstieg berichten. Insgesamt verzeichnet die Befragung keinen generellen Einbruch der betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten. Vielmehr wurde versucht, den pandemiebedingten Einbruch im Bereich der Präsenzveranstaltungen mittels digitaler Angebote abzufedern, was bei einem Drittel der laufenden und geplanten Weiterbildungsaktivitäten gelungen scheint. Es zeigte sich: Je kleiner das Unternehmen, desto seltener wurden alternative digitale Weiterbildungsangebote genutzt und desto größer ist der Informationsbedarf zu E-Learning-Angeboten (vgl. Flake et al. 2020, S. 1–3).

Für die öffentliche Diskussion und den politischen Prozess zum Umgang mit den wirtschaftlichen Folgen der Corona-Krise mit wissenschaftlichen Daten hat das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) eine Sondererhebung gestartet. Die Studie „Betriebe in der Covid-19-Krise“ ist eine Erhebung im Drei-Wochen-Takt mit jeweils mehr als 1500 Betrieben zu ihrer Situation in der Corona-Krise und ihrem Umgang damit. Hier berichten zum Beispiel sechs von zehn weiterbildenden Unternehmen, dass sie im Jahr 2020 geplante oder begonnene Weiterbildungen abgesagt haben. Die Kontaktbeschränkungen sind der mit Abstand häufigste Grund dafür. 44 % der weiterbildenden Betriebe haben E-Learning deutlich stärker genutzt als vor der Krise und ein gutes Drittel hat diese Lernform in der Krise neu eingeführt. Nur jeder zehnte Betrieb, der das Instrument der Kurzarbeit nutzt, verwendet ausgefallene Arbeitszeit, um seine Beschäftigten weiterzubilden. 81 % der befragten Unternehmen verzichten auf eine Weiterbildung während der Kurzarbeit, weil nicht absehbar sei, wann sie ihre Geschäftstätigkeit wieder in vollem Umfang aufnehmen könnten. Knapp 40 % erachten Weiterbildung als nachrangig in der Krise. Die Autorinnen und Autoren kommen zu dem Fazit: „Insgesamt ist festzuhalten, dass weniger Betriebe unter den gegenwärtigen Bedingungen in die Qualifizierung ihrer Beschäftigten investieren“ (Bellmann et al. 2020, S. 7).

Die größte jährlich wiederkehrende Umfrage bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland ist der „wbmonitor“. Die Umfrage 2020 präsentiert Ergebnisse zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildungsanbieter von Frühjahr bis Sommer 2020. Die Ergebnisse zeigen, dass viele mit Beginn des Lockdowns im März 2020 ihre Präsenzkurse absagen mussten. Eine Umstellung auf virtuelle Formate brachte einen deutlichen Mehraufwand für die Einrichtungen mit sich und

erfolgte bei rund vier von zehn laufenden Angeboten (vgl. Christ et al. 2021, S. 18). Daher wurden bei den befragten 1925 Anbietern insgesamt 77 % der geplanten Angebote verschoben oder gänzlich abgesagt (vgl. ebd., S. 7). Nach Beendigung des Lockdowns war die Realisierung von Präsenzveranstaltungen aufgrund behördlicher Auflagen von zahlreichen Veränderungen, wie z. B. geringere Teilnehmendenzahlen und strengen Hygienevorschriften, geprägt. Dies führte zu erheblichen finanziellen Verlusten bei den Anbietern (vgl. ebd., S. 22). Des Weiteren liefert die Umfrage Informationen zu den pandemiebedingten Auswirkungen auf die personelle und wirtschaftliche Situation der befragten Weiterbildungsanbieter. So mussten 40 % der Anbieter für ihre Beschäftigten Kurzarbeit anmelden. Betriebsbedingte Kündigungen wurden bei 5 % der Anbieter ausgesprochen. Zudem wird von 81 % der Anbieter angemerkt, dass die Situation ihre Mitarbeitenden, unabhängig der Anstellungsart, psychisch belastet. Eine wirtschaftliche Not ihrer Honorarkräfte identifizierten 70 % der Anbieter (vgl. ebd., S. 30–39). Um die wirtschaftlichen Auswirkungen der COVID-19-Krise zu verringern, bezogen die Anbieter staatliche Hilfen, wie z. B. Kurzarbeitergeld (34 %) und Corona-Soforthilfe (24 %) (vgl. ebd., S. 26). Die Einschätzung der wirtschaftlichen Stimmungslage der Weiterbildungsanbieter fiel verhalten aus und lieferte für das Jahr 2020 mit einem Wert von –13 erstmals seit Beginn der Messung im Jahr 2008 einen negativen Klimawert. Dieser liegt 57 Punkte unter dem Vorjahreswert. Mit Blick auf die Anbietersegmente, unterschieden nach Hauptfinanzierungsquellen, zeigen sich allerdings deutliche Differenzen. So verzeichnen die Anbieter des privat finanzierten Weiterbildungsbereichs mit einem Wert von –24 den schlechtesten Klimawert. Anbieter, die primär von den Arbeitsagenturen finanziert werden, verzeichneten dagegen einen positiven Klimawert von +6 (vgl. ebd., S. 11–15).

Quantitative Studien in der Entstehung Neben den dargestellten Erhebungen sind für mehrere quantitative Studien noch Ergebnisse zu erwarten. So wurden bzw. werden gegenwärtig Daten für das Jahr 2020 seitens des „Adult Education Survey“ (AES) und des „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS) zur individuellen und betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung erhoben und ausgewertet. Diese Erhebungen werden im Laufe der nächsten Monate bzw. Jahre Informationen liefern. Da es sich um regelmäßig durchgeführte Erhebungen handelt, werden sie interessante Zeitreihenvergleiche ermöglichen, wenngleich es keine Panelstudien sind, wie z. B. das „Nationale Bildungspanel“ (NEPS), das „Sozioökonomische Panel“ (SOEP) sowie das „IAB-Betriebspanel“, deren Ergebnisse mit Blick auf die Corona-bedingten Veränderungen in Zukunft zu verfolgen sind. Ebenfalls offen sind die Ergebnisse des „DIECovidSurvey“, der seit Oktober 2020 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und dem Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) erarbeitet wird. Die Umfrage stellt eine Corona-Zusatzbefragung zur DIE-Anbieterstatistik dar und fokussiert die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Volkshochschulen (vgl. DIE 2021).

2.2 Qualitative Studien im Überblick

Neben den genannten quantitativen Erhebungen wurden und werden qualitative Studien zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie im Bereich der Erwachsenenbildung durchgeführt. In der „Delphi-Studie“ von Käpplinger und Lichte (2020) von der Justus-Liebig-Universität Gießen wurden in der ersten Befragungsstufe im Frühjahr 2020 insgesamt 54 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung aus 19 Ländern bezüglich unmittelbarer und erwarteter Effekte der behördlichen Maßnahmen gegen COVID-19 auf die Erwachsenenbildung befragt (vgl. ebd., S. 780 f.). Für die meisten Befragten befindet sich die Erwachsenenbildung zum Zeitpunkt der Befragung aufgrund der pandemiebedingten Angebotseinbrüche weltweit in einer disruptiven Krise. Als besonders von der Disruption betroffen werden zum einen Benachteiligte betrachtet, die einen schlechten Zugang zu digitalen Lernumgebungen haben. Ferner werden Freiberuflerinnen und Freiberufler, selbstständige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner sowie gemeinnützige Einrichtungen insbesondere hinsichtlich ihrer Finanzierung als besonders gefährdet eingestuft (vgl. ebd., S. 782–785). Für die Zukunft wird ein Anstieg des digitalen Lernens erwartet. Außerdem werden eine zunehmende Verschlechterung der Finanzierung der Erwachsenenbildung sowie mehr Ungleichheit bezüglich benachteiligter Gruppen prophezeit (vgl. ebd., S. 785–787). Die COVID-19-Pandemie wird sowohl als „Katalysator“ als auch „Brennglas“ beschrieben. Als Katalysator fungiert die Pandemie, indem sie bereits begonnene Entwicklungen im Bereich digitales Lernen massiv beschleunigt. Im Sinne eines Brennglases führt sie zu einer besseren Sichtbarkeit bestehender Probleme der Erwachsenenbildung, wie Teilsegmente prekärer Arbeit von manchen Beschäftigten in der Weiterbildung (vgl. ebd., S. 789 f.). Darüber hinaus wird aus einigen Ländern berichtet, dass autoritäre Regime die Pandemie für den Abbau von Freiheitsrechten und die Schwächung oppositioneller Kräfte zu nutzen versuchen.

Eine qualitative Studie zu den pandemiebedingten Einschränkungen an Volkshochschulen und dem Umgang damit veröffentlichte Matthias Rohs (2020) von der TU Kaiserslautern. Für diese Studie wurden im Mai und Juni 2020 in Zusammenarbeit mit dem rheinland-pfälzischen Landesverband der Volkshochschulen 10 Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz mittels leitfadengestützter Telefoninterviews befragt (vgl. ebd., S. 5 f.). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass der pandemiebedingte Einbruch der Präsenzveranstaltungen „existenzielle Ängste“ (ebd., S. 29) bei den Volkshochschulen verursacht hat. Die Reaktionen der Volkshochschulen auf die Pandemie im zeitlichen Verlauf lassen sich in vier Phasen der Auseinandersetzung gliedern: 1. Schock-Phase (März), 2. Orientierung und Stabilisierung (Ende März bis Anfang April), 3. Kurzfristige Digitalisierung (April bis Mai) und 4. Systematische Flexibilisierung (Mai bis August/September) (vgl. ebd., S. 7–12; vgl. Maier und Rohs 2020, S. 39). Als zentrale Reaktion auf die Einstellung der Präsenzveranstaltungen zeigt sich die Digitalisierung der Angebote, wobei die Ausgangsbedingungen in den Einrichtungen mitunter voneinander abweichen (vgl. auch Sgodda 2021). Von den Befragten werden Chancen wie Risiken der Digitalisierung, wie bspw. die Erschließung neuer (überregionaler) Zielgruppen und der drohende Verlust von Stammpublikum, identifiziert. Auch diese besitzen je nach einrichtungsspezifischen

Gegebenheiten in den Volkshochschulen unterschiedlich hohe Relevanz (vgl. Rohs 2020, S. 12–21, S. 30). Mit Blick auf die Digitalisierung der Volkshochschulen mitsamt ihren Angeboten benennt diese Studie die Pandemie als „Katalysator vorhandener Veränderungsbestrebungen“ (ebd., S. 20), wobei sich nicht alles Gewünschte am Ende in der Praxis umsetzen lasse und es daher entsprechender Abwägungen „zwischen dem technisch möglichen und den Rahmenbedingungen, unter denen die Volkshochschulen agieren“ (ebd., S. 27) bedürfe.

Grotlüschen und Weis (2021) haben Ergebnisse eines dreimonatigen Transferprojektes „Best Practices für neue Geschäftsmodelle und Programmanpassungen der Erwachsenenbildung“ an der Universität Hamburg vorgelegt. Sie befassten sich mit Veränderungs- und Planungsprozessen in verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen in der Pandemie. Das Forschungsdesign umfasste 13 Interviews mit Personen, die primär im Feld der beruflichen Weiterbildung tätig sind. Deutlich wird aus Sicht der Befragten, dass Krisen nicht „top down“, sondern im Austausch bewältigt werden, wobei „Versuchsballons“ und Fehlertoleranz eine große Rolle spielen. Agilität wird mehr Aufmerksamkeit in der Programmplanung geschenkt (vgl. ebd., S. 53 f.).

Den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und des *Social Distancing* im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung widmen sich Koppel und Langer (2020) von der PH Weingarten in vier leitfadengestützten Interviews. Die Gruppe der Befragten setzte sich zusammen aus Leitungspersonal von Alphabetisierungskursanbietern sowie Personen, „die in die Erstellung von grundbildungsbezogenen Konzeptionen an Bildungsinstitutionen involviert sind“ (ebd., S. 32). Die Interviews beschreiben Herausforderungen in der Praxis auf drei Ebenen. Auf konzeptioneller Ebene wird berichtet, dass ein „konzeptionell fundierter Einsatz digitaler Medien“ (ebd., S. 33) in der Praxis eine nachrangige Rolle einnimmt. Insbesondere der fehlende soziale Aspekt wird für Lernenden und Lehrenden als herausfordernd beschrieben, sodass häufig individuelle bilaterale Lösungswege in den Fokus rücken und vermehrt private Kommunikationswege wie Messenger-Dienste zum Einsatz kommen (vgl. ebd., S. 33 f.). Auf personeller Ebene stellen sich fehlender Zugang zu digitalen Medien sowie fehlende medienbezogene Kompetenzen der Lernenden als die zentralen Herausforderungen heraus. Sowohl bei Lernenden als auch Lehrenden wird von heterogenen Einstellungen gegenüber und Erfahrungen mit Online-Medien berichtet (vgl. ebd., S. 33). Auf institutioneller Ebene wird von einem Spannungsfeld zwischen dem erkannten Potenzial digitaler Medien und den mangelnden Möglichkeiten, diese im Kursalltag zu etablieren, berichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass den Herausforderungen nur bedingt begegnet werden konnte (vgl. ebd., S. 34 f.).

Qualitative Studien in der Entstehung Es ist anzunehmen, dass gegenwärtig weitere, in der Durchführung befindliche qualitative Forschungsprojekte Ergebnisse erbringen werden. Ein Beispiel ist das im April 2021 gestartete, 18-monatige Forschungsprojekt „Between educating and teaching the adult population. Andragogical perspectives on the Corona Pandemic“ unter der Leitung von Burkhard Schäffer, Denise Klinge und Arnd M. Nohl. Das Projekt wird von der Initiative „Corona Crisis and Beyond – Perspectives for Science, Scholarship and Society“ der Volkswagen-Stiftung gefördert (vgl. VolkswagenStiftung 2020). Es nimmt u. a. mittels narrativer Interviews das informelle Lernen der Bevölkerung via Medien und Politik in den

Blick. Ein zweites Beispiel ist das Anfang 2021 gestartete und für zwei Jahre angesetzte Forschungsprojekt „Transformationsprozesse von öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung – Auswirkungen der Covid-19 Pandemie“ unter der Leitung von Maria Kondratjuk an der Technische Universität Dresden. Es folgt einem triangulativen Forschungsdesign aus problemzentrierten Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumenten- sowie Institutionenanalysen.

3 Erhebungen von Verbänden

Auch seitens der Weiterbildungsverbände wurden im ersten Jahr der COVID-19-Pandemie Erhebungen durchgeführt. Die Verbandsumfrage des Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung wird jährlich durchgeführt. Im Jahr 2020 fokussiert sie die Situation der Weiterbildungsdienstleister in der COVID-19-Pandemie und zeigt, dass alle der aktuell 46 Mitgliedsunternehmen unmittelbar von der Krise betroffen sind. Knapp die Hälfte der Mitgliedsunternehmen erwartet Gesamtumsatzrückgänge von mehr als 20 % (vgl. Wuppertaler Kreis e. V. 2020, S. 2–4). Keine Veränderungen erwarten lediglich 8 %. Umsatzanstiege werden hingegen von allen Befragten ausgeschlossen. Eine vollständige Kompensation der Rückgänge durch digitale Angebote wird nicht erwartet. Neben den Umsatzrückgängen werden, bedingt durch die Maßnahmen zum Infektionsschutz, Entwicklungskosten für digitale Angebote, etc., deutliche Kostensteigerungen erwartet (vgl. ebd., S. 12 f.). Um Arbeitsplätze zu bewahren, hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits 51 % der Mitgliedsunternehmen Kurzarbeit angeordnet und z. T. andere Hilfs- und Unterstützungsprogramme genutzt (vgl. ebd., S. 7 f.). Laut der Verbandsumfrage führen die Auswirkungen der Pandemie zu einem Absinken des Geschäftslage-Indikators Weiterbildung von 118 auf 86 Punkte. Der Wert, der die wirtschaftliche Stimmung der Weiterbildungsbranche beschreibt, sinkt erstmals seit der Finanzkrise 2009 unter die 100 Punkte-Marke (vgl. ebd., S. 10). Weitere Schwerpunkte der Verbandsumfrage widmen sich den „Trends in der Weiterbildung“ (ebd., S. 15) sowie den „Veränderungen im Bereich der nach SGB geförderten Maßnahmen“ (ebd., S. 27).

Einen regionalen Blick auf Weiterbildungsanbieter nimmt die im April 2020 durchgeführte Blitzumfrage von Weiterbildung Hessen e. V. ein. An der Umfrage beteiligten sich 119 von über 300 Mitgliedsunternehmen. Im Fokus stehen hierbei die „Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen“ (Weiterbildung Hessen e. V. 2020, S. 1). Die Ergebnisse der Blitzumfrage zeigen, dass sich die Pandemie negativ auf die finanzielle Situation der hessischen Weiterbildungseinrichtungen auswirkt. So berichten 89 % von Umsatzeinbußen und jede achte Einrichtung berichtet von einer drohenden Insolvenz. Eine zumindest anteilige Kompensation der Umsatzeinbußen durch Nachholeffekte erwarten lediglich 17 % der befragten Einrichtungen (vgl. ebd., S. 2 f.). Mit Blick auf die Beschäftigten der hessischen Weiterbildung wirkt sich die Pandemie zum Erhebungszeitpunkt in jeder zweiten Einrichtung vor allem auf die Honorarkräfte negativ in Form von Kündigungen bzw. ausbleibenden neuen Aufträgen aus. Pandemiebedingte Entlassungen Festangestellter kamen selten (3 %) vor. Diese Arbeitsplätze sollen vielmehr mit Hilfe staatlicher Unterstützungsleistungen (Kurzarbeitergeld) gesichert werden

(vgl. ebd., S. 4). Zentrale Anpassungsstrategien der Einrichtungen an die neuen Gegebenheiten sind der verstärkte E-Learning-Einsatz (62 %), der Ausbau der digitalen Infrastruktur (60 %) sowie ein steigender Social-Media-Einsatz bei der Kundenansprache (40 %). Problematisch ist, dass jede dritte Einrichtung mit einer unzureichenden Breitbandversorgung zu kämpfen hat (vgl. ebd., S. 6 f.). Als längerfristige Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Bildungslandschaft werden von den hessischen Weiterbildungseinrichtungen diese Punkte genannt: wachsende Anzahl an Insolvenzen, steigende Relevanz digitaler Angebote als Ergänzung zum Präsenzunterricht, verstärkter Einsatz von Social Media bei der Kundenansprache (vgl. ebd., S. 7).

4 Analyse und Desiderate

Diese überblicksartige Darstellung zeigt, dass in der nationalen Weiterbildungsforschung bereits einige Studien zur COVID-19-Pandemie und deren Relevanz für die Weiterbildung vorliegen und weitere im Entstehen sind. Daneben gibt es noch zahlreiche weitere Publikationen und Dokumente aus der Wissenschaft, Praxis und Politik, die für die Erwachsenen- und Weiterbildung eine hohe Relevanz besitzen, da sie bspw. Befunde mit Lobbyarbeit verbinden oder maßgebliche Bestimmungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung in der Pandemie festlegen. Ein Beispiel hierfür ist die Stellungnahme der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom Juli 2020, die die Bedeutung der Weiterbildung in Krisenzeiten hervorhebt (DGfE 2020). Da der Fokus dieses Artikels auf dem wissenschaftlichen Forschungsstand liegt, wird von einer weitergehenden Aufzählung dieser Dokumente allerdings abgesehen.

Mit Blick auf die Analysefokusse der präsentierten nationalen Studien (s. auch Tab. 1) fällt auf, dass die Pandemie und ihre Auswirkungen vor allem mit Blick auf Institutionen und ihr Personal untersucht werden. Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Studien widmen sich im Kern den Auswirkungen der Pandemie auf entweder einzelne spezifische Anbieter von Weiterbildung wie Volkshochschulen (Rohs 2020), Betriebe (Flake et al. 2020; Bellmann et al. 2020), E-Learning-Anbieter (Schmid und Goertz 2020), Anbieter von Alphabetisierungskursen (Koppel und Langer 2020) oder Weiterbildungsanbieter im Allgemeinen (Christ et al. 2021; Grotlüschen und Weis 2021). Auch die Verbände widmen sich in ihren Erhebungen den Auswirkungen der Pandemie auf Weiterbildungsanbieter in Form ihrer Verbandsmitglieder (Wuppertaler Kreis e. V. 2020; Weiterbildung Hessen e. V. 2020). Einen eher allgemeinen Blick auf die Effekte der Covid-19-Pandemie auf die Erwachsenenbildung liefert die international angelegte Delphi-Studie von Käpplinger und Lichte (2020). Der Faktor Personal bzw. die Effekte der Krise auf die bei den Anbietern beschäftigten Personen werden bspw. bei der Blitzbefragung des privaten mmb Instituts und der wbmonitor-Umfrage 2020 erhoben oder in den Interviews der Delphi-Studie thematisiert, wenngleich diese Thematik in den genannten Studien keinen eigenständigen Forschungsfokus darstellt. Mit Blick auf die fünf Forschungsfelder des Forschungsmemorandums für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al. 2000) lassen sich die veröffentlichten Studien überwiegend den Forschungsfeldern

„Institutionalisierung“, „Professionelles Handeln“ sowie „System und Politik“ zuordnen, wobei, wie dargestellt, insbesondere die „organisatorische und institutionelle Wirklichkeit der Weiterbildung“ (ebd., S. 19) in den Fokus rückt. Im Forschungsfeld „Institutionalisierung“ stehen das „Betriebsgeschehen“ sowie „die Institutionalisierung lebenslangen Lernens und seiner unterschiedlichen Organisationsformen“ (ebd.) im Vordergrund. Das Forschungsfeld „Professionelles Handeln“ widmet sich der „Untersuchung von Berufstätigkeiten und Arbeitsanforderungen der Erwachsenenbildung und deren Veränderung“ (ebd., S. 15). Das Forschungsfeld „System und Politik“ fokussiert die strukturelle Ermöglichung von sowie strukturelle Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 24). Die weiteren Forschungsfelder des Forschungsmemorandums „Lernen Erwachsener“ sowie „Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe“ sind dagegen unterrepräsentiert. Dies bedeutet allerdings nicht, dass lediglich in diesen beiden Forschungsfeldern der Bedarf nach einer tiefergehenden und differenzierteren Beforschung der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie zu konstatieren ist. Anhand der vorliegenden Recherche ergeben sich Forschungslücken in den nachfolgend aufgeführten sieben Punkten.

a) *Weiterbildung in der Krise*
   Die Analysen zeigen einhellig, dass sich die Erwachsenen- und Weiterbildung 2020/2021 in einer Krise befand bzw. weiterhin befindet. Weiterbildungsaktivitäten sind deutlich zurückgegangen, wozu die Lockdowns und Hygienemaßnahmen wesentlich beigetragen haben. Allerdings wird auch mehrfach betont, dass Weiterbildungssegmente durchaus unterschiedlich stark betroffen sind. Hier erscheinen weitere Detailanalysen notwendig, um etwa genauer bestimmen zu können, wie sich das je nach Weiterbildungssegment oder Trägertyp, Beschäftigten- sowie Teilnehmendengruppe darstellt. In einigen Beiträgen finden sich Versuche, den Krisenverlauf in Phasen zu unterscheiden. Dies erscheint sinnvoll, da zum Beispiel zwischen dem ersten und zweiten Lockdown im Jahr 2020 mannigfache Unterschiede bestanden, wie in mehreren Studien erwähnt wird. Gleichzeitig steht es noch aus, eine genaue Phaseneinteilung vorzunehmen, was am besten mit zeitlichem Abstand retrospektiv erfolgen sollte. Was bislang ganz zu fehlen scheint, ist eine regional vergleichende Darstellung. Allein innerhalb Deutschlands stellten sich das Infektionsgeschehen und die Gegenmaßnahmen heterogen dar. Es konnten bspw. keine Studien gefunden werden, die regionale Vergleiche darüber hergestellt haben, wie das Weiterbildungsgeschehen im Detail mit Infektionsgeschehen und regionalen Gegenmaßnahmen interagiert.
b) *Digitalisierungsschub*
   Die Studien kommen des Weiteren fast unisono zu dem Ergebnis, dass Corona zu einem massiven Digitalisierungsschub geführt hat, wenngleich auch Digitalisierungsprobleme sichtbar geworden sind (vgl. Schmidt-Hertha 2021). Dies gilt für alle Segmente der Weiterbildung, d. h. sowohl die betriebliche, berufliche als auch nicht-berufliche Weiterbildung. Kursleitungen wurden fortgebildet, um digital zu lehren. Weiterbildungseinrichtungen haben ihre digitale Infrastruktur optimiert. Planungsprozesse wurden verändert bzw. flexibel auf die Pandemielage angepasst. Es fällt auf, dass keine Studien gefunden werden konnten, in welchen evaluiert oder analysiert wurde, ob die neuen digitalen Lehr-/Lernräume qualitativ

erfolgreich waren. Sind die Lernenden und Stakeholder subjektiv mit den digitalen Lehr-/Lernräumen zufrieden und wie stellen sich Lernerfolge dar? Hier kann eine erhebliche Notwendigkeit erkannt werden, den „Digital Boom“ mit Evaluations- und Wirkungsstudien zu begleiten und Beiträge zur Weiterentwicklung zu leisten.

c) *Finanzierungsprobleme*
Problematisch scheint, dass die neuen digitalen Angebote, oder auch weitere Versuche, auf die Krisenlage zu reagieren, nicht verhindern konnten, dass es zu massiven Einnahmeeinbrüchen in Weiterbildungseinrichtungen gekommen ist. In Berichten schildern Einrichtungsleitungen, dass finanzielle Rücklagen in der Krise aufgebraucht wurden oder sie ihre Zukunft problematisch einstufen. Bislang finden sich in den gesichteten Studien keine Hinweise zu Insolvenzen oder Geschäftsaufgaben in größerem Umfang. Ob dies so in den nächsten Monaten bleiben wird, muss untersucht werden. Interessant erscheinen Hinweise (vgl. Gnahs 2021), wie die Weiterbildung insgesamt „pandemiefest“ gemacht werden könne und wie strukturelle Probleme der Weiterbildung, wie die Unterfinanzierung, angegangen werden könnten.

d) *Organisationale und programmplanerische Veränderungen*
Ähnliches gilt für neue, veränderte Planungs- und Organisationsprozesse, die mehr Agilität und Telearbeit miteinbeziehen. Die genauen Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung und Programmplanung können bislang nur erahnt werden. Einige Einrichtungen haben (oft aus Kostengründen) gedruckte Programme eingestellt und auf rein digitale Programme umgestellt (Rohs 2020, S. 4). Es ist nicht absehbar, ob das eine akute Krisenmaßnahme ist oder von Dauer sein wird. Interessant sind Entwicklungen von neuen Kursbuchungsplattformen u. a. auf Verbandsebene (Klemm und Repka 2021). Generell besteht eine Notwendigkeit, diese Entwicklungen mit kritischer Distanz zu analysieren. In der Organisationsberatung kann Agilität leicht normativ und Slogan-artig überhöht werden.

e) *Informelles Lernen*
Bisher wenig untersucht erscheint die Rolle des informellen Lernens in der Pandemie, wenngleich Expertinnen und Experten auf dessen Bedeutung hinweisen (Käpplinger und Lichte 2020, S. 784). Kaum jemand dürfte in der Pandemie einen Kurs in der organisierten Weiterbildung zu den AHA-Regeln oder zur Interpretation von Infektionszahlen besucht haben. Trotzdem haben die Menschen in den Jahren 2020 und 2021 viel über Corona gelernt – und dies eher en passant aus staatlichen Verordnungen und aus ihrem privaten oder beruflichen Umfeld und nicht zuletzt durch öffentlich-rechtliche sowie soziale Medien. Es sei nur exemplarisch an den NDR-Podcast des Virologen Christian Drosten erinnert, der Kultstatus erreichte. Dieser Podcast kann als eine Art Erwachsenenbildung begriffen werden. Es könnte ein Ergebnis sein, dass die Weiterbildungsberichterstattung im AES 2020 von einem Einbruch der kursförmigen Teilnahme berichten, während die Weiterbildungsteilnahme im Jahr 2020 insgesamt durch digitale Schulungs- und Informationsformate angestiegen sein wird.

f) *Medienbildung und Politische Bildung*
Allerdings zeigt das informelle Lernen in der Pandemie die Problematik informellen Lernens auf. Im Zeitraum 2020/2021 gab es auch eine Pandemie der Fake News. Gerade in den sozialen Netzwerken können Dinge gelernt werden, die

nicht der Wahrheit entsprechen. Die öffentlich-rechtlichen Medien müssen sich gleichzeitig mit Medienanalysen reflexiv befassen, die kritisch eine „Verengung der Welt“ (Gräf und Hennig 2020) feststellen, wo Corona angesichts anderer Probleme in der Welt zu viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Zeithistoriker stellen nüchtern die Prognose, dass noch geklärt werden müsse, ob es sich bei COVID-19 um eine „skandalisierte Krankheit“ (Fangerau und Labisch 2020) handele, da die Krankheit zweifellos schlimm sei, aber die Art und Weise der Dramatisierung nicht mehr verhältnismäßig sein könne. Barz (2021) thematisiert die Frage der Risikokompetenz am Beispiel von Corona. Letztlich scheinen bei diesen Themen zwischen Fake und Fakten kaum differenzierte Diskussionen möglich zu sein. Gleichwohl gehört es zu den Aufgaben der politischen Bildung, in erhitzten Diskursen zur Versachlichung und zu einer Debatte über Meinungsunterschiede hinweg beizutragen. Dies wird in post-pandemischen Zeiten wahrscheinlich eine bedeutsame Aufgabe sein.

g) *Perspektive der Lernenden*
Was Corona und die Gegenmaßnahmen mit den Lernenden und Zielgruppen „gemacht“ hat, kann als Forschungslücke benannt werden. Welche Weiterbildungsbedürfnisse bestehen in der Pandemie? Wie wurde mit digitalem Lernen (vgl. Dinkelaker 2021) umgegangen? Erhebungen zur sogenannten „Zoom-Fatigue“ liegen vor (z. B. Rump und Brandt 2021), sind aber nicht erwachsenenpädagogisch rückgebunden worden. Welche Lerngruppen hatten in der Pandemie mit Benachteiligungen zu tun? Kam es zu einer Re-Traditionalisierung der Geschlechterrollen (Kohlrausch und Zucco 2020; Krohn 2020) im Kontext der Weiterbildung? Welche neuen Formen von Lernen und Lernzeitarrangements haben sich entwickelt, die sogar ein Mehr an Inklusion ermöglichen? Inwiefern waren Arbeiten und Lernen von Zuhause aus während der Lockdowns möglich? Sind neue Lernbedarfe an der Grenze zur Therapie entstanden?

5 Fazit

Die in diesem Artikel vorgestellten Studien bieten einen Überblick über die bestehenden sowie zu erwartenden Effekte der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies schafft eine erste Grundlage, um sich in weiteren Forschungen tiefergehender, differenzierter und auch langfristiger mit COVID-19 und den daraus erwachsenen Veränderungen auseinanderzusetzen. Die herausgearbeiteten Desiderate verdeutlichen, dass ein erheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenen- und Weiterbildung besteht.

Es gibt Ansätze in der gesichteten Literatur, diese Pandemie in Phasen zu unterteilen. Dies erscheint sinnvoll, wenngleich eine tragfähige Einteilung wohl erst nach der Pandemie vorgenommen werden kann. Insgesamt zeigt sich die COVID-19-Pandemie als Disruptor für die Erwachsenen- und Weiterbildung, durch den viele bisherige Aktivitäten unter- bzw. abgebrochen wurden. Gleichzeitig war die Krise ein Katalysator für Neu- und Weiterentwicklungen. Dies gilt insbesondere für den Bereich des digital gestützten Lehrens und Lernens. Digitalität ist nicht nur

eine technische Frage, sondern eng mit weiteren Fragen rund um Organisationsentwicklung, Programmplanung und Personalentwicklung sowie Gerechtigkeitsfragen (Sturm 2021) verwoben. Es wäre eine irrige Annahme zu behaupten, dass Lehr-/Lernkulturen aus der physischen Präsenz vor Ort in die Digitalität übertragen werden können.

Aber nicht alles ist neu seit bzw. durch Corona. Gerade die zu beobachtenden Probleme – wie die Prekarität bestimmter Beschäftigungssegmente (Probst 2020) oder die chronische Unterfinanzierung in der Weiterbildung – sind bekannte Phänomene, die nun wie unter einem Brennglas umso schärfer zu Tage treten und ins Bewusstsein drängen. Wenn man die COVID-19-Krise als Anlass dafür nähme, diese Probleme strukturell anzugehen, könnte in der Krise eine Chance liegen (vgl. Luibl 2020).

Abschließend soll an dieser Stelle auf die Limitationen des hier vorgestellten Forschungsüberblicks hingewiesen werden. Diese Zusammenschau stellt eine Momentaufnahme dar. Es kann selbst in diesem Moment, in dem wir das Manuskript in den Verlag verabschieden, nicht gesichert behauptet werden, dass alles recherchiert und aufgenommen werden konnte, was derzeit im Entstehen ist. Jede Analyse braucht zeitlichen Abstand. Nichtsdestoweniger hoffen wir, für weitere Forschungen eine Basis zur Verfügung zu stellen, indem wir auf Desiderate hingewiesen und Impulse für neue Forschungsfragen gegeben haben.

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

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt a. M.: DIE.

Barz, H. (2021). Lernziel „risk literacy“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 76–84.

Béché, E. (2020). Cameroonian responses to COVID-19 in the education sector: Exposing an inadequate education system. *International Review of Education*, *66*, 755–775.

Bellmann, L., Gleiser, P., Kagerl, C., Koch, T., König, C., Kruppe, T., Lang, J., Leber, U., Pohlan, L., Roth, D., Schierholz, M., Stegmaier, J., & Aminian, A. (2020). Weiterbildung in der Covid-19-Pandemie stellt viele Betriebe vor Schwierigkeiten. https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-covid-19-pandemie-stellt-viele-betriebe-vor-schwierigkeiten/. Zugegriffen: 21. Juni 2021.

Bjursell, C. (2020). The COVID-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear. *International Review of Education*, *66*, 673–689.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20210803.pdf. Zugegriffen: 9. Sept. 2021.

DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Erwachsenenbildung (2020). Der Sektionsvorstand Erwachsenenbildung betont die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung in der Bewältigung der Corona-Krise. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek09_ErwB/2020_Corona-Zwischenruf_Sektion_EB.pdf. Zugegriffen: 26. Okt. 2020.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2021). Corona-Pandemie: Forschungs- und Beratungsaktivitäten des DIE. Ein Überblick über aktuelle und geplante Analysen, Interviews und weitere Formate. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/corona/default.aspx. Zugegriffen: 25 Nov 2021.

Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 30–40.

Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2020). Transformative dimensions of lifelong learning: Mezirow, Rorty and Covid-19. *International Review of Education*, *66*, 657–672.

Fangerau, H., & Labisch, A. (2020). Von Cholera bis Corona. https://www.spektrum.de/news/wie-wir-heute-von-vergangenen-pandemien-profitieren/1781292. Zugegriffen: 11. Febr. 2021.

Flake, R., Seyda, S., & Werner, D. (2020). Weiterbildung während der Corona-Pandemie. KOFA-Kompakt. https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-weiterbildung-waehrend-der-corona-pandemie. Zugegriffen: 26. Okt. 2020.

Galloway, T., Bowra, A., & Mashford-Pringle, A. (2020). Education is uncertainty: academic life as Indigenous health scholars during COVID-19. *International Review of Education*, *66*, 817–832.

Gnahs, D. (2021). Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 10–19.

Gräf, D., & Hennig, M. (2020). Die Verengung der Welt. Zur medialen Konstruktion Deutschlands unter Covid-19 anhand der Formate ARD Extra – Die Coronalage und ZDF Spezial. https://www.researchgate.net/publication/343736403_Die_Verengung_der_Welt_Zur_medialen_Konstruktion_Deutschlands_unter_Covid-19_anhand_der_Formate_ARD_Extra_-Die_Coronalage_und_ZDF_Spezial. Zugegriffen: 24. Juni 2021.

Green, C., Mynhier, L., & Desjardins, R. (2020). Preparing education for the crises of tomorrow: a framework for adaptability. *International Review of Education*, *66*, 857–879.

Grotlüschen, A., & Weis, A. (2021). Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 50–57.

Käpplinger, B., & Lichte, N. (2020). The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education: a Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. *International review of Education*, *66*, 777–795.

Klemm, U., & Repka, M. (2021). Chancen und Herausforderungen einer Online-VHS. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 58–67.

Kohlrausch, B., & Zucco, A. (2020). Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt. Weniger Erwerbseinkommen und mehr Sorgearbeit. Policy Brief WSI, Nr. 40. https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_pb_40_2020.pdf. Zugegriffen: 23 Jun 2021.

Koppel, I., & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing. *weiter bilden*, (4), 32–35. https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W010.

Krohn, P. (2020). Retraditionalisierung? Care-Arbeit und Geschlechterverhältnisse in der Corona-Krise – Essay. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* Nr. 45 vom 30.10.2020, S. 11. https://www.bpb.de/apuz/care-arbeit-2020/317845/retraditionalisierung-care-arbeit-und-geschlechterverhaeltnisse-in-der-corona-krise. Zugegriffen: 30. Mai 2021.

Landa, N., Zhou, S., & Marongwe, N. (2021). Education in emergencies: Lessons from COVID-19 in South Africa. *International Review of Education*, *67*, 167–183.

Luibl, H. J. (2020). Corona, die Krise und eine Zukunft, die gerade beginnt. *forum erwachsenenbildung*, *53*(3), 21–25.

Lyu, K., Xu, Y., & Li, J. (2020). The implementation and effectiveness of intergenerational learning during the COVID-19 pandemic: evidence from China. *International Review of Education*, *66*, 833–855.

Maier, U., & Rohs, M. (2020). Volkshochschulen im Krisenmodus oder Corona als Chance? Erfahrungen aus Rheinland-Pfalz. *weiter bilden*, (4), 39–41. https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W012.

Poopalapillai, S., Gollob, S., & Sgier, I. (2021). SVEB-Branchenmonitor 2021: Tendenzen der Weiterbildung nach der Covid-Pandemie. Zürich. https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/Branchenmonitor_2021_DE.PDF. Zugegriffen: 13. Sept. 2021.

Probst, P. (2020). Ausweitung des Prekariats? Die Folgen der Corona-Pandemie für solo-selbständige Kursleitende. *weiter bilden*, (4), 27–29. https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W008.

Rohs, M. (2020). Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Erwachsenenbildung 10. TU Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. Zugegriffen: 13 Sept 2021.

Rump, J., & Brandt, M. (2021). Zoom-Fatigue als neuer Risikofaktor. *Weiterbildung*, 32(3), 30–33.

Schmid, U., & Goertz, L. (2020). Die digitale Bildungswirtschaft in Zeiten von Corona: Profiteur oder Opfer? https://www.mmb-institut.de/blog/die-digitale-bildungswirtschaft-in-zeiten-von-corona-profiteur-oder-opfer/. Zugegriffen: 23. Juni 2021.

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 20–29.

Schulenberg, W. (1973). Erwachsenenbildung. In H.-H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik. Das Fischer Lexikon* (S. 64–72). Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Seetal, I., Gunness, S., & Teeroovengadum, V. (2021). Educational disruptions during the COVID-19 crisis in Small Island Developing States: preparedness and efficacy of academics for online teaching. *International Review of Education*, *67*, 185–217.

Sgodda, R. (2021). Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 41–49.

Smythe, S., Wilbur, A., & Hunter, E. (2021). Inventive pedagogies and social solidarity: the work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education*, *67*, 9–29.

Stack, M. (2021). Responding to the COVID-19 pandemic: University rankings or cooperatives as a strategy for developing an equitable and resilient post-secondary education sector? *International Review of Education*, *67*, 127–144.

Stanisstreet, P., Elfert, M., & Atchoarena, D. (2021). Education in the age of Covid-19: Implications for the future. *International Review of Education*, *67*, 1–8.

Stanistreet, P., Elfert, M., & Atchoarena, D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, *66*, 627–633.

Sturm, M. (2021). Digitalität als Ort der Ausgrenzung und sozialer Gerechtigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 85–94.

Tenorth, H.-E. (2020). Krise. *weiter bilden*, (4), 10–11. https://doi.org/10.3278/WBDIE2004W004.

Volkswagenstiftung (2020). Between educating and teaching the adult population. Andragogical perspectives on the Corona Pandemic. http://portal.volkswagenstiftung.de/search/projectDetails.do?ref=99317. Zugegriffen: 23. Juni 2021.

Weiterbildung Hessen e. V. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen. Ergebnisse einer Blitzumfrage von Weiterbildung Hessen e. V. Frankfurt a.M. https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf. Zugegriffen: 26. Okt. 2020.

Wuppertaler Kreis e. V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung (2020). Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020. http://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf. Zugegriffen: 26. Okt. 2020.

Zaalouk, M., El-Deghaidy, H., & Rmadan, L. (2021). Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education*, *67*, 103–125.

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

ZfW (2021) 44:177–195
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00193-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Wie erleben und bewältigen Lehrende der berufsbezogenen Weiterbildung Folgen der Corona-Pandemie?

Susanne Wißhak · Sabine Hochholdinger

Eingegangen: 10. Juli 2021 / Überarbeitet: 20. Oktober 2021 / Angenommen: 27. Oktober 2021 / Online publiziert: 19. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Die qualitative Studie geht der Frage nach, wie Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung die Folgen der Corona-Pandemie im Hinblick auf die damit einhergehenden Unsicherheiten und professionellen Anforderungen erlebten und bewältigten. Ausgehend von Kompetenzmodellen für Lehrende in der Weiterbildung wurden die Veränderungen ihrer beruflichen Situation betrachtet, die veränderten Anforderungen mit Blick auf die Digitalisierung sowie ihre Selbstregulations- und Bewältigungsstrategien. Zu diesem Zweck werteten wir 22 textbasierte Beiträge einer Webparade vom Spätsommer 2020 mittels der qualitativen Inhaltsanalyse aus. Es zeigte sich, dass die Lehrenden nach anfänglicher Verunsicherung proaktiv und pragmatisch reagierten und die Digitalisierung als Lerngelegenheit annahmen. Für den Erwerb der erforderlichen Kompetenzen scheinen sie sich mittels Online-Trainerausbildungen und auf informellen Wegen fortzubilden. Aus didaktischer Sicht scheint die Digitalisierung Vorteile für bedarfsorientierte und wirksame Weiterbildung zu bieten, bei gleichzeitigen Schwierigkeiten, die aus der physischen Distanz vor allem für die Interaktion und Beziehungsgestaltung resultieren. Implikationen für die individuelle Professionalisierung der Lehrenden unter Pandemiebedingungen werden diskutiert.

Schlüsselwörter Lehrende in der Weiterbildung · Trainerinnen und Trainer · Corona-Pandemie · Individuelle Professionalisierung · Kompetenzentwicklung · Qualitative Inhaltsanalyse

Susanne Wißhak (✉) · Sabine Hochholdinger
Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland
E-Mail: susanne.wisshak@uni-konstanz.de

How do trainers in continuing vocational education experience and cope with consequences of the Corona pandemic?

Abstract This qualitative study explores the question of how trainers in work-related continuing education experienced and coped with the consequences of the COVID-19-pandemic in terms of the uncertainties and professional demands that accompanied it. Based on competency models for teachers in continuing education, we looked at the changes in their professional situation, the changed requirements with regard to digitalization, and their self-regulation and coping strategies. For this purpose, we evaluated 22 text-based contributions of a web parade from late summer 2020 using qualitative content analysis. We found that after initial uncertainty, trainers responded proactively and pragmatically, embracing digitization as a learning opportunity. To acquire the necessary competencies, they appear to use online trainer training and informal channels. From a didactic point of view, digitization seems to offer advantages for demand-oriented and effective continuing education, with simultaneous difficulties resulting from physical distance, especially for interaction and relationship building. Implications for the individual professionalization of trainers are discussed.

Keywords Teachers in continuing education · Trainers · Corona pandemic · Individual professionalization · Development of competences · Qualitative content analysis

1 Einleitung

Ab Mitte März bis Anfang Mai 2020 durften in Deutschland aufgrund der Corona-Pandemie keine Weiterbildungsveranstaltungen in Präsenz angeboten werden. Auch später waren Präsenzveranstaltungen zeitweise nicht oder nur eingeschränkt möglich. Es ist anzunehmen, dass dies einen kritischen und bedeutsamen Umbruch für die Lehrenden in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung bedeutete, sowohl für ihre Arbeitsbedingungen als auch für ihre Lernangebote.

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Wahrnehmung und Bewertung der Corona-Pandemie durch die Lehrenden in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung, also durch sogenannte Trainerinnen und Trainer, die überwiegend als Selbständige arbeiten und auf Aufträge von Unternehmen angewiesen sind (Wißhak et al. 2020). Diese Personen werden in größeren Befragungen zur Corona-Pandemie, die sich zumeist mit Weiterbildungsorganisationen beschäftigen, selten mitberücksichtigt. Dabei interessierte uns vor allem die individuelle Professionalisierung i.S. des individuellen Umgangs mit neuen Kompetenzanforderungen der Lehrenden (Nittel und Seltrecht 2008). Neben den unmittelbaren beruflichen Auswirkungen der Pandemie wurden die didaktischen Anforderungen und benötigten Kompetenzen, die sich aus der Digitalisierung der Weiterbildungsangebote ergeben, untersucht, sowie die Selbstregulation und Bewältigung im Umgang mit den pandemiebedingten beruflichen Herausforderungen.

2 Forschungsstand und Entwicklung der Forschungsfragen

Der vorliegende Artikel behandelt subjektiv wahrgenommene Anforderungen an die individuelle professionelle Kompetenzentwicklung (Nittel und Seltrecht 2008), speziell der Lehrenden in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung, weniger die kollektive und institutionalisierte Professionalisierung (Schrader und Loreit 2018). Empirische Befunde bezüglich des Personals in der Weiterbildung enthält u. a. der gleichnamige wb-personalmonitor (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016), einen Überblick über Zertifizierungen für Lehrende im deutschsprachigen Raum gibt Gruber (2018).

Moraal (2018) stellt heraus, dass das berufsbezogene Weiterbildungspersonal trotz des hohen Anteils betrieblicher und beruflicher Weiterbildung an der gesamten Weiterbildung im Professionalisierungsdiskurs lange Zeit kaum berücksichtigt wurde. Um die individuelle Kompetenzentwicklung speziell dieser Lehrenden kurz zu skizzieren, sei auf die Studien von Bonnes und Hochholdinger (2016) und Wißhak et al. (2020) verwiesen. Hiernach gestalten sich Bildungsbiografien und Kompetenzerwerb, ähnlich wie im gesamten Weiterbildungsbereich, heterogen und wenig formalisiert. Trotz eines hohen Akademisierungsanteils (80 %) besitzen nur etwa 16 % der Lehrenden einen pädagogischen Hochschulabschluss, dafür sind sie im Erwerb non-formaler Zertifikate sehr aktiv (86 %). Vor allem besuchen sie sogenannte Trainerausbildungen, in welchen sie methodisch-didaktische Handlungskompetenzen erwerben (Wißhak und Hochholdinger 2015).

2.1 Auswirkungen der Pandemie auf Lehrende in der Weiterbildung

Wie sich die Pandemiesituation für Lehrende in der Weiterbildung darstellt, wurde bisher nur in wenigen Erhebungen betrachtet. Christ und Koscheck (2021) berichten Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage, in der insgesamt 1933 Weiterbildungseinrichtungen zu den Folgen der Pandemie befragt wurden. Demzufolge mussten die Einrichtungen zunächst 77 % der geplanten Kurse kurzfristig absagen oder verschieben. Längerfristig konnten sie Veranstaltungen entweder virtuell durchführen oder in Präsenz mit reduzierter Teilnehmendenzahl anbieten. Dies führte zu Umsatzeinbußen, weshalb nur 29 % der Befragten ihre wirtschaftliche Lage als positiv einschätzten, knapp halb so viele wie im Vorjahr. Der Anteil derer, die die wirtschaftliche Lage als negativ einschätzten, stieg von 12 % auf 42 %.

Aus der wbmonitor-Umfrage geht weiterhin hervor, dass während der ersten Öffnungsphase im Sommer 2020 etwa ein Fünftel der Veranstaltungen erstmalig in Online-Formaten durchgeführt wurde. Die Corona-Pandemie ging also mit einem Digitalisierungsschub einher (Kohl und Denzl 2020), während die Nutzung digitaler Technologien wie auch die entsprechenden Voraussetzungen der Lehrenden für digitale Lernangebote vor der Pandemie noch als ausbaufähig eingeschätzt wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2021).

Zusammenfassend war für den Weiterbildungsbereich die Zeit während und nach der ersten Pandemiewelle von plötzlichen, einschneidenden Änderungen durch organisatorische und methodisch-didaktische Umstellungen sowie finanzielle Einbußen und Unsicherheit geprägt. Dies gilt auch für die Lehrenden. Ein ähnliches Bild spe-

ziell für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung liefert eine Verbandsumfrage des Bundesverbands betriebliche Weiterbildung (Wuppertaler Kreis e. V. 2020).

Wie Lehrende, Programmverantwortliche und Leitende in der Weiterbildung die Veränderungen während und nach der ersten Pandemiewelle erlebten und insbesondere, wie sie damit umgingen, betrachtet eine qualitative Interviewstudie von Grotlüschen und Weis (2021). Dabei zeigte sich, dass die neue Situation zunächst als unklar und belastend eingeschätzt wurde, dies aber eine größere Offenheit für Veränderungen und Erprobungen sowie eine höhere Fehlertoleranz mit sich brachte, auch von Seiten der Zielgruppen. Die Entwicklung digitaler Formate wurde schnell als notwendig erkannt und akzeptiert, wobei die physische Distanz, vor allem für aktivierende und interaktive Trainingselemente problematisiert wurde. Dabei erwiesen sich ein intensiver Austausch mit anderen Lehrenden und Verantwortlichen sowie die eigene Weiterqualifizierung als hilfreich. Außerdem entdeckten die Interviewten neue Potenziale der digitalen Formate, etwa, dass sie dadurch bisher wenig erschlossene Zielgruppen erreichen konnten und räumlich unabhängiger waren. Im Rückblick empfanden die Befragten den Umgang mit eigenen Emotionen, die mit den Veränderungen und der Unsicherheit einhergingen, als herausfordernd.

2.2 Professionelle Handlungskompetenzen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung

Die oben aufgeführten Studien zur Pandemie stellen heraus, dass die Lehrenden mit einschneidenden Veränderungen konfrontiert wurden. Dabei mussten sie ihr methodisch-didaktisches Handlungsrepertoire im Bereich der Digitalisierung rasch und umfassend erweitern. Auch mussten sie die größtenteils herausfordernden und belastenden Veränderungen auf emotionaler und sachlicher Ebene bewältigen.

Sowohl die didaktischen Anforderungen als auch die Bewältigung der beruflichen Belastungen adressieren professionelle Handlungskompetenzen, die Lehrende in der Weiterbildung benötigen. Solche Handlungskompetenzen konkretisiert das GRETA-Kompetenzmodell (Strauch et al. 2019). Das Modell wurde theorie- und evidenzbasiert entwickelt unter Rekurs auf einschlägige Kompetenzmodelle und Befunde der empirischen Unterrichts- und Weiterbildungsforschung, wobei es für das Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung spezifiziert wurde. Auf der Grundlage dieses Modells lassen sich non-formal oder informell erworbene Kompetenzen von Lehrenden anerkennen und Entwicklungsbedarfe ermitteln. Zugleich lässt es sich als ein breites und übergreifend angelegtes Modell nutzen, um theoriebasiert spezifische Kompetenzanforderungen zu kategorisieren und zu beschreiben, die sich aus der Situation der Corona-Pandemie ergeben. Zu diesem Zweck soll das GRETA-Kompetenzmodell in der vorliegenden Arbeit herangezogen werden. Das Modell unterscheidet zunächst vier übergreifende Kompetenzaspekte: berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Selbststeuerung sowie professionelle Werthaltungen und Überzeugungen. Für die besonderen Anforderungen, die sich aus der Corona-Pandemie ergaben, sind vor allem Facetten des berufspraktischen Wissens und Könnens sowie der professionellen Selbststeuerung relevant (Abb. 1).

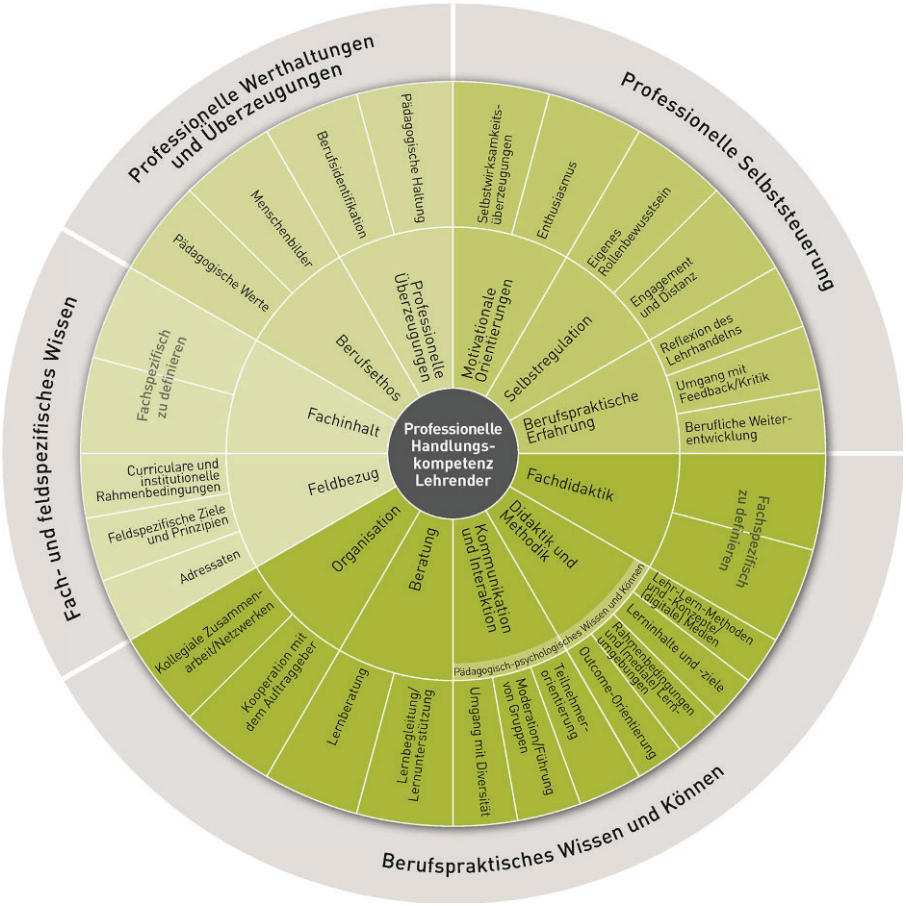


Abb. 1 GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Strauch et al. 2019)

Die Digitalisierung von Lehr-Lernprozessen lässt neue Anforderungen hinsichtlich des pädagogisch-psychologischen Wissens erwarten. Dazu zählen im GRETA-Kompetenzmodell zunächst didaktische und methodische Gesichtspunkte. Auch müssen alternative Möglichkeiten für Kommunikation und Interaktionen gefunden werden, wenn diese nicht mehr oder nur begrenzt präsenzförmig möglich sind. Solche mediendidaktischen Kompetenzen adressieren auch Schmidt-Hertha et al. (2020) in ihrem Modell der medienpädagogischen Kompetenz. In der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung benötigen Lehrende zudem Fähigkeiten, um den Lerntransfer der Teilnehmenden in ihren Arbeitsalltag zu fördern (Wißhak und Hochholdinger 2018).

Über das berufspraktische Wissen und Können hinaus sind Selbstregulation und Bewältigung mit Blick auf die pandemiebedingten Veränderungen und Unsicherheiten wichtig, welche die Lehrenden überwiegend als belastend erlebten. Dies betrifft überwiegend die Kompetenzbereiche Selbstregulation und motivationale Orientie-

rungen des GRETA-Modells. Der Kompetenzbereich der Selbstregulation umfasst sowohl das Rollenbewusstsein als auch den verantwortungsvollen Umgang mit persönlichen Ressourcen im Spannungsfeld zwischen Engagement und Distanz. Facetten der motivationalen Orientierung betreffen den Enthusiasmus der Lehrenden sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Aus psychologischer Sicht können belastende Situationen einerseits auf der praktischen Ebene tatkräftig bewältigt werden, also durch problemorientierte Coping-Strategien, andererseits auf der gefühlsmäßigen Ebene, durch emotionsorientierte Coping-Strategien (Lazarus und Folkman 1984). Solche unterschiedlichen Strategien sind auch in der Studie von Grotlüschen und Weis (2021) angedeutet.

Vor dem Hintergrund einschneidender und belastender Umbrüche durch die Corona-Pandemie, sowohl bezüglich der eigenen Existenzgrundlage als auch bezüglich der Digitalisierung, soll unsere Studie drei zentrale Forschungsfragen adressieren, die sich auseinander ergeben:

1. Welche unmittelbaren Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf die berufliche Situation der Lehrenden?
2. Welche Anforderungen stellen die neuen Gegebenheiten an ihre pädagogisch-psychologischen Kompetenzen insbesondere im Bereich der Digitalisierung?
3. Welche Kompetenzen im Bereich der Selbstregulation und der Bewältigung sind nötig, um mit den Veränderungen der beruflichen Situation und der benötigten didaktischen Kompetenzen umzugehen?

3 Methode

Für die Studie wurde textbasiertes, überwiegend schriftliches Material erhoben und qualitativ ausgewertet, worin Lehrende sich zu den Forschungsfragen äußerten.

3.1 Studienteilnehmende und Datenquellen

Insgesamt beteiligten sich 23 Personen oder Teams. Drei Beiträge wurden nicht ausgewertet, da sie nicht von Lehrenden aus der Weiterbildung stammten. Somit wurden die Beiträge von 20 Lehrenden bzw. Teams analysiert. Mit drei der 20 Lehrenden wurden vertiefende Interviews geführt.

Aufgrund der Erhebungsmethode liegen nur wenige soziodemografische Informationen vor. Elf Lehrende waren weiblich und 6 waren männlich. Drei Beiträge wurden von mehreren Personen gemeinsam verfasst. Neben Trainerin bzw. Trainer gaben die Befragten weitere Berufsbezeichnungen an, wie Coach, Dozentin bzw. Dozent, Speaker, Beraterin bzw. Berater, Unternehmerin bzw. Unternehmer, Digital Learning Expert, Change Managerin und Manager, Consultant, Mediatorin bzw. Mediator und Personal- und Organisationsentwicklerin bzw. -entwickler. Im Mittel besaßen sie eine Berufserfahrung im Trainerberuf von 11,34 Jahren. Fast alle Befragten arbeiteten in Deutschland, bis auf eine Person, die überwiegend in der Schweiz tätig war.

Das ausgewertete Datenmaterial bestand aus 22 Quellen: 16 Texten (Blogbeiträgen), einem Video, einer Audiodatei, einer Zeichnung, die auch Text enthält,

sowie drei Interviews, die ebenfalls als Videos vorliegen. Die Video- und Audiodateien wurden für die Auswertung zunächst transkribiert und anonymisiert. Zwei der Interviews dauerten jeweils 15 min, das dritte dauerte 49 min. Die analysierten Dokumente umfassen insgesamt 30.629 Wörter ($M = 1423$, Min = 80, Max = 7406).

3.2 Teilnehmendenrekrutierung

Für die Datengewinnung riefen wir in Zusammenarbeit mit dem Weiterbildungsanbieter Dr. Sammet & Wolf Lehrende zur Teilnahme an einer sogenannten Webparade auf. Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, in einer von ihnen selbst gewählten medialen Form auf vorgegebene Fragen bezüglich der Corona-Pandemie zu antworten. Der Aufruf wurde über die Internetseite des Weiterbildungsanbieters sowie über Karrierenetzwerke wie LinkedIn und Xing kommuniziert. Die Teilnahme an der Webparade war freiwillig und wurde nicht vergütet. Jedoch wurden die Lehrenden darauf hingewiesen, dass eine Teilnahme an der Webparade ihre Sichtbarkeit erhöhen und somit als Marketingmaßnahme dienen kann. Drei Lehrende konnten für ein Interview gewonnen werden. Damit wurde eine Gelegenheitsstichprobe gezogen. Alle Teilnehmenden wurden darüber informiert, dass die Beiträge wissenschaftlich ausgewertet und veröffentlicht würden.

3.3 Datenerhebung

Die Erhebung fand im August und September des Jahres 2020 statt, also zwischen der ersten und zweiten Pandemiewelle. Die teilnehmenden Lehrenden orientierten sich an den in der Webparade gestellten offenen Fragen, bestimmten die mediale Aufbereitung aber selbst. In den Interviews wurden die gleichen Fragen gestellt. Dort konnte die Interviewerin jedoch Fragen nach Bedarf paraphrasieren oder gezielte Nachfragen stellen.

Folgende Fragen wurden in der Webparade und den Interviews an die Lehrenden gestellt:

1. Was verändert sich für Trainerinnen und Trainer durch COVID-19?
2. Was sind die größten Herausforderungen für Trainerinnen und Trainer im Umgang mit diesen Veränderungen?
3. Was ist hilfreich im Umgang mit diesen Herausforderungen?
4. Welcher Nutzen ergibt sich aus den Veränderungen für Organisationen und Trainerinnen und Trainer?
5. Was sollten Trainerinnen und Trainer können, um weiterhin erfolgreich zu sein?

Alle Beiträge wurden durch die Lehrenden im Internet bereitgestellt und dort von den Forschenden heruntergeladen. Die videografierten Interviews wurden ebenfalls – mit der schriftlichen Einwilligung der Lehrenden – im Internet veröffentlicht. Nach Ende des Erhebungszeitraums wurden die Berufe der Teilnehmenden überprüft und die drei Beiträge, die nicht von Trainerinnen und Trainern stammten, von der Analyse ausgeschlossen.

Tab. 1 Antwortkategorien und Codierhäufigkeiten, geordnet nach den drei Forschungsfragen

Kategorie	Definition	Codierhäufigkeit
1 Auswirkungen der Corona-Pandemie	Unmittelbare berufliche Folgen: Was hat sich (nicht) verändert?	–
1.1 Auftragslage und finanzielle Situation	Unmittelbare Auswirkungen der Pandemie auf die Auftragslage und finanzielle Lage der Lehrenden sowie auf ihre Zusammenarbeit mit Unternehmen	44
1.2 Corona als Digitalisierungskatalysator	Aussagen, die sich darauf beziehen, dass die Pandemie die Digitalisierung ausgelöst oder beschleunigt hat (im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft, die Lehre oder Geschäftsmodelle)	41
1.3 Verunsicherung	Lehrende sind von der Corona-Krise und der Digitalisierung zunächst verunsichert	13
1.4 Finanzielle und zeitliche Vorteile digitaler Lehre	Finanzielle, zeitliche und logistische Vorteile für Lehrende, Teilnehmende und Unternehmen durch digitale Lehre	17
1.5 Verbesserte Work-Life-Balance	Positive, faktische oder mögliche Auswirkungen auf die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben	6
1.6 Unverändert benötigte Kompetenzen	Kompetenzen der Lehrenden, die vor der Pandemie wichtig waren und es auch weiter sein werden	11
2 Didaktische Anforderungen und Kompetenzen	Methodisch-didaktische und kommunikative Anforderungen, die sich durch die Umstellung auf digitale Lehr-Lern-Angebote stellen und Kompetenzen, die sie benötigen, um den Anforderungen gerecht zu werden	–
2.1 Präsenztrainings nicht 1:1 digitalisierbar	Lehr-Lernangebote, die vorher in Präsenzform stattfanden, können nicht unverändert digital stattfinden: Es bedarf einer Anpassung auf verschiedenen Ebenen (z. B. Format, Didaktik)	15
2.2 Digitale mediendidaktische Kompetenz	Lehrende benötigen digitales mediendidaktisches und -psychologisches Wissen, Kenntnisse über digitale Lehr-/Lerntechnologien	35
2.3 Primat der Lernziele und Didaktik vor der medialen Gestaltung	Inhalte und didaktische Überlegungen sollen die mediale Gestaltung bedingen, nicht umgekehrt	5
2.4 Lernenden- und Teilnehmendenorientierung	Lehr-Lernangebote sollen nun noch individueller und flexibler an die Bedarfe der Lernenden und der auftraggebenden Unternehmen/Kunden angepasst werden	16
2.5 Problem der physischen Distanz	Durch die physische Distanz und die Wahrnehmung über den Computerbildschirm können einige Methoden nicht eingesetzt werden und manche körpersprachliche Signale werden nicht wahrgenommen; die Herstellung von gefühlter Nähe wird schwieriger	24
2.6 Moderation/Führung von (Lern)Gruppen	Moderation und kommunikative Steuerung von Gruppenprozessen verändern sich	5
2.7 Andere Formate und Taktung digitaler Lerneinheiten	Digitales Lehren und Lernen erfolgt in anderen Formaten; dies bezieht sich nicht nur auf den Ort und das Medium, sondern auf die Implikationen und Möglichkeiten, die dadurch für den gesamten Lernprozess entstehen	24
2.8 Outcomeorientierung und Transfer	Lehrende sollen den Lernerfolg, die langfristige Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag sowie die erwünschten Resultate auf Unternehmensebene fördern	16
2.9 Notwendigkeit und Möglichkeiten der eigenen Weiterbildung	Lehrende sollen sich weiterbilden, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Fortbildungen und Zertifikate für Lehrende, aber auch informelle Weiterbildungsmöglichkeiten	13

Tab. 1 (Fortsetzung)

Kategorie	Definition	Codierhäufigkeit
3 Selbstregulation und Bewältigung	Fähigkeiten der Selbstregulation und Bewältigung sowie motivationale Orientierungen, die Lehrende im Umgang mit den Auswirkungen der Pandemie benötigen sowie Strategien, von denen sie berichten oder die sie empfehlen	–
3.1 Umgang mit Veränderung, Komplexität und Unsicherheit	Lehrende benötigen die Fähigkeit, mit Veränderungen, Komplexität und Unsicherheiten umzugehen	11
3.2 Rollenbewusstsein	Lehrende reflektieren ihre Rolle und deren Veränderung	24
3.3 Deutung der Pandemie als Lerngelegenheit und Anlass zur Reflexion und Neupositionierung	Lehrende nehmen die Pandemie oder die Digitalisierung als Lerngelegenheit und Anlass zur Selbstreflexion und Neupositionierung war	54
3.4 Netzwerken	Soziale (berufliche) Ressourcen nutzen: Lehrende vernetzen sich mit anderen Lehrenden, nehmen und bieten Hilfe an	24
3.5 Pragmatismus	Distanzierungsfähigkeit/Pragmatismus im Umgang mit den Herausforderungen	10
3.6 Selbstwirksamkeit und sich auf die eigenen Stärken besinnen	Lehrende benötigen eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstvertrauen für den Umgang mit den Herausforderungen und sollen sich auf ihre Stärken besinnen	6
3.7 Achtsamkeit und Selbstfürsorge	Emotionsorientierte Bewältigung mit Blick auf das eigene Wohlbefinden	6

3.4 Analysen

Ziel der qualitativen Studie war es, aus dem Material möglichst umfassende Antworten auf die Forschungsfragen zu erhalten. Das Textmaterial wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) ausgewertet. Diese Methode ermöglicht durch eine Zuordnung zu Kategorien zunächst eine gebündelte inhaltliche Interpretation von Aussagen und darauf aufbauend weiterhin eine quantitative Auswertung der Häufigkeiten, mit der Themenbereiche genannt werden. Das zu diesem Zweck entwickelte Kategoriensystem enthält deduktive Kategorien, die pädagogische und psychologische Konzepte aus der oben dargestellten Forschungslage beschreiben (Strauch et al. 2019; Schmidt-Hertha et al. 2020). Hinzu kommen induktive Kategorien, die aus dem Material entwickelt wurden. Die insgesamt 22 Kategorien sind den drei oben genannten Forschungsfragen nach unmittelbaren Auswirkungen, didaktischen Anforderungen und Bewältigungsstrategien zugeordnet. Anforderungen und Kompetenzen werden in der Auswertung nicht systematisch unterschieden, da die Lehrenden in ihren Beiträgen meist keinen Unterschied machten. Um eine hohe Trennschärfe zwischen den Kategorien zu gewährleisten, wurden sie in iterativen Schritten erprobt und optimiert. Das Codierschema enthält neben den 22 Kategorien und deren Definitionen jeweils mindestens ein Ankerbeispiel in Form eines prototypischen Zitats aus dem Material sowie einige Regeln zur Reichweite und Abgrenzung der Kategorien (Mayring 2014). Die Kategorien, ihre Definitionen und Codierhäufigkeiten sind in Tab. 1 aufgeführt.

Alle Beiträge sowie das Codierschema wurden in das Analyseprogramm MAXQDA (VERBI Software 2020) eingepflegt und darin ausgewertet. Berücksichtigt wurden alle Textstellen, die inhaltlich relevant für die Beantwortung der drei Fragestellungen waren. Als Codiereinheit, also als kleinstmögliche codierbare Textstelle, wurden ein Satz oder bei Aufzählungen ein Stichpunkt festgelegt. Die analysierte Kontexteinheit bestand in einem Text oder einer kommentierten Zeichnung. Die Auswertungseinheit stellte die Gesamtheit der 22 ausgewerteten Dokumente dar. Es wurden 420 Textstellen codiert.

Für die Berechnung der Interraterübereinstimmung wurde eine wissenschaftliche Hilfskraft mit dem Codierleitfaden vertraut gemacht. Zunächst wurden fünf Beiträge von der Hilfskraft und einer der Autorinnen getrennt codiert, um jeweils im Anschluss etwaige Abweichungen zu besprechen. Der für weitere fünf codierte Texte berechnete, zufallsbereinigte Übereinstimmungskoeffizient Kappa nach Brennan und Prediger (1981) liegt bei 0,75. Er ist als ausreichend anzusehen (Cohen 1960), sodass das übrige Material von einer der Autorinnen codiert werden konnte.

4 Ergebnisse

In diesem Beitrag wurden Ausführungen von Lehrenden zu Folgen der Corona-Pandemie hinsichtlich spezifischer Kompetenzanforderungen und Bewältigungsstrategien ausgewertet. Dabei hängen die drei Forschungsfragen logisch zusammen: Die unmittelbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie erfordern eine methodisch-didaktische Umstellung auf digitale Lehr-Lernangebote und die dafür nötigen Kompetenzen. Angesichts von beidem benötigen die Lehrenden selbstregulative Kompetenzen und Bewältigungsstrategien.

Für die erste Forschungsfrage zu von Lehrenden genannten unmittelbaren Auswirkungen der Corona-Pandemie auf ihre berufliche Situation wurden insgesamt sechs Kategorien identifiziert:

Die *Auftragslage und finanzielle Situation* wurde insgesamt 44 Mal in 17 Beiträgen codiert. Dabei berichteten die Lehrenden Sparmaßnahmen der Unternehmen und den dadurch bedingten Wegfall von Aufträgen (z. B. P.2, P.3, P.4, P.6, P.7). Zudem charakterisierten sie die Auftragslage als unberechenbar und wiesen darauf hin, dass sich die Kommunikation mit Unternehmen generell verändert habe (z. B. P.6, P.7). Zu Beginn der Pandemie fand zunächst wenig Austausch statt. Es kamen neue Auftraggeber hinzu, während andere wegfielen (P.2). Manche Kundinnen und Kunden müsse man erst von den Vorteilen digitaler Lehre überzeugen (P.13). Manche Lehrende nahmen auch einen erhöhten Weiterbildungsbedarf wahr, bei gleichzeitiger Verschiebung der Verantwortung für die eigene Weiterbildung auf die Teilnehmenden, da die Unternehmen an Weiterbildung sparten (P.6, P.11).

Bezüglich der Aussage, dass die Corona-Pandemie als *Digitalisierungskatalysator* fungiere, waren sich 17 Lehrende in 41 Textstellen einig. „Bedingt durch Stornierungen und vermutlich auch mittelfristig rückläufige Auftragslage, muss das lange aufgeschobene Thema „Digitale Angebote“ ganz oben auf die To-Do-Liste. Entschuldigungen, Bequemlichkeit und Berührungsängste sind im Angesicht der

Notwendigkeit verblasst. Der Sprung ins kalte digitale Wasser muss sein – Augen zu und durch!“ (P.2, 4).

Dass die Corona-Pandemie mit einer *Verunsicherung* der Lehrenden einherginge, äußerten neun Personen in 13 Textstellen, „[...] Trainer*innen fühlen sich unsicher und verletzlich, leiden unter mangelndem Selbstbewusstsein und fühlen sich zurückversetzt in die Anfangszeit ihrer Trainerkarriere, als sie sich ohne Erfahrung und Referenzen ihre Reputation mühsam erarbeiten mussten“ [...] (P.9, 20). Während erfahrene Lehrende sich im Seminarraum sicher fühlten, ginge diese Sicherheit im digitalen Raum zunächst verloren. Hinzu komme eine Verunsicherung aufgrund der pandemiebedingten prekären finanziellen Lage vieler Lehrenden (P.13).

Auch positive Effekte der Corona-Pandemie wurden von neun Lehrenden in 17 codierten Textsegmenten berichtet. Demzufolge habe die digitale Lehre durch wegfallende Reisen *finanzielle und zeitliche Vorteile* für Lehrende, Teilnehmende und Unternehmen (z. B. P.2, P.3, P.7).

Eine *bessere Work-Life-Balance* ermöglicht die Umstellung auf digitale Lehre für fünf Befragte. Die sechs codierten Segmente beziehen sich auf mehr Zeit mit Familie und Freunden (P.2, P.18), die Gesundheit und eine bessere Lebensqualität (P.9) sowie die Möglichkeit, seinen Arbeitsort frei zu wählen (P.11).

Auch *unverändert benötigte Kompetenzen* nannten sieben Lehrende in elf codierten Textstellen. Aufgeführt wurden das Fachwissen (P.3, P.12, P.13), die berufspraktische Erfahrung (P.9, P.12), pädagogische Werte (P.9) sowie die pädagogische Haltung (P.21, P.22). „Als allererstes fällt mir da natürlich die Kompetenz im eigenen Thema ein sowie die Erfahrung als Trainer, egal ob als Präsenz- oder Online-Trainer. Letztlich geht es immer darum, mit einer Gruppe von Menschen eine optimale Lernumgebung zu erzeugen und zu gestalten“ (P.3, 22).

Im Rahmen der zweiten Forschungsfrage zu didaktischen bzw. pädagogisch-psychologischen Anforderungen und Kompetenzen im Bereich der Digitalisierung wurden neun Kategorien identifiziert:

Dass *präsenzförmige Lehr-Lernangebote nicht 1:1 digitalisiert* werden können, äußerten elf Lehrende in 15 Textstellen: „Ein Präsenztraining kannst du nicht einfach 1:1 online durchführen“ (P.13, 47). Drei Lehrenden berichteten außerdem, dass die Vorbereitung von Online-Lehre aufwendiger sei und mehr Zeit benötige (P.2, P.8, P.21).

Die Notwendigkeit einer *digitalen mediendidaktischen Kompetenz* betonten 13 Lehrende in 35 Textsegmenten. Die codierten Inhalte umfassen überwiegend digitales mediendidaktisches und -psychologisches Wissen sowie anwendungsbezogene Kenntnisse über digitale Lehr-Lerntechnologien, etwa der Umgang mit Tools der digitalen Lehre und die Unterstützung der Lernenden bei technischen Problemen. „Sondern jetzt ist die Frage, welche Online-Tools nehme ich? Nehme ich ein Ural, nehme ich ein Miro-Board? Switche ich da wirklich das Medium oder nehme ich das Whiteboard, was mir mein ähm Zoom zum Beispiel anbietet [...]“ (P.11, 67). „Damit du in Zukunft online genauso locker wie in einem Seminarraum improvisieren kannst, musst du dich weiter mit der Technik auseinandersetzen und den Umgang mit den verschiedenen Tools perfektionieren“ (P.13, 43). „Mit anderen Worten, du brauchst einen erweiterten methodisch-didaktischen und technischen Werkzeugkoffer, um digitale Lernräume sinnvoll zu gestalten“ (P.13, 55).

Auf das *Primat der Lernziele und Didaktik* gegenüber der medialen Gestaltung wies eine Person fünfmal hin. Demzufolge sollten digitale Technik und Tools lediglich Werkzeuge sein, um die Lernziele zu erreichen. „Du sollst kein Sklave der Technik werden, vielmehr soll sie dich in deinen Zielen unterstützen. Deshalb frage dich immer erst, was du eigentlich erreichen willst“ (P.13, 76).

Die *Lerner-/Teilnehmerorientierung* wurde von zehn Lehrenden in 16 codierten Segmenten sowohl als Anforderung als auch Chance wahrgenommen. So seien Lehr-Lernangebote zukünftig individueller und flexibler an die Weiterbildungsbedarfe der Teilnehmenden und der Unternehmen anzupassen. „[...] Man spricht auch vom NEW LEARNING, in dessen Fokus der Lernende selbst und seine Bedürfnisse und Lernziele stehen“ (P.16, 48).

Die *physische Distanz* in der Online-Lehre bewerteten die Lehrenden als problematisch (12 Befragte, 24 Segmente). Viele Methoden seien online nicht oder schwieriger umzusetzen (z. B. P.15, P.22). Gleichzeitig seien körpersprachliche Signale nicht oder schwieriger wahrnehmbar (P.2, P.15). Überdies fällt der informelle Austausch in den Pausen weg (P.13, P.15). Persönliche Begegnungen und Beziehungen seien schwieriger herzustellen (P.16). Manche Lehrende kamen daher zu dem Schluss, dass bestimmte, weiche, Themen nicht online gelehrt werden können. „Bestimmte Kompetenzen wird man allerdings auch in Zukunft nur im Präsenztraining aufbauen können, weil es da einfach das eigene Erleben bzw. ein direktes Gegenüber braucht. So könnte ich mir ein Training zu Gesprächsführung oder gar eine Coaching-Ausbildung nicht als reines Online-Training vorstellen“ (P.3, 19). Andere Befragte äußerten sich zuversichtlicher und stellten lediglich fest, dass in solchen Trainings besondere Anstrengungen nötig seien, um auch in digitalen Räumen eine gewisse Nähe herzustellen.

Auf veränderte Anforderungen bei der *Moderation* in digitalen Lehrveranstaltungen gingen drei Befragte in fünf Textstellen ein. Digitale Lehrveranstaltungen müssten straffer moderiert werden. „Du bist als Moderator viel mehr gefragt: Du musst deine Trainings noch besser strukturieren und viel stärker steuern, damit du deine Teilnehmenden immer wieder aktivieren kannst“ (P.13, 50). Die Lehrenden sahen dabei v. a. die Herausforderung, die Gruppe der Lernenden im Blick zu behalten. Person 11 schlug in dem Zusammenhang vor, entweder eine Trainerkollegin bzw. einen Trainerkollegen oder eine teilnehmende Person für die Co-Moderation einzubinden.

Mögliche *Formate und Taktung digitaler Lehre* wurden von neun Befragten in 24 codierten Segmenten überwiegend positiv bewertet. In der räumlichen und zeitlichen Flexibilität sehen sie Vorteile für den gesamten Lernprozess, die entsprechend genutzt werden sollten. Konkret berichten sie, dass digitale Lehre in kleineren Einheiten, dafür aber über einen längeren Zeitraum angeboten werden kann (P.2, P.11, P.13). Auch auf die Vorzüge von Blended Learning, also einer Kombination aus digitalen und Präsenzanteilen wurde häufiger hingewiesen (z. B. P.13). Zudem lassen sich sogenannte Follow-Up Maßnahmen, z. B. einige Monate nach der eigentlichen Intervention, digital mit wenig Aufwand umsetzen (P.3, P.13). Aus einem sich aus einem Training ergebenden individuellen Bedarf kann außerdem unkompliziert ein zusätzliches Coaching entstehen. Solche individuellen Angebote sollten Lehrende

laut Person 11 anbieten können. Gleichzeitig lassen sich durch digitale Weiterbildung auch weltweit verstreute Mitarbeitende eines Unternehmens einbeziehen (P.9).

Auf den *Transfer*, also die Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz, bezogen sich sechs Lehrende in 16 Textstellen. Die Lehrenden sehen hier überwiegend Aspekte digitalen Lernens, die den Transfer erleichtern, z. B. das Erproben des Gelernten zwischen mehreren Online-Treffen (P.2). Es werden aber auch neue Hürden wahrgenommen. Bspw. wird befürchtet, dass die Umsetzung allein im Homeoffice weniger leicht gelingt, als gemeinsam am Arbeitsplatz (P.11). Person 11 weist auf die Transfervoraussetzung hin, dass sich Lehrende mit den auftraggebenden Unternehmen abstimmen, um Lern- und Entwicklungsprozesse gemeinsam zu planen und umzusetzen.

Die *Notwendigkeit und verschiedene Möglichkeiten der Weiterqualifizierung* sprachen elf Lehrende in 13 Segmenten an und empfahlen, eine Online-Trainer-Ausbildung zu machen (P.3, P.6, P.8, P.9, P.14, P.16, P.19). Auch auf informelle Weiterbildungsmöglichkeiten wie Literatur, Blogs und kollegialen Austausch wurde hingewiesen (P.7, P.21). Person 18 merkte an, dass sich Lehrende zunächst überlegen sollten, was sie für ihre individuelle Weiterentwicklung benötigten, statt Zertifikate anzuhäufen.

Im Sinne der dritten Forschungsfrage waren Äußerungen zu Fähigkeiten der Selbstregulation und Bewältigungsstrategien sieben Kategorien zuzuordnen:

Dass Lehrende generelle *Fähigkeiten im Umgang mit Veränderung, Komplexität und Unsicherheit* benötigen, gaben sechs Befragte in elf Textstellen an. Dabei zeige sich in der Krise auch, ob Lehrende derartige Kompetenzen, die sie teilweise in ihren Trainings und Coachings zu vermitteln versuchen, auch selbst beherrschen (P.3).

Zu dem sich verändernden *Rollenbewusstsein* der Lehrenden äußerten sich zehn Personen in 24 codierten Segmenten. Die eigene Rolle müsse neu definiert und auch die Rollen aller anderen Beteiligten überdacht werden (P.2). Die Befragten waren dabei durchaus selbstkritisch: „Die Einzelkämpferhaltung und den Standesdünkel ablegen. In manchen Fällen auch verbunden mit einer gewissen Arroganz und überhöhter Selbstbewertung, sei es der eigenen Person oder der Fachkompetenz gegenüber“ (P.2, 15). In der neuen Rolle sind die Lehrenden gleichzeitig auch Lernende. „Konkret bedeutet dies aktuell, die eigene Rolle vom Wissensvermittler zum Agilen Lerncoach weiterzuentwickeln und vo[m] Berater zum Begleiter der agilen Prozessentwicklung zu werden“ (P.6, 53).

Die Krise als *Lerngelegenheit und Anlass zur Reflexion und Neupositionierung* anzusehen, empfahlen 14 Personen in 54 Codiereinheiten. Die erzwungene Veränderung wird damit zur positiven Entwicklungsmöglichkeit umgedeutet, die sogar Spaß machen kann. „Auch die Aneignung der technischen Möglichkeiten und die Anpassung der Inhalte auf das Medium „online“ entsprechend als Zugewinn zu empfinden und nicht als lästiges Übel“ (P.2, 9). Auch die anfängliche freie Zeit, die durch stornierte Weiterbildungen entstand, kann als Chance umgedeutet werden, die eigenen Angebote umzustellen bzw. Themen und Veränderungen anzugehen, zu denen man sonst nicht kam (P.6). „Hm... ah, also der große Nutzen und die große Chance ist natürlich, sich selber und sein Business nochmal zu reflektieren. Ist das weiter das, wie ich es machen wollte oder ist es ein guter Anlass, auch selber Produkte umzustrukturieren, umzustricken auf den Kunden“ (P.11, 204f). Zu dieser

Kategorie der Selbstregulation gehören neben Lernbereitschaft eine generelle Offenheit für Neues und ein iteratives Vorgehen bei der Umstrukturierung von Lehr-Lernangeboten (z. B. P.13).

Das *Netzwerken* ist eine weitere, häufig genannte Bewältigungsstrategie. 14 Lehrende empfahlen in 24 Einheiten, mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, Hilfe anzubieten und anzunehmen, Lerngruppen zu bilden, aus dem Erfahrungsschatz anderer zu schöpfen, neue Formate und Methoden aneinander auszuprobieren und sich gegenseitig Feedback zu geben (P.2, P.14, P.12, P.23). Auch Feedback von Teilnehmenden und Kundinnen und Kunden wird als wichtige Ressource angesehen (P.4, P.21, P.23). Entgegen dem häufig verwendeten Begriff des „social distancing" dürfe physische Distanz nicht zu sozialer Distanz führen (P.22, 33).

Sieben Personen waren sich in zehn Segmenten einig, dass *Pragmatismus* in Zeiten der Krise dem Perfektionismus vorzuziehen sei (z. B. P.4, P.9). Sie empfahlen, nachsichtig mit sich zu sein und auch den Kundinnen und Kunden gegenüber zu kommunizieren, was möglich sei und was nicht (P.2).

Darauf, dass in Zeiten der Corona-Pandemie die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* wichtig sei, und dass sie sich *auf ihre Stärken besinnen* sollten, wiesen vier Lehrende in sechs codierten Elementen hin. „Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten" (P.16, 30). Dies bezieht sich teilweise auf die Kategorie zur ersten Forschungsfrage *unverändert benötigte Kompetenzen*. „Und das sollten wir auch [...] nutzen und unser Selbstbewusstsein damit auch stärken und sagen, das ist das, was nicht verloren geht, sondern das was wir nach wie vor ... ähm einbringen und mitbringen für diese Trainings" (P.9, 48).

Die Kategorie *Achtsamkeit und Selbstfürsorge* wurde in fünf Beiträgen und sechs codierten Elementen angesprochen. Die Lehrenden wiesen darauf hin, dass Rücksicht auf die eigenen Bedürfnisse und ein wertschätzender Umgang mit sich selbst wichtig sei (P.16). Sie berichteten emotionsorientierte Copingstrategien von der Meditation bis zum Einsatz eines Kuscheltiers als stellvertretendes Publikum bei Online-Veranstaltungen.

5 Diskussion

Die Corona-Pandemie und die durch sie beschleunigte Digitalisierung des Weiterbildungssektors stellen unerwartete Ereignisse dar, die wissenschaftlich noch weiter aufgearbeitet werden müssen. Unsere Studie befasst sich mit den kurz- und mittelfristigen Folgen für den berufsbezogenen Weiterbildungsbereich, wie sie Lehrende im Spätsommer 2020 wahrnahmen. Ihre überwiegend textförmigen, im Internet veröffentlichten Beiträge wurden inhaltsanalytisch im Hinblick auf die pandemiebedingten Kompetenzanforderungen und deren Bewältigung ausgewertet.

Die Befunde fassen erlebte berufliche Veränderungen und neue Anforderungen an die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen wie auch an die Selbstregulations- und Bewältigungsstrategien der Lehrenden systematisch zusammen.

Im Hinblick auf die erste Fragestellung äußerten die Lehrenden, dass der ohnehin anstehende Digitalisierungsprozess durch die Krise nur beschleunigt wurde und somit auch solche Trainerinnen und Trainer zwang, ihre Angebote umzustel-

len, die sich bisher gesträubt hatten. Zudem sei nicht nur die Lehre von diesem Wandel betroffen, sondern allgemeiner die Geschäftsmodelle und -prozesse in der betrieblichen Weiterbildung. Neben der anfänglichen Verunsicherung machten sie auch positive Auswirkungen aus, wie eine verbesserte Work-Life-Balance.

Bezüglich der zweiten Fragestellung nach pädagogisch-psychologischen Kompetenzen betonten die Lehrenden, dass das anfängliche, teils hektische Aneignen von neuen Tools und Lernplattformen im nächsten Schritt in eine didaktisch überlegte, ganzheitliche Konzeption digitaler Lehr-Lernangebote übergehen müsse. Hierfür benötigen Lehrende neben neuen mediendidaktischen Fähigkeiten und Qualifikationen auch bekannte Konzepte wie Teilnehmendenorientierung und Transferförderung. Neben vielen Vorteilen digitaler Lehre, wie der flexibleren Gestaltung von Trainingsformaten, fanden die Befragten vor allem den schwer zu erreichenden persönlichen Austausch problematisch.

Das pragmatische und oft autodidaktische Aneignen mediendidaktischer Kompetenzen bedingt durch die Digitalisierung wurde auch in anderen Studien berichtet, z. B. bei Bolten-Bühler (2021).

Bezüglich unserer dritten Frage nach der Selbstregulation und Bewältigung lässt sich zusammenfassen, dass die Lehrenden neben dem problemorientierten Angehen der Herausforderungen emotionsorientierte Copingstrategien berichteten. Vor allem das positive Umdeuten der Krise zu einer Lerngelegenheit wurde häufig berichtet. Mit Blick auf das GRETA-Kompetenzmodell könnte dies ein Weg sein, den beruflichen Enthusiasmus wiederzuerlangen. Ähnlich weist die Studie von Bolten-Bühler (2021) darauf hin, dass eine offene Einstellung gegenüber digitalen Medien sowie ein funktionaler medialer Habitus förderlich für die medienpädagogische Kompetenzentwicklung sein können.

Zudem empfahlen die Lehrenden, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen und sich in Netzwerken zusammenzuschließen. Dies kann problemorientiert, z. B. durch Informationsaustausch, oder emotionsorientiert, durch gegenseitige emotionale Unterstützung, geschehen. Diese Bewältigungsstrategien erscheinen angemessen angesichts der Tatsache, dass Personen, die sich mit Trainings und Personalentwicklung beschäftigen, überdurchschnittlich extrovertierte und offene Persönlichkeitsmerkmale aufweisen. In einer entsprechenden Untersuchung von Sundstrom et al. (2016) hingen zudem Extraversion und Optimismus positiv mit der Arbeitszufriedenheit solcher Personen zusammen. Nittel und Seltrecht (2008) weisen außerdem darauf hin, dass soziale Netzwerke im Prozess der individuellen Professionalisierung von großer Wichtigkeit sind.

Auch die im GRETA-Kompetenzmodell enthaltene Facette Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wurde angesprochen. Anstatt sich von den Herausforderungen verunsichern zu lassen, machten sich die Lehrenden bewusst, dass ihr vorhandenes Wissen und Können nach wie vor Relevanz besitzt. Gleichzeitig verwiesen die Befragten auf einen Rollenwandel weg von der Wissensvermittlung hin zur Lernbegleitung. Somit könnte die Digitalisierung den Rollenwandel noch beschleunigt haben, der laut Strauch et al. (2019) ohnehin stattfindet.

Hinsichtlich der Kompetenzfacette Engagement und Distanz des GRETA-Kompetenzmodells lässt sich folgern, dass die unter den Fragestellungen 1 und 2 diskutierten Anforderungen zunächst ein erhöhtes Engagement von vielen Lehrenden

forderten. Entsprechend wird unter der Fragestellung 3 in den Kategorien Pragmatismus sowie Achtsamkeit und Selbstfürsorge empfohlen, sich zunächst vom Anspruch der Perfektion zu distanzieren und auf die eigenen Bedürfnisse und das eigene Wohlbefinden zu achten.

Unsere Ergebnisse lassen sich also gut in den theorie- und evidenzbasierten Forschungskontext und die einschlägigen Kompetenzmodelle für Lehrende in der Weiterbildung einbetten, insbesondere das GRETA-Kompetenzmodell (Strauch et al. 2019). Letzteres wird derzeit um digitale Kompetenzen ergänzt (Strauch und Alberti 2021). Dabei zeigt sich ebenso wie in unserer Studie, dass digitale Kompetenzen über das pädagogisch-psychologische Wissen hinausgehen und sich bspw. auch auf die Selbststeuerung beziehen. Unsere Befunde stehen außerdem im Einklang mit weiteren Befunden zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die privatwirtschaftliche Erwachsenenbildung von Grotlüschen und Weis (2021). Auch dort wurden Austausch und Vernetzung, ein flexibles, iteratives, zielgruppenorientiertes Vorgehen, Agilität und Blended Learning als hilfreich und zukunftsweisend beschrieben. Bei aller Anpassungsbereitschaft wurde ebenso auf das Primat der Didaktik gegenüber dem Medium hingewiesen. Diese Einschätzung wird durch eine Meta-Analyse von Sitzmann et al. (2006) unterstützt. Dort wurde kein Unterschied zwischen webbasierten und Präsenztrainings im Hinblick auf den Lernerfolg gefunden, sofern dieselben Lehr-Lernprinzipien und -methoden verwendet wurden.

Neue Erkenntnisse liefert unsere Studie bezüglich möglicher Auswirkungen der Digitalisierung auf den Weiterbildungstransfer. So weisen manche Antworten zur zweiten Forschungsfrage auf mögliche Vorteile für die Transferförderung durch digitale Lehr-Lernangebote bzw. Blended Learning hin, da sie zeitlich flexibler sind als die meist blockförmigen Präsenzangebote. Digitale Lerneinheiten können zeitnah, flexibel und bedarfsgerecht zur Verfügung gestellt werden, ohne dass Lernende ihrer Arbeit fernbleiben müssen. Dadurch können Trainings über einen längeren Zeitraum berufs- und lernprozessbegleitend eingesetzt werden, was nachweislich die Transferwahrscheinlichkeit erhöhen kann (Salas et al. 2012). Dies lässt auf eine positive Entwicklung im Hinblick auf nachhaltige Weiterbildung hoffen.

Lehrende wiesen, wie bei Grotlüschen und Weis (2021) außerdem darauf hin, dass digitale Maßnahmen auch Personen erreichen, die nicht an einer Präsenzveranstaltung hätten teilnehmen können (P.14). Insofern birgt digitale Lehre auch ein inklusives Element.

Die erfolgte Interpretation der Befunde darf die Limitationen der Studie nicht außer Acht lassen. An erster Stelle ist die Selbstselektion bei der Teilnahme an der Webparade zu nennen. Es ist anzunehmen, dass überwiegend solche Lehrenden das Format der Webparade nutzten, die eine digitale Affinität aufweisen und den digitalen Wandel erfolgreich angegangen sind. Lehrende, die Vorbehalte gegenüber digitalen Formaten haben, sich existenziellen finanziellen Schwierigkeiten gegenübersahen oder ihre Trainertätigkeit aufgeben mussten, wurden durch diese Erhebung wohl nicht erreicht.

Eine weitere Limitation des Beitrags stellt der einmalige Erhebungszeitpunkt im Spätsommer des Jahres 2020 dar. Angesichts der sich ständig verändernden politischen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen für Weiterbildung stellen die Befunde nur eine Momentaufnahme dar, welche durch weitere Forschung

ergänzt werden muss, um ein Gesamtbild von Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen zu ergeben. So sollten die Anforderungen an die Lehrenden sowie an das planende und leitende Weiterbildungspersonal über den weiteren Verlauf und das Ende der Corona-Pandemie hinaus untersucht werden.

Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung von Lehrenden lässt sich unter Berücksichtigung der Limitationen dieser Studie ein vorsichtiges positives Fazit ziehen. Die an der Webparade teilnehmenden Lehrenden erkannten eigene Qualifizierungsbedarfe, vor allem im Bereich der digitalen mediendidaktischen Kompetenz, und berichteten, sich entsprechend fortzubilden. Diesbezüglich könnte der geringe Formalisierungsgrad in der Qualifizierung der Lehrenden sogar von Vorteil sein, da sich kommerzielle Train-the-Trainer Angebote vermutlich recht schnell auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen umstellten. Zudem berichteten und empfahlen die Lehrenden zahlreiche Bewältigungsstrategien im Umgang mit schwierigen beruflichen Situationen. Da die Digitalisierung nach Angaben der Lehrenden aber nicht nur die didaktische Umstellung, sondern auch die Umstrukturierung ihrer Geschäftsmodelle und -prozesse betrifft, bleibt abzuwarten, wie gut sie mit diesen tiefgreifenden Veränderungen zurechtkommen.

Für die betriebliche Praxis erscheint eine zunehmende Verzahnung von Weiterbildung mit Organisationsentwicklungsstrategien wünschenswert, bei der Lehrende immer mehr als Lernbegleitende fungieren. Die räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Lehr-Lernangeboten stellt diesbezüglich eine Chance dar, sodass die beschriebenen Entwicklungen die Wirksamkeit betrieblich-beruflicher Weiterbildung positiv beeinflussen könnten.

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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2021). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820gw.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bolten-Bühler, R. (2021). *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung*. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 40. Bielefeld: wbv Publikation.

Bonnes, C., & Hochholdinger, S. (2016). Die berufliche Entwicklung und die Wege des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs des Weiterbildungspersonals in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. *bwp@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *29*, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe29/bonnes_hochholdinger_bwpat29.pdf.

Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, *3*(41), 687–699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307.

Christ, J., & Koscheck, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020. Version 1.0*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104.

Grotlüschen, A., & Weis, A. (2021). Aspekte aus der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung während der Coronaviruskrise und darüber hinaus. Einschätzungen aus der Praxis. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2021*(2), 50–57. https://doi.org/10.3278/HBV2102W006.

Gruber, E. (2018). Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1089–1108). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_54

Kohl, J., & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. Ein erster Blick auf empirische Befunde. *weiter bilden*, *27*(4), 23–28.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. theoretical foundation, basic procedures and software solution. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173. Zugegriffen: 2. März 2021.

Moraal, D. (2018). Professionalität und Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 329–341). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_15.

Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung". Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS*, *21*(1), 124–145.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: what matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest*, *13*(2), 74–101. https://doi.org/10.1177/1529100612436661.

Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R., & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(2), 313–329. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0.

Schrader, J., & Loreit, F. (2018). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 283–308). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_13.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Steward, D., & Whisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, *59*, 623–664.

Strauch, A., & Alberti, V. (2021). Welche Kompetenzen erfordert der Einsatz digitaler Medien von Lehrenden? *weiter bilden*, *28*(2), 44.

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., & Trevino-Eberhard, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. http://www.die-bonn.de/id/37005. Zugegriffen: 26. Juni 2021.

Sundstrom, E. D., Lounsbury, J. W., Gibson, L. W., & Huang, J. L. (2016). Personality traits and career satisfaction in training and development occupations: toward a distinctive T&D personality profile. *Human Resource Development Quarterly*, *27*(1), 13–40. https://doi.org/10.1002/hrdq.21223.

VERBI Software. (2020). *MAXQDA (Version 2020) [Computer software*. Berlin: VERBI Software. maxqda.com

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern" lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *38*(1), 113–127. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0012-2.

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2018). Trainers' knowledge and skills from the perspective of trainers, trainees and human resource development practitioners. *International Journal of Training Research*, *16*(3), 218–231. https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1576327.

Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(1), 103–123. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00262-7.

Wuppertaler Kreis e. V. (2020). Trends in der Weiterbildung: Verbandsumfrage 2020. Bundesverband betriebliche Weiterbildung. https://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf. Zugegriffen: 26. Juni 2021.

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

ZfW (2021) 44:197–214
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00192-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Work-related online learning during the COVID-19 pandemic in Germany

Corinna Kleinert · Gundula Zoch · Basha Vicari · Martin Ehlert

Received: 12 July 2021 / Revised: 19 October 2021 / Accepted: 25 October 2021 / Published online: 19 November 2021
© The Author(s) 2021

Abstract The COVID-19 pandemic has made access to face-to-face learning opportunities—the most common form of adult learning—impossible. Many firms have scaled back their training investments due to economic uncertainty. One way to fill these gaps is through self-directed learning via the Internet. Learning opportunities via apps and online videos are available flexibly in terms of time and location. But can online learning substitute for the lack of face-to-face courses, especially in the workplace where constant skill updating becomes ever more important? We wanted to know if online learning opportunities were used more in the first months of the pandemic, and if so, for which purposes and by which groups. Using data from the

Availability of data and material In this article, we combine the Scientific Use File of the NEPS Starting Cohorts 6 (https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:11.1.0), which contains the supplementary Corona web survey (pTargetCORONA), with the most recent wave 12 (NEPS-SC6 consortium data B145_C1). All data is available as Scientific Use File with corresponding data use agreements here: https://www.neps-data.de/Data-Center/Data-Access.

Prof. Dr. Corinna Kleinert (✉) · Dr. Gundula Zoch
Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi), Bamberg, Germany
E-Mail: corinna.kleinert@lifbi.de

Dr. Gundula Zoch
E-Mail: gundula.zoch@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Corinna Kleinert
University of Bamberg, Bamberg, Germany

Dr. Gundula Zoch
University of Oldenburg, Oldenburg, Germany

Dr. Basha Vicari
Institute for Employment Research (IAB), Nuremberg, Germany
E-Mail: basha.vicari@iab.de

Dr. Martin Ehlert
Berlin Social Science Center (WZB), Berlin, Germany
E-Mail: martin.ehlert@wzb.eu

Adult Cohort of the German National Educational Panel Study (NEPS-SC6) and a supplementary web survey conducted in May and June 2020, we show that the work-related use of online learning was stronger in these months than before the crisis. At the same time, however, educational inequalities in the use of such opportunities were larger than before the pandemic. Thus, the expansion of online learning seems to benefit highly educated workers rather than educationally disadvantaged groups.

Keywords Corona crisis · Adult education and training · Online learning · Working conditions · NEPS-C

Berufsbezogenes Online-Lernen während der COVID-19-Pandemie in Deutschland

Zusammenfassung Die COVID-19-Pandemie hat den Zugang zu Lerngelegenheiten in Präsenz – der häufigsten Form des Lernens im Erwachsenenalter – unmöglich gemacht. Viele Betriebe haben auf Grund der wirtschaftlichen Unsicherheit ihre Weiterbildungsinvestitionen heruntergefahren. Eine Möglichkeit, diese Lücken zu füllen, ist das selbstgesteuerte Lernen über das Internet. Lernangebote über Apps oder Online-Videos sind zeitlich und räumlich flexibel verfügbar. Aber können Onlineangebote das Lernen in Präsenz insbesondere in der Arbeitswelt, die von immer stärkeren Lernanforderungen geprägt ist, ersetzen? Wir wollten wissen, ob Online-Angebote in den ersten Monaten der Pandemie verstärkt genutzt wurden, und wenn ja, zu welchem Zweck und von welchen Gruppen. Mit den Daten der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS-SC6) sowie einer Zusatzerhebung, die im Mai und Juni 2020 durchgeführt wurde, können wir zeigen, dass die berufliche Nutzung von Online-Lernangeboten während der ersten Monate tatsächlich stärker war. Gleichzeitig haben sich Bildungsungleichheiten in der Nutzung solcher Angebote jedoch verstärkt. Von der Ausweitung des Online-Lernens scheinen eher Hochgebildete zu profitieren und nicht „bildungsferne“ Gruppen.

Schlüsselwörter Corona Krise · Weiterbildung · Online-Lernen · Erwerbssituation · NEPS-C

1 Introduction

The COVID-19 pandemic has triggered a sudden and powerful surge in digitalisation. Lifelong learning beyond initial education has gained importance due to the ongoing technological change in many areas of the working and everyday life already before the pandemic. During the first months of the pandemic, many people had to acquire new digital skills at a sudden. For example, communication was digitised in many workplaces, parents had to support their children in home schooling, and many services, such as booking medical appointments or buying clothes, could only be used online or via apps. Therefore, the pandemic increased the need for

learning for many people in the short term, particularly in the digital domain (Ehlert et al. 2020; Janssen and Leber 2020).

Adult education is mostly conducted in non-formal training and informal learning,[1] either in the context of paid work or organised by adult education centres (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Ehlert 2017). The lion's share of adult education, namely 75 per cent, is related to the workplace (Boeren et al. 2020). Before the COVID-19 pandemic, most of these learning opportunities were organised face-to-face (BMBF 2020a). However, in the first months of the pandemic, social distancing regulations intended to limit the spread of the coronavirus made it impossible to access face-to-face learning opportunities. Hence, adult education providers and centres, such as *Volkshochschulen*, were closed. Similarly, most companies could not offer the scheduled amount of further training, for example, due to economic uncertainty, because instructors were not available or because employees could not participate for private reasons (Bellmann et al. 2020). As a result, only about one third of the companies in Germany could realise or continue planned training courses by expanding or introducing online learning formats (Flake et al. 2020). Mostly, these were large firms (Kohl and Denzl 2020). With fewer face-to-face courses available in the professional and private sectors, those interested in adult education had to rely on alternatives.

One important alternative to face-to-face courses is online learning. According to the OECD (2020), *online learning* refers to the use of digital materials to support learning and does not necessarily take place at a distance but may be used in physical rooms to complement traditional forms of learning. But note that the term of online learning is not used uniformly in the literature (for a recent overview, cf. Singh and Thurman 2019). In our study, we use this term only in the context of distance learning via the Internet because this reflects the conditions of learning during the Covid-19 pandemic particularly well. New web-based learning formats, such as video tutorials, multimedia learning apps or wikis, have increasingly emerged for a few years. Online learning formats are available in all places with Internet connections and can be flexibly adapted to individual daily routines.

Data from the Adult Education Survey suggest that learning via the Internet was already common before the pandemic: in 2018, 46 per cent of the adults in Germany reported using the Internet frequently or very frequently to learn something new (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Tab. H310web). However, there were only a few organised work-related online learning opportunities. According to data from PIAAC, only 12 per cent of all adults participated in online training, which is considerably below the OECD average of 20% (OECD 2020). According to data from the Adult Education Survey 2018, only 19 per cent of all adult education courses were at least partially designed as online courses, whereas pure online courses accounted for only 5 per cent in Germany (BMBF 2020a). Educational

[1] Non-formal training refers to non-institutionalised, but organised forms of learning, such as courses provided by employers, private training providers or professional organisations. Informal learning, in contrast, is neither institutionalised nor organised, but refers to conscious and unconscious processes of self-learning. Examples are learning by doing, learning from colleagues and supervisors, visiting congresses, or reading professional literature (Fialho et al. 2019; OECD 2020).

activities with digital media[2] were realised most often among apprentices (87%), followed by unemployed persons (61%). In contrast, blue-collar workers participated rather rarely in this kind of courses (29%). Usage was particularly high among those groups of adults, whose work requires to use information from the Internet and/or who have a high level of decision autonomy, whereas in jobs with manual tasks participation was unlikely (BMBF 2020a, p. 43). Moreover, acquiring digital competencies is an important reason for participating in courses using digital media (BMBF 2020a, p. 28f).

Despite the general potentials and the diffusion of online learning formats in recent years, there is little empirical evidence of how the adult population used these opportunities in Germany or other industrialised countries during the COVID-19 pandemic. Adult education researchers fear that the pandemic has increased inequality in lifelong learning, as in many other areas, and has hit disadvantaged groups most. Educationally disadvantaged groups are expected to have had the fewest opportunities to learn online for various reasons (e.g., Boeren et al. 2020; James and Thériault 2020; Waller et al. 2020). On the one hand, these groups often have limited access to equipment or reliable Internet connection, or they might lack the basic digital skills necessary to engage in self-directed online learning (Boeren et al. 2020; OECD 2020). On the other hand, disadvantaged groups suddenly faced economic hardship more than others and had to put "earning before learning and (re)training" (James and Thériault 2020).

In this article, we contribute to the topic of inequalities in online learning by providing evidence on online learning during the first months of the COVID-19 pandemic in Germany.[3] In the sense of an external shock, and regardless of all its grave consequences for health, economy, and social life, the pandemic provides the unique opportunity to investigate whether the sudden restriction of face-to-face courses has contributed to increased inequalities in learning or caused a compensating increase in online learning. We focus primarily on learning that is work-related because of its potential repercussions for employability and social inequality. Using data from the Adult Cohort of the German National Educational Panel Study (NEPS-SC6) collected before the pandemic and a supplementary web survey conducted in May and June 2020, we examine the following research questions:

- How prevalent was online learning in the first months of the pandemic? And in which context did individuals learn (for professional or personal reasons)?
- Do the socio-structural characteristics of participants in work-related online learning during the pandemic differ from the pre-pandemic period?
- How were pandemic-related changes in working conditions associated to online learning for professional reasons?

[2] This term comprises hybrid and online formal and nonformal adult education, where the Internet is used to exchange materials and/or to communicate (BMBF 2020a). Hence, this accounts for far more educational activities than online courses.

[3] An earlier version of this paper was published in German language as LIfBi Working Paper 94: https://doi.org/10.5157/LIfBi:WP94:1.0.

2 Theoretical considerations

Previous research has impressively shown significant social inequalities in participation in adult education (e.g., Kilpi-Jakonen et al. 2015; James and Thériault 2020; Waller et al. 2020). One of the most important factors that favour participation is higher educational attainment. For work-related learning, which is the main focus of this study, this implies that participation increases with higher job requirements. Moreover, the resources that companies provide for further training significantly influence participation in adult education (Kleinert and Wölfel 2018).

Social inequalities in adult education participation are commonly explained by supply- and demand-side approaches (for an overview, cf. Becker 2018). Because nearly 75% of adult education takes place at the workplace (Boeren et al. 2020), employers' decisions and support of further training and learning opportunities play a prominent role here. Companies offer training to invest in the productivity of their employees and, thus, to avoid the turnover of skilled workers. Human capital theory and labour market segmentation are often used to explain the resulting social inequalities in training participation. Accordingly, it is more highly educated workers with more demanding job tasks working in larger firms and higher positions, who are most likely to participate in adult education (Kleinert and Wölfel 2018).

On the supply side of workers, rational decision making and bounded rationality provide additional explanations of social inequalities in adult education. According to these approaches, different groups of workers possess different amounts of resources in terms of skills, time, and money. These disparities result in varying relative assessments of benefits, risks and costs of adult education. In addition, due to previous educational experiences, aspirations and motivation differ as well. These approaches are especially useful to explain participation in adult education programmes outside of the workplace, e.g. self-organised learning activities and investments in formal education and training, which often require cutting down working hours or quitting the job. Utilising online learning opportunities might be one of these forms of learning.

In the political discussion, the digital acquisition of knowledge in adulthood is seen as a central means of making lifelong learning accessible to a broad public and thus enabling adaptation to constant technological change (Rüber and Bol 2017). As a result, public policy has supported online learning for several years. Online learning formats are often associated with the hope that the pronounced and persistent social inequalities in adult education participation will dissolve due to diffused participation (e.g., OECD 2020). This presumption is grounded in the observation that the "digital divide" in Internet access declined substantially worldwide and especially in rich western countries such as Germany. With low-threshold access, online learning is presumed to reach societal groups who hardly participated in traditional forms of adult education organised as face-to-face events (BMBF 2020b). Thus, online learning is open to persons whose life situations, employers or jobs offer few learning opportunities. This implies that barriers and selectivity regarding the supply side of employers (and other adult education providers) are less important for online learning opportunities than face-to-face courses.

Nevertheless, compared to traditional face-to-face events, online learning is associated with some additional prerequisites on the demand side of potential learners. Appropriate technical equipment and a certain level of digital literacy are necessary: many adults use their mobile phones to access the Internet, often with limited data volumes (Boeren et al. 2020). While this "first order" of the "digital divide" is slowly but steadily decreasing, the so-called "second order digital divide", which concerns differences in skills for Internet use, is still very relevant (Matzat and van Ingen 2020). As far as digital literacy is concerned, analyses from PIAAC show that—among the OECD countries—every sixth adult lacks even the most basic computer skills (OECD 2019). The necessary technical requirements are most likely to be met by workers in higher-paying occupations that involve computer use and demand for high digital problem-solving skills, and less so by workers in low-wage occupations that involve mostly manual tasks and hardly any demand for information and communication technology (ICT) skills (OECD 2020). Related to the latter, a younger age could positively impact participation because younger individuals are usually more used to digital technologies (Mauno et al. 2019) and easier to be reached by online offers (Boeren et al. 2020). Results from the Adult Education Survey 2018 confirm these inequalities among the workforce in Germany (BMBF 2020a). Thus, online learning may be part of the digital divide because not everybody uses the Internet for learning despite the wide-ranging availability. This may be one reason for digital inequality (Matzat and van Ingen 2020).

Moreover, online learning partly requires similar prerequisites as face-to-face courses, such as cognitive and self-organising abilities, time resources, career aspirations and motivation. Pandemic-related burden, such as overtime or unpaid care work, should therefore negatively impact online learning. Overall, the varying degrees to which online learning opportunities are used are strongly related to individual and professional resources. Nevertheless, learning online is a low-stake decision, which is less costly in terms of money and time than face-to-face learning. Hence, these prerequisites might have a lower effect on learning online, and therefore reduce social inequalities. Against the background that face-to-face training events were non-existent during the first lockdown in Germany and training needs increased abruptly, particularly in the digital sphere, we expect that online learning became highly prevalent among adult workers. In addition, we expect that due to increased demand, especially among lower skilled workers and occupations with a low degree of digitalisation before the pandemic, educational inequalities in online learning should be less pronounced during the pandemic than before. Thus, the pandemic may have bridged parts of the digital divide in terms of learning.

The COVID-19 pandemic has altered the work and family life of different groups of workers in very different ways. Hence, resources and barriers to learning differ strongly among potential online learners. For example, workers who had to reduce their working hours due to short-time work or layoffs had on average more time for digital learning. However, these changes often affected workers in occupations with relatively low job requirements, who may also sometimes have lacked the individual resources to learn in a virtual environment. Furthermore, given a higher workload and family caregiving responsibilities, we presume that essential workers and those with younger children might have had less time for online learning than before.

Finally, we expect telework to be positively associated with online learning for two reasons: the sudden necessity of working remotely often made it necessary to learn new skills. Additionally, individuals who worked remotely usually had the required technical equipment available at home and possessed the necessary digital skills, either because their employers provided them or because they invested themselves.

3 Data and methods

3.1 Data and sample

To test these assumptions, we use data on the working population based on the NEPS Adult Cohort (NEPS-SC6), which includes education and employment biographies of more than 17,000 persons born between 1944 and 1986, who were living in Germany at the time of sampling (for details, cf. Allmendinger et al. 2019; Blossfeld et al. 2011). NEPS-SC6 comprises three subsamples drawn randomly from registers of a representative sample of German municipalities. The first subsample of persons born in 1956–1986 was interviewed for the first time in 2007/08 in the context of the IAB study ALWA (*Arbeiten und Lernen im Wandel*, [Working and learning in a changing world]; Kleinert et al. 2011). In 2009/10, this group was interviewed a second time in the context of NEPS. Additionally, the sample was refreshed and enhanced by older birth cohorts (1944–1955). A second refreshment of the sample took place in 2011. After the first interview, the participants have been followed up annually in a mixed-mode design (computer-assisted telephone and face-to-face interviews).

Additionally to the regular survey waves, a short supplementary web survey for NEPS-SC6 respondents dedicated to the COVID-19 pandemic took place in spring 2020. The survey was fielded from 15 May to 22 June, i.e. at the end of the first lockdown, which was put into effect end of March. At this time, retail slowly re-opened, but schools, day-care centres, restaurants and other public facilities were still largely closed. In the web survey, respondents were, among other things, asked questions on their employment situation and their participation in online learning during the lockdown.

In this article, we use data from the 11th Scientific Use File (SUF) of the NEPS-SC6 (https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:11.1.0), which contains data from all survey waves up to the year 2018/19 plus the supplementary web survey dedicated to the COVID-19 pandemic (pTargetCORONA). Additionally, we use data from the latest regular survey wave (wave 12) of NEPS-SC6 (consortial data B145_C1), which took place shortly before the outbreak of the pandemic, between September 2019 and March 2020. For our analyses, we restricted the sample to respondents who participated in wave 12 and the Corona web survey. Thus, we observed each individual twice, once before the pandemic and once after the outbreak in late spring 2020. Moreover, we excluded respondents who had not been working before the pandemic, in February 2020. The final analysis sample consists of 1799 individuals.

Since all respondents in our sample come from a long-running panel survey subject to selective initial nonresponse and attrition, all descriptive results are weighted.

These weights, which were specifically built for employed participants in the Corona web survey, account for the sample design of the NEPS-SC6 and adjust for panel attrition, using a rich set of information available in the data. In addition, the weights were post-stratified, i.e., the observed distributions were adjusted to the distribution of the target population in the official statistics (German Microcensus, statistics from 2019). For this calibration, year of birth, gender, country of origin, federal state, urbanisation, level of education and employment status were considered (for details on selectivity and weighting, cf. Würbach et al. 2021).

3.2 Measures and analytic strategy

To examine the use of online learning opportunities, we estimated logistic regression models on the probability of using online learning opportunities for professional reasons. We present the results in the form of average marginal effects (AME). AME represent the change in probability of participating in online learning for professional reasons at the mean of all observations in our analysis sample in percentage points. To shed light on the degree of confounding between different explanatory variables, particularly education and ICT skills on the one hand and working conditions during the COVID-19 pandemic, on the other hand, we estimated a nested set of models.

As a dependent variable, we used information on online learning opportunities included annually in each regular NEPS wave since 2018/19. The question text reads: *"Since the last interview in [...] have you used learning opportunities on the Internet or via apps (e.g. wikis, online forums, podcasts or YouTube) to learn professionally or privately?"* For the supplementary Corona web survey, this question was re-formulated to capture the change in the use of online learning in the first months of the pandemic: "*Since the start of the Corona crisis, have you used learning opportunities on the Internet or via apps (e.g., wikis, online forums, podcasts or YouTube) to learn professionally or privately?"* Thus, the question refers to a significantly shorter reference period than before, namely a maximum of three months compared to about one year in the last regular wave. In addition, in both the annual NEPS survey and the supplementary Corona web survey, respondents were asked whether these learning opportunities were used mainly for professional reasons, mainly for private interest or for both.

As the dependent variable in both surveys refers to different periods of use, it is not feasible to directly compare the likelihood of online learning in both time points in a joint regression model. Likewise, examining group differences in participation using interaction effects between period and group indicators would lead to an erroneous interpretation in the probability of participation. For this reason, we estimated separate models for the 2019/20 survey and for the Corona web survey to compare the likelihood of online learning during the first months of the pandemic with the situation before. All models are based on unweighted data to prevent very small respondent groups, which were given a higher weight, from distorting the standard errors. Possible selectivity bias due to non-response was instead controlled for by including those variables in the model which were also used for weighting. By estimating Wald tests, we additionally tested whether the effects of influencing factors differed statistically significantly from each other in the two survey waves

Table 1 Description of the sample (wave 2019/2020)

	Mean/%
Age, in years	49.7
Migration background (1st and 2nd generation)	23.1
Living in East Germany	18.8
Men living without children under 14 years	37.0
Women living without children under 14 years	35.1
Men living with children under 14 years	15.0
Women living with children under 14 years	12.9
No post-school degree	14.8
Vocational education and training	70.7
Tertiary education	14.5
Basic ICT tasks in current job	64.9

Source: NEPS-SC6, own analysis, weighted data, $N = 1799$

considered. In this way, we assess more cautiously whether the association between participation in online learning and individual determinants differed before and during the COVID-19 pandemic.

We examine possible selectivity in online learning among working adults by including various indicators to distinguish relevant social groups, such as age, gender and family composition, migration background, region of residence (East or West Germany) and educational attainment. However, due to the small sample size in the lowest education group, we only distinguish between academics and non-academics (tertiary education). Moreover, we examine differences for respondents who said they performed only basic ICT tasks in their jobs compared to those with advanced ICT tasks in the job.

Table 1 shows the distribution of time-constant covariates in our analysis sample. In the last regular NEPS survey wave in 2019/20, respondents were between 34 and 76 years old, with a mean age of nearly 50 years. Almost one quarter of the sample either had immigrated to Germany themselves, or at least one of their parents had. 19 per cent lived in East Germany at the time of the last regular interview. 28 per cent cohabitated with children under 14 years of age, including more men (15%) than women (13%). The vast majority had a vocational educational and training (VET) degree (71%), less than 15 per cent had a tertiary degree, and another 15 per

Table 2 Work situation before and during the Corona crisis (in %)

	2019/20	May/June 2020
No changes in working hours	55.3	47.8
Reduced working hours/no work at all	22.0	38.3
Increased working hours	22.7	13.9
Working remotely	3.9	33.2
Essential work[a]	–	37.3

Source: NEPS-SC6, own analyses, weighted data, $N = 1799$
[a]Only asked for in the supplementary Corona web survey

cent had no post-school degree. 65 per cent said they performed basic ICT tasks in their current job.

Additionally, we assessed the working situation at both time points. We use two dummy variables indicating essential work and telework as well as a categorical indicator on altered working hours. Table 2 shows the working situation in our analysis sample before and during the Corona crisis (weighted summary statistics). For nearly half of the respondents, working hours did not change during the first months of the pandemic. 14 per cent said they worked more than before, 38 per cent had less work or did not work at all during this period. Before the outbreak of the pandemic, the amount of work was more stable and working hours were less often reduced. When comparing the two surveys, the difference in the reference period has to be considered. In the 2019/20 survey, the question on changes in working hours covered the entire period since the previous interview (which on average had been conducted one year earlier). Conversely, the Corona web survey only asked about changes in a time span of three to four months. Almost one-third of respondents reported having the option to work remotely during the first months of the pandemic, compared to only four before the outbreak of the pandemic. Lastly, in the Corona web survey, 37 per cent said they worked in an essential occupation. No such information is available for the previous wave.

4 Results

4.1 Use of online learning opportunities before and during the pandemic

Before the outbreak of the pandemic, one-third of the respondents had used at least one online learning opportunity in the previous year. In contrast, in the first months of the pandemic, the share was one quarter. Due to the different reference periods mentioned before, the comparison of these percentages should not be interpreted as a decline in usage. Extrapolating the reference period of the supplementary Corona web survey from 3–4 months to one year might even suggest that online learning increased during the first lockdown.

Fig. 1 illustrates the increased importance of online learning for professional reasons during the first months of the pandemic. Before the pandemic, online learning was most frequently used for purely private interests (48%), second to purely professional reasons (39%), and seldom for both reasons (13%). During the first months of the pandemic, almost half of the workers who used online learning opportunities did so for purely professional reasons (49%). The group with mixed use increased slightly as well (17%). Conversely, online learning opportunities were used less often for purely private interests (34%). Overall, learning via the Internet and apps thus seems to have intensified in the first months of the pandemic, especially for professional purposes. To investigate the drivers of this change, we only examine online learning (solely or additionally) for professional reasons in further analyses.

4.2 Group differences in online learning for professional reasons

Table 3 presents the results from the nested logistic regression models based on the period before the COVID-19 pandemic (Models 1a to 3a) and the first months of the pandemic (Models 1b to 3b). Models 1a/b contain socio-demographic variables and education. Hence they are used to estimate effects of those supply-side workers resources connected with educational attainment, migration background, region of residence, gender, and family obligations, which might affect usage of online learning opportunities constantly over time. Models 2a/b also include ICT tasks in the job and, therefore, additionally control for those resources, which are an important prerequisite for online learning. Models 3a/b additionally control the working situation at both time points, and hence take demand-side barriers to digital learning into account, which might have changed during the pandemic. Table 3 reports also Wald tests for effect size differences in the two sub-samples for each modelling step.[4]

Gender and parenthood According to our theoretical expectations, we assumed that persons with younger children in the household, and mothers with care responsibilities in particular, would have fewer chances to participate in online learning for

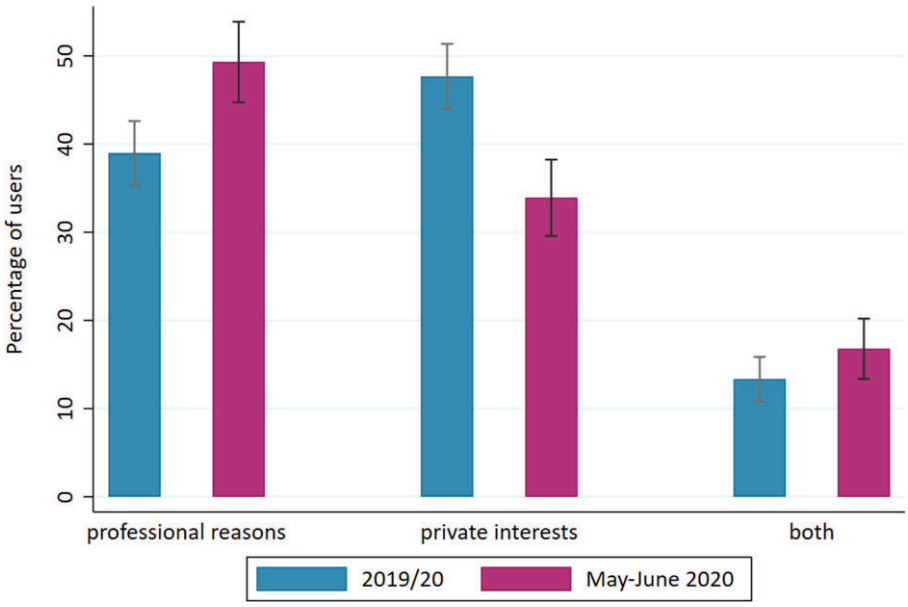


Fig. 1 Reasons for online learning. (Notes: The confidence intervals indicate the uncertainty of the estimated utilisation rates. In 95% of cases, a comparable sample would produce a result in this range. For 24 persons (1.3%), no values on the use of online learning opportunities were available from the 2019/20 wave). (Source: NEPS-SC6, own analyses, weighted data. N = 1799)

[4] In robustness checks, we also controlled for occupational areas (KldB 2010, 1-digit code). The results show similar patterns to the results shown in Models 3a and 3b. However, we refrained from showing these results because they might mask the effects of pandemic-induced changes in working conditions.

Table 3 Probability of online learning before and during the COVID-19 pandemic (logistic regressions, average marginal effects, Wald tests of differences)

	M1			M2			M3		
	(a) Before	(b) During	Diff	(a) Before	(b) During	Diff	(a) Before	(b) During	Diff
Women w/o children *(ref. men w/o children)*	–0.02	0.01	0.03	–0.01	0.01	0.02	–0.01	0.01	0.02
	(0.02)	(0.02)	(0.37)	(0.02)	(0.02)	(0.47)	(0.02)	(0.02)	(0.44)
Men w children < 14	0.04	–0.01	–0.05	0.03	–0.01	–0.04	0.04	–0.01	–0.05
	(0.04)	(0.03)	(0.31)	(0.04)	(0.03)	(0.34)	(0.04)	(0.03)	(0.28)
Women w children < 14	0.00	–0.03	–0.03	0.02	–0.02	–0.04	0.02	–0.03	–0.05
	(0.04)	(0.03)	(0.55)	(0.04)	(0.03)	(0.46)	(0.04)	(0.03)	(0.38)
Age (in years)	–0.00^{+}	–0.00	0.00	–0.00^{+}	–0.00	0.00	–0.00^{+}	–0.00	0.00
	(0.00)	(0.00)	(0.59)	(0.00)	(0.00)	(0.61)	(0.00)	(0.00)	(0.48)
Living in East Germany *(d)*	0.01	0.03	0.02	0.01	0.03	0.02	0.01	0.04^{+}	0.03
	(0.03)	(0.02)	(0.52)	(0.03)	(0.02)	(0.53)	(0.03)	(0.02)	(0.49)
Migration background *(d)*	0.04+	0.01	–0.03	0.04	0.01	–0.03	0.04	0.01	–0.03
	(0.03)	(0.02)	(0.36)	(0.03)	(0.02)	(0.37)	(0.03)	(0.02)	(0.35)
Tertiary education *(d)*	0.07***	0.13***	0.06*	0.07***	0.13***	0.06*	0.06***	0.10***	0.04
	(0.02)	(0.02)	0.03	(0.02)	(0.02)	(0.03)	(0.02)	(0.02)	(0.38)
ICT: basic tasks in job *(ref. advanced ICT tasks)*	–	–	–	–0.06**	–0.03	0.03	–0.06**	–0.02	0.04
	–	–	–	(0.02)	(0.02)	(0.23)	(0.02)	(0.02)	(0.14)
ICT: no information	–	–	–	–0.05	–0.05	0.00	–0.02	–0.06	–0.04
	–	–	–	(0.04)	(0.04)	(0.96)	(0.05)	(0.04)	(0.92)
Essential work *(d)*	–	–	–	–	–	–	0.01	0.02	0.01
	–	–	–	–	–	–	(0.02)	(0.02)	(0.55)
Reduced working hours *(ref. unchanged)*	–	–	–	–	–	–	0.03	0.02	–0.01
	–	–	–	–	–	–	(0.02)	(0.02)	(0.64)
Increased working hours	–	–	–	–	–	–	0.04	0.04^{+}	0.00
	–	–	–	–	–	–	(0.03)	(0.02)	(0.87)
Working hours: no info	–	–	–	–	–	–	–0.05	–	–
	–	–	–	–	–	–	(0.05)	–	–
Telework *(d)*	–	–	–	–	–	–	0.07^{+}	0.09***	0.02
	–	–	–	–	–	–	(0.04)	(0.02)	(0.69)
Chi^2	31.04**	58.37**	–	41.90**	62.49**	–	49.40**	88.47**	–
Pseudo R^2	0.02	0.04	–	0.02	0.04	–	0.03	0.06	–

Source: NEPS-SC6, own analyses, unweighted data, $N = 1775$
ref. for reference categories, *d* for dummy variables, standard errors in brackets
$^{+}$ $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

professional reasons during the COVID-19 pandemic than before (Fuchs-Schündeln and Stephan 2020; Hipp and Bünning 2021; Zoch et al. 2021a). However, the results show that the effects of gender and children on online learning are not significantly different from zero when controlling for socio-demographic characteristics, neither before nor during the pandemic (Models 1a and 1b). Note, however, that the effects show the expected signs in Model 1b: in the first months of the pandemic, women (and men) with younger children were, in tendency, less likely to learn digitally than the reference group, men without children. In contrast, before the pandemic women with children were—similar to men with children—even more likely to learn than childless men. This picture does not change when controlling additionally for ICT tasks in the job (Models 2a and 2b) and for working conditions (Models 3a and 3b). Thus, although gender and family responsibilities often strongly correlate with working conditions, especially during the pandemic (Bünning et al. 2020; Zoch et al. 2021b), they seem to have little independent influence on work-related online learning. At the same time, these results are based on a small subsample and therefore require additional research.

Education Theoretically, we expected a levelling effect between educational groups due to the sudden surge in digitalisation during the pandemic. Contrary to our expectation, our results suggest that the educational differences in the use of online learning for professional reasons were stronger during the COVID-19 pandemic than before. When controlling only for socio-demographic characteristics, the difference in the likelihood of usage between academics and non-academics increased from 7 percentage points before the pandemic to 13 percentage points during the pandemic (Models 1a and 1b in Table 3). This difference of six percentage points is statistically significant at the 5% level. This difference persists when controlling for ICT tasks in the job (Models 2a and 2b). When also considering the working situation, the effect of educational attainment on work-related online learning becomes slightly smaller, and the difference between the two time points is no longer statistically significant (Models 3a and 3b). In sum, these results suggest a polarisation by education in the use of online learning opportunities: the COVID-19 pandemic deepened the digital divide in terms of Internet usage for work-related learning. This polarisation seems partly related to compositional differences of workers and their resources and partly related to the different ways in which jobs were affected by the Corona crisis.

Use of ICT tasks in the job One reason for the increase in work-related online learning during the pandemic might be that learning disproportionally grew in occupations that were already strongly characterised by computer use before the pandemic. In such occupations, highly qualified workers are usually overrepresented (Kirchner 2015). Before the COVID-19 pandemic, workers with basic ICT tasks were less likely to use online learning opportunities than workers with advanced ICT tasks (Model 2a). However, during the pandemic the effect of ICT tasks did not increase but became slightly smaller and lost statistical significance (Model 2b). The difference in effects before and during the crises is not statistically significant, so we cannot attribute this difference to the pandemic. Nevertheless, the change in

effects might indicate a diffusion of online learning into occupations with low ICT affinity. Moreover, it is interesting to note that including ICT tasks in the model did not change educational disparities (Model 2 versus Model 1 in Table 3). Thus, the polarisation between educational groups reported above was not related to pre-pandemic ICT tasks use. Instead, the academically educated workers make greater use of online learning opportunities than the non-academically educated, regardless of the ICT tasks use in their job.

Working situation Our results show that working conditions are one of the important explanators for participation in online learning in general. But in contrast to our theoretical assumptions, the results do not show any significant changes in the influence of working conditions on the use of online learning for professional reasons. Being in a job that was seen as "essential" during the pandemic played little role in participation—neither before nor during the COVID-19 pandemic. Both negative and positive changes in working hours were associated with a higher learning probability at both time points, compared to stability in work volume, but effects did not reach significance. Conversely, teleworkers were significantly more likely to participate in online learning than workers without the option to work remotely, particularly during the first months of the pandemic. Although telework was mainly used by highly educated workers (Kleinert et al. 2020), it is associated with a 9 percentage-point increase in the probability of online learning, even after controlling for educational attainment (Model 3b). Before the pandemic, online learning was already positively associated with telework (Model 3a). Thus, the pandemic has hardly brought any changes here. However, it is important to note that the group of persons who could work remotely increased significantly in the first months of the pandemic, from below 4 to 33 per cent (Table 2). Hence, the societal advantages of teleworking with regard to online learning opportunities grew strongly in relevance during the first months of the pandemic.

5 Conclusions

By exploiting panel data from Germany, this study provides first insights into the short-term consequences of the COVID-19 pandemic regarding online learning of working adults. Data from the NEPS supplementary web survey conducted in May and June 2020 highlights that online learning played an important role during the pandemic. Online learning opportunities via the Internet and apps were used proportionally more often during the pandemic than before, particularly for professional reasons. On the one hand, this could be due to the greater need to learn how to work in digital contexts. At the onset of the pandemic, many workplaces were equipped with digital communication and information infrastructure and co-working tools to which workers had to adapt quickly. On the other hand, adult education and training could not be provided in the usual face-to-face format at that time. Both aspects are likely to have increased professional use of online learning. Additional data from the NEPS, collected at later stages of the pandemic, will be needed to disentangle the impact of these two factors.

Moreover, the educational inequality in participation in online learning seems to have increased in the first months of the pandemic. Even after controlling for further socio-demographic factors and associated resources, we observe a polarisation in online learning between lower and high educated workers. This trend is partly related to educational inequalities in the transformation of the working conditions brought about by the COVID-19 pandemic. Furthermore, our results suggest that the pandemic has not significantly changed the importance of the workplace conditions studied—working in an essential occupation, changes in working hours and telework—for the use of online learning opportunities. However, the fact that working conditions themselves changed abruptly and significantly for most workers in Germany in the first lockdown meant that online learning for professional reasons was subject to major change. In particular, high-educated workers were much more likely to work remotely than lower-educated workers (Kleinert et al. 2020). Employees who were able to work remotely were more likely than others to participate in online learning even before the pandemic, but in the first months of the pandemic, the group of teleworkers has grown sharply. The same tends to be true for persons with altered working hours.

Overall, our results do not confirm the presumption that an expansion of online learning opportunities would reduce social inequality in adult education participation. During the first months of the pandemic, the rise in online learning did not fully reach those groups that are generally less likely to participate in further training. Although online learning opportunities are presumed to be low-threshold, the digitisation of learning has not led to greater participation by lower educated, who are not only less likely to participate in further training but also less likely to have unlimited access to a reliable Internet connection as a prerequisite for online learning (Boeren et al. 2020; James and Thériault 2020). Instead, our results seem to confirm a "Matthew effect", according to which already highly educated adults are those with the highest participation rates in adult education (Boeren et al. 2020). Thus, the COVID-19 pandemic seems to have widened the digital divide. Whether this inequality in usage of the Internet for learning has long-term consequences in terms of social inequality through differences in skill development and earnings should be the subject of future research.

In contrast, the fact that more online learning took place in jobs with only basic ICT tasks during the first lockdown gives some reason for optimism. It remains an empirical question, though, whether this is only a short-term effect related to workplaces, which were quickly equipped with digital communication and co-working infrastructure, or whether this group of workers has continued to learn online and will do so in the long run. Upcoming waves of the NEPS Adult Cohort may show how this trend will develop in the future.

In sum, our study provides first insights into the development of online adult education under pandemic conditions. Nevertheless, it also has some limitations. First, the use of online learning was surveyed by a single item only. Although we can describe the compensation of cancelled face-to-face learning by products on the Internet, we know little about the intensity, duration or topics of online learning. Second, the relatively small sample of NEPS-SC6 respondents who participated in the supplementary Corona web survey reduces the explanatory power of our results,

as weak effects might not be detected. Moreover, the supplementary Corona survey was a web survey, which was taken by a selective group of participants who were possibly more digitally oriented than others. Despite trying to reduce selectivity by using weights for the descriptive results and by directly controlling for the known sources of selectivity in the multivariate analysis, we cannot completely rule out the possibility that this group reacted differently to the pandemic than other parts of the employed population in Germany, and hence the changes in and effects on online learning are under- or overestimated.

Despite these limitations, our study is one of the first to show empirical evidence on the topic of online learning during the pandemic. Our results suggest that more efforts are required on the part of policymakers and social partners to enable disadvantaged groups in the labour market, particularly low-skilled and unemployed workers, to participate in online learning and make digital skills acquisition a permanent feature of lifelong learning in the post-pandemic time. According to the OECD's list of recommendations to policymakers (OECD 2020), it is important to develop basic digital skills in all groups of the population, find strategies to activate online learners, expand the range of online courses to reach also blue-collar workers, and ensure a reliable and fast digital infrastructure across the country.

Acknowledgements From 2008 to 2013, NEPS data was collected as part of the Framework Program for the Promotion of Empirical Educational Research, funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi) at the University of Bamberg, Germany, in cooperation with a nationwide network. Among others, the data set contains detailed longitudinal information on individuals' educational careers and other individual and household characteristics.

We thank participants of the LERN conference 2021 for valuable feedback.

Funding There is no funding.

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/.

Conflict of interest C. Kleinert, G. Zoch, B. Vicari and M. Ehlert declare that they have no competing interests.

References

Allmendinger, J., Kleinert, C., Pollak, R., Vicari, B., Wölfel, O., Althaber, A., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., Künster, R., Laible, M.-C., Leuze, K., Matthes, B., Ruland, M., Schulz, B., & Trahms, A. (2019). Adult education and lifelong learning. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Eds.), *Education as a lifelong process—the German national educational panel study (NEPS)* (3rd edn., pp. 325–346). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_17.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001820gw.

Becker, R. (2018). Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Eds.), *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (3rd edn., pp. 311–353). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02256-3_9.

Bellmann, L., Gleiser, P., Kagerl, C., Kleifgen, E., Koch, T., Kruppe, T., König, C., Lang, J., Leber, U., Pohlan, L., Roth, D., Schierholz, M., Stegmaier, J., & Aminian, A. (2020). *Weiterbildung in der Covid-19-Pandemie stellt viele Betriebe vor Schwierigkeiten*. IAB-Forum, 2020-12-09. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Eds.) (2011). Education as a Lifelong Process—The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft* 14.

BMBF (2020a). Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Digitalisierung_in_der_Weiterbildung.pdf. Accessed 15 Mar 2021.

BMBF (2020b). Innovationswettbewerb INVITE. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/de/innovationswettbewerb-invite-11103.html. Accessed 15 Mar 2021.

Boeren, E., Roumell, E. A., & Roessger, K. M. (2020). COVID-19 and the future of adult education: an editorial. *Adult Education Quarterly*, *70*(3), 201–204. https://doi.org/10.1177/0741713620925029.

Bünning, M., Hipp, L., & Munnes, S. (2020). *Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona, WZB Ergebnisbericht*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://hdl.handle.net/10419/216101

Ehlert, M. (2017). Who benefits from training courses in Germany? Monetary returns to non-formal further education on a segmented labour market. *European Sociological Review*, *33*(3), 436–448. https://doi.org/10.1093/esr/jcx042.

Ehlert, M., Hornberg, C., & Scholl, F. (2020). Weiterbildung in der Krise? Herausforderungen und Chancen für das lebenslange Lernen durch COVID-19. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. https://hdl.handle.net/10419/223154. Accessed 15 Mar 2021.

Fialho, P., Quintini, G., & Vandeweyer, M. (2019). *Returns to different forms of job-related training: factoring in informal learning*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 231. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b21807e9-en.

Flake, R., Seyda, S., & Werner, D. (2020). Weiterbildung während der Corona-Pandemie. KOFA Kompakt. https://www.kofa.de/service/publikationen/detailseite/news/kofa-kompakt-weiterbil-dung-waehrend-der-corona-pandemie. Accessed 28 June 2021.

Fuchs-Schündeln, N., & Stephan, G. (2020). *Bei drei Vierteln der erwerbstätigen Eltern ist die Belastung durch Kinderbetreuung in der COVID-19-Pandemie gestiegen*. IAB-Forum, 2020-08-18. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Hipp, L., & Bünning, M. (2021). Parenthood as a driver of increased gender inequality during COVID-19? Exploratory evidence from Germany. *European Societies*, *23*(sup. 1), 658–673. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833229.

James, N., & Thériault, V. (2020). Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience. *Studies in the Education of Adults*, *52*(2), 129–133. https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1811474.

Janssen, S., & Leber, U. (2020). *Weiterbildung in der Corona-Krise: E-Learning ist eine Chance für Unternehmen*. IAB-Forum, 2020-05-18. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Blossfeld, H.-P. (2015). Adult learning and social inequalities: processes of equalisation or cumulative disadvantage? *International Review of Education*, *61*(4), 529–546. https://doi.org/10.1007/s11159-015-9498-5.

Kirchner, S. (2015). Konturen der digitalen Arbeitswelt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *67*(4), 763–791. https://doi.org/10.1007/s11577-015-0344-3.

Kleinert, C., & Wölfel, O. (2018). Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme. *BWP*, *47*(1), 11–15. https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/43630.

Kleinert, C., Matthes, B., Antoni, M., Drasch, K., Ruland, M., & Trahms, A. (2011). ALWA—New life course data for Germany. *Schmollers Jahrbuch*, *131*(4), 625–634.

Kleinert, C., Bächmann, A.-C., & Zoch, G. (2020). *Erwerbsleben in der Corona-Krise: Welche Rolle spielen Bildungsunterschiede? Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorten 2, 4, 5 und 6*. LIfBi-Bericht Corona & Bildung, 2. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Kohl, J., & Denzl, E. (2020). Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2020/heft4/krise-04.pdf. Accessed 28 June 2021.

Matzat, U., & van Ingen, E. (2020). Social inequality and the digital transformation of Western society: what can stratification research and digital divide studies learn from each other? In S. Maasen & J.-

H. Passoth (Eds.), *Soziologie des Digitalen – Digitale Soziologie?* Soziale Welt, Sonderband 23. (pp. 379–397). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845295008-379.

Mauno, S., Minkkinen, J., Tsupari, H., Huhtala, M., & Feldt, T. (2019). Do older employees suffer more from work intensification and other intensified job demands? Evidence from upper white-collar workers. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, *4*(1), 1–13. https://doi.org/10.16993/sjwop.60.

OECD (2019). *Skills matter: additional results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en.

OECD (2020). *The potential of online learning for adults: early lessons from the COVID-19 crisis*. OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), 2020-07-24. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-potential-of-online-learning-for-adults-early-lessons-from-the-covid-19-crisis-ee040002/

Rüber, I. E., & Bol, T. (2017). Informal learning and labour market returns. Evidence from German panel data. *European Sociological Review*, *33*(6), 765–778. https://doi.org/10.1093/esr/jcx075.

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define Online learning? A systematic literature review of definitions of Online learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education*, *33*(4), 289–306. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082.

Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International Journal of Lifelong Education*, *39*(3), 243–246. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1790267.

Würbach, A., Landrock, U., Schnapp, T., Ziesmer, J., & Bergrab, M. (2021). *NEPS technical report for weighting—the additional corona survey of the national educational panel study*. NEPS Survey Paper, 89. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. https://doi.org/10.5157/NEPS:SP89:1.0.

Zoch, G., Bächmann, A.-C., & Vicari, B. (2021a). Who cares when care closes? Care-arrangements and parental working conditions during the COVID-19 pandemic in Germany. *European Societies*, *23*(sup. 1), 567–588. https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1832700.

Zoch, G., Bächmann, A.-C., & Vicari, B. (2021b). *Gender differences in reduced well-being during the COVID-19 pandemic—the role of working conditions*. IAB-Discussion Paper, 4-2021. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

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

ZfW (2021) 44:215–239
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00194-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie

Johannes Christ · Andreas Martin · Stefan Koscheck

Eingegangen: 10. August 2021 / Überarbeitet: 21. Oktober 2021 / Angenommen: 27. Oktober 2021 / Online publiziert: 22. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Die Corona-Pandemie hat den Handlungskontext der Weiterbildungsanbieter in Deutschland unabhängig von deren Merkmalen und Eigenschaften kurzfristig verändert und diese zu zeitnahen Anpassungen ihres Angebotes gezwungen. Für die Wissenschaft bietet ein solcher exogener Schock die Gelegenheit zu untersuchen, inwiefern es den Weiterbildungsanbietern gelingt, sich einer grundlegend veränderten Situation anzupassen und welche Einrichtungsmerkmale dabei eine Rolle spielen. In dem Beitrag untersuchen wir die theoretisch begründeten Annahmen, dass die Ausgangslage der Weiterbildungsanbieter vor der Corona-Pandemie in Bezug auf die Nutzung digitaler Formate und Medien ein entscheidender Faktor für die kurzfristige Umstellung des Angebotes in der Pandemie war und dass sich insbesondere kommerzielle Anbieter besser an die veränderte Situation anpassen konnten. Auf der Grundlage von wbmonitor-Daten aus 2019 und 2020 testen wir die Hypothesen mit Dose-Response und Difference-in-Differences (DiD) Modellen. Die Ergebnisse deuten auf exogene Faktoren hin, die den Anpassungsleistungen Grenzen setzen.

Schlüsselwörter Corona · Digitalisierung · Weiterbildung · Organisation · Erwachsenenbildung · Reproduktionskontexte

Johannes Christ · Andreas Martin (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: martin@die-bonn.de

Johannes Christ
E-Mail: christ@die-bonn.de

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

On the adaptability of continuing education providers in the COVID-19-pandemic

Abstract The COVID-19-pandemic has changed the context of action of continuing education providers in Germany in the short term, irrespective of their characteristics and attributes, and forced them to make prompt adjustments to their offerings. For researchers, such an exogenous shock offers the opportunity to investigate to what extent continuing education providers succeed in adapting to a fundamentally changed situation and which institution characteristics play a role in this process. In this paper, we examine the theoretically based assumptions that the initial situation of continuing education providers prior to the COVID-19-pandemic with regard to the use of digital formats and media was a decisive factor for the short-term conversion of offerings during the pandemic and that commercial providers in particular were better able to adapt to the changed situation. Using wbmonitor data from 2019 and 2020, we test the hypotheses with dose-response and difference-in-differences (DiD) models. The results suggest exogenous factors that set limits on adaptation performance.

Keywords Corona · Digitization · Continuing education · Organization · Adult education · Reproduction contexts

1 Einleitung

Mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie in Deutschland im Frühjahr 2020 veränderten sich innerhalb kurzer Zeit die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung grundlegend. Um das Infektionsgeschehen einzudämmen, vereinbarten Bund und Länder erstmals am 16. März 2020 umfangreiche Leitlinien zur Beschränkung von sozialen Kontakten im öffentlichen Bereich, die u. a. ein Verbot zur Wahrnehmung von Angeboten in Volkshochschulen und sonstigen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im außerschulischen Bereich beinhalteten (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2020). Damit konnten Weiterbildungsveranstaltungen ab Beginn des sogenannten ersten bundesweiten Lockdowns vorerst nicht mehr unter Präsenz der Beteiligten stattfinden und waren weitgehend auf die Durchführung in ortsunabhängigen Lernformaten wie Online-Veranstaltungen oder sonstigen Formen des Fernunterrichts beschränkt. Um Angebote aufrechtzuerhalten, die nicht ursprünglich schon in entsprechenden Formaten angelegt waren, mussten innerhalb kurzer Zeit Anpassungsstrategien entwickelt werden, die eine entsprechend kurze Reaktionsfähigkeit und Flexibilität seitens der Anbieter, aber auch der Weiterbildungsteilnehmenden, voraussetzten. In der Folge wurden Veranstaltungen vielfach abgesagt oder auf spätere Zeitpunkte verschoben – bei gleichzeitig zu beobachtendem Zuwachs von Veranstaltungen in digitalen Formaten (vgl. Christ et al. 2021, S. 17 ff.). Wenngleich nach Aufhebung der bundesweit geltenden Regelungen im Sommer bis zum neuerlichen bundesweiten Lockdown im Dezember 2020 Veranstaltungen in Präsenz weitläufig wieder möglich waren, stellten fortan regional unterschiedliche Inzidenzen, behördliche Auflagen und Infektionsschutzmaßnahmen

sowie eine veränderte Nachfragesituation erhöhte organisatorische Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit der Weiterbildungsanbieter. Welche Faktoren und organisatorischen Merkmale die Fähigkeit der Anbieter zur Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen beeinflussten, ist empirisch bislang nicht hinreichend geklärt.

Im Rahmen unserer Untersuchung interpretieren wir die Corona-Pandemie und die daran anschließenden Infektionsschutzmaßnahmen als einen exogenen Schock, der zunächst den Handlungsrahmen aller Weiterbildungseinrichtungen unabhängig von deren jeweiligen Merkmalen und Eigenschaften verändert. Dies ermöglicht es uns, theoretisch begründete Annahmen zur Anpassungs- und Innovationsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen in Abhängigkeit von deren jeweiligen Merkmalen und Eigenschaften zu testen. Dazu greifen wir zwei zentrale Teilfragestellungen auf. Die erste Frage schließt an aktuelle Diskurse zur Digitalisierung in der Weiterbildung an und zielt auf die kurzfristige Anpassungsfähigkeit der Anbieter zu Beginn des ersten bundesweiten Lockdowns. Hier gehen wir der Frage nach, inwiefern bereits vorhandene Ressourcen zur Durchführung von Weiterbildung in digitalen Veranstaltungsformaten die Transformation ursprünglich in Präsenzform geplanter Angebote in vollständig digitalisierte Formate befördern. Die zweite Frage legt den Fokus auf die organisationalen Merkmale und Eigenschaften von Weiterbildungseinrichtungen. Hier geht es darum, inwieweit sich Organisationstypen der Weiterbildung in ihrer Fähigkeit zur Anpassung an die aufgrund der Corona-Pandemie veränderten Umweltbedingungen unterscheiden. Diese Fragestellung richtet sich über die unmittelbare Umstellung von Angeboten auf digitale Formate hinaus auf die grundlegenden Fähigkeiten zur schnellen und flexiblen Anpassung an sich verändernde Anforderungen und die Implementation innovativer Lösungen.

Die Fragestellungen untersuchen wir anhand von verknüpften Daten der wbmonitor-Umfragen bei Weiterbildungsanbietern in Deutschland aus den Erhebungswellen der Jahre 2019 und 2020.

Im folgenden Abschnitt (2) beschreiben wir zunächst die Ausgangssituation anhand ausgewählter Befunde zum Stellenwert von digitalen Medien und Formaten in der Weiterbildung vor der Pandemie sowie die Situation für die Weiterbildungsanbieter in der frühen Phase der Pandemie bis zum Sommer 2020. Daran anschließend stellen wir unsere theoretischen Überlegungen zur Erklärung der beiden Fragestellungen vor, auf deren Grundlage wir die Hypothesen für unsere Untersuchung formulieren (3). Ausgehend von einer Beschreibung der verwendeten Datengrundlagen und des methodischen Vorgehens (4) präsentieren wir die Ergebnisse der Analysen (5). Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einer Diskussion der zentralen Ergebnisse (6).

2 Weiterbildung vor der Pandemie und die Situation im Frühjahr/ Sommer 2020

Vor der Pandemie dominierten in der Weiterbildung Formate unter Beteiligung der Lehrenden und Lernenden in Präsenz. Während nach Daten des Adult Education Survey (AES) im Jahr 2018 78 % der non-formalen und formalen Bildungsaktivitäten

in der erwachsenen Bevölkerung ausschließlich in Veranstaltungen vor Ort stattfanden, entfielen 17 % der Aktivitäten auf gemischte Formate, in denen sowohl Online- als auch Offline-Formate kombiniert werden. Nur 4 % fanden ausschließlich online statt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, S. 20). Darüber hinaus weisen die Befunde auf tendenzielle Unterschiede in der Nutzungsintensität digitaler Medien hin, je nachdem, von welchem Bildungsanbieter eine Aktivität organisiert bzw. durchgeführt wurde. Insbesondere im Rahmen von Veranstaltungen wissenschaftlicher Einrichtungen wurden demnach häufig digitale Medien genutzt[1], während dies vergleichsweise selten in Veranstaltungen von bspw. gemeinnützigen Einrichtungen oder Volkshochschulen (VHS) der Fall war (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, S. 47 f.).

Mit Blick auf die Digitalisierung des Angebots in Einrichtungen der Weiterbildung liegen zudem Ergebnisse der wbmonitor-Erhebung aus dem Jahr 2019 vor, nach denen in 36 % der erfassten Einrichtungen im Zeitraum der letzten 12 Monate vor der Befragung Mischformate in Kombination von Präsenz- und Online-Phasen im Lehr-Lern-Geschehen eingesetzt und in 18 % reine Online-Veranstaltungen durchgeführt wurden. Bei 80 % der Einrichtungen erfüllten digitale Medien eine unterstützende Funktion in Präsenzveranstaltungen. Im Mittel aller Anbieter wurden digitale Formate und Medien in etwa der Hälfte der Veranstaltungen eingesetzt. Allerdings wurden auch hier Unterschiede zwischen verschiedenen Anbietertypen beobachtet, nach denen insbesondere in den wissenschaftlichen Einrichtungen wie (Fach-)Hochschulen und Akademien bereits vor der Pandemie digitale Formate Bestandteil in weiten Teilen der Veranstaltungen (89 %) waren, während dies am seltensten auf Veranstaltungen der VHS (22 %) und gemeinschaftlicher Einrichtungen in Trägerschaft der Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen, Verbände oder Vereine (40 %) zutraf (vgl. Christ et al. 2020b, S. 20 ff.). Ergänzend dazu zeigen Ergebnisse der VHS-Statistik (Berichtsjahr 2019) und der Weiterbildungsstatistik im Verbund (Berichtsjahr 2018), dass die Anteile der Veranstaltungen mit digitalen Medien als integralem Bestandteil der Veranstaltungskonzeption (bspw. hybride oder reine Online-Formate) in den VHS und in Weiterbildungseinrichtungen der evangelischen und der katholischen Erwachsenenbildung sowie im Verband Arbeit und Leben jeweils auf einem Niveau von max. 3 % lagen (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 69 ff.; Christ et al. 2020a, S. 108).[2] Auf Unterschiede zwischen Anbietertypen weisen auch Ergebnisse auf Basis des Monitor Digitale Bildung aus dem Jahr 2017 hin, nach denen Lehrende bei privat-kommerziellen Anbietern häufiger Weiterbildungen im Bereich E-Learning durchführten, als Lehrende in öffentlich geförderten Einrichtungen (vgl. Schmid et al. 2018, S. 33).

Mit Beginn des ersten bundesweiten Lockdowns im März 2020 waren Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund der behördlich auferlegten Kontaktbeschränkungen

[1] Unter „Bildungsaktivitäten mit digitalen Medien werden im AES Aktivitäten verstanden, bei denen digitale Medien“ in einem substanziellen Ausmaß entweder für Informations-/Kommunikationszwecke verwendet werden und/oder um Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig zu organisieren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2020, S. 8 ff.).

[2] Die Mehrheit der vhs-Kurse mit digitalen Lerninhalten entfielen auf die Programmbereiche „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“ (57 %) und „Sprachen“ (30 %) (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 74 f.).

in den bis dato dominierenden Präsenzformaten vorerst nicht mehr möglich. Die Durchführung von ursprünglich geplanten Angeboten in Präsenz war im Wesentlichen beschränkt auf zwei Optionen: entweder die Angebote wurden in ortsunabhängige Lernformate umgewandelt oder sie wurden (zumindest vorübergehend) eingestellt. Dementsprechend stark betroffen waren Anbieter, deren Angebotsplanung für diesen Zeitraum im Schwerpunkt auf Präsenz ausgerichtet war, wogegen diejenigen weniger stark betroffen waren, deren ursprüngliche Planung für den Zeitraum des Lockdowns bereits überwiegend oder vollständig auf ortsunabhängige Lernangebote in Form von Online-Veranstaltungen oder auch analogem Fernunterricht ausgerichtet war (gleichwohl auch bei diesen aufgrund einer möglicherweise rückläufigen Nachfrage nach Weiterbildung ein reduziertes Angebotsvolumen nicht ausgeschlossen werden kann).

Laut Daten des wbmonitor 2020 wurden im Zeitraum des Lockdowns von Mitte März bis Mitte Mai[3] im Mittel aller Anbieter nur 40 % der bereits vorher begonnenen Weiterbildungsveranstaltungen fortgeführt, während der Rest entweder unterbrochen oder vorzeitig beendet wurde. Bei den fortgeführten Veranstaltungen handelte es sich überwiegend um solche, die auf Online-Formate umgestellt wurden, und nur in seltenen Fällen um bereits vor der Pandemie vollständig in Online-Formaten geplante Veranstaltungen. Hinsichtlich der Veranstaltungen, die nach ursprünglicher Planung erst nach Beginn des Lockdowns beginnen sollten, wurden bis zum Ende des Lockdowns im Mittel nur 23 % begonnen bzw. durchgeführt. Auch hier waren mehrheitlich Umstellungen von Präsenz- auf Online-Formate notwendig. Insbesondere betroffen war das Veranstaltungsangebot der VHS, die im Mittel nur geringe Anteile der Veranstaltungen fortsetzen und durchführen konnten, während vor allem wissenschaftliche Einrichtungen und berufliche Schulen die Mehrheit ihrer Weiterbildungsveranstaltungen trotz der Einschränkungen realisieren konnten (vgl. Christ et al. 2021, S. 17 ff.). Mit dem nur zu geringen Teilen realisierten Angebot der VHS korrespondieren auch Ergebnisse einer exemplarischen Studie auf Basis von Interviews in rheinland-pfälzischen VHS, nach denen in den befragten Einrichtungen max. ein Drittel der Kurse im ersten bundesweiten Lockdown fortgesetzt werden konnten (Rohs 2020, S. 29).[4] Einer Befragung unter hessischen Weiterbildungseinrichtungen im April 2020 zufolge verzeichneten 90 % der befragten Einrichtungen seit Jahresbeginn 2020 Umsatzeinbußen (vgl. Weiterbildung Hessen e. V. 2020, S. 2).[5] Ähnliche Entwicklungen zeigt auch eine Erhebung bei arbeitgebernahen Weiterbildungsanbietern, von denen 92 % zur Jahresmitte 2020 sinkende Umsätze erwarteten (vgl. Wuppertaler Kreis e. V. 2020, S. 2 ff.).

[3] Im Rahmen der Befragung wurde der Zeitraum des Lockdowns vom 23. März bis ca. Mitte Mai 2020 vorgegeben.

[4] Mit Blick auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die vhs wurde im Herbst 2020 eine Zusatzbefragung (DIECovidSurvey) zur vhs-Statistik am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschulverband durchgeführt. Ergebnisse sind derzeit jedoch noch nicht verfügbar (Stand: 30.06.2021).

[5] Die Mitgliedseinrichtungen im Verband Weiterbildung Hessen e. V. decken ein breites Spektrum unterschiedlicher Anbietertypen ab. Die Ergebnisse werden dort jedoch nicht in Differenzierung nach Anbietertypen ausgewiesen.

Mit Aufhebung der bundesweit geltenden Regelungen ab Mitte Mai waren Präsenzformate unter Einhaltung regionalspezifischer behördlicher Auflagen bis zum Jahresende zunächst weitgehend wieder möglich. Damit konnten Veranstaltungen im Sommer zwar wieder zu größeren Teilen realisiert werden, dennoch wurden laut wbmonitor im Mittel 34 % der bis zum Befragungszeitpunkt (Erhebungszeitraum: 30.06. bis 09.08.2020) geplanten Veranstaltungen verschoben oder abgesagt. Zudem wurden in der Mehrheit der realisierten Präsenzveranstaltungen niedrigere Teilnehmendenzahlen verzeichnet als ursprünglich geplant (vgl. Christ et al. 2021, S. 22 ff.).

Für unsere Untersuchung lassen sich auf Basis der vorherigen Ausführungen folgende Erkenntnisse zusammenfassen: Erstens zeigen die Befunde, dass Weiterbildung vor der Pandemie überwiegend in Präsenzformaten stattgefunden hat. In differenzierter Betrachtung werden jedoch Unterschiede zwischen Anbietertypen der Weiterbildung sichtbar, nach denen digitale Medien und Formate in unterschiedlicher Intensität eingesetzt wurden. Zweitens unterscheiden sich Anbieter mitunter deutlich dahingehend, in welchem Umfang Weiterbildungsangebote unter den veränderten Rahmenbedingungen während der Pandemie realisiert wurden. Dabei weisen Ergebnisse bisheriger Studien auf eine Tendenz hin, nach der Anbietertypen, die bereits vor der Pandemie verstärkt digitale Lernformate und Medien einsetzten, auch in größerem Umfang geplante Angebote während des ersten bundesweiten Lockdowns realisieren konnten. Noch nicht geklärt ist, inwieweit einerseits die beobachteten Differenzen – unabhängig vom Anbietertyp – auf bereits vorhandene bzw. nichtvorhandene Ressourcen zum Einsatz digitaler Lernformate zurückzuführen sind. Andererseits geben die aufgezeigten Befunde Anlass zur Untersuchung, inwieweit sich Anbietertypen der Weiterbildung generell – unabhängig von diesen Ressourcen – hinsichtlich der Fähigkeit unterscheiden, sich an die aufgrund der Pandemie veränderten Umweltbedingungen anzupassen.

3 Theoretischer Hintergrund

Anschließend an die oben aufgezeigten Desiderata stellen wir im ersten Teil unserer Untersuchung die Frage, ob bereits vor der Pandemie vorhandene Ressourcen für die Durchführung von Weiterbildung in digitalen Veranstaltungsformaten Unterschiede in der Fähigkeit zur kurzfristigen Anpassung des Weiterbildungsangebots zwischen Weiterbildungseinrichtungen während des ersten Lockdowns erklären.

Um Weiterbildung in digitalen Formaten anbieten zu können, müssen zunächst einige Voraussetzungen erfüllt sein. Von grundlegender Relevanz ist dabei die durch die Einrichtungen bereitgestellte digitale Infrastruktur, u. a. betreffend der Hard- und Software-Ausstattung sowie der Internetversorgung (vgl. Christ et al. 2020b, S. 16 ff.; Sgier et al. 2018, S. 10 ff.). Für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse stellen zudem die Lehrkräfte eine zentrale Ressource dar. So entscheiden u. a. die Einstellungen der Lehrenden gegenüber digitalen Medien (vgl. Rohs et al. 2020) und deren Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020) darüber, ob und in welchem Umfang bzw. in welcher Form digitale Medien und Formate in Lehr-Lern-Prozessen der organisierten Weiterbildung implemen-

tiert werden können. Im weiteren Sinne können auch die Lernenden selbst bzw. die Adressatinnen und Adressaten und individuellen sowie betrieblichen Kundinnen und Kunden von Weiterbildung als Ressourcen verstanden werden, deren Einstellungen gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der Bildung maßgeblich die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an digital gestützten Bildungsaktivitäten beeinflussen (vgl. Schmidt-Hertha und Rott 2021). Zudem bestehen hinsichtlich des Lernens in digitalen Formaten Herausforderungen in der Strukturierung der Arbeitsorganisation, im Umgang mit bereitgestellten digitalen Lernmaterialien oder technischen Problemen sowie in der Kommunikation über digitale Kommunikationswege, denen Lernende auf unterschiedliche Weise gerecht werden (im Überblick vgl. Kara et al. 2019).

Mit Blick auf die eingangs formulierte Fragestellung scheint uns die Annahme plausibel, dass die Beschaffenheit der Voraussetzungen für die Integration von digitalen Medien und Formaten in Lehr-Lernprozessen auch entscheidend beeinflusste, ob ursprünglich für den Zeitraum des ersten Lockdowns geplante Präsenzangebote überhaupt in vollständig digitalisierte Formate überführt werden konnten. Aufgrund der zu Beginn des ersten Lockdowns relativ kurzfristigen Notwendigkeit zur Reaktion gehen wir davon aus, dass Einrichtungen, in denen bereits früher vermehrt digitale Medien und Formate in Lehr-Lernprozessen integriert waren, von vergleichsweise günstigen Voraussetzungen für die Anpassung des laufenden Angebots während des ersten Lockdowns profitierten, da diese auf bereits vorhandene Ressourcen für den Transfer in vollständig digitalisierte Formate zurückgreifen konnten. Demgegenüber stehen Einrichtungen, in denen entsprechende Voraussetzungen erst neu geschaffen bzw. ausgebaut werden mussten, um auf die veränderten Rahmenbedingungen reagieren zu können, womit eine entsprechend längere Reaktionszeit verbunden gewesen sein dürfte.

Die oben skizzierten, in bisheriger Forschung identifizierten Einflussfaktoren auf die Implementierung von digitalen Formaten dürften allerdings nur eine Teilmenge des gesamten Spektrums möglicher Faktoren darstellen. Dementsprechend verweisen bisherige Beiträge zur Digitalisierung im Weiterbildungsbereich auf die Komplexität digitaler Transformationsprozesse, die sich auf allen Handlungsebenen der Weiterbildung vollziehen. Dabei werden jedoch akute Forschungsbedarfe – insbesondere im Bereich der organisationsbezogenen Forschung – sichtbar (vgl. bspw. Bernhard-Skala et al. 2021; Kerres und Buntins 2020; Altenrath et al. 2021; Bernhard-Skala 2019). Aufgrund der Unsicherheiten hinsichtlich der Bestimmung relevanter Faktoren und deren wechselseitiger Beeinflussung halten wir es für zielführend, einen Indikator zu nutzen, der die einrichtungsspezifischen Voraussetzungen für die Integration von digitalen Medien und Formaten – in welchen Ausprägungen und Konstellationen auch immer diese erfüllt bzw. nicht erfüllt sind – gebündelt abbildet.

Ein aus unserer Sicht geeigneter Indikator zur Abbildung der graduellen Unterschiede in den Voraussetzungen zwischen den Einrichtungen ist der Umfang, in dem digitale Medien und Formate in Weiterbildungsveranstaltungen eingesetzt werden. Diesen bezeichnen wir nachfolgend als Digitalisierungsgrad des Weiterbildungsangebots. Dabei gehen wir davon aus, dass ein hoher Digitalisierungsgrad entsprechend günstige Voraussetzungen in Form von bereits vorhandenen Ressourcen zur Durchführung von Weiterbildung in digitalen Veranstaltungsformaten sowie ein

niedriger Digitalisierungsgrad entsprechend ungünstige Voraussetzungen indiziert. Anschließend an die zuvor dargestellten Überlegungen lautet unsere erste Hypothese dementsprechend:

H1 Je höher der Digitalisierungsgrad des Weiterbildungsangebots vor der Pandemie, desto mehr der ursprünglich in Präsenzformaten laufenden Veranstaltungen konnten mit Beginn des ersten Lockdowns kurzfristig in vollständig digitalisierte Veranstaltungsformate überführt und fortgesetzt werden.

Die Corona-Pandemie und die damit verbundenen Infektionsschutzmaßnahmen haben die Digitalisierung – über das bis dahin ohnehin schon hohe Maß an Aufmerksamkeit hinaus – noch einmal in den Fokus gerückt. Die Fähigkeit zur schnellen digitalen Transformation mit all den dafür notwendigen personellen, technischen, didaktischen und organisatorischen Anpassungen kann jedoch darüber hinaus auch als ein Indikator für die grundsätzliche Anpassungsfähigkeit von Organisationen und Unternehmen angesehen werden. Die Corona-Pandemie bietet unter diesem Gesichtspunkt eine gute Gelegenheit, sich einer solchen Fragestellung anzunähern.

Begreift man die durch die Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 ausgelöste Krise als exogenen Schock, so lässt sich dieser analytisch in *zwei* Attribute zerlegen, aus denen besondere Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsorganisationen abgeleitet werden können. Zum einen ist ein Schock a priori ein Ereignis, das plötzlich und – in der Wahrnehmung der Betroffenen – unvermittelt stattfindet und eine zeitnahe Reaktion erfordert. Ein exogener Schock bedeutet zweitens, dass es sich dabei nicht um ein immanentes, aus der Eigenlogik des Systems entspringendes, sondern um ein aus äußeren Zusammenhängen entstandenes, der Kontrolle entzogenes und damit unvorhersehbares Ereignis handelt, das in der Regel nicht durch etablierte Handlungsroutinen bewältigt werden kann, sondern neue Lösungen erfordert. Es ist naheliegend anzunehmen, dass Anbieter, die sich (erfolgreich) in einem Kontext bewegen, in dem der Umgang mit beiden Herausforderungen – zeitnahe Reaktionen und innovative Anpassungen – regelmäßig notwendig sind, besser mit einer solchen Herausforderung umgehen können. Wir nehmen an, dass dies auf Weiterbildungsanbieter im Kontext des Marktes zutrifft. Dies lässt sich im Detail begründen.

In Bezug auf die Fähigkeit zur schnellen Anpassung ist diese Annahme zunächst unmittelbar anhand der zentralen Marktmechanismen nachvollziehbar. Bereits die weiterbildungspolitische Wende der 1980er Jahre rückte den Markt als zentralen Koordinationsmechanismus ins Zentrum. Begründet wurde dies damit, dass sich auf einem offenen, durch Wettbewerb geprägten Weiterbildungsmarkt die Weiterbildungsangebote schnell an neue Anforderungen und die sich verändernde Nachfrage anpassen können (vgl. Schemmann 2014). Doch auch aus einer neo-institutionalistischen Perspektive lässt sich plausibel nachzeichnen, dass es Weiterbildungsanbietern im Kontext des Marktes leichter fällt, sich schnell an veränderte Bedingungen anzupassen. Dies lässt sich insbesondere mit der in den Reproduktionskontexten der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011) jeweils vorherrschenden Handlungskoordination begründen. Während im Kontext des Staates asymmetrische Verhandlungen zwischen dem Auftraggeber (Staat) und dem öffentlichen Anbieter das Bild bestimmen,

werden im Feld der Gemeinschaften Handlungen insbesondere durch Mehrheitsentscheide koordiniert. In Betrieben wiederum müssen die Akteure der Weiterbildung auf Anweisungen und Aufträge der hierarchisch übergeordneten Instanz warten (ebd.). Auf dem Markt hingegen werden die Handlungen der Akteure durch wechselseitige Beobachtungen und individuelle Verträge koordiniert (vgl. Schrader 2010). Während Gemeinschaften, staatliche Anbieter und betriebliche Akteure also verhandeln, abstimmen oder auf Anweisungen warten, werden sich Marktteilnehmende an den Herausforderungen und Lösungsansätzen, die sie bei erfolgreichen Konkurrenten beobachten, orientieren und ihre Verträge individuell und flexibel anpassen. Obgleich auch nichtkommerzielle Einrichtungen auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sein können (und es häufig auch sind), findet sich diese Handlungskoordination nur bei marktförmigen Anbietern. Im Gegensatz zu allen anderen Weiterbildungsanbietern, die sich in Trägerschaft gemeinschaftlicher, staatlicher oder betrieblicher Institutionen reproduzieren, sind zudem nur marktförmige Anbieter in ihrer unmittelbaren Existenz davon abhängig, dass solche schnellen und flexiblen Anpassungen gelingen.

Neben der Fähigkeit zur schnellen Reaktion von Weiterbildungseinrichtungen ist jedoch auch die Innovationsfähigkeit von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Anpassung. Die Corona-Krise stellt ein Ereignis dar, das alle Anbieter von Weiterbildung mit einer nie zuvor dagewesenen Situation konfrontiert, für die es dementsprechend auch keine bewährten Lösungen gibt. Eine solche Situation erforderte a priori neue Konzepte: Innovationen. Es ist anzunehmen, dass insbesondere marktförmige Weiterbildungsanbieter die Herausforderung besonders gut bewältigt haben. Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen sollten marktförmige Anbieter über größeres Innovationspotential verfügen. Dies betrifft insbesondere die Erfahrungen in der Anwendung neuer Methoden, Formate und Medien sowie die dafür notwendigen (Human-)Ressourcen. Zum anderen sollten vor allem marktförmige Anbieter ein besonders hohes Interesse haben, die Krise als Chance zu nutzen. Entscheidend ist in beiden Punkten die besondere Wettbewerbssituation, in der sich marktförmige Anbieter im Gegensatz zu anderen Weiterbildungsorganisationen befinden.

Bereits Marx (1998) hat aus seinen Prämissen zur ökonomischen und politischen Entwicklung kapitalistischer Gesellschaften abgeleitet, dass dem Kapitalismus eine innovative Eigendynamik innewohnt. Antrieb des Kapitalisten ist die immer weiter forcierte Exploration der Arbeitskraft. Zentral ist dabei die Steigerung der Produktivkräfte der Arbeit. Zu diesem Zweck muss der Kapitalist immer mehr Kapital in leistungsfähigere Maschinen und eine effizientere Arbeitsorganisation (Arbeitsteilung) investieren. Der Anteil dieses Kapitals am gesamten eingesetzten Kapital steigt dementsprechend kontinuierlich (vgl. Marx 1998, S. 651). Zugleich kumuliert und konzentriert sich das Kapital durch diesen Prozess (vgl. Marx 1998, S. 653). Der nur äußere, das Bewusstsein des Kapitalisten bestimmende Grund für diese fortlaufenden Investitionen in innovative Technologien ist die Konkurrenz. Für Marx wird der Zusammenhang zwischen Konkurrenz und Innovation jedoch durch die zugrundeliegenden (verborgenen) Entwicklungsgesetze des Kapitals moderiert.

An diese Überlegungen einer immanenten Innovationsdynamik des Kapitalismus, die zugleich zerstörerisch und schöpferisch ist, schließt Schumpeter (2003) an. Im Gegensatz zu Marx postuliert er jedoch eine direkte Verbindung zwischen

Konkurrenz und Innovation. An die Stelle des Kapitalisten tritt der Unternehmer. Dieser ist – anders als in der marxschen Konzeption – ein zentraler Akteur. Auch für Schumpeter ist Wettbewerb der Antrieb für die Entwicklung und Markteinführung von Innovationen. Dabei geht Schumpeter über die klassischen ökonomischen Konzepte, in denen der Wettbewerb vor allem durch Preiskämpfe bestimmt wird, hinaus und betont stattdessen die Innovation als zentralen Wettbewerbsmechanismus. Wirtschaftliches Wachstum resultiert langfristig aus Innovationen (vgl. Schumpeter 2003). Demnach ist die Marktwirtschaft vor allem dadurch geprägt, dass alte Technologien durch neue Technologien ersetzt und damit aus dem Wettbewerb verdrängt werden. Anbieter, die keine Innovationen einführen, werden dementsprechend aus dem Wettbewerb ausscheiden (vgl. Aghion et al. 2015). Für Unternehmer, die sich im Kontext des Marktes behaupten müssen, ist es folglich eine kontinuierliche Aufgabe, Innovationen zu entwickeln und zu übernehmen. Dies umfasst nach Schumpeter (2003) neben neuen Produkten auch neue Produktionsmethoden, die Erschließung bisher nicht zugänglicher Märkte und organisatorische Umstrukturierungen. Innovationen unterscheiden sich dabei von Inventionen dadurch, dass diese tatsächlich auch auf dem Markt eingeführt werden, unabhängig davon, ob es sich dabei um eine je eigene Entwicklung handelt oder ob innovative Konzepte von Dritten übernommen werden.

Anders als Marx betont Schumpeter auch die Chancen, welche sich für Unternehmer aus Innovationen ergeben. Diese können durch die Entwicklung und Einführung von Innovationen nicht nur im Wettbewerb bestehen, sondern diesem auch für eine gewisse Zeit vollkommen entkommen. Innovationen ermöglichen es Unternehmern, für eine begrenzte Zeit eine monopolistische Stellung einzunehmen und entsprechende Monopolgewinne zu realisieren (vgl. Schumpeter 2003; Gilbert 2006). Die empirische Forschung zeigt, dass der Zusammenhang zwischen Wettbewerb und Innovation einer inversen U-Form folgt (vgl. Aghion et al. 2005; Hashmi 2013). Bei einem Anstieg von geringem zu moderatem Wettbewerbsdruck steigen auch die Innovationen. Bei hohem Wettbewerbsdruck sinken die Innovationen. Die klassische, an Schumpeter anschließende Erklärung für diesen nichtlinearen Zusammenhang basiert auf der Annahme, dass bei moderatem Wettbewerb die Chance auf Monopologewinne hoch sind, bei hohem Wettbewerbsdruck jedoch sinken (vgl. Aghion et al. 2005).

Bezieht man diese Konzepte auf die Weiterbildungsanbieter in ihren jeweiligen Reproduktionskontexten, lässt sich annehmen, dass insbesondere marktförmige Anbieter, die sich dem Wettbewerb ausgesetzt sehen, innovativer sind und die Anforderungen der Krise deshalb besser bewältigen. Zum einen handelt es sich bei marktförmigen Anbietern – insbesondere, wenn diese bereits länger auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sind – um Organisationen, welche den Marktaustritt bisher vermeiden konnten. Es handelt sich also schon um eine Auswahl jener Einrichtungen, die im Wettbewerb der Innovationen bestehen konnten. Zum anderen haben insbesondere die marktförmigen, kommerziellen Anbieter ein Interesse (und die Möglichkeit), Monopolgewinne zu realisieren. Dazu bietet ihnen die Corona-Krise eine Gelegenheit, wenn es ihnen als erste gelingt, erfolgreiche Strategien im Umgang mit den aus den Infektionsschutzmaßnahmen resultierenden Beschränkungen zu finden.

Auch mit Blick auf die Innovationsfähigkeit unterscheiden sich marktförmige Anbieter dabei grundsätzlich von anderen Weiterbildungsanbietern, die sich in Kontexten des Staates, von Gemeinschaften (Kirchen, Gewerkschaften, Verbänden, Kammern usw.) oder Unternehmen reproduzieren, obgleich auch solche nichtkommerziellen Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sein können. Nur jene Einrichtungen, die sich tatsächlich im Kontext des Marktes reproduzieren müssen, sind unmittelbar in ihrer Existenz davon abhängig, durch Innovationen im Wettbewerb zu bestehen. Dementsprechend sind auch nur diese Einrichtungen, die durch einen tatsächlichen Marktaustritt in ihrer Existenz bedroht sind, Teil des Prozesses schöpferischer Zerstörung, wie ihn Schumpeter beschreibt. Schließlich können auch nur marktförmige Anbieter ein systematisches Interesse an Monopolgewinnen aufweisen. Denn während andere Anbieter im Kontext des Staates oder der Gemeinschaften wert- oder normrational handeln (vgl. Schrader 2011), streben ausschließlich zweckrationale Marktakteure nach Gewinn.

Unsere Annahme ist zusammenfassend, dass kommerzielle Anbieter flexibler und innovativer sind und die Krise deshalb besser bewältigen. Zudem können diese mehr als andere von der Krise profitieren. Da es sich bei der Corona-Pandemie dennoch um eine gravierende Krise handelt, lautet unsere zweite Hypothese folgerichtig:

H2 Die geschäftliche Lage wurde bei kommerziellen Anbietern der Weiterbildung weniger durch die Coronakrise beeinträchtigt als bei nichtkommerziellen Anbietern.

Da Weiterbildungsanbieter in unterschiedlichem Maße von Teilnahmegebühren abhängen und auf andere Ressourcen und öffentliche Träger zurückgreifen können, werden diese Merkmale im Test kontrolliert.

4 Daten und Methoden

Für die Prüfung unserer Hypothesen nutzen wir Daten der wbmonitor-Umfragen 2019 und 2020. Beim wbmonitor handelt es sich um eine jährlich wiederholende Online-Erhebung bei Weiterbildungsanbietern, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführt wird. Gemäß einer weit gefassten Definition richtet sich die Umfrage an alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter, die allgemeine oder berufliche Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten (vgl. Koscheck und Ohly 2010, S. 5), wodurch ein breites Spektrum der Anbieter abgedeckt wird. Weiterbildung wird in Anlehnung an die klassische Definition des Deutschen Bildungsrats (1970) als organisiertes Angebot zur Fortsetzung oder Wiederaufnahme von Lernaktivitäten nach einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase verstanden. Neben regelmäßig erfassten Struktur- und Leistungsdaten werden Informationen zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten erhoben. Da die Erhebung prinzipiell als Längsschnittbefragung angelegt ist, nutzen wir die Möglichkeit zur Verknüpfung der Datensätze aus den beiden Erhebungswellen 2019 und 2020. Damit können wir auf einen Datensatz zurückgreifen, der einerseits Informationen zum Einsatz von digitalen Medien

und Formaten in Weiterbildungsveranstaltungen vor der Pandemie enthält, die 2019 im Rahmen des Themenschwerpunktes „Digitalisierung“ (Bundesinstitut für Berufsbildung und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019) erhoben wurden, sowie andererseits Informationen zur Situation der Anbieter während der Pandemie im Zeitraum vom Frühjahr bis zum Sommer 2020 aus dem Themenschwerpunkt 2020 „Corona – Auswirkungen auf Weiterbildungsanbieter“ (Bundesinstitut für Berufsbildung und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2020) enthält. Unser Rohdatensatz umfasst Beobachtungen zu 762 Weiterbildungseinrichtungen, die sich an beiden Erhebungswellen beteiligten.[6] Da nicht auszuschließen ist, dass mit der Attrition von 2019 zu 2020 auch konfundierende Selektionsprozesse einhergehen, haben wir zu dem Paneldatensatz eine Gewichtungsvariable aus der Inversen der Ausfallwahrscheinlichkeit anhand derjenigen Kontrollvariablen erstellt, die auch für die Analysen genutzt werden.

Die Operationalisierung der abhängigen Variable zur Prüfung der ersten Hypothese basiert auf den Angaben der Einrichtungen zur Realisierung von Veranstaltungen, die vor dem ersten Lockdown begonnen haben, aber am Anfang des Lockdowns noch nicht abgeschlossen waren. Die Informationen wurden im Themenschwerpunkt 2020 anhand einer prozentualen Verteilung auf fünf Kategorien erfasst: (1) von Präsenzveranstaltungen oder Mischformaten (Präsenz und Online) auf reine Online-Veranstaltungen umgestellt und fortgeführt; (2) in dem ursprünglichen Format einer reinen Online-Veranstaltung fortgeführt; (3) in ihrem ursprünglichen sonstigen Format fortgeführt (z. B. staatlich anerkannter Fernunterricht); (4) während des bundesweiten Lockdowns unterbrochen; (5) abgebrochen und vorzeitig beendet.[7]

Da unsere Fragestellung die Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungseinrichtungen fokussiert, konzentrieren wir uns auf diejenigen Veranstaltungen, die kurzfristig in Online-Formate transferiert werden mussten, um fortgesetzt zu werden. Damit schließen wir die Anteilswerte in den Kategorien (2) und (3) von unserer Operationalisierung aus und interpretieren die Summe der neu berechneten Anteile aus den Kategorien (1), (4) und (5) als Gesamtheit der Veranstaltungen mit Präsenzanteilen, die zu Beginn des Lockdowns entweder unterbrochen bzw. abgebrochen wurden[8] oder durch Überführung in vollständige Online-Formate fortgesetzt werden konnten. Die abhängige Variable in unserer Analyse repräsentiert hier den Anteil der fortgesetzten Veranstaltungen.

[6] Am wbmonitor 2019 beteiligten sich im Zeitraum vom 20.05. bis zum 30.06.2019 1551 Anbieter mit gültiger Teilnahme (Rücklauf: 8,8 %) (vgl. Christ et al. 2020b, S. 9). In 2020 beteiligten sich 1925 Anbieter mit gültiger Teilnahme im Zeitraum vom 30.06. bis zum 09.08.2020 (Rücklauf: 11,4 %) (vgl. Christ et al. 2021, S. 10).

[7] Frageformulierung: „Wie hat Ihre Einrichtung im Zeitraum des bundesweiten Lockdowns (23. März bis ca. Mitte Mai) Weiterbildungsveranstaltungen realisiert?“, mit einer differenzierten Abfrage für „Weiterbildungsveranstaltungen, die bereits vor dem bundesweiten Lockdown begonnen haben, aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen waren.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2020, S. 3).

[8] Letztlich können wir aufgrund der Itemformulierungen zwar nicht ausschließen, dass unter den unterbrochenen bzw. abgebrochenen Veranstaltungen auch solche in vollständig ortsunabhängigen Formaten verortet wurden. Da es sich hier aber um bereits laufende Veranstaltungen handelt, gehen wir davon aus, dass dies – wenn überhaupt – nur auf eine Minderheit zutrifft und unsere Auswertungen daher nicht entscheidend beeinflusst werden.

Die zentrale unabhängige Variable ist der Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots vor der Pandemie. Dieser dient als Indikator für die Ressourcenausstattung zur Durchführung von Weiterbildung in digitalen Formaten und basiert auf Informationen der Themenschwerpunktbefragung 2019. Die Operationalisierung entspricht dem seitens der befragten Anbieter geschätzten Anteil von Veranstaltungen mit Einsatz digitaler Medien und Formate an allen durchgeführten Veranstaltungen in den vergangenen zwölf Monaten vor der Befragung. Aufgrund der zugrundeliegenden Frageformulierung[9] haben wir zwar keine exakten Informationen, welche digitalen Formate bzw. Medien hier von den Befragten subsummiert wurden, dennoch halten wir diese Variable für einen sehr geeigneten Indikator, um die Ausstattung der Einrichtungen mit den zur Digitalisierung von Veranstaltungen notwendigen Ressourcen zu operationalisieren. Es ist ein analytischer Schluss, dass jene Ressourcen, die für die Durchführung von Onlinekursen notwendig sind, auch in jenem Maße vorhanden sein müssen, in dem solche Veranstaltungen tatsächlich durchgeführt wurden, gleichgültig, um welche (benennbaren oder nicht benennbaren) Ressourcen es sich dabei jeweils handelt.

Darüber hinaus kontrollieren wir für jene einrichtungsspezifische Merkmale, welche den Zusammenhang zwischen den digitalen Ressourcen und der Umstellung der Angebote konfundieren können. Dabei handelt es sich um den Einrichtungstyp und damit auch den (idealtypischen) Reproduktionskontext (Staat, Gemeinschaften, Betriebe, Markt), die Region (Ost/West), die Zeitspanne, seit der die Einrichtung Weiterbildung anbietet, das thematische Angebotsprofil, die Teilnahmefälle und den Finanzierungshintergrund (Anteile der Finanzierung aus Teilnahmegebühren und durch Betriebe). So ist bspw. anzunehmen, dass die Einrichtungsgröße sowie das Angebotsprofil einer Einrichtung sowohl die vorhandenen digitalen Ressourcen bedingen als auch einen direkten Einfluss auf die Notwendigkeit und Möglichkeit zur kurzfristigen Umstellung des Angebotes haben.

Da bei diesen Variablen zudem in größeren Umfängen Item-nonresponse zu beobachten ist, der weder als zufällig noch als unabhängig von der abhängigen und unabhängigen Variablen interpretiert werden kann, wurden fehlende Beobachtungen zuvor durch multiple Imputation auf Basis der Gesamtstichprobe des wbmonitor 2019 ersetzt und unter Anwendung der Rubin Rules (vgl. Rubin 1987) in die Analysen einbezogen. In der multiplen Imputation (m = 10) wurden logistische Regressionen und Propensity Mean Matching Modelle (vgl. Morris et al. 2014) in einem Multivariate Imputation Chained Equations Verfahren (vgl. van Buuren et al. 1999) kombiniert. Dies betraf alle genutzten Variablen mit Ausnahme der Reproduktionskontexte und der Region (die jeweils vollständig vorliegen) sowie der abhängigen Variablen in unseren Analysen. Insgesamt wurden bei 35,4 % der Fälle (Einrichtungen) in der Gesamtstichprobe fehlende Werte in einer oder mehreren Variablen ersetzt (einen Überblick über die Anzahl imputierter Beobachtungen aufgeschlüsselt nach den verwendeten Analysevariablen bietet Tab. 5 im Online-Anhang).

[9] Frageformulierung: „Bezogen auf sämtliche Ihrer in den letzten 12 Monaten durchgeführten Weiterbildungsveranstaltungen: Bei wie vielen wurden digitale Formate bzw. Medien eingesetzt?“ (Bundesinstitut für Berufsbildung und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019, S. 10).

Von den Analysen ausgeschlossen sind zudem Einrichtungen, die zu Beginn des Lockdowns generell keine laufenden Veranstaltungen verzeichneten, sowie Einrichtungen, in denen alle laufenden Veranstaltungen bereits ursprünglich in vollständig ortsunabhängige Formate angelegt waren und deshalb keine Anpassungen notwendig waren. Die deskriptiven Statistiken der Stichprobe hinsichtlich der für unsere Modelle relevanten Variablen zur Prüfung der ersten Hypothese sind in Tab. 1 enthalten. Aufgeführt sind hier die Ergebnisse der Berechnungen auf Basis des nicht imputierten Datensatzes.[10]

Um Hypothese 1 zu testen, nutzen wir zwei aufeinander aufbauende, zunehmend restriktive Methoden, mit denen wir die beobachtbare Heterogenität kontrollieren konnten. In einem ersten Schritt schätzen wir zunächst eine einfache multiple Regression (OLS). Dieses Modell dient als Referenz für ein Dose-Response-Modell mit Generalized Propensity Score (GPS), welches als zweites Modell auf die Daten angewendet wird (vgl. Hirano und Imbens 2004). Der Vorteil des Verfahrens besteht darin, dass das Treatment als eine Funktion der Kovariablen aufgefasst wird und sich die Effekte der Kontrollvariablen im Modell auf diesen Zusammenhang beschränken. Zugleich kann die Imbalance der Kovariablen reduziert werden. Dabei wird zunächst der GPS anhand der beschriebenen Kontrollvariablen geschätzt:

$$\widehat{R_{t0i}} = \frac{1}{\sqrt{2\pi\widehat{\sigma^2}}}\exp\left[-\frac{1}{2\widehat{\sigma^2}}\{(T_{t0i}) - h(\widehat{\gamma}, X_{t0i})\}\right].$$

Wobei σ^2 und γ zu schätzende Parameter, T_{t0i} das (kontinuierliche) Treatment zum Zeitpunkt t0 (2019) und X_{t0i} ein Vector der benannten Kontrollvariablen in 2019 sind. Der GPS wird einem Balance-Check unterzogen und dann in einem Dose-Response-Modell genutzt:

$$Y_{t1i} = \beta_0 + \beta_1 T_{t0i} + \beta_2 R_{t0i} + \beta_3 T_{t0i} R_{t0i} + \varepsilon_i.$$

Dieses umfasst nur das Outcome Y_{t1i} (in diesem Fall den Anteil der 2020 im Online-Format fortgesetzten Kurse), sowie den Interaktionseffekt zwischen dem Treatment (Anteil digitalisierter Kurse in 2019) und GPS sowie die zu schätzenden Parameter und den Schätzfehler.

Die Deskription der untersuchten Stichprobe zur Prüfung unserer zweiten Hypothese ist in Tab. 2 enthalten. Die Operationalisierung der abhängigen Variable basiert hier auf der Beurteilung der aktuellen wirtschaftlichen Lage in den Einrichtungen zum Erhebungszeitpunkt, die in beiden Erhebungswellen 2019 und 2020 verzeichnet wurde. Dabei wird die Beurteilung anhand einer bipolaren Ratingskala in fünf Kategorien mit verbalisierten Endkategorien erfasst (1 = „positiv ++“; 2 = „+“; 3 = „o“;

[10] Die deskriptiven Statistiken auf Basis des imputierten Datensatzes können Tab. 6 im Online-Anhang entnommen werden.

4 = „–“; 5 = „— negativ“).[11] Im Sinne einer intuitiven Ergebnisinterpretation haben wir die Skala vor den Analysen invertiert.

Für die Operationalisierung der unabhängigen Variable greifen wir auf die im wbmonitor-Adressbestand hinterlegte Kategorisierung zur Differenzierung zwischen neun Anbietertypen zurück, auf deren Basis wir eine dichotome Unterscheidung zwischen privaten Anbietern mit kommerzieller Ausrichtung in idealtypischer Zuordnung zum Reproduktionskontext Markt vornehmen, und diesen Anbieter in den Kontexten Staat, Gemeinschaft und Unternehmen gegenüberstellen.[12]

Zusätzlich zu den bereits o. g. Kontrollvariablen kontrollieren wir hier für den Digitalisierungsgrad des realisierten Veranstaltungsangebots vor der Pandemie. Anzunehmen ist, dass insbesondere die Angebotsprofile den Zusammenhang zwischen Marktförmigkeit und Geschäftsklima in der Krise konfundieren. So scheint es plausibel, dass marktförmige Anbieter ein stark auf die Nachfrage von potenziellen Teilnehmenden zugeschnittenes Angebotsprofil führen, das wiederum auch durch die Infektionsschutzmaßnahmen spezifisch beeinflusst wurde, ohne dass die Richtung dieser Zusammenhänge hier voll abzusehen ist. Auch für dieses Analysesample wurden fehlende Werte zuvor imputiert.[13] Von den Analysen ausgeschlossen sind zudem wieder Einrichtungsfälle mit fehlenden Werten auf der abhängigen Variable.

Um Hypothese 2 zu testen, kombinieren wir ein Difference-in-Differences (DiD) Modell mit einem Inverse Probability Weighting Regression Adjustment (IPWRA). Da das Outcome zu zwei Beobachtungszeitpunkten vorliegt, können wir mit einem DiD-Modell auch unbeobachtete Baseline-Differenzen kontrollieren. Um sicherzustellen, dass die dem DiD zugrundeliegende parallel trends assumption begründet ist, haben wir zuvor die Trends des Outcomes zwischen kommerziellen und nichtkommerziellen Anbietern über einen Zeitraum von fünf Jahren (2015 bis 2019) im wbmonitor verglichen. Dabei zeigten die Ergebnisse einer gepoolten OLS mit robusten Standardfehlern, dass die Annahme nicht verletzt wird ($p = 0{,}114$) (siehe auch Tab. 8 im Online-Anhang). Mit dem IPWRA werden zusätzliche beobachtbare Konfundierungen adjustiert und Imbalancen der Kontrollvariablen ausgeglichen. Das DiD-Modell wird einmal mit und – als Referenz – einmal ohne Ausgleichsgewicht geschätzt. Das IPWRA wird einem Balance-Check unterzogen. Um das IPWRA zu berechnen, haben wir zunächst die bedingte Wahrscheinlichkeit einer Einrichtung

[11] Frageformulierung: „Wie beurteilen Sie die aktuelle wirtschaftliche/haushaltsbezogene Lage Ihrer Einrichtung?“ (Bundesinstitut für Berufsbildung und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2019, S. 1, 2020, S. 1).

[12] Den Kontexten Staat/Gemeinschaft/Unternehmen wurden folgende Anbietertypen zugeordnet: Volkshochschulen, (Fach-)Hochschulen bzw. Akademien, berufliche Schulen und sonstige staatliche Einrichtungen sowie privat-gemeinnützige Anbieter, wirtschaftsnahe Einrichtungen (von Kammern, Innungen, Berufsverbänden o. Ä.), Einrichtungen in Trägerschaft von Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Stiftungen, Verbänden oder Vereinen und betriebliche Bildungseinrichtungen.

[13] Siehe auch Tab. 5 sowie Tab. 7 mit den deskriptiven Statistiken der analysierten Stichprobe auf Basis des imputierten Datensatzes im Online-Anhang.

Tab. 1 Deskriptive Statistik und Kodierung der modellspezifischen Variablen für die Analysen zur Anpassung des Veranstaltungsangebots im ersten Lockdown (Hypothese 1)

	M[a]	SD[a]	Min/Max[a]	*N*
Kategoriale Variablen				
Standort Ost (t_0)	0,16	0,37	0/1	545
Reproduktionskontexte (t_0)				
Staat	0,34	0,47	0/1	545
Markt	0,20	0,40	0/1	545
Gemeinschaft	0,43	0,50	0/1	545
Unternehmen	0,03	0,18	0/1	545
Themenbereiche im Angebot 2019 (t_0)				
Grundbildung, Schulabschlüsse für Erwachsene	0,25	0,43	0/1	544
IT-Grundwissen	0,48	0,50	0/1	545
Sprachen, interkulturelle Kompetenzen	0,54	0,50	0/1	545
Kunst und kulturelle Bildung, Gestalten	0,37	0,48	0/1	545
Gesundheit, Wellness	0,43	0,50	0/1	545
Sonstige allgemeine Weiterbildung	0,40	0,49	0/1	544
Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement, Soft Skills	0,73	0,44	0/1	542
Berufsbezogene Fremdsprachen	0,46	0,50	0/1	542
Berufsbezogenes IT-Wissen	0,53	0,50	0/1	542
Kaufmännische Weiterbildung	0,56	0,50	0/1	542
Technische Weiterbildung (inkl. gewerbl. und naturwissenschaftliche)	0,42	0,49	0/1	542
Soziale, medizinische, pflegerische, pädagogische Weiterbildung	0,60	0,49	0/1	542
Stetige Variablen				
Anteil umgewandelter und fortgesetzter Veranstaltungen im Lockdown (t_1)	33,77	38,98	0/100	545
Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots 2019 (t_0)	47,25	36,51	0/100	491
Eintritt in die Weiterbildung (Jahr) (t_0)	1977,91	24,39	1878/2014	518
Anzahl Teilnehmende 2018 (t_0)	4514,03	10985,61	6/120000	487
Einnahmen im Tätigkeitsbereich Weiterbildung 2018 (t_0)				
Anteil Einnahmen von Teilnehmenden/Selbstzahlenden	33,44	30,33	0/100	501
Anteil Einnahmen von Betrieben	22,70	31,35	0/100	501

Datenbasis: wbmonitor-Umfragen 2019 und 2020 (eigene Berechnungen)
[a]Berechnungen auf Basis des nicht imputierten Datensatzes (Stichprobenumfang auf Basis von imputierten Daten: $N = 545$; nicht imputiert wurde die abhängige Variable zum Anteil umgewandelter und fortgesetzter Veranstaltungen im Lockdown)

Tab. 2 Deskriptive Statistik und Kodierung der modellspezifischen Variablen für die Analysen zur Beurteilung der aktuellen wirtschaftlichen Lage (Hypothese 2)

	M[a]	SD[a]	Min/Max[a]	*N*
Kategoriale Variablen				
Reproduktionskontext Markt (t_0)	0,21	0,41	0/1	739
Standort Ost (t_0)	0,16	0,37	0/1	739
Themenbereiche im Angebot 2019 (t_0)				
Grundbildung, Schulabschlüsse für Erwachsene	0,22	0,41	0/1	738
IT-Grundwissen	0,42	0,49	0/1	739
Sprachen, interkulturelle Kompetenzen	0,48	0,50	0/1	739
Gesellschaft, politische Bildung, Religion, Umwelt	0,45	0,50	0/1	739
Kunst und kulturelle Bildung, Gestalten	0,35	0,48	0/1	739
Gesundheit, Wellness	0,40	0,49	0/1	739
Familie, Gender, Generationen	0,38	0,49	0/1	738
Sonstige allgemeine Weiterbildung	0,37	0,48	0/1	738
Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement, Soft Skills	0,69	0,46	0/1	733
Berufsbezogene Fremdsprachen	0,41	0,49	0/1	733
Berufsbezogenes IT-Wissen	0,49	0,50	0/1	733
Kaufmännische Weiterbildung	0,51	0,50	0/1	733
Technische Weiterbildung (inkl. gewerbl. und naturwissenschaftliche)	0,41	0,49	0/1	733
Soziale, medizinische, pflegerische, pädagogische Weiterbildung	0,56	0,50	0/1	733
Sonstige berufliche Weiterbildung	0,48	0,50	0/1	733
Stetige Variablen				
Beurteilung der wirtschaftlichen Lage				
Wirtschaftliche Lage (t_0)	3,68	0,82	1/5	739
Wirtschaftliche Lage (t_1)	2,80	1,06	1/5	739
Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots 2019 (t_0)	47,65	36,94	0/100	655
Eintritt in den Weiterbildungsmarkt (Jahr) (t_0)	1979,10	23,90	1878/2015	706
Anteil Honorarkräfte am Gesamtpersonal 2019 (t_0)	58,71	35,32	0/100	582
Anzahl Weiterbildungsteilnehmende 2018 (t_0)	4216,73	11274,07	6/180000	664
Einnahmen im Tätigkeitsbereich Weiterbildung 2018 (t_0)				
Anteil Einnahmen von Teilnehmenden/ Selbstzahlenden	32,15	30,31	0/100	675
Anteil Einnahmen von Betrieben	25,68	33,65	0/100	675

Datenbasis: wbmonitor-Umfragen 2019 und 2020 (eigene Berechnungen)

[a]Berechnungen auf Basis des nicht imputierten Datensatzes (Stichprobenumfang auf Basis von imputierten Daten: $N = 739$; nicht imputiert wurden die abhängigen Variablen zur Beurteilung der wirtschaftlichen Lage)

geschätzt, ein marktförmiger Anbieter zu sein. Dazu haben wir die oben beschriebenen und in Tab. 2 aufgeführten Variablen genutzt:

$$P\ (Y = 1) = \frac{e^{\beta_0 + \sum \beta_k x_{t0k} + e_i}}{1 + e^{\beta_0 + \sum \beta_k x_{t0k} + e_i}}$$

Wobei $P\ (Y = 1)$ die Wahrscheinlichkeit für das Treatment und $\sum \beta_k x_{t0k}$ den Vector der verwendeten Kontrollvariablen zum Zeitpunkt t0 (2019) beschreibt. Das DiD-Modell wurde dann mit der inversen Wahrscheinlichkeit, das Treatment aufzuweisen, bzw. nicht aufzuweisen (w_i), gewichtet:

$$Y_{ti} = (\beta_0 + \beta_1 Time + \beta_2 Treat_{ti} + \beta_3 Time \cdot Treat_{ti}) \cdot w_i$$

Y_{ti} ist das Outcome (das Geschäftsklima) zu den Zeitpunkten t eines Weiterbildungsanbieters. *Time* ist eine binäre Variable für 2020, die zwischen den Einrichtungen nicht variiert. $Treat_{ti}$ ist ebenfalls binär und gibt Auskunft, inwiefern eine Einrichtung ein marktförmiger Anbieter ist.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sich beide Hypothesen nicht bestätigen lassen. In Bezug auf Hypothese 1 finden wir in Modell 1 (OLS) zunächst einen signifikanten Effekt des Digitalisierungsgrades von Weiterbildungsangeboten 2019 auf die kurzfristige, coronainduzierte Überführung von Weiterbildungsangeboten von Präsenzformaten in digitale Formate 2020 (Tab. 3). Dieser Effekt bestätigt sich im restriktiveren Modell 2 (GPS in Dose-Response) jedoch nicht. Hier finden wir vielmehr einen negativen – und damit erwartungswidrigen Effekt von –0,290 ($p < 0{,}05$). Der Balance-Test zeigt hier, dass keine der im GPS verwendeten Merkmale signifikant von der Gleichverteilung über das kontinuierliche Treatment abweichen (die maximale Abweichung findet sich bei der Variable „Technische Weiterbildung“ mit t = 1,44 und $p > 0{,}10$).

Modell 1 weist zudem relevante zusätzliche Informationen aus. Die Umstellung von Angeboten auf digitale Formate hängt demnach deutlich vom Angebotsprofil ab. So konnten Einrichtungen, die Angebote im Bereich Gesundheit und Wellness führen, ihr Angebot durchschnittlich um 25 Prozentpunkte weniger umstellen. Dies mag damit zusammenhängen, dass die körperliche Erfahrung ein elementarer Bestandteil der Veranstaltungen sein kann und dies allenfalls bedingt in den digitalen Raum überführt werden kann. Angebote im Bereich berufsbezogener Sprachen hingegen waren offenbar besser umstellbar (+11 Prozentpunkte). Sichtbar wird im Modell 1 auch, dass die schnelle Umstellung der Angebote in Ostdeutschland in geringerem Umfang (–15 Prozentpunkte) stattgefunden hat. Ähnliches gilt für Einrichtungen, die in höherem Maße von Einnahmen von Selbstzahlenden und Betrieben abhängen. Insbesondere die Angebote für Betriebe scheinen demnach in geringerem Maße umgestellt worden zu sein. Mit jedem zusätzlichen Prozent des Anteils betrieblicher Einnahmen sinkt der Anteil umgestellter Kurse um 0,3 Prozentpunkte. Davon ausge-

Tab. 3 Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Anpassung des Veranstaltungsangebots im ersten Lockdown (Hypothese 1)

	Modell 1[a]		Modell 2[b]	
Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots 2019 (t_0)	0,192***	(0,051)	–0,290*	(0,135)
Standort Ost (t_0)	–15,293***	(3,991)		
Reproduktionskontexte (t_0) (Referenz: Staat)				
Markt	3,896	(5,761)		
Gemeinschaft	0,044	(4,312)		
Unternehmen	–0,554	(8,265)		
Themenbereiche im Angebot 2019 (t_0)				
Grundbildung, Schulabschlüsse für Erwachsene	3,372	(4,264)		
IT-Grundwissen	–8,159	(4,928)		
Sprachen, interkulturelle Kompetenzen	5,207	(5,363)		
Kunst und kulturelle Bildung, Gestalten	–9,705	(5,047)		
Gesundheit, Wellness	–24,527***	(4,608)		
Sonstige allgemeine Weiterbildung	–1,650	(3,191)		
Führungs-/Managementtraining, Selbstmanagement, Soft Skills	5,526	(3,936)		
Berufsbezogene Fremdsprachen	11,081**	(4,157)		
Berufsbezogenes IT-Wissen	0,966	(4,232)		
Kaufmännische Weiterbildung	1,424	(4,340)		
Technische Weiterbildung (inkl. gewerbl. und naturwissenschaftliche)	2,910	(3,771)		
Soziale, medizinische, pflegerische, pädagogische Weiterbildung	–0,140	(3,364)		
Eintritt in die Weiterbildung (Jahr) (t_0)	0,169*	(0,070)		
Anzahl Teilnehmende 2018 (t_0)	0,000	(0,000)		
Einnahmen im Tätigkeitsbereich Weiterbildung 2018 (t_0)				
Anteil Einnahmen von Teilnehmenden/ Selbstzahlenden	–0,225***	(0,063)		
Anteil Einnahmen von Betrieben	–0,301***	(0,069)		
Propensity Score			–6421,187***	(946,508)
Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots 2019 (t_0) × Propensity Score			88,979***	(17,716)
Konstante	–290,022*	(139,390)	68,558***	(8,674)
Beobachtungen	545		545	

Datenbasis: wbmonitor-Umfragen 2019 und 2020 (eigene Berechnungen); analysierte Stichprobe auf Basis von imputierten Daten (nicht imputiert wurde die abhängige Variable zum Anteil umgewandelter und fortgesetzter Veranstaltungen im Lockdown)
Regressionskoeffizienten mit Standardfehlern in Klammern
*$p < 0{,}05$, **$p < 0{,}01$, ***$p < 0{,}001$
[a]OLS-Regression mit Kontrollvariablen
[b]Dose-Response mit GPS

Tab. 4 Ergebnisse der Regressionsanalysen (DiD) zur Beurteilung der aktuellen wirtschaftlichen Lage (Hypothese 2)

	Modell 1		Modell 2[a]	
Erhebungswelle	–0,816***	(0,056)	–0,775***	(0,061)
Reproduktionskontext Markt	0,080	(0,073)	0,109	(0,197)
Erhebungswelle × Reproduktionskontext Markt	–0,308*	(0,119)	–0,203	(0,238)
Konstante	3,659***	(0,034)	3,654***	(0,036)
Beobachtungen	1478		1478	
Einrichtungen	739		739	

Datenbasis: wbmonitor-Umfragen 2019 und 2020 (eigene Berechnungen); analysierte Stichprobe auf Basis von imputierten Daten (nicht imputiert wurden die abhängigen Variablen zur Beurteilung der wirtschaftlichen Lage)
Regressionskoeffizienten mit Standardfehlern in Klammern
*$p < 0{,}05$, **$p < 0{,}01$, ***$p < 0{,}001$
[a]Modell mit IPWRA

hend, dass betriebliche Kundinnen und Kunden digitalen Weiterbildungsveranstaltungen in der Pandemiesituation grundsätzlich nicht weniger aufgeschlossen gegenüberstanden als andere Adressatengruppen, ist dieser Befund ein Hinweis darauf, dass hinsichtlich der Umstellung von Veranstaltungen die Nachfrageseite insofern zum Tragen kam, als dass im Bereich der betrieblichen Weiterbildung die Unternehmen in der Coronakrise mit Investitionen in die Qualifizierung von Mitarbeitenden abwartend reagierten (vgl. Bellmann et al. 2020).

Auch mit Blick auf die Hypothese 2 zeigen sich (in Tab. 4) im Referenzmodell 1 (DiD) zunächst signifikante Effekte, die jedoch die Hypothese 2 nicht bestätigen. Insgesamt (über beide Beobachtungszeitpunkte) erweist sich das Geschäftsklima bei kommerziellen Anbietern als geringfügig höher, dieser Effekt ist jedoch nicht signifikant. Signifikant ist aber der deutliche – und wenig verwunderliche – Rückgang des Geschäftsklimas zwischen 2019 und 2020 über alle Einrichtungen (–0,82) hinweg. Bei kommerziellen Einrichtungen war der Rückgang auf dem Geschäftsklimaindex noch einmal 0,31 Punkte stärker. Dieser Wert ist im weniger restriktiven Modell 1 signifikant.

Im restriktiveren Modell 2 (DiD mit IPWRA) verringert sich der Wert etwas und ist auch nicht mehr signifikant. Nach wie vor ist jedoch der deutliche Rückgang des Geschäftsklimas zu beobachten. Das mittlere Geschäftsklima ist dabei nach wie vor geringfügig höher, jedoch nicht signifikant. Der Test auf Balance zeigt auch hier, dass im gewichteten Modell keine signifikante Abweichung von der Gleichverteilung der Kovariablen über Treatment- und Kontrollgruppe gefunden werden kann ($Chi^2 = 3{,}108$; $df = 22$; $p = 1$).

6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit dem Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 veränderte sich der Handlungskontext der Weiterbildungsanbieter in Deutschland grundlegend. In der Folge waren die Anbieter gezwungen, sich innerhalb kurzer Zeit an die veränderten Um-

weltbedingungen anzupassen. Ausgehend von einer bis dato defizitären empirischen Befundlage stellt der vorliegende Beitrag erste Erkenntnisse zur Erklärung der Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern während der frühen Phase der Pandemie bis zum Sommer 2020 auf Basis empirisch belastbarer Befunde bereit. Im Rahmen unserer Untersuchung formulierten wir zwei Hypothesen, die wir mit kausalanalytischen Methoden auf Grundlage von verknüpften Daten der wbmonitor-Erhebungswellen 2019 und 2020 getestet haben.

Die erste Hypothese ging davon aus, dass zu Beginn des ersten bundesweiten Lockdowns im Frühjahr 2020 bereits vorhandene Ressourcen zur Durchführung von Weiterbildung in digitalen Formaten – operationalisiert in Form des Anteils von Veranstaltungen mit eingesetzten digitalen Medien und Formaten im Jahr vor der Pandemie – einen positiven Einfluss auf die Fähigkeit zur kurzfristigen Umwandlung von Präsenzveranstaltungen in vollständig digitalisierte Formate hatten. Diese Annahme hat sich in unseren Analysen letztlich nicht bestätigt. Zwar zeigten die Ergebnisse der linearen Regressionsanalyse zunächst den erwarteten positiven Zusammenhang zwischen dem Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots vor der Pandemie und dem Umfang umgewandelter und fortgesetzter Veranstaltungen mit Beginn des Lockdowns. Im Widerspruch dazu stehen allerdings die Ergebnisse des zweiten restriktiveren Modells, in dem der Effekt des zuvor geschätzten Treatments auf die Angebotsanpassung zu Beginn des Lockdowns auf eine gegenläufige Tendenz hinwies. Vorsichtig interpretiert könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass Einrichtungen mit hohem Digitalisierungsanteil im Jahr 2019 jene Angebotsteile, die inhaltlich und didaktisch für die Durchführung in digitalen Formaten geeignet waren, bereits vor der Pandemie auch in solchen Formaten geplant hatten und Umstellungen deshalb nicht erforderlich waren. Übrig geblieben sind in diesen Einrichtungen dann vermutlich Angebote, die in besonderem Maße auf Präsenz ausgerichtet sind und zum Zeitpunkt der Krise nicht ohne weiteres überführt werden konnten. Aus der Gesamtbetrachtung der Ergebnisse schließen wir daher, dass der Digitalisierungsgrad des Veranstaltungsangebots vor der Pandemie einen komplexeren Einfluss darauf hatte, in welchem Umfang Präsenzveranstaltungen zu Beginn des Lockdowns umgewandelt und fortgeführt werden konnten. Neben dem sehr intuitiven Ressourcenansatz spielen andere Faktoren wie die Zielgruppen, das Lehrpersonal und die sich daraus ergebenen Digitalisierungspotentiale von Angeboten offenbar eine viel wichtigere Rolle, welche die von uns verwendete Operationalisierung jedoch noch nicht im Detail abbildet. Dies kann als Ausgangspunkt für zukünftigen Untersuchungen zum Einfluss spezifischer Merkmale auf die Angebotsrealisierung während der Pandemie gesehen werden. Darüber hinaus wird langfristig zu beobachten sein, inwieweit die während der Pandemie beschleunigten Digitalisierungsprozesse auch nachhaltig auf die Angebotsgestaltung der Anbieter wirken.

In unserer zweiten Hypothese gingen wir davon aus, dass bei marktförmigen Anbietern im Gegensatz zu nicht-marktförmigen Anbietern günstigere Ausgangsbedingungen für die erfolgreiche Anpassung an die veränderte Umwelt vorzufinden sind. Hier hatten wir angenommen, dass marktförmige Anbieter flexibler und innovativer als nichtkommerzielle Anbieter sind und damit über genau jene zwei Vorteile verfügen, die für die Bewältigung des exogenen Schocks von zentraler Bedeutung sind. Davon ausgehend nahmen wir an, dass die Beurteilung der wirtschaftlichen

Lage durch die marktförmigen Anbieter weniger stark von der Krise beeinträchtigt war als bei den nicht-marktförmigen Anbietern. Entgegen der Erwartung zeigen die Ergebnisse unserer Analysen jedoch, dass dies – zumindest in der frühen Phase der Pandemie – nicht der Fall war. Vielmehr wies der im ersten Modell geschätzte Kausaleffekt ohne Kontrolle zusätzlicher Einrichtungsmerkmale zunächst darauf hin, dass marktförmige Anbieter ihre wirtschaftliche Lage gegenüber dem Vorjahr noch schlechter beurteilten als andere Anbieter. Im Modell unter Gewichtung weiterer Kovariablen zur Kontrolle einrichtungsspezifischer Eigenschaften zeigte sich allerdings kein statistisch bedeutsamer Effekt mehr, so dass diesbezüglich eher von zufälligen Schwankungen auszugehen ist. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich die wirtschaftliche Situation im Sommer 2020 sowohl bei Marktanbietern als auch bei den anderen Anbietern im Mittel gegenüber dem Vorjahr gleichermaßen verschlechtert hat.

Dies deutet darauf hin, dass die marktförmigen Anbieter die Krise im Zeitraum zwischen Krisenbeginn und dem Zeitpunkt der Erhebung weder besser bewältigen noch zu ihrem Vorteil nutzen konnten. Dafür lassen sich mehrere Gründe anführen, die sich jedoch noch nicht prüfen lassen. Denkbar wäre zunächst, dass die Geschwindigkeit der Krise selbst für die flexiblen kommerziellen Anbieter zu hoch war und deren Reaktionszeiten unterschritt, so dass in dieser frühen Phase entweder noch keine Anpassungsstrategien entwickelt werden konnten oder möglicherweise bereits entwickelte Strategien noch nicht griffen, um Einnahmenausfälle vollständig zu kompensieren. Denkbar ist also, dass sich erst bei einem etwas längeren Beobachtungszeitraum ein Vorteil der kommerziellen Anbieter zeigt. Denkbar wäre zudem auch, dass marktförmige Weiterbildungsanbieter nicht innovativer sind als andere Anbieter. Wie oben beschrieben, stellt sich der Zusammenhang zwischen Wettbewerbsdruck und Innovation als inverse U-Verteilung dar. Da Weiterbildungsanbieter häufig kaum vergleichbare Angebote machen (aufgrund von in der Regel nicht vorhandenen Curricula oder Standards), stehen sie deshalb möglicherweise auch kaum in Konkurrenzverhältnissen zueinander (oder kaum mehr als andere nichtkommerzielle Anbieter). Anderseits könnte der Wettbewerbsdruck auch übermäßig hoch sein, so dass sich Innovationen kaum lohnen. In beiden Fällen hätten kommerzielle Anbieter ein geringeres Interesse daran, Innovationen einzuführen, weil sie kaum Chancen auf Monopolgewinne hätten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich im Rahmen dieser Untersuchung keine Nachweise für jene Vorzüge einer Marktkoordination der Weiterbildung finden lassen, auf welche die Weiterbildungspolitik seit den 1980er-Jahren rekurriert. Inwieweit sich Unterschiede in der Bewältigung der Krise zwischen den Weiterbildungsanbietern über den hier beobachteten Zeitraum hinaus zeigen und welche Strategien eine erfolgreiche Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen begünstigen, wird zukünftig zu beobachten sein. Insbesondere mit den zum Erhebungszeitpunkt nur bedingt absehbaren Einschränkungen ab Beginn des zweiten bundesweiten Lockdowns im Dezember 2020 dürfte sich die Lage für Teile der Anbieter weiter verschärft haben.

Grundlegende Limitationen unserer Untersuchung ergeben sich aus dem Erhebungsdesign des wbmonitor. So entspricht die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter im wbmonitor einem Adressbestand, der zuletzt in den Jahren 2012 bis 2014

aktualisiert wurde und insofern nicht der aktuellen Grundgesamtheit aller Weiterbildungsanbieter in Deutschland entspricht. Insbesondere die Grundgesamtheit der kommerziellen Anbieter ist wenig überschaubar und dürfte sich in den vergangenen Jahren dynamisch entwickelt haben. Darüber hinaus gar nicht erfasst sind Betriebe mit geschlossenem Weiterbildungsangebot für ihre Belegschaften, da per Definition im wbmonitor ausschließlich Anbieter mit offenem Weiterbildungsangebot erfasst sind. Mit Blick auf die von uns untersuchte Stichprobe ist zudem zu berücksichtigen, dass es sich um eine selektive Stichprobe von Einrichtungen handelt, die sich an beiden Erhebungswellen 2019 und 2020 beteiligten. Diesen Umstand haben wir in den Analysen zwar per Ausfallgewichtung für den Unit-Nonresponse von 2019 zu 2020 kontrolliert, dennoch können wir den Einfluss von Selektionseffekten auf unsere Ergebnisse nicht gänzlich ausschließen. Da es sich beim wbmonitor derzeit jedoch um die einzige verfügbare Datengrundlage handelt, die in großem Umfang ein breites Spektrum unterschiedlicher Anbietertypen in der Weiterbildung im Rahmen einer einzigen Erhebung abdeckt, ist dessen Verwendung für die Untersuchung von anbietertypenübergreifenden Fragestellungen auf Basis quantitativer Daten trotz genannter Einschränkungen bislang alternativlos.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (https://doi.org/10.1007/s40955-021-00194-3) enthalten.

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

Aghion, P., Akcigit, U., & Howitt, P. (2015). The Schumpeterian growth paradigm. *Annual Review of Economics*, *1*(7), 557–575. https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080614-115412.

Aghion, P., Bloom, N., Blundell, R., Griffith, R., & Howitt, P. (2005). Competition and innovation: an inverted-U relationship. *The Quarterly Journal of Economics*, *2*(120), 701–728.

Altenrath, M., Helbig, C., & Hofhues, S. (2021). Organisationen der Erwachsenenbildung als Gegenstand der Digitalisierungsforschung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 267–282). Bielefeld: wbv Publikation.

Bellmann, L., Gleiser, P., Kagerl, C., Koch, T., König, C., Kruppe, T., Lang, J., Leber, U., Pohlan, L., Roth, D., Schierholz, M., Stegmaier, J., & Aminian, A. (2020). Weiterbildung in der Covid-19-Pandemie stellt viele Betriebe vor Schwierigkeiten. https://www.iab-forum.de/weiterbildung-in-der-covid-19-

pandemie-stellt-viele-betriebe-vor-schwierigkeiten/?pdf=19505. Zugegriffen: 30. Juni 2021. IAB-Forum 9. Dezember 2020. Nürnberg.

Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: a literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, *2*(25), 178–197. https://doi.org/10.1177/1477971419850840.

Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021). Impuls für eine erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 19–36). Bielefeld: wbv Publikation.

Bundesinstitut für Berufsbildung, & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2019). wbmonitor 2019: Digitalisierung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_2019_Fragebogen.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung, & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2020). wbmonitor 2020: Corona – Auswirkungen auf Weiterbildungsanbieter. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor-fragebogen_2020.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

van Buuren, S., Boshuizen, H.C., & Knook, D.L. (1999). Multiple imputation of missing blood pressure covariates in survival analysis. *Statistics in Medicine*, *6*(18), 681–694. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0258(19990330)18:6<681::AID-SIM71>3.0.CO;2-R.

Christ, J., Horn, H., & Lux, T. (2020a). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020b). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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

Gilbert, R. (2006). Looking for Mr. Schumpeter: where are we in the competition-innovation debate? *Innovation Policy and the Economy*, *6*, 159–215.

Hashmi, A.R. (2013). Competition and innovation: the inverted-U relationship revisited. *The Review of Economics and Statistics*, *5*(95), 1653–1668.

Hirano, K., & Imbens, G.W. (2004). The propensity score with continuous treatments. In A. Gelman & X. Meng (Hrsg.), *Applied Bayesian modeling and causal inference from incomplete-data perspectives* (S. 73–84). Chichester: Wiley & Sons.

Huntemann, H., Echarti, N., Lux, T., & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik. 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: wbv Publikation.

Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: a literature review. *Open Praxis*, *1*(11), 5–22. https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929.

Kerres, M., & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 11–23. https://doi.org/10.3278/HBV2003W002.

Koscheck, S., & Ohly, H. (2010). wbmonitor 2007–2009. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/6643. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Bonn.

Marx, K. (1998). *Das Kapital. Erster Band*. Berlin: Dietz.

Morris, T.P., White, I.R., & Royston, P. (2014). Tuning multiple imputation by predictive mean matching and local residual draws. *BMC Medical Research Methodology*, *75*(14), 1–13. https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-75.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2020). *Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Bundesländer angesichts der Corona-Epidemie in Deutschland*. Pressemitteilung 96. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.

Rohs, M., Bolten, R., & Kohl, J. (2020). Between adoption and rejection: attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, *1*(24), 57–73. https://doi.org/10.1111/ijtd.12170.

Rohs, M. (2020). Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr. 10). https://kluedo.ub.uni-kl.de/

frontdoor/deliver/index/docId/6094/file/_Beitraege_zur_EB_10_Covid_final.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Kaiserslautern.

Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.

Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.

Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2018). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.

Schmidt-Hertha, B., & Rott, K. J. (2021). Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 117–132). Bielefeld: wbv Publikation.

Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R., & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *2*(43), 313–329. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0.

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

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

Schumpeter, J. A. (2003). Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. In J. G. Backhaus (Hrsg.), *Joseph Alois Schumpeter. Entrepreneurship, style and vision* (S. 5–59). Boston: Kluwer.

Sgier, I., Haberzeth, E., & Schüepp, P. (2018). Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2017/2018). https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/SVEB_Weiterbildungsstudie2017_2018.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Zürich.

Weiterbildung Hessen e. V. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die hessischen Weiterbildungseinrichtungen. Ergebnisse einer Blitzumfrage von Weiterbildung Hessen e. V. https://weiterbildunghessen.de/fileadmin/Bilder/Presse/200430_Befragung_Weiterbildung_Hessen.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Frankfurt am Main.

Wuppertaler Kreis e. V. (2020). Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2020. https://www.wkr-ev.de/trends20/wktrends2020.pdf. Zugegriffen: 30. Juni 2021. Köln.

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

ZfW (2021) 44:241–262
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung

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

Eingegangen: 27. Mai 2021 / Überarbeitet: 20. September 2021 / Angenommen: 25. Oktober 2021 / Online publiziert: 16. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Trotz der Vielzahl seiner Erscheinungs- und Umgangsformen findet Drop-out in der erwachsenenpädagogischen Forschung vergleichsweise wenig Beachtung und theoretische Konzepte, welche die unterschiedlichen Lesarten des Phänomens in einem übergeordneten Rahmen systematisieren, gibt es bislang kaum. Im Beitrag werden daher bisherige theoretische Konzepte zu Weiterbildungsabbrüchen und Ansätze zur Einordnung von Weiterbildungsabbrüchen als Weiterbildungsverhalten zusammengetragen sowie die Forschungslücken in Bezug auf ein umfassendes Modell zur ursächlichen Erklärung von Drop-out in der Weiterbildung aufgezeigt. Anhand einer empirischen Studie – hier basierend auf der Auswertung von 40 problemzentrierten Interviews – werden eine Typologie sowie ein Modell zur Charakterisierung von Weiterbildungsabbrüchen vorgeschlagen und deren Potenzial für die weitere Theorieentwicklung in diesem Bereich herausgearbeitet. Als zentral kristallisiert sich dabei der Begriff „Passung“ heraus, mit dem sich die Vielfalt von Abbruchskonstellationen theoretisch anschlussfähig beschreiben lässt.

Schlüsselwörter Weiterbildungsverhalten · Drop-out · Passung · Typologie · Modell · Weiterbildungsabbruch

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

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

Dr. Veronika Thalhammer · Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

Dr. Veronika Thalhammer
E-Mail: veronika.thalhammer@lmu.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

Situational (non-)fit as an explanatory approach to dropout in further education

Abstract Despite the large number of its different forms of manifestation and of handling, dropout has so far received comparatively little attention in research on adult education. There is only a small number of theoretical concepts that systematize the diverse interpretations of the phenomenon within a superordinate framework. This study aims at contributing to that question. To that end, theoretical concepts of dropout in further education and approaches to an interpretation of dropout from further education as a further-education-specific behavior are collated and the research gaps with regard to a comprehensive model explaining the reasons for dropping out from further education are revealed. By referring to an empirical study—based on the evaluation of 40 problem-centered interviews—a typology as well as a model for the characterization of dropout cases is proposed and its potential for further theory building in this field is explored. Through this approach, the central concept of "fit" emerges, which allows to describe the variety of dropout constellations in a theoretically compatible way.

Keywords Further education behavior · Dropout · Fit · Typology · Model

1 Einleitung

Der Abbruch von Weiterbildungsteilnahmen gehört einerseits zum Alltag erwachsenenpädagogischer Praxis und findet andererseits vergleichsweise wenig Beachtung in wissenschaftlichen Arbeiten. Dabei kann die vorzeitige Beendigung einer Teilnahme sehr unterschiedlich interpretiert werden, z. B. als rationale Entscheidung im Kontext sich verändernder individueller Lebenswelten, als Erreichen eines selbstgesteckten Bildungsziels, als Scheitern erwachsenenpädagogischer Bemühungen. Theoretische Konzepte, die die unterschiedlichen Lesarten in einem übergeordneten Rahmen systematisieren, gibt es bislang kaum. Es stellt sich also die Frage nach Ursachen und Bedingungen von Drop-outs in der Weiterbildung, zu deren Beantwortung dieser Artikel einen Beitrag leisten will. Als zentral kristallisiert sich dabei der Begriff der Passung heraus, mit dem sich die Vielfalt von Abbruchursachen theoretisch anschlussfähig beschreiben lässt (Abschn. 4.1). Im Folgenden werden bisherige theoretische Konzepte und Ansätze zur Einordnung von Weiterbildungsabbrüchen gesichtet und nach deren empirischer Bewährung gefragt (Abschn. 2). Anhand einer empirischen Studie (Abschn. 3) werden dann eine Typologie und ein Modell zur Charakterisierung von Weiterbildungsabbrüchen vorgeschlagen und deren Potenzial für die weitere Theorieentwicklung in diesem Bereich herausgearbeitet (Abschn. 4 und 5).

2 Drop-out in theoretischen und empirischen Perspektiven

Anknüpfend an die bereits publizierten Ergebnisse aus den ersten theoretischen und empirischen Vorarbeiten der Gruppe von Autorinnen und Autoren (siehe Hoffmann et al. 2020) wird im Folgenden das begriffliche Verständnis von Drop-out präzisiert und ein grober Überblick über den Forschungsstand zu Drop-out in der Erwachsenenbildung gegeben.

2.1 Das Phänomen Drop-out

Kursteilnahmen können als subjektiv bedeutsame Statuspassagen gelten. Dies wird besonders deutlich, wenn durch den Drop-out ein eigentlich vorhandenes Weiterbildungsinteresse nicht weiter realisiert wird und/oder damit ein grundsätzlicher Rückzug aus dem System Weiterbildung eingeleitet wird (vgl. Schmidt 2011). Das antonymische Phänomen der Kursbindung steht hierzu in Kontrast: in Form eines dauerhaften Verharrens von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Kursen (bedingt beispielsweise durch die Schaffung neuer Abhängigkeiten), wie u. a. aus dem Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung bekannt (vgl. Egloff et al. 2009, S. 17).

Das explizit auf Drop-out in der Weiterbildung bezogene psychologisch fundierte Kongruenzmodell von Boshier (1973) konzentriert sich auf das Zusammenspiel zwischen Lernenden und Lernumgebung und das Selbstkonzept des Lernenden (v. a. in Bezug auf dessen Mangel- und Wachstumsorientierung). Geleitet vom Streben des Individuums nach Aufrechterhaltung der inneren Harmonie zwischen sich selbst und dem Lernumfeld (v. a. hinsichtlich Dozentinnen und Dozenten sowie anderen Teilnehmenden) stimmen im Idealfall das Erleben des Selbst mit dem idealen Selbstkonzept überein (*Kongruenz*). Entscheidend für den Verbleib oder Drop-out sei letztendlich der Grad der Übereinstimmung bzw. des Gleichgewichts.

Verwiesen wird zudem häufig auf das aus der Hochschulforschung stammende Integrationsmodell von Tinto (1975, 1993), das aus einem institutionsorientierten Blickwinkel heraus die Bedeutung der *akademischen* sowie der *sozialen Integration* und die Einflussnahme verschiedener Faktoren auf die Entwicklung des Drop-outs zu verschiedenen Zeitpunkten des Bildungsprozesses betont. Ob sich ein Drop-out vollziehe, sei letztendlich nicht nur vom Commitment zur Hochschule abhängig, sondern auch von der Balance zu außerinstitutionellen Commitments und den jeweilig spezifischen Werten und Verhaltensnormen der unterschiedlichen Gemeinschaften.

Weiterbildungsbeteiligung ist in dem hier zugrundliegenden Verständnis „nur als subjektiv begründetes Handeln von Akteuren innerhalb von gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen“ (Käpplinger et al. 2013, S. 18). Vor diesem Hintergrund ist auch der Drop-out-Prozess nicht nur von subjektbezogenen Faktoren (z. B. persönliche Erfahrungen, Fähigkeiten und Einstellung), sondern von unzählig vielen, miteinander verflochtenen Faktoren (wie z. B. geografische, soziale, kulturelle, zeitliche oder wirtschaftliche Faktoren des Kurses oder der Institution) abhängig und infolgedessen kaum verallgemeinerbar (vgl. d. Carmo Nicoletti 2019). So erfordern die besonderen Bedingungen im quartären Bildungssektor (z. B. größtenteils Freiwilligkeit der Teilnahme, non-formaler Charakter, Programmplanung statt festes Curriculum etc.) eine eigenständige Erklärung des Phänomens.

In dem diesem Beitrag zugrundeliegenden Forschungsprojekt (siehe Abschn. 3) wird Drop-out als Teil des Weiterbildungsverhaltens betrachtet, das – wie die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt – als multifaktoriell bedingt zu verstehen ist (vgl. Reich-Claassen 2015). Nicht Einzelmotive sind dabei für Entscheidungen ausschlaggebend, sondern divergente Motivationen (vgl. Reich-Claassen 2010), Interessengemengelagen (vgl. Grotlüschen 2010) und Emotionen (vgl. Gieseke 2016) wirken interdependent. Die Bedeutungszumessung von Drop-out ist auch nicht nur von den konkreten Erwartungshaltungen hinsichtlich des Veranstaltungsbesuchs und der Lebensperspektiven der Teilnehmenden abhängig zu machen, sondern auch von der „gesellschaftlich bedingten Behinderungen einer kontinuierlichen bzw. gescheiterten Veranstaltungsteilnahme im Erwachsenenalter“ (Brödel 1996, S. 23). Unter Berücksichtigung der „Motivverkopplung“ (Vontobel 1972) sind Ursachen von Drop-outs dann weniger in Entweder-Oder-Zuschreibungen zu finden, sondern in einem Spannungsverhältnis zwischen divergenten individuellen, situativen, institutionellen sowie (sozio-)strukturellen Aspekten.

2.2 Forschungsstand

Im deutschsprachigen Raum wurden nach einigen empirischen Untersuchungen auf Basis von Teilnehmendenstatistiken und -befragungen in den 1970er (im Überblick bei Nuissl und Sutter 1979) und 1980er Jahren (z. B. Gruber 1985; Schrader 1986) Abbrüche bzw. Drop-outs in der Erwachsenenbildung kaum mehr thematisiert. Danach finden sich nur noch sehr wenige empirische Studien zu diesem Thema, die sich vor allem auf das Phänomen Drop-out selbst bzw. dessen Prävalenz konzentrieren. Ausnahmen dazu stellen im deutschsprachigen Raum z. B. die Untersuchungen zu Drop-outs in Funkkolleg-Begleitkursen (Lingkost 1996) oder Studien im Bereich der Grundbildung dar (Egloff et al. 2009; Egloff 2011; Jakschik und Pieniazeka 2011), die jeweils bereichsspezifisch und nur bedingt verallgemeinerbar sind. Das ist insofern von besonderer Bedeutung, da Analysen auf Basis repräsentativer Weiterbildungsstudien (Schmidt 2011; Hoffmann et al. 2020) darauf hindeuten, dass sich Abbrüche hinsichtlich ihrer Hintergründe und Kontexte stark unterscheiden und sowohl bei sehr weiterbildungsaktiven Personen als auch bei eher bildungsfernen Zielgruppen vorkommen.

Das Feld der internationalen Forschung zu Abbrüchen in der Erwachsenenbildung zeichnet sich durch ein breites Spektrum analytischer Perspektiven aus, das sowohl unterschiedliche Teilnehmendengruppen oder Forschungssettings als auch spezielle Kursformate umfasst (z. B. Bariso 2008; Park und Choi 2009). Es liegen zahlreiche Studien zu Studienabbrüchen vor, einschließlich einiger Arbeiten zum Verbleib Studierender (vgl. McGivney 2004). Die qualitative Studie von Jacot et al. (2010) weist auf die Relevanz von konkurrierenden Lebensbereichen hin, die für einen Studienabbruch verantwortlich sein können. Eine frühere quantitative Untersuchung von Shank und McCracken (1993) über Abbrechende in der beruflichen Erwachsenenbildung unterstreicht Fragen der finanziellen Unterstützung sowie der sozialen und akademischen Integration im Kontext von Weiterbildungsabbrüchen. Darüber hinaus werden soziale Prozesse innerhalb der Lernveranstaltungen für Abbrüche verantwortlich gemacht (z. B. Ten Dam 1995).

In der Weiterbildung kann ein Abbruch ganz unterschiedliche Bedeutungen und Hintergründe haben. Da viele Programme über einen längeren Zeitraum gehen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich in dieser Zeit signifikante Veränderungen in anderen Lebensbereichen ergeben und die persönlichen Lernziele könnten lange vor offiziellem Ende des Kurses erreicht werden (vgl. Hoffmann et al. 2020; Pickard 2013).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Forschungsstand zwei Schwerpunkte erkennen lässt: Zum einen werden Merkmale der Bildungsbeteiligung durch quantitative Erhebungen zu soziologischen Merkmalen oder qualitativ durch den Zugang zu Bildungsbiographien untersucht. Zum anderen werden die Organisationen der Erwachsenenbildung selbst im sozialen und organisatorischen Kontext in den Blick genommen (vgl. Bourgeois 1998, S. 333). Betrachtet man diese Studien im Detail, so zeigt sich, dass eine Herausforderung für zukünftige Untersuchungen und für die Theoriebildung in der Verbindung des Individuums mit der Institution zu liegen scheint (vgl. Jacot et al. 2010).

Was daher auch benötigt wird, ist ein inklusives theoretisches Modell zur Analyse des Abbruchs in verschiedenen Kontexten der Erwachsenenbildung (vgl. auch Garrison 1987). An dieses Forschungsdefizit knüpft die Studie an, die im Folgenden in ihrer methodischen Anlage vorgestellt wird.

3 Eigene empirische Zugänge zur Erforschung von Drop-out

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags wurden im DFG-geförderten Forschungsprojekt „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung“ erarbeitet. Die übergeordneten Fragestellungen waren (1) in welchen Konstellationen es zu Drop-out kommt und (2) welche Gründe als ausschlaggebend für Drop-out gesehen werden. Grundannahme des Projekts war das Zusammenspiel von (sozio-)strukturellen, institutionellen, individuellen und situativen Dimensionen bei Drop-out-Prozessen.

Um unterschiedliche Perspektiven zu erschließen, wurden drei verschiedene Zugänge kombiniert und damit drei Teilstudien durchgeführt: Zunächst wurden Daten aus der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zur Identifizierung von Prädiktoren für Weiterbildungsabbrüche analysiert. Parallel wurden bundesweit elf Interviews mit Expertinnen und Experten (vgl. Meuser und Nagel 2002) aus verschiedenen Weiterbildungsverbänden geführt (vgl. Hoffmann et al. 2020). In einem dritten Zugang wurden 40 problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit Personen geführt, die ihre Weiterbildung abbrachen, um subjektive Bedeutsamkeit und Gründe von Drop-out, Verläufe und Dynamiken der Drop-out-Erfahrungen im Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren herauszuarbeiten: Diese Interviews liegen den in diesem Beitrag vorgestellten Analyseergebnissen zugrunde.

3.1 Datenerhebung und Sampling: Interviews mit weiterbildungsabbrechenden Personen

Mittels der 40 problemzentrierten Interviews (PZI) (vgl. Witzel 2000) mit Personen, die ihre Weiterbildung abbrachen, wurden die Abbruchserfahrungen der Weiterbil-

dungsteilnehmenden und die individuellen Wahrnehmungs- und Umgangsweisen der (ehemaligen) Weiterbildungsteilnehmenden mit der Drop-out-Erfahrung erfasst. Die Teilstudie orientierte sich an den übergeordneten Fragestellungen der Gesamtstudie, stellte jedoch die individuellen Deutungen und Erfahrungen hinsichtlich der Entstehung und Begründung von Drop-out aus der Perspektive der befragten Personen in den Fokus.

Die Auswahl der Personen und die Leitfadenkonstruktion orientierten sich an den Ergebnissen der quantitativen Analyse sowie an den Ergebnissen der Interviews mit den Expertinnen und Experten. Das PZI (vgl. Witzel 2000) ermöglichte durch das in der Methode angelegte induktiv-deduktive Wechselspiel eine möglichst unvoreingenommene Erfassung und Auswertung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen hinsichtlich der gemachten Drop-out-Erfahrung. So wurden die Interviewpartnerinnen und -partner durch die Leitfragen zu Narrationen angeregt, die sich an dem Problemgegenstand orientierten, und durch Nachfragen im Dialogverfahren wurde eine befragtenzentrierte Kommunikationssituation erzeugt. Im Zentrum der Interviews stand die Frage nach der Vorgeschichte des Weiterbildungsabbruchs, darüber hinaus wurden auch situationsbezogene (z. B. berufliche und familiäre Hintergründe), individuelle (z. B. bildungsbiographisch verankerte Dispositionen und Bildungseinstellungen), strukturelle (z. B. ökonomische und soziale Rahmenbedingungen) sowie institutionelle und angebotsbezogene Merkmale der Weiterbildung (z. B. hinsichtlich der Themen, Dozentinnen und Dozenten und des Trägers) erfragt. In den Interviews wurden somit Rahmenbedingungen, Genese und insbesondere individuell handlungsleitende Motive von Weiterbildungsabbrüchen im Dialog herausgearbeitet, aber auch die retrospektive Bewertung der eigenen Entscheidung und der daraus resultierenden Folgen thematisiert. Standardisierte Fragen, etwa zum Weiterbildungsangebot und zur Bildungsbiographie, wurden mittels eines ergänzenden Kurzfragebogens nach dem Interview beantwortet. Die Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Nach den Gesprächen wurde die Besonderheit der jeweiligen Gesprächssituation durch Postskripte festgehalten.

Beim Sampling der 40 Studienteilnehmenden wurden Elemente des kriteriengeleiteten Samplings mit Zielen eines eher theoretischen bzw. theoriegenerierenden Samplings einbezogen (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014). Es zielte auf eine Variation und Intensität der Verdichtung/Heterogenität im Sample auf Ebene der Konstellationen von Drop-out (vgl. Flick 2007, S. 165; Merkens 1997). Die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner erfolgte somit zum Teil nach dem *theoretical sampling* (vgl. Strauss und Corbin 1996), aber auch – abweichend von einem strengen Verständnis des *theoretical sampling* – aufgrund von plausiblen Vorannahmen (u. a. in Bezug auf Weiterbildungsart, Geschlecht, Weiterbildungsteilnahme) bezugnehmend auf vorhandene theoretische und empirische Studien (vgl. u. a. Reich-Claassen 2010; Schmidt 2011).

Berücksichtigt wurden somit bereits vorliegende Erkenntnisse zu den mit Drop-out zusammenhängenden Konstellationen (z. B. bzgl. Dauer und Finanzierung der Weiterbildung) aus den anderen methodischen Zugängen (Interviews mit Expertinnen und Experten und NEPS-Analysen) innerhalb des Forschungsprojektes (vgl. Hoffmann et al. 2020). Auch weil unterschiedliche Interessefokusse und die un-

terschiedlichen Verbindlichkeitsgrade differente Entscheidungsprozesse hinsichtlich Verbleib und Abbruch erwarten ließen, wurden beispielsweise auf intentioneller Ebene gezielt Drop-out-Erfahrungen von Abbrecherinnen und Abbrechern in beruflichen und allgemeinen sowie in non-formalen und formalen Weiterbildungsangeboten einbezogen. Hinsichtlich des Alters (Variation im Sample zwischen 24 und 68 Jahren) der Teilnehmenden wurde auf eine möglichst große Bandbreite geachtet, damit auch alternsbedingte/gesundheitliche Drop-out-Gründe nicht außer Acht gelassen wurden. Gezielt wurden neben den 29 weiblichen Interviewteilnehmerinnen elf männliche Personen mit Drop-out-Erfahrung interviewt. Hinsichtlich des höchsten Schulabschlusses wurde darauf geachtet, dass nicht nur Personen mit hohem Bildungsabschluss in die Stichprobe einbezogen werden: 35 Personen haben einen höheren Schulabschluss, drei haben einen Realschulabschluss, eine Person hat einen Hauptschulabschluss und eine hat die Schule abgebrochen. Auf diese Weise wurde eine möglichst kontrast- und variationsreiche Stichprobe generiert, die Drop-out-Erfahrungen der Teilnehmenden in sehr unterschiedlichen Weiterbildungen abbildet: Es gibt deutliche Variationen in der Dauer (zwischen zwei Wochen und mehreren Jahren), aber auch hinsichtlich der thematischen Inhalte und Zielsetzungen der erfassten Weiterbildungen, der Gruppengrößen und der Finanzierungsformen.

In verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und weiteren, bewusst breit gestreuten, öffentlich zugänglichen Orten (z. B. öffentliche Bibliotheken, Jobcenter, Volkshochschulen, Einrichtungen der Lernberatung, Seniorentreffs, Aushangmöglichkeiten in Bäckereien und Supermärkten) wurde auf die Studie aufmerksam und damit die Möglichkeit der freiwilligen Teilnahme an Interviews publik gemacht. Parallel zur Analyse der Interviewdaten wurde bei dieser Strategie des Feldzugangs bewusst eine hohe Flexibilität beibehalten und die Zugangsorte und Kommunikationsmedien (z. B. E-Mail-Verteiler) kontinuierlich erweitert. Durch dieses Vorgehen lagen ca. 80 Meldungen von potenziellen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmern vor, sodass das Sampling auf die Analyse folgen konnte und die Analyse jeweils die weitere Datensammlung und die Erweiterung des Feldzugangs leitete (vgl. Strauss und Corbin 1996).

Als Voraussetzung für die Interviewteilnahme galt das Vorliegen mindestens einer Weiterbildungs-Drop-out-Erfahrung, welche durch ein telefonisches Vorgespräch ermittelt und ggf. im persönlich und in Präsenz durchgeführten Interview ausführlich thematisiert wurde. So haben alle Interviewteilnehmenden trotz der großen Varianz im Sampling eines gemeinsam: Sie haben mindestens eine oder mehrere Abbruchserfahrungen in der Erwachsenenbildung gemacht, auch wenn diese Vorkommnisse in ihrer Erscheinungsform und hinsichtlich des Umgangs der Individuen mit den Abbruchserfahrungen variieren. Die Auswahl der Studienteilnehmenden erfolgte somit auch anhand der im Vorgespräch skizzierten Abbruchserfahrungen und damit nach dem theoretischen Sampling (vgl. Strauss und Corbin 1996), „auf Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (vgl. ebd., S. 148).

3.2 Analyse der Interviews

Bei der Analyse der Interviews mit den Abbrecherinnen und Abbrechern kamen methodische Techniken zum Einsatz, die auf Prämissen der Grounded Theory (vgl. Strauss und Corbin 1996) basieren. So wurde z. B. jede im Interview empirisch ermittelte Abbruchserfahrung unter Bezugnahme auf das Kodierparadigma (ebd., S. 78) in der jeweils eigenen Komplexität systematisiert und visualisiert. Damit wurden u. a. tiefergehende Ansätze zu Handlungsmotiven und Interpretationsschemata der Befragten ergründet, die deutlich über die explizit geäußerten Abbruchsgründe hinausgehen. Auf diese Weise konnten durch die Analyse des Datenkorpus insgesamt 48 individuelle Abbruchserfahrungen in Weiterbildungen in verschiedenen Ausprägungsformen hinsichtlich der Drop-out-Gründe, Umgangsweisen mit dem Drop-out und Handlungsmöglichkeiten durch unterschiedliche Rahmenbedingungen rekonstruiert werden. In die Analysen wurden dabei nur Abbruchserfahrungen (Beendigung der Teilnahme vor dem regulären Ende) in Erwachsenenbildungsangeboten einbezogen, die den Kriterien der vom Deutschen Bildungsrat (1970) formulierten Definition von Weiterbildung genügen. Das Spektrum umfasste damit berufliche und allgemeine Weiterbildungsangebote: Von den Interviewteilnehmenden eingebrachte Abbruchserfahrungen in anderen Bildungssituationen (z. B. im Studium oder in der Ausbildung) wurden somit bspw. nur insofern berücksichtigt, wie sie für die Analyse und das Verständnis des Einzelfalls relevant wurden.

Neben der Einzelfallanalyse, die Strukturen und Muster aufzeigt, wurden über fallübergreifende, vergleichende Analysen in einem zweiten Schritt Typen anhand der deduktiv und induktiv erarbeiteten Kategorien entwickelt (vgl. Kluge 1999). Diese empirisch begründete Typologie ist eine mehrdimensionale Typologie (vgl. Kelle und Kluge 2010), dargestellt in einer Mehrfeldertafel (s. Abschn. 4.2) mit allen theoretisch möglichen Kombinationen der Merkmalsausprägungen. Die beiden zentralen Vergleichsdimensionen (die am Drop-out beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die Kontexte) ermöglichen in ihrer Kombination eine Beschreibung unterschiedlicher Arten von Nicht-Passung. Diese Vergleichsdimensionen wurden zunächst induktiv erarbeitet und im späteren Analyseprozess in einem ergänzenden deduktiven Vorgehen mit theoretischen Modellen (neben vielen anderen Kategorien, u a. der sozialen und fachlichen Integration, adaptiert nach Tinto) in Bezug gesetzt und differenziert. Beim Vergleich mit dem Forschungsstand wurde klar, dass auch Stamm et al. (2012) in ihrer Typenbildung zu Schulabbrüchen ähnliche Vergleichskategorien (Akteurinnen und Akteure, Kontexte) induktiv-deduktiv gebildet haben. Der Unterschied besteht jedoch in den Typen selbst, die bei uns Nicht-Passung fokussieren, bei Stamm Schulabbrechende als Personentypologie. Es handelt sich hierbei somit nicht um eine Personentypologie, sondern eine Typologie der Nicht-Passungen bei Drop-out.

Im Lauf der Fallanalysen und -vergleiche kristallisierte sich Passung/Nicht-Passung als Kernkategorie und als zentrales Phänomen heraus. Zur kontextuellen Einbettung der Typen und visuellen Verdeutlichung des prozesshaften Charakters wurde vor diesem Hintergrund das „Modell der situativen (Nicht-)Passung“ entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird (siehe Abschn. 4.3).

4 Kernergebnisse: Drop-out im Lichte von Passungsfragen

Während der Auswertung der Interviews mit den Abbrecherinnen und Abbrechern rückte vor allem das Phänomen der Passung in den Vordergrund – anfangs noch als vager Arbeitsbegriff für das Explizieren erster Erkenntnisse, zunehmend empirisch fundiert und im fortschreitenden Projektschritt der Analyse auch theoretisch elaboriert. Auf diese Weise erfolgte eine wechselseitige Inspiration von Empirie und Theorie, welche erst durch die Empirie relevant wurde. Dadurch wurden empirische Ergebnisse in eine theoretische Diskussion überführt und diese konnte wiederum als produktives Irritationsmoment an das empirische Material herangetragen werden. Diese Auseinandersetzung ist Teil der Projektergebnisse und soll folgend insoweit dargelegt werden, wie es der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse dienlich ist. Zunächst wird das im Verlauf des Forschungsprojekts erarbeite Verständnis des Passungsbegriffes dargestellt (vgl. Abschn. 4.1), welches sowohl der erarbeiteten „Typologie der Nicht-Passung von Drop-out in der Weiterbildung“ (vgl. Abschn. 4.2), als auch dem daraus weiterentwickelten „Modell der situativen (Nicht-)Passung“ (vgl. Abschn. 4.3) zugrunde liegt.

4.1 Theoretische Fundierung des Passungsbegriffs

In der Erziehungswissenschaft wird der Begriff „Passung“ überwiegend sozialisationstheoretisch gefasst und auf Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Feld zurückgeführt (vgl. u. a. Kramer 2017; Meister und Sotzek 2017; Kramer und Helsper 2010). Der Passungsbegriff wird dabei nicht statisch gesehen, stattdessen wird ihm der Aspekt eines dynamischen Aushandlungsmomentes zugeschrieben (vgl. Meister und Sotzek 2017, S. 4). Dies bedeutet, dass sich objektiv-strukturelle als auch subjektiv erschlossene Bezugsrahmen und somit das „objektive Passungsverständnis“ sowie die „subjektive Passungswahrnehmung“, wie es Düggeli und Neuenschwander (2015) für Entscheidungsprozesse in der Berufsbiographie formulieren, über die Zeit hinweg verändern können. Dieses Begriffspaar bringt zudem eine weitere Perspektive ein: Passungen oder Nicht-Passungen hängen von objektiven wie subjektiven Faktoren gleichermaßen ab. Dabei bestimmt die individuelle Passungseinschätzung des Individuums immer auch den Blick auf die objektive Passung (vgl. ebd.).

Wendet man sich nun dem Begriff in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu, ist er vor allem für die Mesoebene (Programmplanungs- und Adressatenforschung) und Mikroebene (Lehr-/Lernforschung, auch Kursforschung) elaboriert. In der Lehr-Lernforschung geht es um Fragen der Passung von Raum und Zeit (siehe beispielsweise Studien von Kraus 2015; Herrle und Nolda 2010; Seitter 2017) und um Aspekte der Passung der Lehrstile von Dozierenden und den Aneignungsweisen/Lernstilen der Teilnehmenden (Schrader 1994), also um eine Passung von Lernenden und Lernangeboten.

Theoretisch rückgebunden wird der Begriff dabei vor allem an Tietgens (1981), der in Anlehnung an Mitscherlich (1963) – bezogen auf das Programmplanungshandeln als didaktische Aufgabe von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern – von anthropologischen Suchbewegungen spricht (vgl. Tietgens 1982): Sowohl Planende als auch potenzielle Teilnehmende befinden sich in einer Suchbewegung,

sodass sich Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen „in ihrer meso- und mikrodidaktischen Planung an antizipierten und noch zu weckenden Bedürfnissen und Interessen der Adressat*innen [orientieren], während selbige ihrerseits Möglichkeiten suchen, ihre manifesten und latenten Lernbedürfnisse zu befriedigen“ (von Hippel et al. 2019, S. 86). Nur bei einer Konkordanz der verschiedenen Erwartungen der Planenden und Adressaten bzw. Adressatinnen kommt eine Weiterbildungsteilnahme zustande (vgl. Tietgens 1982).

Für eine weitere Präzisierung kann auch Schäffter (1992) herangezogen werden, der auf eine „Spannung zwischen Personen und Sache oder zwischen Situation und institutioneller Struktur“ (Schäffter 1992, S. 176 f.) abhebt, in die immer auch die „Abstimmung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernvoraussetzungen“ (ebd., S. 177) inkludiert ist, sodass er in dem Begriff der Passung den „Ausdruck eines Strukturkonflikts“ (ebd.) sieht: „Es geht um ein Spannungsfeld, das sich auftut beim Aufeinandertreffen von kaum miteinander vermittelbaren Daseinsauslegungen, differenten Strukturen und Mentalitäten, heterogenen Stoffstrukturen und Wissensbeständen sowie verschiedenen Erwartungshaltungen und Motivbündeln“ (ebd., S. 179).

Diese Definition nach Schäffter kommt dem Passungsverständnis nahe, welches auch in der Drop-out-Literatur genutzt wird. Der Passungsbegriff spielt in dieser insofern eine Rolle, als dass ein „Dropout [...] zunächst verstanden werden [kann] als eine fehlende Passung von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen der Lernenden einerseits sowie der Gestaltung der Rahmenbedingungen des Angebots andererseits“ (Schmidt 2011, S. 206 f.). Auch hier geht es also um eine Passung zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Programmplanung und den Adressatinnen und Adressaten bzw. Teilnehmenden, bzw. um ein Bemühen um eine Passung zwischen Bildungsangebot und Bildungsnachfrage (vgl. Brödel 1996, S. 26). Dabei wird angemerkt, dass die Passung sich im Laufe einer Bildungsveranstaltung durchaus verändern kann, da sich Bildungsinteressen von Teilnehmenden über einen Kurs hinweg ggf. erst entwickeln oder offenbaren (vgl. Schmidt 2011, S. 207). In Bezug auf Drop-out-Entscheidungen werden durchgängig Passungseinschätzungen seitens der Teilnehmenden fokussiert; Passungseinschätzungen seitens der Bildungseinrichtungen, die ggf. zu einem Drop-out seitens dieser führen können, wurden bisher jedoch nicht für die Erklärung von Drop-outs betrachtet.

Aus diesen theoretischen Bezügen resultiert ein Verständnis von Passung, das nicht von einem objektiv beobachtbaren Phänomen ausgeht, sondern von Passung als relationalem Konstrukt (vgl. Emirbayer 1997). Wird diese Passung von mindestens einer Seite (Individuum oder Institution) als nicht hinreichend bewertet, und wird keine Möglichkeit zur (Wieder-)Herstellung einer hinreichenden Passung oder zur Toleranz der Nicht-Passung gesehen, so kommt es zum Drop-out. Der Begriff der Passung als Ziel anthropologischer Suchbewegungen impliziert ein Spannungsverhältnis zwischen einem Individuum und dem (Weiterbildungs-)Umfeld, in dem es sich temporär bewegt. Aspekte, die zwischen diesen beiden Kontexten und den ihnen inhärenten Akteursgruppen nicht passend sein können, sind u. a. beidseitige Erwartungen, Motive, Wünsche, Bedürfnisse, Bedarfe, Inhalte, Interessen, Anforderungen und Voraussetzungen für Teilnahme und Abschluss einer Weiterbildung, Lehr-/Lernkulturen, vermittelte Inhalte und weitere Rahmenbedingungen des An-

gebotes (wie Zeiten, Kosten, Lehr-/Lernsetting usw.). Aufgrund all dieser Aspekte und der Bewertung dieser durch die verschiedenen Akteursgruppen bilden sich letztlich Passungseinschätzungen seitens der Individuen als auch der Institutionen aus. Diese können einen objektiven (z. B. ausformulierte Kriterien, wie Zugangsvoraussetzungen) als auch subjektiven Charakter (z. B. nicht ausformulierte Kriterien, wie Nutzenerwartungen) haben. Sie sind dabei mitnichten starr, sondern unterliegen dynamischen, situativen Aushandlungsprozessen vor der Folie der eigenen Sozialisation, eigenen vorgängigen Erfahrungen, Bewertungsschemata usw. und gehen sowohl mit kognitiven/rationalen als auch emotionalen Anteilen einher.

4.2 Typologie zur Nicht-Passung bei Drop-out in der Weiterbildung

Folgende Typen ergaben sich aus der empirischen Analyse der Interviews mit den Abbrechenden und geben Hinweise zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage des Projekts „Analyse von Drop-out in der Weiterbildung“ (siehe Abschn. 3), in welchen Konstellationen es zu Drop-outs kommt und welche Gründe als ausschlaggebend für Drop-out angesehen werden. Die Typen bilden die Varianz von Konstellationen der Nicht-Passung ab, die als ein signifikanter Grund für Drop-outs in Weiterbildungen und als Kernkategorie herausgearbeitet wurden.

Passungsbedingte Drop-outs werden auf verschiedenen Ebenen evoziert – auf der institutionellen genauso wie auf der individuellen. Das ist darin begründet, dass auch Akteurinnen und Akteure, die an einem Drop-out beteiligt sind, sowohl Individuen in ihrer Lebenswelt als auch Institutionen sein können. Aus der Verschränkung dieser Aspekte in einer Kreuztabelle entstand so eine „Typologie von Nicht-Passungen von Drop-out in der Weiterbildung“ (vgl. Abb. 1), welche sieben Ausprägungen von Nicht-Passungen umfasst.

Der Typ *Intraindividuelle Nicht-Passung* deutet auf eine Nicht-Passung innerhalb eines Subjektes in Bezug auf überdauernde und temporäre/situativ erforderliche Formen im Umgang mit der Welt und sich selbst. Ein Drop-out kommt zustande, wenn überdauernde Merkmale auch in der Weiterbildungssituation auftreten und dazu führen, dass eine Teilnahme nicht mehr möglich ist. Diese stabilen Muster im Umgang mit sich und der Welt stehen somit einer erfolgreichen Teilnahme entgegen und ein Drop-out stellt eine Möglichkeit dar, eine Nicht-Passung aufzulösen und (wieder) eine Passung innerhalb des Subjekts herzustellen, schließlich werden diese (intraindividuell ausgetragenen) Konfliktsituationen aufgelöst. Empirisch zeigt sich dies z. B. im Falle eines Besuchs einer Weiterbildung zur Kontaktimprovisation, in welcher der Teilnehmer durch seine Aversion gegen Strukturen (die sich im biographischen Verlauf in mehreren Lebensbereichen manifestiert) auch in dieser Weiterbildung ein Unwohlsein entwickelt und die Weiterbildung schließlich vorzeitig beendet.

Der Typ *Lebenskontextuelle Nicht-Passung* verweist auf sich verändernde Lebensumstände, die eine Weiterbildung irrelevant werden lassen. Empirisch findet sich dieser Typ in einem Fall der Weiterbildung als Fiction Producer wieder, die dem Teilnehmer beim Wechsel des angestammten Berufsfeldes (Journalismus) in das anvisierte Berufsfeld (Filmproduktion) von Nutzen sein soll. Während der Weiterbildung lernt er das anvisierte Feld weitergehend kennen und erkennt, dass er in

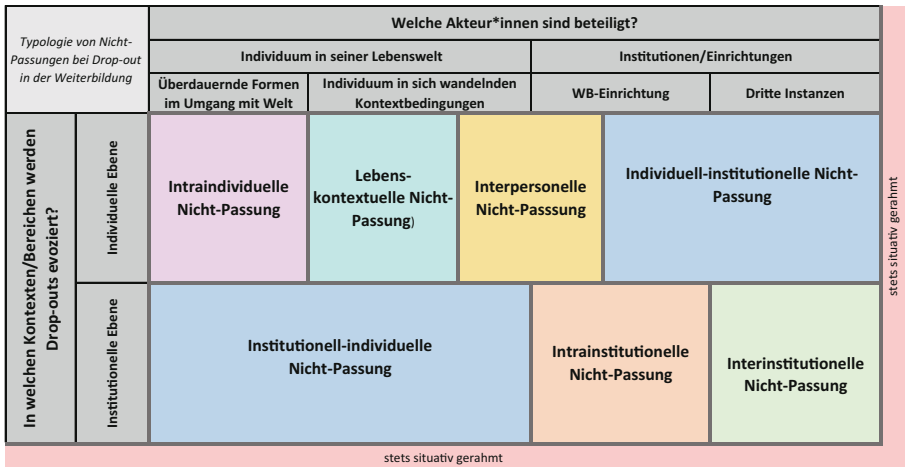


Abb. 1 Typologie von Nicht-Passungen bei Drop-out in der Weiterbildung

diesem Feld aus verschiedensten Gründen nicht arbeiten möchte, sodass die Weiterbildung ihre Relevanz verliert und er die Weiterbildung vorzeitig beendet.

Fokussieren die beiden zuvor genannten Typen noch ausschließlich das Individuum und seine private sowie berufliche Lebenswelt, rückt im Typ *Interpersonelle Nicht-Passung* nun auch der Weiterbildungsbereich in den Blick. In einer Weiterbildungssituation treffen mindestens zwei Personensysteme innerhalb eines Weiterbildungs- und weiterer Kontexte aufeinander, wodurch es aufgrund von unterschiedlichen Erwartungen o. ä. zu interpersonellen Nicht-Passungen kommen kann, die Ausdruck in heißen und kalten Konflikten finden können. Nicht gemeint sind hier Konflikte mit institutionell begriffenen Personen wie Dozentinnen und Dozenten, sondern Konflikte zwischen z. B. Individuum und anderen Teilnehmenden oder zwischen Individuum und Partnerin oder Partner. Zur Illustration kann hier ein Fall aus der Empirie herangezogen werden, in dem die Teilnehmerin eines EDV-Kurses zur Zeit einer Ehekrise entgegen den Wünschen und Erwartungen ihres Ehepartners agiert, der seine Ehepartnerin mit einem Teilzeitjob und der Kinderbetreuung als ausgelastet einschätzt. Sie bricht die Weiterbildung u. a. ab, da die Teilnahme mit Konflikten in ihrem privaten Umfeld einhergeht und sie nicht die Unterstützung von ihrem Partner und der erweiterten Familie erhält, die sie sich wünscht, um mit der Mehrbelastung der Weiterbildung umgehen zu können.

Der *Typ Individuell-institutionelle Nicht-Passung* verweist auf eine Diskrepanz zwischen Individuum und Institutionen, wie der Weiterbildungsinstitution an sich, oder weiteren Institutionen, wie einem Amt o. ä.: Vom Individuum ausgehende Erwartungen, formulierte Anforderungen an Institutionen, Passungseinschätzungen und Interesselagen passen von Beginn an nicht oder über die Weiterbildungsaktivität hinweg nicht mehr. Unzufriedenheiten des Individuums gegenüber der Institution werden ggf. thematisiert, können allerdings nicht aufgelöst werden, sodass es zu einem Drop-out seitens des Individuums kommt. Empirisch zeigt sich dies im Fall eines Weiterbildungsbesuchs zur Yogalehrerin, der unter bestimmten Prämissen

zwischen Teilnehmerin und Weiterbildungsanbieterin ausgehandelt wurde (u. a. zeitliche Flexibilisierung der Ausbildung und individueller Preisnachlass von 50 % der Teilnahmegebühren), in dem diese Vereinbarung seitens der Weiterbildungsanbieterin jedoch nicht eingehalten wurde. Der Diskrepanz zwischen Erwartungen und der Weiterbildungsrealität begegnet die Teilnehmerin mit einem vorzeitigen Abbruch.

Diese Diskrepanz greift auch der Typ *Institutionell-individuelle Nicht-Passung* auf, allerdings gehen die Unzufriedenheit und der Drop-out von der Institution (z. B. Arbeitsamt, Jobcenter, Weiterbildungseinrichtung) aus, wenn als objektiv angesehene Anforderungen als nicht gegeben eingeschätzt werden. Ein empirischer Fall, in dem sich dieser Typ widerspiegelt, ist der einer Teilnahme an einer Weiterbildung im Bereich Kunsttherapie. Als die Teilnehmerin innerhalb der Weiterbildung von einem kürzlich zurückliegenden, stationären Klinikaufenthalt berichtet, schließt die Weiterbildungseinrichtung sie kurzerhand wegen unzureichender emotionaler Stabilität aus. Die Passungseinschätzung der Weiterbildungseinrichtung wandelte sich also im Laufe der Zeit, sodass sie den Drop-out ihrerseits vollzieht.

Im Gegensatz zu den bisherigen Typen, die alle das Individuum berühren, führen die beiden letzten zu einem Drop-out, ohne dass das Individuum selbst daran beteiligt, jedoch davon betroffen ist. Der Typ *Intrainstitutionelle Nicht-Passung* zeigt auf, dass sich der Drop-out-Prozess auf einer Mesoebene abspielt und das Individuum davon auf einer Mikroebene betroffen wird, ohne dass es an diesen Prozessen teilhatte. Ein solcher Drop-out kann – rekonstruiert aus den Interviews mit Expertinnen und Experten – zum Beispiel stattfinden, wenn eine Institution in sich selbst Nicht-Passungen verzeichnet, z. B. zwischen der Einrichtung und für eine Veranstaltung beauftragte Lehrperson, die diesen Auftrag dort nicht mehr weiter wahrnimmt. So kann ein Kurs ggf. nicht weiter stattfinden, was auch einen Drop-out der Teilnehmenden nach sich ziehen würde.

Der Typ *Interinstitutionelle Nicht-Passung* verweist darauf, dass eine Nicht-Passung auch zwischen institutionellen Instanzen entstehen kann, so zum Beispiel zwischen einem die Weiterbildung finanzierenden Arbeitgeber und der Einrichtung/dem Angebot der Einrichtung oder zwischen der Arbeitsagentur als Mittelgeberin und der Weiterbildungseinrichtung. Empirisch zugespitzt zeigt sich dies auch im Fall einer Weiterbildungsteilnahme, die selbstgewählt im Rahmen eines Gefängnisaufenthalts stattfindet. Die Teilnehmerin besucht dort einen Microsoft-Office-Kurs, muss diesen jedoch abbrechen, da auch ein Kuraufenthalt in dieser Zeit veranschlagt wird. Sie verlässt daraufhin das Gefängnis und muss infolgedessen die Weiterbildung vorzeitig beenden, obwohl sie diese gern fortgesetzt hätte. Hier gab es Nicht-Passungen in den Absprachen bzw. Interessen des Gefängnisses und weiteren Institutionen, sodass ein Drop-out ohne das Zutun der Abbrecherin vollzogen wird.

4.3 Das Modell der situativen (Nicht-)Passung zur Betrachtung von Drop-out

Aufbauend auf die vorangestellte „Typologie zur Nicht-Passung von Drop-out in der Weiterbildung“ (siehe Abschn. 4.2), die eine Varianz von Konstellationen von Nicht-Passungen als Gründe für Drop-outs in der Weiterbildung in den Vordergrund stellt, rückt in einer prozesshaften Betrachtung – für welche Elemente des Kodierparadigmas herangezogen wurden, mit dessen Hilfe sich (Nicht-)Passung zuvor als

zentrale Kategorie rekonstruieren ließ – die Frage nach der situativen Passungseinschätzung in den Mittelpunkt. So lassen sich Drop-outs aufgrund von Nicht-Passung noch besser in einer chronologischen Verkettung von Bedingungen, Einschätzungen und Handlungen betrachten und weniger als singuläres, plötzliches Ereignis. Dies ist im „Modell der situativen (Nicht-)Passung" zur Betrachtung von Drop-out visuell dargestellt (vgl. Abb. 2) und wird im Folgenden näher erläutert.

Mit Blick auf den linken Teil des Modells wird deutlich: Passungseinschätzungen gibt es bereits vor Beginn der Teilnahme an und somit ab dem Zeitpunkt der Entscheidungsphase für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme. Dabei kann eine Entscheidung nicht nur vom Individuum ausgehen, welche sich aufgrund individueller (Dispositionen, Erwartungen, Wünsche, Teilnahmemotive, Interessen, Lebenswelt, Bildungserfahrungen, Lernkultur, Ressourcen, Weiterbildungseinstellungen etc.) und institutioneller Bedingungen (bildungspolitischer Rahmen, Angebot, Lerninhalte, Ausstattung, Personal, Teilnehmendengruppe, Anforderungen, Voraussetzungen, Lehrkultur, Kosten etc.) ausformt, sondern auch von Institutionen wie der Agentur für Arbeit, dem Jobcenter, der Weiterbildungseinrichtung, dem Arbeitgeber usw. (wenn z. B. Kriterien für eine Förderung der Weiterbildung nicht erfüllt sind, potenzielle Teilnehmende die Zugangskriterien zu einer Weiterbildung nicht erbringen oder der Arbeitgeber die Weiterbildung anordnet). Bei der Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme ist davon auszugehen, dass mehrere Beteiligte eine positive Passungseinschätzung entwickelt haben. Dabei sollten Bedingungen für Passungseinschätzungen bzw. das Verhalten in diesen Entscheidungssituationen nicht nur in die Akteurinnen und Akteure (Teilnehmende, Mitarbeitende der Weiterbildungseinrichtung, Mitarbeitende der Agentur für Arbeit usw.) verlagert werden, denn diese Bedingungen sind stets abhängig von der soziostrukturellen Rahmung und damit einhergehenden Strukturen, Ressourcen, Möglichkeiten, Grenzen usw. Dies wirkt nicht nur in dieser Phase, sondern auch in den weiteren Phasen der Weiterbildungsteilnahme und des Abbruchs.

Mit Blick auf den mittleren Teil des Modells ergibt sich, dass sich die situative Passung aus dem Zusammenspiel der individuellen sowie institutionellen Passungseinschätzung ergibt, die sowohl explizit als auch vorbewusst wahrgenommen werden kann – von den Teilnehmenden selbst als auch von Akteurinnen und Akteuren verschiedener Institutionen (siehe Abschn. 4.2). Dabei ist ein Passungsempfinden situativ und über den Prozess der Weiterbildungsteilnahme (und darüber hinaus) veränderbar.

Umso ausgeprägter die Passungseinschätzungen insgesamt, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit für einen Verbleib in einem Kurs (und vice versa). Allerdings wiegen sich die einzelnen Bereiche der Passungseinschätzungen nicht unbedingt gegeneinander auf, sodass es bei positiven Passungseinschätzungen in den meisten Bereichen und gleichzeitiger Nicht-Passung in einem der Bereiche durchaus zu einem Drop-out kommen kann.

Im rechten Teil des Modells wird noch einmal der reversible und nicht-lineare Prozesscharakter von (drohenden) Drop-outs aufgrund von Nicht-Passungen deutlich. Situationsüberdauernde positive Passungseinschätzungen von individueller und institutioneller Seite führen in der Konsequenz zu einem Verbleib in der Weiterbildung. Negative Passungseinschätzungen seitens der Individuen und Institutionen

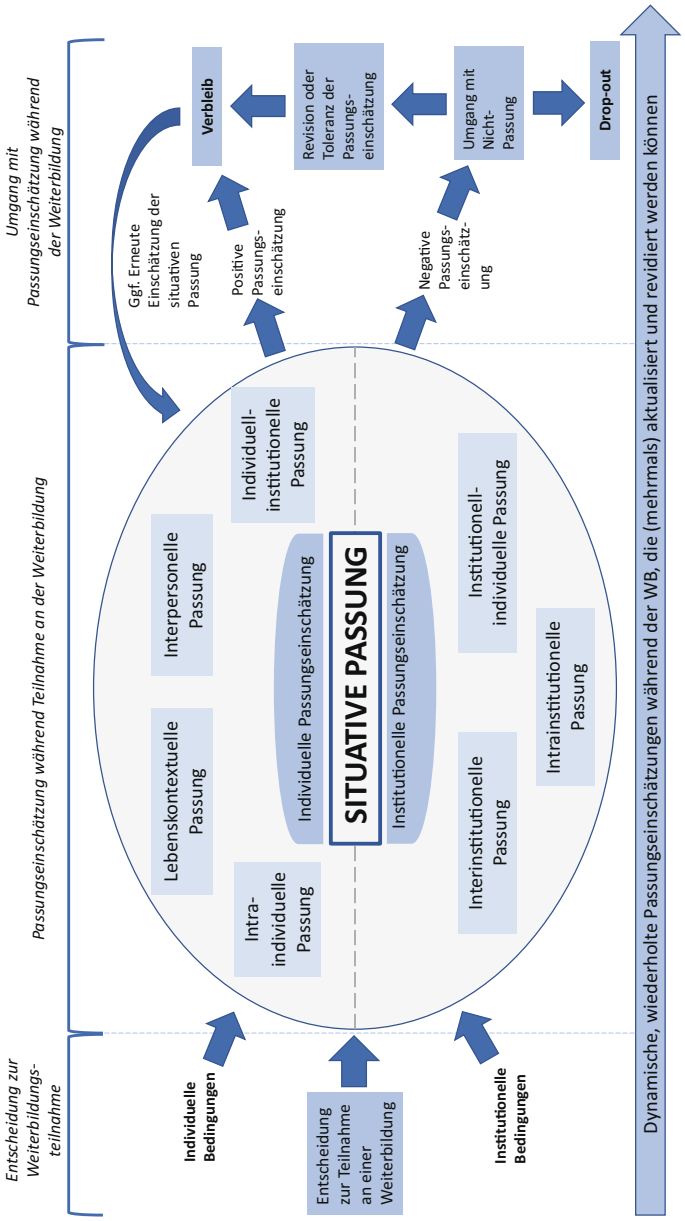


Abb. 2 Modell der situativen (Nicht-)Passung zur Betrachtung von Drop-out in der Weiterbildung

lassen einen Verbleib ungewisser werden und erfordern einen Umgang mit dieser Einschätzung zur Nicht-Passung. Dies kann zu abweichenden Ergebnissen führen: Zum einen kann es (a) zur Toleranz der negativen Passungseinschätzung kommen. Möglich ist auch, dass es (b) zu einer Revision der Einschätzung führt (z. B. durch Beratungen, Reflexionen, selbst oder von außen herbeigeführte Veränderungen der Situation, oder auch durch Umdeutungen, Veränderung von Kriterien, konfliktlösende Gespräche) und dadurch zu einer Entscheidung des Verbleibs in der Weiterbildung. Ggf. kommt es dann während der Weiterbildungsteilnahme zu einer erneuten Einschätzung der situativen Passung. Zum anderen kann es (c) aufgrund negativer Passungseinschätzungen zu einem unmittelbaren Drop-out durch die Teilnehmenden oder die Einrichtung kommen, der eine weitere Kursteilnahme oder einen späteren Wiedereinstieg in der Regel ausschließt. Ggf. wird seitens des Individuums durch einen Drop-out an dieser Stelle wieder eine Passung (in Bezug auf eigene Überzeugungen o. ä.) hergestellt, auch wenn es dazu führen kann, dass Nicht-Passungen (z. B. zwischen Person und Qualifikationsanforderungen für einen Job) im weiteren Lebensverlauf bestehen bleiben.

Wird das Modell von links nach rechts gelesen, wird ersichtlich, dass Passungseinschätzungen prospektiv, situativ als auch retrospektiv eingenommen und in der spezifischen Situation der (vorzeitig endenden) Weiterbildungsteilnahme von individuellen, institutionellen und soziostrukturellen Aspekten berührt werden. Die Erfahrungen, die eine Person bis zum aktuellen Zeitpunkt gesammelt hat, wirken sich in einer nächsten Weiterbildung wiederum auf die im Modell abgebildeten Phasen aus, schließlich haben sie auch Einfluss auf künftiges Weiterbildungsverhalten.

4.4 Schlussfolgerungen aus diesen Betrachtungen

Schlussfolgerungen können in mindestens zweierlei Hinsicht gezogen werden: Einerseits ermöglichen die „Typologie zur Nicht-Passung von Drop-out in der Weiterbildung“ und das „Modell der situativen (Nicht-)Passung“ eine Verdichtung von Annahmen rund um Drop-out in der Weiterbildung, auch wenn nach wie vor Fragen offenbleiben – bzw. durch diese Ergebnisse erst aufgeworfen werden. Andererseits ermöglichen die Ergebnisse auch Rückschlüsse und Spezifizierungen hinsichtlich des herangezogenen Begriffs der Passung.

In den Ergebnissen dieser Studie spiegelt sich das unter Abschn. 4.1 ausgeführte Verständnis von Passung umfänglich wider, das dynamische Aushandeln und der Blick auf Passungseinschätzungen werden sichtbar. Eine Ausdifferenzierung erfährt der Begriff hinsichtlich der Erkenntnisse, dass auch Passungsverhältnisse zwischen und innerhalb von Institutionen (ohne Beteiligung der Teilnehmenden) einen Drop-out evozieren können und dass nicht nur Spannungen zwischen Teilnehmenden und Einrichtungen bzw. zwischen den Institutionen, sondern auch Spannungen innerhalb des Individuums, zu negativen Passungseinschätzungen und Drop-outs führen können. Keine gänzlich neue Erkenntnis, aber eine, die in diesem Kontext emergierte und herausgestellt werden soll, ist der Umstand, dass Drop-outs oft in einem problematisierenden Kontext diskutiert werden, sich in der Empirie aber nicht nur als Erleiden, sondern auch als Selbstermächtigung und positiv Erlebtes zeigen.

Diese Betrachtungsweisen schließen an bisherige Drop-out-Forschungen an und weisen in Zugang, Ergebnissen und Schlussfolgerungen zahlreiche Parallelen, aber auch abweichende Perspektiven auf: Während Stamm et al. (2012) z. B. ähnlich in der Tabellierung zur Typenbildung vorgehen, bezeichnet sie mit Drop-outs Personen(gruppen). In dem hier beschriebenen Forschungszusammenhang richtet sich die Betrachtung hingegen allgemein auf den Prozess und in der Typenbildung auf Abbruchsgründe statt auf Personentypen. Prozesshaftigkeit, der in dem „Modell der situativen (Nicht-)Passung" Rechnung getragen wird, spielt auch in den Modellen von Tinto und Boshier eine Rolle: Beide reduzieren Drop-outs nicht auf monokausale Annahmen, sondern beziehen subjekt- als auch gesellschaftsbezogene Kategorien zur differenzierten Betrachtung mit ein, die verdeutlichen, dass die Abbrecherinnen und Abbrecher genauso wie die Umwelt – bzw. eine Melange aus diesen – ursächlich für den Ausgang von Weiterbildungssituationen sein können. So rücken sowohl Tintos Begrifflichkeiten, wie die soziale und akademische Integration (vgl. Tinto 1975, 1993), als auch Boshiers Begriffe der Kongruenz und Inkongruenz (vgl. Boshier 1973) in die Nähe des skizzierten Passungsbegriffs. Gemeinsam ist allen drei Modellen die Frage nach der Beziehung von den Lernenden und weiteren Faktoren in Weiterbildungssituationen. Mit dem „Modell der situativen (Nicht-)Passung" liegt nun ein ergänzendes Modell zur Erklärung von Nicht-mehr-Teilnahmen vor, das durch den Bezug auf den Passungsbegriff und aktuelle empirische Ergebnisse dazu beiträgt, die Betrachtung von Weiterbildungsabbrüchen auf theoretisch und empirisch noch breiteres Fundament zu stellen. Durch die Kombination von Kategorien in der Typenbildung werden Konstellationen von Passungseinschätzungen systematisch abbildbar und es ist so auch möglich, andere Akteurinnen und Akteure neben dem lernenden Individuum in die Betrachtung einzubeziehen (die letztgenannte ist eine Betrachtungsweise, die es in der Schulforschung zu Drop-out gibt, bislang aber in der erwachsenenpädagogischen Drop-out-Literatur kaum vorkam).

Auch wenn die „Typologie der Nicht-Passung von Drop-out in der Weiterbildung" und das „Modell der situativen (Nicht-)Passung" weitere Erklärungsansätze für Drop-out in der Weiterbildung unterbreiten, unterliegen sie Limitationen: Der ersten Limitation, dass eine Typologie keine phasenbasierte Prozesshaftigkeit abbilden kann, konnte mit der Weiterentwicklung zu einem „Modell der situativen Passung" begegnet werden. Es kann jedoch in beiden Darstellungsweisen nur unzureichend abgebildet werden, wie interdependent die Faktoren sind, die auf Drop-outs wirken, da die einzelnen Fälle (welche durchaus dezidierte Rückschlüsse auf multifaktorielle Überlagerungen zulassen) im Rahmen der Typen- und Modellbildung nach dominanten Merkmalen verortet wurden, um sie im Rahmen einer Bündelung handhabbarer und vermittelbar zu machen. Zweitens beziehen sich die gebildeten Typen auf Gründe für Drop-outs und nicht auf personengruppenbezogene Typen, wodurch kein direkter Anschluss an die Personengruppen möglich ist, die in der ersten Projektphase mit Hilfe der NEPS-Daten herausgearbeitet wurden (vgl. Hoffmann et al. 2020). Drittens bestehen Limitationen in der Erklärungskraft der beiden Ergebnisformate aufgrund der dem Projekt zugrundeliegenden Drop-out-Definition (vgl. ebd.), da Abbrechende ihr Teilnahmeverhalten z. T. als Drop-out beurteilen, diese Fälle jedoch nicht weiter berücksichtigt wurden, da sie nicht dem im Projekt (theoretisch und empirisch durch die Interviews mit den Expertinnen und Experten)

erarbeiteten Drop-out-Begriff entsprachen. Eine sukzessive Erweiterung des Begriffs könnte weitere Ausdifferenzierungen und Verdichtungen nach sich ziehen.

5 Diskussion und Ausblick

Anknüpfend an tradierte Diskurse und theoretische Modelle zur Frage von Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Weiterbildung wird mit der vorliegenden Untersuchung mit dem Fokus auf die Nicht-mehr-Teilnahme ein Aspekt hinzugefügt, der in der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung bislang kaum eine Rolle gespielt hat. Die Konzepte von Tinto und Boshier aus den 1970er Jahren bieten zwar einen ersten theoretischen Bezugspunkt, erweisen sich jedoch hinsichtlich der Vielfalt und Spezifität von Weiterbildungsabbrüchen als nicht hinreichend erklärungsmächtig. Mit dem Konzept der Passung bzw. Nicht-Passung schlagen wir eine Erweiterung der genannten theoretischen Zugänge vor, die – so zumindest das Fazit unserer empirischen Analysen – einen wesentlichen Beitrag zur Differenzierung und zum Verständnis von Weiterbildungsabbrüchen leisten kann. Dabei ist Passung ein stets subjektiver, fragiler, situationsbezogener Zustand, der sowohl durch die Interaktion der Lernenden untereinander, mit den Lehrenden und mit der Organisation (re-)produziert oder reduziert werden kann, als auch im Rahmen der Koordination unterschiedlicher institutioneller Akteurinnen und Akteure und Lebensbereiche.

Das in einem an die Grounded-Theory angelehnten Forschungsprozess als Kernkategorie herausgearbeitete Konzept der Passung ist gleichzeitig Grundlage für die hier vorgestellte Typologie von Weiterbildungsabbrüchen. Dabei kann das Passungskonzept durchaus als theoretisches Konstrukt verstanden werden, das unmittelbar anschließt an vorangegangene theoretische Diskurse und Modelle (z. B. Kramer 2017; Meister und Sotzek 2017; Düggeli und Neuenschwander 2015). Die Typologie als „Zwischenschritt der Theoriebildung“ (Kluge 1999, S. 51), der den Weg bereitet von empirischen Analysen hin zur Theorieentwicklung, erweitert den binären Blick der Teilnahmeforschung auf Teilnahme und Nicht-Teilnahme um die Perspektive der Nicht-mehr-Teilnahme.

Damit treten Teilnahme und Nicht-Teilnahme als Pole eines Kontinuums in Erscheinung, mit vielfältigen Zwischenformen. So bleibt zum Beispiel die Frage vorläufig offen, inwieweit das Konzept der Passung auch zur Analyse der eigentlichen Weiterbildungsteilnahme vorgelagerter Abbrüche tragfähig ist oder welche Formen von Teilnahmeunterbrechungen in Weiterbildungskontexten relevant werden. Da mit dem Sample der beschriebenen Studie Abbrüche fokussiert werden und daher auch nur Aussagen zu Passungseinschätzungen bei Abbrüchen vorgenommen werden können, wäre es spannend, in folgenden Studien Verläufe in der (fortgesetzten) Teilnahme unter Passungsfragen zu betrachten.

Im Sinne eines forschungsbezogenen Ausblicks lassen sich weitere Anschlussmöglichkeiten formulieren. In dem vorliegenden Projekt wurden Drop-outs während der Teilnahme untersucht, ein Forschungsdesiderat ist auch die Untersuchung von sehr frühen Drop-outs, also vor Beginn der Teilnahme. Interessant wäre es darüber hinaus, längsschnittlich Prozesse der Revision negativer Passungseinschätzung und den Verbleib in der Weiterbildung zu untersuchen, um Drop-out-Verhalten in seiner

Spezifik tiefergehend zu verstehen. Darunter fallen auch die Fragen, ab wann eine Passung von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren als zu minimal eingeschätzt wird und wovon das wiederum abhängt. Wieviel Nicht-Passung ist u. U. auch lernförderlich, insbesondere auf der mikrodidaktischen Ebene? Da Passung ein starkes Thema in der Lehr-Lernforschung und Kursforschung ist, könnten hier Beobachtungen zusammengebracht werden. Der Umgang mit Passungsphänomenen durch die professionell Handelnden auf Meso- und Mikroebene könnte auch aus professionstheoretischer Perspektive analysiert werden als der Umgang mit professionellen Antinomien, so spiegeln sich in einigen Typen der Nicht-Passung auch professionelle Antinomien auf Seiten der professionell Handelnden (z. B. Begründungsantinomie und Sachantinomie (vgl. Helsper 2002; von Hippel 2011)). Zusammenfassend liegt das Thema Drop-out und Passung an der Schnittstelle verschiedener Forschungsbereiche: der Adressaten- und Teilnehmendenforschung (deren Perspektive in diesem Beitrag eingenommen wurde), der Programmplanungsforschung sowie der Lehr-Lernforschung und auch der Beratungsforschung.

Für einen praxisbezogenen Ausblick lassen sich aus dem „Modell der situativen (Nicht-)Passung“ und der Typenbildung Anschlüsse für die Weiterbildungspraxis herstellen. Typenbildungen haben das Potenzial, auf ihrer Grundlage handlungsrelevantes Wissen für die Praxis ableiten zu können (vgl. Schmidt-Hertha und Tippelt 2011, S. 23), hier z. B. für den Umgang mit Drop-out in Weiterbildungsinstitutionen auf lehrender, planender und beratender Ebene, aber auch in anderen beteiligten Institutionen.

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

Funding We acknowledge support by the Open Access Publication Fund of Humboldt-Universität zu Berlin and by the 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

Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, *40*(1), 110–124.

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult Education*, *23*(4), 255–282.
Bourgeois, E. (1998). Introduction. In Verband Wiener Volksbildung (Hrsg.), *Adult Learning and Social Participation* (S. 331–335). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
Brödel, R. (1996). Dropout. Kursabbruch in der Erwachsenenbildung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, *24*(1), 21–31.
d. Carmo Nicoletti, M. (2019). Revisiting the Tinto's theoretical dropout model. *Higher Education Studies*, *9*(3), 52–64.
Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Dt. Bildungsrat.
Düggeli, A., & Neuenschwander, M.P. (2015). Entscheidungsprozesse und Passungswahrnehmung. In K. Häfeli, M.P. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 219–241). Wiesbaden: Springer.
Egloff, B. (2011). Kurs ohne Übergang? Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Alphabetisierungskursen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
Egloff, B., Jochim, D., & Schimpf, E.J. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit. Kursbindung in der Alphabetisierung/ Grundbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *32*(4), 11–22.
Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, *103*(2), 281–317.
Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
Garrison, D.R. (1987). Researching dropout in distance education. *Distance Education*, *8*(1), 95–101.
Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: wbv.
Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
Gruber, C. (1985). *Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung*. Linz: Johannes Kepler Univ.
Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5. Aufl. S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
Herrle, M., & Nolda, S. (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, *3*, 340–354.
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.
von Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2019). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Paderborn: F. Schöningh.
Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(1), 31–46.
Jacot, A., Frenay, M., & Cazan, A.-M. (2010). Dropout of adult learners returning to university. Interactions of motivational and environmental factors. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, *52*(3), 83–90.
Jakschik, R., & Pieniazeka, J. (2011). Über die Beweggründe für Abbrüche von zweitsprachlichen Alphabetisierungskursen und Anregungen für mögliche Gegenmaßnahmen. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. Bielefeld: wbv.
Käpplinger, B., Kulmus, C., & Haberzeth, E. (2013). *Weiterbildungsbeteiligung. Anforderungen an eine Arbeitsversicherung*. WISO Diskurs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung
Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Kramer, R.-T. (2017). „Habitus“ und „kulturelle Passung“. In M. Rieger-Ladich, C. Grabau & U.H. Bittlingmayer (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 183–205). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: Springer VS.

Kraus, K. (2015). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 41–53). Bielefeld: wbv.

Lingkost, A. (1996). *Teilnahme und Nichtteilnahme an Funkkolleg-Begleitkursen. Eine qualitative Studie zur Drop-out-Forschung*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, *19*(1), 33–46.

Meister, N., & Sotzek, J. (2017). Habituelle Passungen und Nicht-Passungen angehender und berufseinsteigender Lehrpersonen im Sprechen über die (professionelle) schulische Praxis. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*.

Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). Weinheim: Juventa.

Meuser, M., & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske + Budrich.

Mitscherlich, A. (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Piper.

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

Park, J.-H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, *12*(4), 207–217.

Pickard, A. (2013). Attrition happens: Towards an acknowledgement and accommodation perspective of adult literacy student dropout. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, *2*(2), 114–126.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.

Reich-Claassen, J. (2010). *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens*. Berlin: LIT. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. (Zugl.: München, Univ. Diss. 2010)

Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.

Schäffter, O. (1992). Passung und Gegensteuerung. Das Zusammenspiel von Gegensätzen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Person und Sache. Zum 70. Geburtstag von Hans Tietgens* (S. 173–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2011). Typologien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *1*, 23–35.

Schrader, J. (1986). *Teilnahmeverhalten und Teilnehmerschwund in Volkshochschulkursen*. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband.

Schrader, J. (1994). *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag. U.d.T.: Schrader, Josef: Lernstile in der beruflichen Weiterbildung. (Zugl.: Marburg, Univ. Diss. 1992)

Seitter, W. (Hrsg.). (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Shank, J. A., & McCracken, J. D. (1993). *Dropout and completion in adult vocational job training programs. A prediction model for the adult vocational student*. Paper presented at 1993 American Vocational Association

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

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

Ten Dam, G. T. M. (1995). Drop-out from adult education. Social environment, school culture and perceptions. *International Journal of Lifelong Education*, *14*(1), 51–63.
Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.
Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S. 122–144). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei.
Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125.
Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
Vontobel, J. (1972). *Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Empirische Basisstudie zum Problem der Erfassung des Bildungserfolgs*. Braunschweig: Westermann.
Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132.

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

ZfW (2021) 44:263–284
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00186-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

The influence of relatedness and organizational resources on teaching motivation in continuing higher education

Uwe Wilkesmann · Ronja Vorberg

Received: 7 June 2021 / Revised: 19 August 2021 / Accepted: 13 September 2021 / Published online: 6 October 2021
© The Author(s) 2021

Abstract This article will answer the research question if relatedness and organizational resources influence the teaching motivation in continuing higher education, whereby a distinction is made between intrinsic and extrinsic motivation. Self-determination theory is used as the theoretical underpinning. We conducted a survey of 549 continuing higher education university faculty. Regression analysis determined that relatedness was correlated with intrinsic teaching motivation but was not correlated with extrinsic teaching motivation. Meanwhile, organizational resources increase both intrinsic and extrinsic teaching motivation. Professors are more extrinsically motivated than other faculty. The older university faculty tends to be less extrinsically and more intrinsically motivated. Additionally, female university faculty are more intrinsically motivated than male university faculty.

Keywords Teaching motivation · Relatedness · Continuing higher education in Germany

Uwe Wilkesmann (✉) · Ronja Vorberg
TU Dortmund University, Dortmund, Germany
E-Mail: Uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de

Ronja Vorberg
E-Mail: Ronja.vorberg@tu-dortmund.de

Der Einfluss von sozialer Einbettung und organisationalen Ressourcen auf die Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zusammenfassung Der Artikel beantwortet die Forschungsfrage, ob soziale Einbettung und organisationale Ressourcen die Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung beeinflussen. Als theoretischer Hintergrund dient die Self-Determination-Theory. Die Frage wird mit Hilfe eines Datensatzes von 549 befragten Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beantwortet. Die Regressionsanalyse zeigt, dass die soziale Einbettung Einfluss auf die intrinsische, nicht aber auf die extrinsische Lehrmotivation hat. Gleichzeitig erhöhen angemessene organisationale Ressourcen sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Lehrmotivation. Professorinnen und Professoren sind eher extrinsisch motiviert als andere Lehrkräfte. Die älteren Lehrenden sind tendenziell weniger extrinsisch und eher intrinsisch motiviert. Darüber hinaus sind weibliche Lehrende intrinsischer motiviert als männliche Kollegen.

Schlüsselwörter Lehrmotivation · Soziale Einbettung · Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland

1 Introduction

Teaching in continuing higher education in the German Higher Education System (HES) is an exceptional situation because it is optional for university faculty. The required teaching load that each member of a university faculty has, relates entirely to teaching in the traditional undergraduate and graduate programs, and does not relate to the teaching in continuing higher education. What then motivates university faculty who do in fact teach in continuing higher education? Furthermore, if researchers want to make a career in academia, then mainly their achievements in research will count—teaching in continuing higher education is not necessary for a career at a research university. The teaching-learning context in continuing higher education is a special case. Students in continuing higher education are adults who study parallel to their job, have professional experience, and are responsible for financing their studies themselves. Consequently, the teaching faculty have to deal with the special demands that these students bring with them. This requires the university faculty to reflect on their previous teaching activities and, if necessary, adapt them to the new heterogeneous target group (De Vito 2009). Taken together, this leads us to ask why anyone would teach in continuing higher education.

There are almost no studies of teaching motivation in continuing higher education, but there are a few reviews of faculty participation in online distance education (Maguire 2005). If teaching motivation has been investigated, then it has been conducted in the traditional undergraduate studies and has not examined the question of continuing higher education (Daumiller et al. 2020; Wilkesmann and Lauer 2020) or the motivation of students in continuing higher education (Völkening et al. 2010; Johnson et al. 2016). The reasons why university faculty become involved in continuing higher education are often related to the joy they feel in dealing with adult

students. The intention to transfer their knowledge into practice is also frequently mentioned (Wilkesmann et al. 2020a). To illustrate the teaching motivation of continuing higher education faculty, this article uses Self-Determination Theory (SDT) as a theoretical underpinning. SDT has frequently been used in recent years to investigate the relationship between motivation and organization (Ryan and Deci 2000, 2013, 2020; Donald et al. 2019; Hagger and Hamilton 2020; Tang et al. 2020; Wilkesmann and Schmid 2014). One important aspect within SDT is the influence of relatedness and organizational resources, which has not until now been specifically focused on in terms of the question of the transferability of SDT to teaching motivation in continuing higher education. SDT addresses the influence of social norms as relatedness to others and the organizational environment on motivation. Organizational resources can come across as situative conditions with a supportive character. As a result, individuals are able to evolve and modify their abilities. Examples are conditions regarding work activities, operational conditions and other means, which enable individuals to cope with work related requirements and to master or at least tolerate different challenges (Drzymala 2005). Examples of continuing higher education in Germany are additional staff that supports all organizational and management aspects according to organize the teaching. In Germany, this often includes providing food and beverages to students in the classroom during the continuing higher education seminar to create a pleasant learning atmosphere. Academics will be motivated to teach in continuing higher education if they feel that they can relate to the social norms of an organization that values teaching in continuing higher education and if they feel supported with appropriate resources by the university. Therefore, this article will address the following research question:

Do perceived relatedness and organizational resources influence teaching motivation in continuing higher education?

Since teaching in Germany is additionally paid for in the continuing higher education and empirical evidence exists showing that professors are highly intrinsically motivated in undergraduate and graduate teaching (Wilkesmann and Schmid 2012; Wilkesmann and Lauer 2020), we focus on extrinsic and intrinsic teaching motivation. We show what influences intrinsic and extrinsic teaching motivation and thus when university faculty are motivated to undertake teaching in continuing higher education. To understand the question of teaching motivation in continuing higher education in Germany, this article will first explain the context of the German HES, in which continuing higher education plays a special role. The main aspects of SDT will then be described. Thereby we focus on extrinsic and intrinsic teaching motivation. This is followed by a discussion of the previous findings of the connection between teaching motivation in continuing higher education and SDT. The methodology will describe the survey, where we used an adaptation for continuing higher education of the SDT teaching motivation questionnaire (Wilkesmann and Schmid 2012). It will also describe the survey method and the characterization of the respondent sample. This also allows us to give at least an approximate overview of who in Germany is involved in teaching in continuing higher education. Finally, the empirical part will include two regression models that test the hypotheses. This is followed by a presentation and discussion of the results. The final section of this paper will draw the conclusions, for instance that university faculty are especially

intrinsically motivated to teach in continuing higher education when they perceive high relatedness. The final section will also describe the limitations, and will make some recommendations for further work.

2 Continuing higher education in Germany

HES in Germany can be divided into two parts. In the first part, the required teaching load of the university faculty is concentrated on traditional undergraduate and graduate courses. Teaching is by contract obligatory in the traditional undergraduate and graduate courses for university faculty, while the students do not have to pay tuition fees for traditional undergraduate and graduate courses. Therefore, this part is supply-oriented and the universities develop study programs that students can attend if they want to (Hüther and Krücken 2018). For-profit universities have only a very minor role in the German HES (Lenhardt et al. 2012). In the second part, teaching in continuing higher education is optional for university faculty—no one can force them to teach these courses. Students in continuing higher education return to university in a later stage of the student-life cycle. If they have worked in their profession for a while and then want to attend continuing higher education at a university while working, then these students have to pay high tuition fees. In this article, we define adult students as already having a university degree and work experience, and who then return to university for continuing higher education (Khiat 2017; Woods and Frogge 2017; for definitions of non-traditional student see Schütze and Slowey 2002). In the literature, continuing higher education is partly subsumed under the label "Third Mission" (Berghaeuser and Hoelscher 2020, p. 57). By law, continuing higher education must be charged at least with cost-covering fees and should even generate a profit. Therefore, this part of the German HES is market driven and demand-oriented (Franz and Feld 2015; Wilkesmann 2010). In contrast to traditional undergraduate and graduate teaching at public universities, continuing higher education has to be financed by tuition fees paid by the students. Consequently, the teaching-learning situation is twofold different from that of traditional undergraduate and graduate teaching (Mörth 2020). First, students become customers who also bring along previous knowledge from their work experience, which means that they have corresponding demands. In addition, these students show a high degree of heterogeneity with regard to their professional, educational and life biographies, as well as their study interests and expectations (Mörth 2020). Second, this experience is connected with a strong cultural break in the German HES given that students are not used to paying a lot of money for their studies. If the students have to pay money in this situation, then they could become picky and demanding. This also changes the relationship between students and university faculty. In continuing higher education, adult students return to university with a lot of practical knowledge from their professions. Consequently, they not only look for scientific reflection knowledge for their practice but much more than undergraduate students they also want to contribute their own knowledge to the teaching. Mintzberg (2004) described this as "experienced reflection" in the case of a Master's of Business Administration (MBA): "the managers bring their experience to the classroom,

where the faculty introduce various concepts, theories, models. We can say that managers live in the territory while the faculty provide the maps" (Mintzberg 2004, p. 264). The relationship between university faculty and students is more an egalitarian exchange relationship than for undergraduate students. Consequently, previous knowledge must be integrated into the program and practical relevance must be constantly established to ensure that the newly acquired knowledge can also be used by the participants in the professional context. Meanwhile, university faculty must deal with these expectations and react accordingly (Wilkesmann et al. 2020a). Khiat (2017) gives empirical evidence that adult students have a lot of competencies in self-directed learning. This is the reason why instructional design plays an important role in continuing higher education (Lim et al. 2019). These challenges make the question of what actually motivates university faculty to teach in this area even more relevant.

There is also a segmentation of the HES in German-speaking countries in terms of the difference between universities of applied sciences and research universities (Wilkesmann 2013; Hüther and Krücken 2018). Universities of applied sciences differ fundamentally from research universities in three aspects (Wilkesmann 2013):

1. Universities of applied sciences are teaching universities. The professors can only use a small part of their working time for research and their teaching load is twice as high as at research universities. While professors at universities of applied sciences must teach 18 h per week, professors at research universities only have to teach 9 h per week.
2. The career path to professorship is different—professors at a university of applied sciences must have a doctorate and have worked for at least five years, not less than three from which must have been outside the university (i.e., in industry). Thus, all professors at universities of applied science have practical experience and still have close contacts to companies and/or their former employers. Consequently, they are very much closer to the problems of entrepreneurial practice and they are more likely to take up viewpoints from practice in continuing higher education. In contrast, in addition to their doctorate, professors at research universities must have an academic qualification for a professorship consisting of a 'habilitation' (German professorship examination) or a successfully evaluated junior professorship. Therefore, most professors at research universities have followed a purely academic career.
3. Professors at research universities have research assistants (often many). Professorships are mostly organized as chairs. At universities of applied sciences, professors work usually without assistants.

The first two criteria suggest that professors at universities of applied sciences have a closer relationship to continuing higher education in terms of content because theory and practice are connected in this field (Cendon 2019). However, they already have a high teaching load and therefore are probably less interested in giving additional continuing higher education courses.

Taking on a teaching position in continuing higher education does not have a positive effect on academic reputation for university faculty nor do they receive any special recognition for their work. The contractually agreed tasks of academic em-

ployees and professors include research, and traditional undergraduate and graduate teaching, but they do not include teaching in continuing higher education. Teaching in continuing higher education is entirely optional for professors and it is usually paid extra because it is additional to the normal teaching load.

The activities of the HES are arranged hierarchically—at research universities research comes first, followed by undergraduate and graduate teaching, while teaching at continuing higher education comes last (Wilkesmann et al. 2020b). Even professors at universities of applied sciences also want to be perceived as researchers. Consequently, it is important to ask what motivates professors and other university faculty to become involved in continuing higher education. Do the aspects that motivate include additional payments or joy to teach interesting people from whom the university faculty can also learn something? And, which organizational resources can support this teaching? In this paper, we will try to answer these questions with the help of SDT.

3 Self-determination theory and teaching motivation in continuing higher education

3.1 Self-determination theory

SDT (Ryan and Deci 2000, 2013, 2020) is characterized by two main assumptions. First, it is assumed that there is a connection between the perceived organizational situation in which an individual finds themself and a type of motivation or regulation. Second, it is assumed that the organizational situation either enables a feeling of self-determination, or creates a feeling of being determined by others or by structures. These different perceptions in turn give rise to different forms of motivation. Thus, motivation also depends on the resources that the organization makes available to the employee. Without any support by resources, the employees feel overwhelmed and as a consequence are amotivated (Ryan and Deci 2013).

Finally, derived from its basic assumptions, SDT constructs a continuum extending from heteronomy to self-determination, depending on the perception of the organizational situation that individuals find themself in (see Fig. 1). The different forms of motivation within this continuum reflect the extent to which a (required) behavior has been internalized and integrated by the individual (Ryan and Deci 2000). When individuals internalize and assimilate regulations, they experience greater autonomy in action (Ryan and Deci 2000).

For Ryan and Deci (2000), intrinsic motivation is located at one end of the continuum (see Fig. 1), is associated with a high degree of self-determination, and is defined as an internally regulated type of action. In intrinsic motivation, behavior is performed because the activity itself is interesting or involves pleasure (Ryan and Deci 2013). Amotivation is on the opposite side of the continuum (see Fig. 1). When they feel amotivated, individuals perceive the situation as overburdened because they do not have the resources that they need to successfully achieve their goals. The individual either does not act at all or only fakes action (Ryan and Deci 2000). In addition, the individual does not feel competent and does not expect a desired

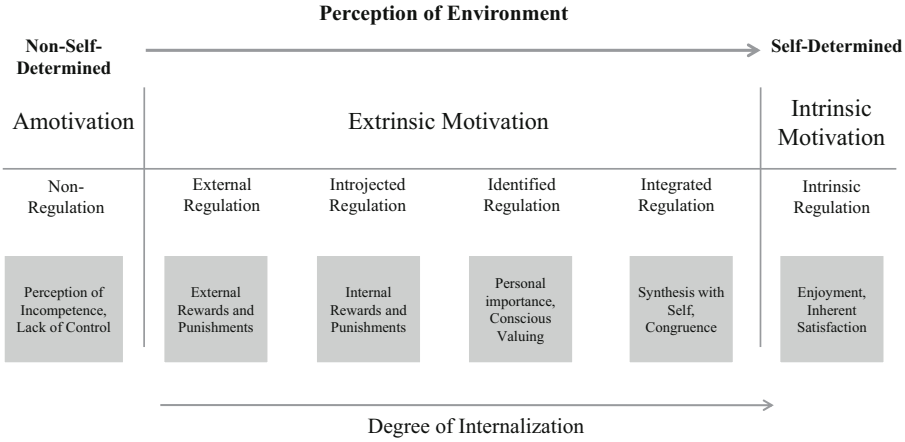


Fig. 1 Self-determination theory. (Own illustration based on Ryan and Deci 2000, p. 72)

outcome from their own actions. Individuals who are amotivated do not feel that there is a link between their actions and their consequences (Tang et al. 2020). There are different forms of extrinsic motivation on the scale between intrinsic motivation and amotivation (see Fig. 1). These are basically characterized by the fact that individuals want to achieve a result with their performance that can be separated from the action itself (Ryan and Deci 2000). The four qualitatively different forms of extrinsic motivation vary in the extent to which regulation is perceived as controlled or autonomous (Ryan and Deci 2000, 2013). External regulation is a form of extrinsic motivation that corresponds to a still high degree of heteronomy (see Fig. 1), which refers to behaviors that are undertaken to obtain a reward or avoid punishment (Ryan and Deci 2013). In the case of teaching in continuing higher education, this is the opportunity to earn additional money. Introjected motivation is a relatively controlled form of regulation where an individual performs an action due to internal pressure, such as guilt, preventing fear, or improving their ego (Tang et al. 2020; Ryan and Deci 2000). Here is an example that the teaching is well prepared, because otherwise there will be a guilty conscience. Identified motivation is a more autonomous or self-determined form of extrinsic motivation (see Fig. 1). Identification refers to social norms of the peer-group (Ryan and Deci 2000). If a professor belongs to a peer-group of other professors where teaching in continuing higher education is very highly respected, then the motivation may be based in compliance with this norm. Integrated motivation occurs when identified regulations are fully assimilated into the self, which means that they have been evaluated and are in accordance with one's own needs (Ryan and Deci 2000). For example, a professor has a self-image of herself or himself as the perfect teacher in continuing higher education.

SDT assumes that extrinsically motivated actions can also become self-determined, provided that individuals identify with them and completely assimilate their regulation (Ryan and Deci 2000). This process of internalization does not take place in such a way that individuals move through each station with the corresponding regulation. Instead, they can internalize a new behavioral regulation relatively quickly

at any point on the continuum, depending on their previous experiences and current situational factors (Ryan and Deci 2000). It is assumed that there are three internal psychological needs that form the basis for self-motivation and support the process of internalization (Ryan and Deci 2000, 2020), as follows:

1. Relatedness is the need to feel belonging and connectedness. This behavior is exemplified, requested, or valued by significant others (Ryan and Deci 2000, 2020). Relatedness is a social mechanism of perception that promotes self-esteem and encourages individual initiative (Wilkesmann and Schmid 2014). A person adopts the social norms of the group to which they feel part of. Social norms can only guide action when they have been internalized, and thus trigger an internalized or intrinsic form of motivation.
2. Autonomy is related to the intention to experience oneself as self-organized and to be able to act according to one's own will (Ryan and Deci 2013). This need is also linked to the need for individual freedom and to feel responsible for one's own behavior (Tang et al. 2020).
3. Competence is related to the fact that people are more likely to exhibit behaviors that are valued by relevant social groups when they feel effective with regard to these activities (Ryan and Deci 2000). Perception of competence is undermined if feedback is negative or challenges are not perceived as optimal (Ryan and Deci 2013). Only when a person is recognized as competent are they able to fully internalize external goals (Wilkesmann and Schmid 2014). A perception of incompetence leads to a feeling of being overloaded and causes amotivation.

In the following section, we will discuss the relationship between teaching motivation in continuing higher education and SDT.

3.2 Teaching motivation in continuing higher education and self-determination theory

Some studies can be found on the teaching motivation of professors in traditional undergraduate and graduate teaching (Wilkesmann and Lauer 2020; Wilkesmann and Schmid 2012), or in online distance education (Maguire 2005). The central finding of these studies is that university staff are very highly intrinsically motivated and very low extrinsically motivated in teaching. Several studies have used SDT to analyze student motivation of non-traditional students (Völkening et al. 2010; Johnson et al. 2016). However, there is no empirical investigation of teaching motivation in continuing higher education in Germany. Although the transferability of the SDT model has been confirmed for professors who teach (Wilkesmann and Schmid 2014), it cannot be applied one-to-one to continuing higher education for an in-depth analysis. Therefore, we conducted expert interviews with continuing higher education teachers and analyzed the result with the help of the content analysis (Mayring 2015). The result of the analyses led to an extension of the SDT in the area of extrinsic motivation, namely by the three facets of "knowledge transfer into practice", "contact with practice" and "remaining in academia" (Wilkesmann et al. 2020a, p. 190). However, a study on the transferability of SDT to teaching motivation in the field of continuing higher education has not yet been conducted.

Relatedness is a psychological need that supports the process of internalization and also includes the relationship of an individual to the peer group to which they feel part of. This is important because it determines the individual's behavior by the social norms that apply within the peer group (Wilkesmann et al. 2020a). Applied to the case of continuing higher education faculty, the peer group represents the community of continuing higher education. Because teaching in continuing higher education is voluntary, few university faculty members participate. Precisely because they are few in number, they form a community of their own. This community is characterized by a high degree of homogeneity in its internal orientation and can therefore be understood as a subcultural scene (Schmid 2018). Therefore, the commitment to continuing higher education can also be understood by belonging to this scene. The peer group of continuing higher education faculty is characterized by the fact that common norms and values are shared with regard to basic higher education policy orientations. Continuing higher education is not only attributed a general significance but is also a pioneering role in higher education development in the HES in Germany. Continuing higher education takes up important impulses from practice and transfers them into the university (Wilkesmann 2010). In addition, the faculty who are active in continuing higher education serve as pioneers of a new university didactics and as initiators of university reforms (Wilkesmann et al. 2020a). With regard to attitudes and teaching motivations, it was found that the faculty who teach in continuing higher education do not differ fundamentally in their most important attitudes towards continuing higher education and its teaching motivations. Consequently, Wilkesmann et al. (2020a) conclude that continuing higher education faculty form a homogeneous group in terms of their attitudes, values, and motivation. University faculty in continuing higher education believe that universities should be more open to the demands and expectations of working students in continuing higher education. Additionally, they think that teaching in continuing higher education is a source of inspiration for new research questions. Furthermore, the didactics of continuing education is an example and a source of inspiration for teaching in undergraduate programs. That's why they believe continuing higher education is a future vision for undergraduate teaching. Averill and Major (2020) are investigating the research question of what higher educators motivate to innovate. With the theoretical underpinning of SDT they show that developing relatedness between higher education teachers and students reported as motivators for innovative teaching. The feeling of belonging to the group of continuing higher educators increases the acceptance of the values that exist in this group. Deci and Ryan (2014) emphasize that not all relationships contribute to relatedness. Only relationships in which all partners experie nce autonomy and provide autonomy support to the other are deeply satisfying of the need for relatedness. In Germany, continuing higher education is very often organized in centralized academic units (Maschwitz et al. 2020), which are usually staffed by faculty who organize continuing higher education and who establish and maintain close contacts with the professors who teach in continuing higher education. Regular meetings of the teachers in continuing higher education are organized, where they exchange information about the program development and there teaching experience. Since this is organized in voluntary network

relationships, they are characterized by a reciprocal high autonomy. This leads to our first hypotheses:

H1a A stronger perception of relatedness will lead to higher intrinsic motivation.

H1b A stronger perception of relatedness will lead to lower extrinsic motivation.

Perception of autonomy and competence can be assumed for the investigated group. Continuing higher education for the university faculty is optional—neither the dean nor anyone else can force a university faculty member to teach in continuing higher education. The mandatory teaching load only includes traditional undergraduate and graduate teaching. Consequently, the university faculty members who are involved in continuing higher education do so voluntarily. We can always assume autonomy with this because it is their free choice (Ryan and Deci 2020; for more detail on the correlation between autonomy and motivation by students see Wong et al. 2020). It is crucial for faculty to be aware of their teaching competencies to be able to teach well (Smolikevych 2019). If faculty in continuing higher education realize that their own competences do not suffice to reflect the practical experiences of the students on a scientific level, then they perceive themselves as overloaded and as not self-determined. This has a negative effect on the psychological need for competence, which in turn hinders the process of internalization. Orazbayeva et al. (2021) give empirical evidence that autonomy, relatedness, and competence facilitating academic engagement in education driven university-business cooperation, which is related to continuing higher education because the latter is often also a university-business cooperation. Salikhova et al. (2020) give a literature review about SDT and digital learning, especially the influence of autonomy, relatedness, and competence to predict student academic success in the field of digital education. Lavina et al. (2020) provide some empirical evidence for communication technology competency and motivation in continuing higher education. It can be assumed that people who have been teaching at continuing higher education are very familiar with the special challenges and the way of dealing with continuing higher education students because they are doing it by their own choice. If these participants still take up a teaching position in continuing higher education, then it can be assumed that they perceive themselves as competent. Anyone who feels overwhelmed by continuing higher education teaching will not volunteer for it. Organizational support is another important prerequisite for motivation, which will be discussed in the next section.

3.3 Organizational resources

All action takes place in situations. In the case of continuing higher education, the situation is characterized by the organizational resources of the university. Therefore, in addition to the basic needs, the prerequisite of acting through the organizational resources must also be considered. However, when someone is teaching in continuing higher education, then it is important that they should also have access to sufficient resources. Otherwise, they will not have the means to achieve their goals. Therefore, resources are central to the perception of autonomy. Basically, a university faculty

member only engages in continuing higher education teaching if sufficient human and financial resources are provided by the university. Likewise, the administrative organization of teaching must be supported. Ryan and Deci (2020) provide an overview of empirical studies that analyze the relationship between perceptions of organizational structures and (school) teacher motivation. Consistent with Pelletier et al. (2002), these studies all find that teaching motivation will be more external when the structural constraints are tighter. If clear instructions for action exist and the actors' room for maneuver is small, their motivation tends to be extrinsic. The actors only follow the instructions and do not develop an intrinsically motivated initiative. Similarly, a relationship can be found between university faculty motivation and student learning motivation (King and Bunce 2020). The important link between organizational support and motivation is also postulated by Rich et al. (2010), who are of the opinion that intrinsic motivation can be predicted by perceived organizational support. When the employee perceives low organizational support, then they tend to be unsure of what to expect and also fear that they will suffer for their personal engagement. Consequently, they begin to diverge themselves from their roles to protect themselves. Employees can be given an opportunity to feel organizational support in a working environment that has human resources and equipment. Shuck et al. (2018) claim that employees who perceive their working environment to be and positive tend to be motivated by internalized forms of motivation because they see the importance and value of their work, and they feel supported by their supervisors. Resources can include contemporary furniture and also advanced technologies (Sass 2019). Therefore, our second hypotheses are as follows:

H2a Intrinsic motivation will be higher when the perception of resources for goal achievement is higher.

H2b Extrinsic motivation will be higher when the perception of resources for goal achievement is higher.

In addition to these four hypotheses, the effect of some control variables on intrinsic and extrinsic motivation is also of interest. Therefore, the variables of *number of scientific status, age, gender, type of university, and discipline* will also be included.

4 Methodology

4.1 Research design

We used a secondary data analysis to test our hypotheses. The original dataset was obtained through two surveys and three different access methods. The field phase of the first survey covered the period from April to June 2017 and initially interviewed university faculty from the projects ("Advancement through education: open universities; Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Contact with continuing higher education faculty took place via emails to the project managers and coordinators, who were asked to forward the email to all university faculty. The first survey

produced an adjusted net sample of 231 continuing higher education faculty. The field phase of the second survey took place from March to December 2018. Within the first access, members of the German Society for Continuing Higher Education and Distance Learning (DGWF) were asked to forward the email to the faculty in their university. For the second access, the survey was advertised at conferences, in the workspace of the above-mentioned project, and on the blog of the Network Open Universities (NOH) in Germany. For the third access, all of the leaders of continuing higher education programs at German universities were contacted, who were also asked to forward the email to faculty. In all surveys, participation was voluntary; there were no additional incentives for completing the questionnaire. All respondents were assured of anonymity. In total, the net sample of the second survey is 318 participants. Thus, the total sample of the two surveys consists of 549 respondents. Unfortunately, we cannot calculate a response rate because we do not know the basic population of all university faculty members who are engaged in continuing higher education in Germany.

4.2 Participants

The survey participants were on average 49 years old, 65.3% were male and 34.7% were female. Furthermore, 42.3% of the respondents are professors.

Since there is no random selection in the strict sense, we cannot claim that the sample is representative of teachers in continuing higher education in Germany but we can compare it with the population of all university faculty engaged in undergraduate and graduate teaching.

Table 1 provides an overview of the characterization of the respondent sample. Thus, a first hint can be given to the question of what constitutes the persons who participate in teaching in continuing higher education. The column on the far right characterizes the sample, and the column before that characterizes those involved in undergraduate and graduate teaching. The data on undergraduate and graduate teaching come from the Federal Statistical Office (Destatis) and describe all university faculty at public universities who are financed by budgetary funds. Academic staff employed via the budget always have to provide undergraduate and graduate teaching by contract. In this respect, these data can be used to compare all persons engaged in undergraduate and graduate teaching with our sample, which includes persons engaged in the teaching of continuing higher education. The data used from the Federal Statistical Office represent the university faculty at universities in 2017 (Statistisches Bundesamt [Destatis] 2018).

The comparison shows that in continuing higher education, most university faculty come from law, economics and social sciences, followed by engineering and humanities. In the area of undergraduate and graduate teaching, the largest group of teachers comes from human medicine and health sciences, followed by engineering and mathematics and natural sciences.

The employment relationships are also different: in continuing higher education, the largest group of teachers are professors, followed by teachers for special tasks and honorary staff and research assistants. In undergraduate teaching, the largest

Table 1 Employment relationship and subject affiliation (Wilkesmann et al. 2020b, p. 174–175)

Full-time university faculty Employment relationship and professional affiliation		University faculty in undergraduate and graduate teaching		Sample	
		N	%	*N*	%
Total	Professors	47,568	19.07	209	42.3
	Lecturers and assistants	3520	1.41	7	1.4
	Scientific staff	188,047	75.37	85	17.2
	Teachers for special tasks	10,351	4.15	96	19.4
	Honorary staff	–	–	78	15.8
	Total	249,486	100	494	100
Humanities	Professors	4673	23.35	14	16.6
	Lecturers and assistants	358	1.79	3	3.6
	Scientific staff	12,630	63.12	29	34.2
	Teachers for special tasks	2350	11.74	20	23.5
	Honorary staff	–	–	17	20
	Total	20,011	8.02	85	17.4
Law, economics and social sciences	Professors	14,005	32.52	81	44
	Lecturers and assistants	1355	3.15	3	1.6
	Scientific staff	24,890	57.80	24	13
	Teachers for special tasks	2813	6.53	33	18
	Honorary staff	–	–	34	18.5
	Total	43,063	17.26	184	37.7
Engineering	Professors	12,386	24.57	77	67.6
	Lecturers and assistants	344	0.68	0	0
	Scientific staff	36,833	73.08	11	9.6
	Teachers for special tasks	841	1.67	15	13.2
	Honorary staff	–	–	11	9.6
	Total	50,404	2020	114	23.4
Sports	Professors	267	1371	1	6.7
	Lecturers and assistants	8	0.41	0	0
	Scientific staff	1284	65.91	8	53.3
	Teachers for special tasks	389	19.97	2	13.4
	Honorary staff	–	–	1	6.7
	Total	1948	0.78	15	3.1
Mathematics, natural sciences	Professors	6420	14.42	22	47.9
	Lecturers and assistants	464	1.04	1	2.2
	Scientific staff	36,804	82.68	4	8.7
	Teachers for special tasks	824	1.85	11	23.9
	Honorary staff	–	–	7	15.2
	Total	44,512	17.84	46	9.4
Human medicine, health sciences	Professors	4158	6.81	8	24.2
	Lecturers and assistants	674	1.10	0	0
	Scientific staff	56,097	91.88	5	15.2
	Teachers for special tasks	127	0.21	13	39.4
	Honorary staff	–	–	5	15.2

Table 1 (Continued)

Full-time university faculty Employment relationship and professional affiliation		University faculty in undergraduate and graduate teaching		Sample	
		N	%	*N*	%
Agricultural, forestry and nutritional sciences, veterinary medicine	Total	61,056	24.47	33	6.8
	Professors	1202	19.23	4	44.4
	Lecturers and assistants	47	0.75	0	0
	Scientific staff	4868	77.88	3	33.3
	Teachers for special tasks	134	2.14	1	11.1
	Honorary staff	–	–	1	11.1
Art, Art science	Total	6251	2.51	9	1.8
	Professors	3734	51.21	0	0
	Lecturers and assistants	173	2.37	0	0
	Scientific staff	2406	33.0	0	0
	Teachers for special tasks	978	13.41	1	50
	Honorary staff	–	–	0	0
	Total	7291	2.92	2	0.4

group is the research assistants, followed by the professors, and the smallest group is the teaching faculty for special tasks.

Another important difference not shown in Table 1 is the distribution among university types. In the sample, 55.4% of all respondents teach at a university of applied sciences, while 44.6% are employed at a research university. In the basic population of all university faculty 14.1% are teaching at universities of applied sciences and 82.6% are teaching at research universities. Thus, in our sample, many more university faculty from universities of applied sciences teach in continuing higher education than in undergraduate and graduate programs relative to university faculty from research universities.

4.3 Measurement

4.3.1 Dependent variables

The dependent variables in our study are intrinsic motivation (M 4.0) and extrinsic motivation (M 2.7), each of which is related to SDT. Extrinsic motivation here refers to the opportunity to earn extra money. The following tables list the items that were used to operationalize the individual forms of motivation. All items were measured using a five-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree) (Table 2).

4.3.2 Independent variables

The independent variables that were used in our study include relatedness and resources. For Hypotheses 1a and 1b, relatedness was measured using three items (see Table 3) (principal component analysis, KMO value 0.803; α 0.75). All items were measured using a five-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree).

Table 2 Intrinsic and extrinsic motivation survey items

Why or for what purpose do you teach in continuing higher education? Or, what is your teaching motivation in continuing higher education?	*N*	M	STD	Cr. α
Intrinsic motivation				
Because I generally enjoy working with students in continuing higher education	526	4.5	0.9	0.85
Because a particularly productive teaching-learning climate prevails here due to the high level of student commitment	521	4.0	1.1	
Because I enjoy the fact that the students here are seriously interested in my teaching content	524	4.2	1.0	
Because I always receive very positive feedback from my students in my teaching (e.g., with regard to professional or didactic competence)	518	4.1	1.0	
Because continuing higher education is a welcome opportunity for me to gain valuable experience with new teaching-learning methods	519	3.6	1.2	
Because I like the challenge of working specifically with these students	518	3.8	1.2	
Extrinsic motivation				
Because I can earn money from this teaching	515	2.9	1.5	0.82
Because my teaching in continuing higher education is attractively paid	510	2.5	1.4	

For Hypotheses 2a and 2b, the provision and support with resources have been measured with the following items (see Table 4 and 5) (principal component analysis, KMO value 0.70; α 0.82). All items were measured using a five-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree).

The control variables include the scientific status of professors versus lecturers or scientific assistants, age and gender (1 = female; 0 = male), and the variable of type of university (1 = research university; 0 = university of applied sciences). Additionally, the disciplines have been integrated as control variables. Reference variable is law, economics and social sciences. We did not use sports, art, and agricultural sciences due to the small numbers in the sample.

The correlation table shows that extrinsic motivation and organizational resources (positive) as well as age (negative) have a significant correlation. Additionally, intrinsic motivation and relatedness as well as organizational resources have a significant positive correlation and intrinsic motivation and age a significant negative correlation.

The mean value comparison shows that teachers in continuing higher education are more likely to be intrinsically motivated, with professors are more extrinsically motivated than other university faculty for teaching in continuing higher education. The female university faculty is more intrinsically motivated than male university faculty. Teachers at the university of applied sciences are more extrinsically motivated than teachers at the research university. There is also a difference between disciplines in teaching motivation in continuing higher education. Respondents from medicine and health science are significant less extrinsically motivated than all oth-

Table 3 Relatedness and resources survey items

	N	M	STD	Cr. α
Relatedness				
Universities should be open to the demands and expectations of (mostly working) students in continuing higher education	481	4.0	0.9	0.75
Universities should use continuing higher education as a source of inspiration for research questions of practical relevance	481	4.1	1.0	
Universities should use the didactics of continuing higher education as a source of inspiration for undergraduate teaching	465	3.9	1.0	
Resources				
I receive administrative support for my continuing higher education teaching	497	3.4	1.4	0.82
We are adequately staffed to provide continuing higher education	442	2.8	1.3	
We are adequately equipped with material resources to provide continuing higher education	461	3.1	1.2	

Table 4 Correlations of all variables

	Extrinsic motivation	Intrinsic motivation	Relatedness	Organizational resources	Age
Extrinsic motivation	–	–0.023	–0.063	*0.129***	*–0.115**
Intrinsic motivation	–0.023	–	*0.113**	*0.140***	*–0.157***
Relatedness	–0.063	*0.113**	–	0.006	*0.105**
Organizational resources	*0.129***	*0.140***	0.006	–	–0.049
Age	*–0.115**	*–0.157***	*0.105**	–0.049	–

*$p < 0.05$, **$p < 0.01$

Table 5 Means value comparison

	Extrinsic motivation	Intrinsic motivation
Professors	*2.90**	3.94
All others	*2.61**	4.08
Female	2.56	*4.20***
Male	2.79	*3.95***
Research University	*2.54***	4.04
University of Applied Sciences	*2.86***	4.03
Disciplines		
Engineering, Natural Sciences	2.80	*3.81***
Humanities	2.52	4.18
Medicine, Health Sciences	*2.22**	4.14
Law, Economics, Social Scienes	2.84	4.11

*$p < 0.05$, **$p < 0.01$

ers. Participants from Engineering and natural sciences are less intrinsically motivated in teaching for continuing higher education than all others.

5 Empirical results

Linear regressions were calculated for extrinsic motivation and intrinsic motivation. The results are shown in Table 6.

Hypothesis 1a (*a stronger perception of relatedness will lead to higher intrinsic motivation*) is supported. The effect strength of relatedness on intrinsic motivation is positive and strong. Hypothesis 1b (*a stronger perception of relatedness will lead to lower extrinsic motivation*) cannot be supported in principle. Hypothesis 2a (*intrinsic motivation will be higher when the perception of resources for goal achievement is higher*) is supported. Hypothesis 2b (*extrinsic motivation will be higher when the perception of resources for goal achievement is higher*) is supported.

With regard to the control variables that we used, it can be seen that the academic status is related to extrinsic motivation. Professors are more extrinsically motivated than other faculty. Age and extrinsic motivation are negatively related, which means that older people are less extrinsically motivated. The older faculty are more intrinsically motivated. There is a positive relationship between gender and intrinsic motivation, suggesting that women are more intrinsically motivated. The variables of university type, extrinsic motivation and intrinsic motivation are not significantly related. University faculty in medicine and health sciences is less extrinsically mo-

Table 6 Factors influencing extrinsic and intrinsic motivation in continuing higher education

	Extrinsic motivation	Intrinsic motivation
H1		
Relatedness	–0.019	*0.370***
H2		
Organizational resources	*0.203***	*0.171***
Control variables		
Professors (1 = Professors; 0 = all others)	*0.182***	–0.032
Age	*–0.156***	*0.124***
Gender (1 = female; 0 = male)	–0.015	*0.136**
University type (1 = Research University; 0 = University of Applied Sciences)	–0.036	–0.048
Disciplines (reference category Law, Economics, Social Sciences)		
Engineering, Natural Science	–0.022	–0.050
Humanities	0.011	0.014
Medicine, Health Science	*–0.155***	–0.067
N	355	362
Corr. R^2	0.086	0.194

*$p < 0.05$, **$p < 0.01$

tivated than the university faculty in law, economics, and social science with regard to teaching in continuing higher education.

6 Discussion

Our research question asked: *Do perceived relatedness and organizational resources influence teaching motivation in continuing higher education?* In general, it should be noted that most university faculty are intrinsically motivated rather than extrinsically motivated to teach in continuing higher education (Table 4 and 5). This is in line with empirical findings from undergraduate and graduate education (Wilkesmann and Lauer 2020; Wilkesmann and Schmid 2012). It is not surprising that strong relatedness increases intrinsic motivation—if individuals feel part of and connected to the peer group of continuing higher education faculty, then their need for social embedding is fulfilled (Deci and Ryan 2014). The members of the community exemplify teaching in continuing higher education and in turn they appreciate it in the other community members. The process of internalization is supported by the fulfillment of the psychological need, hence the motivation can take on an intrinsic form. Finally, teaching in continuing higher education gives pleasure to these individuals and they feel themselves to be innovative pioneers in teaching with a special group of students. This result supports the statement that university faculty in the continuing higher education form their own subcultural scene (Schmid 2018) as cross-border commuters in the HES (Wilkesmann 2010). For this university faculty, continuing higher education and contact with practice is a value in its own, which is given higher priority than an academic career.

There are several interpretations of the statement that strong relationality does not lead to a significantly lower extrinsic motivation. When an individual is extrinsically motivated, they want to achieve an objective with their performance that can be separated from the action itself. For example, they want to have a selective incentive for their actions. The relatedness in the community of continuing higher education faculty may already be so advanced that the values already agree with the own self and outweigh the other extrinsic motives. Another explanation is that individuals teach in continuing higher education for different reasons and therefore have different forms of motivation. Thus, it is conceivable that an individual has internalized the values through the community, but at the same time other reasons are added. Finally, the additional monetary earnings that can be achieved in continuing higher education can be seen as attractive and are always used as an argument to recruit new university faculty. There is potentially the danger of the crowding-out effect, i.e. the intrinsic motivation can possibly be crowded out by the extrinsic motivation (Frey 1997). On the one hand, SDT itself claims that the process of internalization is not a step-by-step model where each step has to be strictly followed; on the other hand, SDT says that people can be both intrinsically and extrinsically motivated, in different ways and for different types of action.

Organizational resources support both types of motivation. This relation is understandable because each support with adequate means simplifies the goal achievement and thus strengthens the motivation for the goal achievement. Given that continuing

higher education is an additional effort, resource support is a particularly important aspect. With the right resources, the organization has an important, indirect governance instrument at its disposal to promote continuing higher education.

Professors in Germany can be considered to be civil servants with an unlimited contract. It is consequently interesting to note that additional earnings have an important incentive function for this group. This could lead to the assumption that professors are at the end of their academic careers and are therefore no longer so interested in research, but would rather wish to earn more money by teaching in continuing higher education. However, this assumption is wrong, as can be seen from the angle of age. Older university faculty in particular are less extrinsically and more intrinsically motivated. The fact that women are more intrinsically motivated is also consistent with the findings of other contributions for traditional undergraduate teaching (Wilkesmann and Lauer 2020).

It is also interesting to note that continuing higher education takes place more often at universities of applied sciences than at research universities. This can be explained by the fact that professors at universities of applied sciences come from the business world and are therefore closer to business and industry than professors at research universities.

In summary, we can state that university faculty are especially intrinsically motivated to teach in continuing higher education when they perceive high relatedness. This is in line with findings from undergraduate and graduate teaching (Wilkesmann and Lauer 2020). Thus, the university can increase the likelihood of intrinsic teaching motivation among its members when they have the opportunity to form communities where they share common social norms and organizational support is offered. The optional action of the members can thus be governed by the fact that corresponding norms prevail.

7 Limitations and future research

The main limitation of this study is that it only refers to continuing higher education in Germany. However, given that the HES in Germany differs fundamentally from almost all other countries in this respect, this restriction cannot be avoided. Only a comparison with Austria, Switzerland or the Netherlands would make sense.

It is recommended that future research should compare the motivation to teach in continuing higher education with the motivation to teach in traditional undergraduate education to analyze the extent to which teaching in continuing higher education is a special case. In addition, a longitudinal study would be able to reveal whether the age effect refers to the professional situation until retirement or if it is an effect of experience. In particular, is an extra income important for younger university faculty because they have less money or does the importance of an extrinsic incentive fade over time? This question can only be answered in a longitudinal view.

Funding This work was supported by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) under the joint Federal Government Grant "Advancement through education: open universities" (01.03.2016–31.12.2020). The BMBF has not influenced the results. The results and interpretations presented in this publication are the sole responsibility of the authors

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

Averill, R. M., & Major, J. (2020). What motivates higher education educators to innovate? Exploring competence, autonomy, and relatedness—And connections with wellbeing. *Educational Research*, *62*(2), 146–161.

Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2020). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, *26*, 57–76. https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3.

Cendon, E. (2019). Connecting theory and practice in higher education in Germany. In J. Talbot (Ed.), *Global perspectives on work-based learning initiatives* (pp. 84–113). Hershey: IGI Global.

Daumiller, M., Stupnisky, R., & Janke, S. (2020). Motivation of higher education faculty: theoretical approaches, empirical evidence, and future directions. *International Journal of Educational Research*, *99*, 101502. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101502.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: relationships motivation theory. In *Human motivation and interpersonal relationships: theory, research, and applications* (pp. 53–73). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3.

Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Ryan, R. M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J. J., Guo, J., & Sahdra, B. K. (2019). Mindfulness and its association with varied types of motivation: a systematic review and meta-analysis using self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *46*(1), 1121–1138. https://doi.org/10.1177/0146167219896136.

Drzymala, D. (2005). *Ressourcenmanagement zur Bewältigung der steigenden und sich stetig verändernden Anforderungen in der Arbeitswelt.* München: GRIN. https://www.grin.com/document/63475. Accessed 13 May 2021.

Franz, M., & Feld, T. C. (2015). The status of continuing higher education at German universities: a metaphor analysis. *Journal of Adult and Continuing Education*, *21*(2), 77–92.

Frey, B. S. (1997). *Not just for the money. An economic theory of personal motivation*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2020). General causality orientations in self-determination theory: meta-analysis and test of a process model. *European Journal of Personality*. https://doi.org/10.1177/0890207020962330.

Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher education in Germany: recent developments in an international perspective*. Cham: Springer.

Johnson, M. L., Taasoobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: from self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education*, *64*(1), 3–15.

Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: the adult student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, *41*(1), 44–59.

King, N., & Bunce, L. (2020). Academics' perceptions of students' motivation for learning and their own motivation for teaching in a marketized higher education context. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(3), 790–808.

Lavina, T. A., Zakharova, A. N., Aleksandrov, A. H., & Talanova, T. V. (2020). Professional competencies of a higher education teacher in an information educational environment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *437*, 262–269. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.048.

Lenhardt, G., Reisz, R. D., & Stock, M. (2012). Überlebenschancen privater und öffentlicher Hochschulen im Ländervergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *34*(2), 30–48.

Lim, D. H., You, J., Kim, J., & Hwang, J. (2019). Instructional design for adult and continuing higher education: theoretical and practical considerations. In Y. Vovides & L. R. Lemus (Eds.), *Optimizing instructional design methods in higher education* (pp. 73–100). Hershey: GI Global.

Maguire, L. L. (2005). Literature review: faculty participation in online distance education: barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *8*(1), 1–16.

Maschwitz, A., Speck, K., Schwabe, G., & Amintavakoli, R. (2020). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen?* (pp. 233–257). Münster: Waxman.

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365–380). Dordrecht: Springer.

Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. London, New York: FT Prentice Hall.

Mörth, A. (2020). Quality management in German higher education: approaches and challenges in university continuing education. In W. Nuninger & J.-M. Chatelet (Eds.), *Handbook of research on operational quality assurance in higher education for life-long learning* (pp. 1–26). Hershey: IGI Global.

Orazbayeva, B., Sijde, P. van der, & Baaken, T. (2021). Autonomy, competence and relatedness – The facilitators of academic engagement in education-driven university-business cooperation. *Studies in Higher Education*, *46*(7), 1406–1420.

Pelletier, L. G., Seguin-Lévesqui, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 186–196.

Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, *53*(3), 617–635.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191–207). Cambridge: Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2020). Psychological aspects of digital learning: a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Technology*. https://doi.org/10.30935/cedtech/8584.

Sass, E. (2019). *Mitarbeitermotivation, Mitarbeiterbindung. Was erwarten Arbeitnehmer?* Wiesbaden: Gabler.

Schmid, C. J. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung: Irgendwie subkulturell/szenisch? Blog Netzwerk Offene Hochschulen. https://de.netzwerk-ohs.uni-oldenburg.de/noh/noh_blogs/8 (Created 18 Nov 2018). Accessed 10 Aug 2021.

Schütze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, *44*, 309–327.

Shuck, B., Roberts, T. P., & Zigarmi, D. (2018). Employee perceptions of the work environment, motivational outlooks, and employee work intentions: an HR practitioner's dream or nightmare? *Advances in Developing Human Resources*, *20*(2), 197–213. https://doi.org/10.1177/1523422318757209.

Smolikevych, N. (2019). The teacher's main competencies in modern higher education. *European Humanities Studies: State and Society*, *19*(I), 30–42.

Statistisches Bundesamt (2018). Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2017. Fachserie 11, Reihe 4.4. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440177004.pdf?__blob=publicationFile. Accessed 15 Aug 2020.

Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: contributions of self-determination theory. *PsyCh Journal*, *9*(1), 5–33.

De Vito, K. M. (2009). Implementing adult learning principles to overcome barriers of learning in continuing higher education programs. *Online Journal for Workforce Education and Development*, *3*(4), 1–10.

Völkening, U., Ostermann, H., Link, L., & Hübner, H. F. W. (2010). The impact of self-determination on academic motivation of occupational therapists and physiotherapists in continuing higher education in Germany. *The Journal of Continuing Higher Education*, *58*(2), 85–98.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung (The four dilemmas of continuing higher education). *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation/Journal for Sociology of Education and Socialization*, *30*(1), 28–42.

Wilkesmann, U. (2013). Effects of transactional and transformational governance on academic teaching—Empirical evidence from two types of higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, *19*(4), 281–300.

Wilkesmann, U., & Lauer, S. (2020). The influence of teaching motivation and new public management on academic teaching. *Studies in Higher Education*, *45*(2), 434–451.

Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, *63*(1), 33–52.

Wilkesmann, U., & Schmid, C. J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-Based Hrm: A Global Forum for Empirical Scholarship*, *2*(1), 6–27.

Wilkesmann, U., Vorberg, R., & Schmid, C. J. (2020a). Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Motivation of teachers in continuing higher education). In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 185–206). Münster: Waxmann.

Wilkesmann, U., Vorberg, R., Schmitz, E., & Minnemann, P. (2020b). Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung? (Who teaches in continuing higher education?). In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 169–186). Münster: Waxmann.

Wong, K. T., Hwang, G. J., Choo Goh, C. P. S., & Mohd Arrif, S. K. (2020). Effects of blended learning pedagogical practices on students' motivation and autonomy for the teaching of short stories in upper secondary English. *Interactive Learning Environments*, *28*(4), 512–525.

Woods, K., & Frogge, G. (2017). Preferences and experiences of traditional and nontraditional university students. *The Journal of Continuing Higher Education*, *65*, 94–105.

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

Uwe Wilkesmann holds since 2006 a chair for organization studies and management of continuing education and is director of the Center for Higher Education at TU Dortmund University. In addition, he was adj. professor at Hong Kong Polytechnic University (Research Centre for Knowledge Management and Innovation) from 2008 to 2015. His main research field in the last 20 years is higher education research and organization studies.

Ronja Vorberg is a research assistant at the chair for organization studies and management of continuing education. Her main areas of interest are continuing higher education and motivation.

ZfW (2021) 44:285–309
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00195-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung

Esther Winther · Jessica Paeßens · Beifang Ma · Monika Tröster · Beate Bowien-Jansen

Eingegangen: 1. Juli 2021 / Überarbeitet: 6. Oktober 2021 / Angenommen: 28. Oktober 2021 / Online publiziert: 26. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Kollaborative Lehrkräfteprofessionalisierung ist eine wichtige Maßnahme, um Lehrkräfte zu befähigen, Herausforderungen der postpandemischen Arbeitsrealität zu bewältigen. Wie dies in der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung gelingt bzw. gefördert werden kann, ist bislang unzureichend erforscht. Dieser Beitrag nimmt sich dieses Desiderats an und beschreibt explorativ Gelingensbedingungen des kollaborativen Lernens im Rahmen eines Ausschnitts der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung. Hierbei wird das kollaborative Lernen entlang einer Lernspielvalidierung für die Finanzielle Grundbildung zum Gegenstand der Weiterbildung gemacht. Es zeigt sich, dass u. a. der Aufbau einer Teamorganisation, die Leitung eines Teams sowie die Aufgabenteilung innerhalb eines Teams relevant für das kollaborative Lernen von Lehrkräften sind und dass die Berufserfahrung die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und der Entstehung des situationalen Interesses an Kollaboration moderiert.

Schlüsselwörter Kollaboratives Lernen · Lehrkräftefortbildung · Lernspiel · Mixed Methods · Finanzielle Grundbildung

Prof. Dr. Esther Winther (✉) · Jessica Paeßens · Beifang Ma
Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
E-Mail: esther.winther@uni-due.de

Monika Tröster · Beate Bowien-Jansen
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland

On the way to more collaboration: Collaborative learning as an approach in professional teacher development in literacy

Abstract Collaborative professional development is an important measure to enable teachers to cope with challenges of the post-pandemic work reality. How this can be achieved or promoted in professional development in basic education/literacy has been inadequately researched so far. This article addresses this desideratum and describes exploratory the conditions for success of collaborative learning in the context of a section of collaborative professional development. Here, collaborative learning is made the subject of continuing education along a learning game validation for basic financial education. It is shown that, building a team organization, leading a team, and dividing tasks within a team are relevant to teachers' collaborative learning and that professional experience moderates the relationship between perceived efficacy of the collaboration process and the emergence of state motivation in collaboration.

Keywords Collaborative learning · Professional development · Serious game · Mixed methods · Financial literacy

1 Modifikation von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte in der Grundbildung

Die Aufgaben von Lehrkräften wandeln sich. So wird zunehmend von ihnen erwartet, dass sie (a) mit Kollegen kooperieren, (b) in Netzwerken agieren können sowie (c) individuelle Förderungen für Lernende – auch ortsunabhängig – anbieten (OECD 2020; KMK 2011). Dieses Aufgabenportfolio stellt auf die Fähigkeit zur Kollaboration als transversale Kompetenz im Professionalisierungsdiskurs ab. Kollaboration kann hierbei zwischen Lehrkräften an einer Schule oder über Bildungsorganisationen hinweg entstehen (Duncombe und Armour 2004) und generiert Vorteile, die sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene wirken: Zahlreiche Studien belegen, dass Kollaboration für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften vorteilhaft ist (King and Newmann 2001, vgl. Literaturüberblick in Duncombe und Armour 2004) und dass sich durch kollaboratives Arbeiten und institutionelle Kooperation Ressourcenerweiterungen erzielen lassen. So können vorhandene Lernmaterialien gemeinschaftlich genutzt und kooperativ weiterentwickelt und Handlungsempfehlungen und Weiterbildungskonzepte zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften über verschiedene Bildungssektoren hinweg eingesetzt werden (King und Newmann 2001). So gilt aus Sicht der (beruflichen) Weiterbildungsforschung u. a. die Kollaboration als eine wichtige Kompetenz für den Arbeitsmarkt (von Davier et al. 2017; Graesser et al. 2018; Hesse et al. 2015).

Die hierzu notwendige Kommunikation und Kollaboration kann über professionelle Lerngemeinschaften (Warwas et al. 2019) in besonderem Maße gefördert werden. Den institutionellen Rahmen hierfür bieten Fort- und Weiterbildungen, die Kollaboration und Kooperation als Zielkategorien integrieren. Die Ausgestaltung von Weiterbildungsinhalten und -programmen wird sich vor diesem Hintergrund zunehmend an Themen wie Teamfähigkeit und Kollaboration ausrichten (hierzu auch

prozessorientierte Weiterbildung: Baethge und Schiersmann 1998). In diesem Zusammenhang definieren Hesse et al. (2015) folgende Merkmale von Kollaboration: Kollaboration gilt als (a) eine Kommunikation, die ein gemeinsames Verständnis schafft, (b) eine Kooperation, die zur Planung und Problemanalyse beiträgt, sowie (c) eine Responsivität, die auf eine aktive Beteiligung am Gruppenprozess zielt. Die Arbeiten von Duncombe und Armour (2004) sowie Warwas et al. (2019) beziehen sich auf den Schulbereich, können aber auf die Kollaboration von Lehrkräften im Bereich der Grundbildung übertragen werden: Die Merkmale der Kollaboration bleiben gleich (vgl. Hesse et al. 2015), während sich der (institutionelle) Anwendungskontext ändert. Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag den Anspruch, den Forschungsstand zur schulischen Lehrkräftekollaboration (hierzu u. a. Fussangel und Gräsel 2012; Kullmann 2016) mit einem Fokus auf die Grundbildung explorativ zu ergänzen.

1.1 Lehrkräfte in der Grundbildung unter Pandemiebedingungen

Das Fort- und Weiterbildungssystem ist auf unterschiedlichen Ebenen insbesondere durch den Ausfall aller Präsenzangebote während der Pandemie stark betroffen: Auf systemischer Ebene ist festzuhalten, dass in weiten Teilen schnell auf distante Formate umgestellt werden konnte, so dass die Angebote zwar erheblich reduziert wurden (nur ein Drittel der Weiterbildungsangebote wurden digital fortgesetzt; Flake et al. 2020, o. S.), die grundlegenden Angebotsstrukturen aber erhalten geblieben sind und auch die Teilnehmendenstrukturen keine große Veränderung erfahren haben. Mit einem Blick ins Detail wird deutlich, dass auf individueller Ebene jene Gruppe von Lernenden den Kontakt zu den Weiterbildungsangeboten verloren hat, die auch vor der Pandemie bereits unterrepräsentiert war: Menschen mit geringer formaler Bildung und Nichtberufstätige lernen deutlich seltener digital (28 %) als Erwerbstätige und Akademiker (59 %; vgl. Schmid et al. 2017, S. 7). Der Ausfall von Präsenzkursen hat damit die sozioökonomische Ungleichheit durch die bestehenden Teilnahmestrukturen in der Weiterbildung verschärft, da Formate wie Alphabetisierungskurse, Vorbereitungskurse für den Erwerb von Schulabschlüssen, Integrationskurse oder offene Lerncafés vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Schließung von Bildungseinrichtungen nicht oder nicht in gewohnter Weise stattfinden konnten (hierzu vgl. Koppel und Langer 2020). Eine Ursache hierfür ist, dass die zur Verfügung stehenden Materialen und didaktischen Designs sehr stark auf ein Vor-Ort-Lernen und auf intensive Beziehungen zwischen Kursleitenden und Lernenden setzen und die Lehrenden trotz hohen Engagements wenig Möglichkeiten gefunden haben, die Lernenden zu erreichen und die Teilnehmendenbindung zu stärken. Mit Blick auf die in der Lehrkräftefortbildung in der Grundbildung verwendeten Lehr-Lernmaterialien zeigt sich, dass trotz eines einsetzenden Schwungs im Verlauf der Pandemie, in den aktuell stattfindenden Weiterbildungskursen für Lernende sowie für Lehrkräfte in der Grundbildung auf Unterlagen und Methoden gesetzt wird, die für ein Lehr-Lernsetting in Präsenz entwickelt wurden. Berufliches Zusammenarbeiten wird in diesen (eher traditionellen) Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte und Weiterbildungsangebote für gering Literalisierte kaum realisiert – gerade distante Angebote können jedoch von kollaborativen Formaten in besonderer Weise profitieren: Die

Bindung der Lehrkräfte untereinander wird gestärkt und es werden Handlungsoptionen und technische Möglichkeiten aufgezeigt, mit denen auch die Beziehungen zu den Lernenden/Kursteilnehmenden ortsunabhängig aufrechterhalten werden können.

An dieser Stelle gilt es, Lehrmaterial zu modifizieren sowie Lehrkräfte zu professionalisieren: Fortbildungen werden relevant, die Lehrkräfte in die Lage versetzen, kollaborative Lernprozesse auf Distanz bei Lernenden zu gestalten und zu unterstützen. Prozessorientierter Weiterbildung (Baethge und Schiersmann 1998) folgend ist anzunehmen, dass distante Kollaboration relevanter wird. Kollaboration sollte damit in einer kollaborativen Lernumgebung und (prozessnah) während einer distanten Kollaboration gelernt werden: Im vorliegenden Beitrag wird eine Fortbildung zum kollaborativen Lernen und Arbeiten für Lehrkräfte in der Grundbildung angeboten. Die Fortbildung zielt inhaltlich auf die Validierung eines kollaborativen Lernspiels. Die Validierung des Lernspiels erfolgt durch eine Gruppendiskussion. Inhaltlich werden v. a. das Material und der Spielprozess gemeinsam diskutiert. Die gemeinsame Validierung des Lernspiels setzt Kollaboration zwischen den Lehrkräften voraus. Pandemiebedingt werden die Inhalte des Lernspiels nicht nur kollaborativ sondern auch distant und digital von den Lehrkräften validiert. Zuletzt wird die Fortbildung theoriegeleitet evaluiert und explorativ analysiert.

1.2 Kollaborative Lehrkräfteprofessionalisierung als Schnittstelle

Lehrkräfteprofessionalisierung wird in der Literatur unterschiedlich definiert (Avalos 2011). Für den vorliegenden Beitrag definieren wir Lehrkräfteprofessionalisierung (*Professional Development*) wie folgt:

> Professional Development refers to in-service training which seeks to update, develop and broaden the knowledge teachers acquired during initial education and/or provide them with new skills and professional understanding. Professional development may also be provided to accompany the implementation of educational reforms. It is distinct from further qualifying training which normally enables teachers to teach another subject or at another educational level (additional qualifications) (OECD 2005, S. 124).

Während die Weiterbildung von Lehrkräften auf den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung, bspw. in einem weiteren Fach oder in einer anderen Jahrgangsstufe, zielt, wird die Fortbildung von Lehrkräften von Terhart (2016) als dritte Phase der Lehrkräftebildung im Anschluss an das Studium und das Referendariat definiert. Die Lehrkräfteprofessionalisierung findet entlang der Definition der OECD genau in dieser dritten Phase statt (vgl. Neuweg 2010), um theoretische Grundlagen zu aktualisieren, praktische Handlungskompetenzen zu vertiefen sowie die Qualifikation aufrechtzuerhalten. Daraus ergibt sich, dass mehr Lehrkräftefortbildungen angeboten werden sollten, um erfahrene und weniger erfahrene Lehrkräfte auf Herausforderungen und Veränderungen im Verlauf ihres beruflichen Lebens vorzubereiten und sie bei der Bewältigung zu unterstützen (OECD 2009). Im Zusammenhang mit der Pandemie gewinnt die Lehrkräftefortbildung zusätzlich an Relevanz, da durch die pandemische Situation deutlich wurde, dass Lehrkräfte kollaborativ auf Distanz arbeiten werden und dass diesen Änderungen durch Qualifizierungsmaßnahmen zu

begegnen ist. Einerseits interagieren die Lehrkräfte mit Kolleginnen und Kollegen bspw. zur Vorbereitung von Lehr-Lern-Materialien digital und andererseits findet der Unterricht mit Lernenden online statt. Neben kooperativen Arbeitsformen, u. a. Co-Teaching, werden in der aktuelleren Forschung insbesondere Professional Learning-Aspekte in den Blick genommen (Butler und Schnellert 2012; Friend et al. 2010; Puteh et al. 2015).

Der Forschungsstand zur Lehrkräftekooperation und -kollaboration ist eher für Lehrkräfte in schulischen Kontexten differenziert (hierzu Übersichtsartikel vgl. Fussangel und Gräsel 2014; Kullmann 2016); Befunde für Lehrkräfte in der Grundbildung fehlen. Dieses Desiderat ist umso dringlicher aufzuarbeiten, da die Fortbildung von Lehrkräften in der Grundbildung i. d. R. nicht an ein Lehramtsstudium und damit an vergleichbare curriculare Studieninhalte anknüpfen kann (vgl. Qualifikationen von (fachfremden) Fachkräften in der Grundbildung: Löffler und Korfkamp 2016). An der Schnittstelle von Lehrkräfteprofessionalisierung und Weiterbildungsforschung setzt der Beitrag einen Fokus auf die Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung und hier im Besonderen auf die Zielsetzung, Lehrkräftekollaboration zu stärken.

Die Wichtigkeit der kollaborativen Aktivitäten wurde von zahlreichen Studien der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung (*collaborative professional development*; CPD) belegt (Villegas-Reimers 2003). Befunde aus dem neuesten TALIS-Bericht (OECD 2019) bestätigen ältere Forschungsergebnisse, die auf positive Effekte der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung verweisen (hierzu Darling-Hammond und McLaughlin 1995). Auch im politischen Agenda-Setting spielt die Forderung nach mehr kollaborativer Kompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden eine Rolle (hierzu u. a. Europäische Kommission 2010). Im Fokus dieser Forderungen stehen vor allem die Entwicklung kollaborativer Methoden sowie der Auf- und Ausbau eines kollaborativen Mindsets (u. a. Massenkeil und Rothland 2016). Forschungen zur CPD belegen, dass personenbezogene Faktoren eine erfolgreiche Kollaboration behindern können (Duncombe und Armour 2004). Lehrkräfte tendieren dazu, in ihrer gewohnten Art und Weise zu arbeiten und Veränderungen zu vermeiden, weil sie von der Notwendigkeit nicht überzeugt sind, ihren Unterricht durch neue Praktiken, z. B. Kollaboration (Duncombe und Armour 2004), zu verbessern. Guskey und Sparks (1996) argumentieren, dass *erfahrene* Lehrkräfte neue pädagogische Skills oder Methoden erst akzeptieren und beibehalten, wenn die Effektivität und Wirksamkeit in den Praktiken belegt werden. Diese Befunde liefern Hinweise darauf, dass die Berufserfahrung ein wichtiger personenbezogener Faktor ist und die Beziehung zwischen der Wahrnehmung der Wirksamkeit der neuen pädagogischen Skills oder Methoden und der Veränderung von Überzeugungen und Einstellungen beeinflussen kann.

Bei der Evaluation von Lehrkräftefortbildungsangeboten spielen neben den Gestaltungsmerkmalen und den kontextuellen Bedingungen auch individuelle Merkmale der Lehrkräfte eine wichtige Rolle (Fögele und Mehren 2015). Es wurde ein vier-Ebenen-Modell der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen entwickelt, in dem die situational-motivationalen Reaktionen der Teilnehmenden als wichtige Indikatoren berücksichtigt werden (Fögele und Mehren 2015; vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Ebenen der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen in Anlehnung an Fögele und Mehren (2015)

Ebene 04	Das Lernen der Lernenden (Performanz, Interesse etc.)
Ebene 03	Die Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln (Aufgabenkultur etc.)
Ebene 02	Der Lernerfolg der Teilnehmenden (professionelle Kognitionen, motivationale Haltungen etc.)
Ebene 01	Die Reaktion der Teilnehmenden (Zufriedenheit, Vorbehalte etc.)

Während auf den beiden höheren Ebenen eine langfristige Veränderung in der Lehrpraxis angestrebt wird, zielen die unteren beiden Ebenen auf einen individuellen und situationalen Zustand, der sich nach der Intervention erfassen lässt und die Grundlage für eine dauerhafte Veränderung ist.

2 Wirksamkeit von Lehrkräfteprofessionalisierung

Im Fokus vieler Fort- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte steht die Verbesserung der Alltagspraxis und die Frage nach den Veränderungen in den Einstellungen, Überzeugungen und fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, die dazu notwendig sind (u. a. Lewin 1935; Holt et al. 2007). Es liegen Veränderungsmodellierungen und empirische Befunde vor, die aufzeigen, dass *erfahrene Lehrkräfte* ihre Einstellungen und Überzeugungen gegenüber (über-)fachlichen und pädagogischen Themen erst dann ändern, wenn sie das Thema in der Praxis implementiert sehen und als wirksam erleben (*Model of Teacher Change*; Guskey 2002). Das Prozessmodell der Adaptation von Überzeugungen und Einstellungen ist in Abb. 1 dargestellt.

Bei der Interpretation des Modells sollen drei Anmerkungen berücksichtigt werden:

1. Das Modell impliziert, dass der Adaptationsprozess in erster Linie ein erfahrungsbasierter Lernprozess für die Lehrkräfte ist; das Erleben der Wirksamkeit gilt als Nachweis für die Notwendigkeit der (neu) erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Wirksamkeit kann damit vor dem Hintergrund des Veränderungsmodells als erwünschter Output nach Anwendung der neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden. Nachweisbare Ergebnisse bezüglich des erwünschten Outputs sind folglich der Schlüssel für die dauerhafte Veränderung der eigenen Einstellungen und Überzeugungen.
2. Hierbei ist bemerkenswert, dass das Erleben eines Veränderungserfolges in der Alltagspraxis vor allem für erfahrene Lehrkräfte eine der zentralen Grundbedingungen für die Veränderung ihrer Einstellungen und Überzeugungen ist (vgl. Guskey 2002). Andere Studien belegen diesen Zusammenhang: In Anlehnung an den

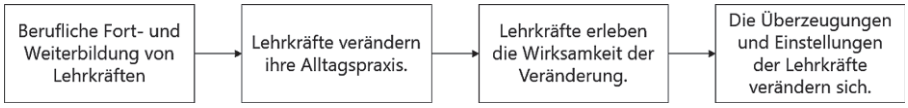


Abb. 1 Angepasstes Veränderungsmodell für Lehrkräfte in Anlehnung an Guskey (2002)

pädagogischen Reduktionismus (Ward und O'Sullivan 1998) kann beispielsweise gezeigt werden, dass *erfahrene Lehrkräfte* eine bestimmte Arbeitsweise so umfassend in ihre Arbeitsroutinen implementieren, dass diese nur schwer aufzugeben ist. *Erfahrene Lehrkräfte* müssen demnach nachhaltig davon überzeugt werden, dass die eigene Alltagspraxis von neuen Methoden profitieren kann (Duncombe und Armour 2004).

3. Aus unterschiedlichen Arbeiten zur Persönlichkeitstheorie ist bekannt, dass sich Einstellungen und Überzeugungen (im Sinne von traits) nur langsam verändern können bzw. einen starken exogenen Anstoß benötigen, um veränderungssensitiv zu sein (vgl. hierzu Goldberg 1993; Furnham et al. 1999). Im Vorfeld der Veränderung der Überzeugungen und Einstellungen entstehen situationssensitive Motivationen (im Sinne von states). Das Zustandekommen der situationsabhängigen Motivationsfaktoren spielt auf der ersten Wirksamkeitsebene eine herausgehobene Rolle.

3 Kollaborative Validierung eines Lernspiels

Entlang der drei zuvor skizzierten Anmerkungen wird der Versuch unternommen, Guskeys Veränderungsmodell (2002) um Berufserfahrung und state-Motivation zu erweitern. Insofern hat die vorliegende Studie nicht nur einen evaluierenden, sondern auch explorativen Charakter. Ein gemeinsames Ziel pädagogischer Fort- und Weiterbildungen ist es, die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften zu stärken und positiv für die Gestaltung der Alltagspraxis zu nutzen (vgl. Griffin 1983). Für die Evaluation der Wirksamkeit der Fortbildungsangebote sind die Bedingungen, unter denen sich positive Veränderung der Überzeugungen einstellen, von besonderem Interesse. In der vorliegenden Studie werden daher personenbezogene Faktoren für die Veränderung der kollaborativen Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Fortbildung modelliert und empirisch geprüft. Hierzu wird ein Ausschnitt einer Fortbildungsmaßnahme ausgewählt und gezielt durch Inhalte angereichert, die auf Kollaborationsfähigkeit abstellen. Bei der gewählten Fortbildungsmaßnahme handelt es sich um die Implementierung von authentischen Lehr-Lernmaterialien in der Finanziellen Grundbildung (DIE 2019; Mania und Tröster 2014, 2015, 2018; Paeßens und Winther 2021; Tröster und Bowien-Jansen 2019a, b; Tröster und Schrader 2016; Winther et al. im Druck); der gewählte Ausschnitt nimmt die Validierung eines Lernspiels in den Blick. Innerhalb des zu analysierenden Ausschnitts „Lernspielvalidierung" agieren Lehrkräfte als kollaborative Lerngemeinschaften. Damit liegt ein konstruiertes Untersuchungssetting vor, innerhalb dessen die Bedingungen und Konsequenzen des kollaborativen Lernens beobachtbar und empirisch überprüfbar werden.

3.1 Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung

Der Forschungsgegenstand des vorliegenden Beitrags ist die Fortbildung „Lernspielvalidierung" – damit ist das Lernspiel zentral. Das Lernspiel *MONETTO* wurde als Lernangebot für die Finanzielle Grundbildung entwickelt (vgl. hierzu Arbeiten

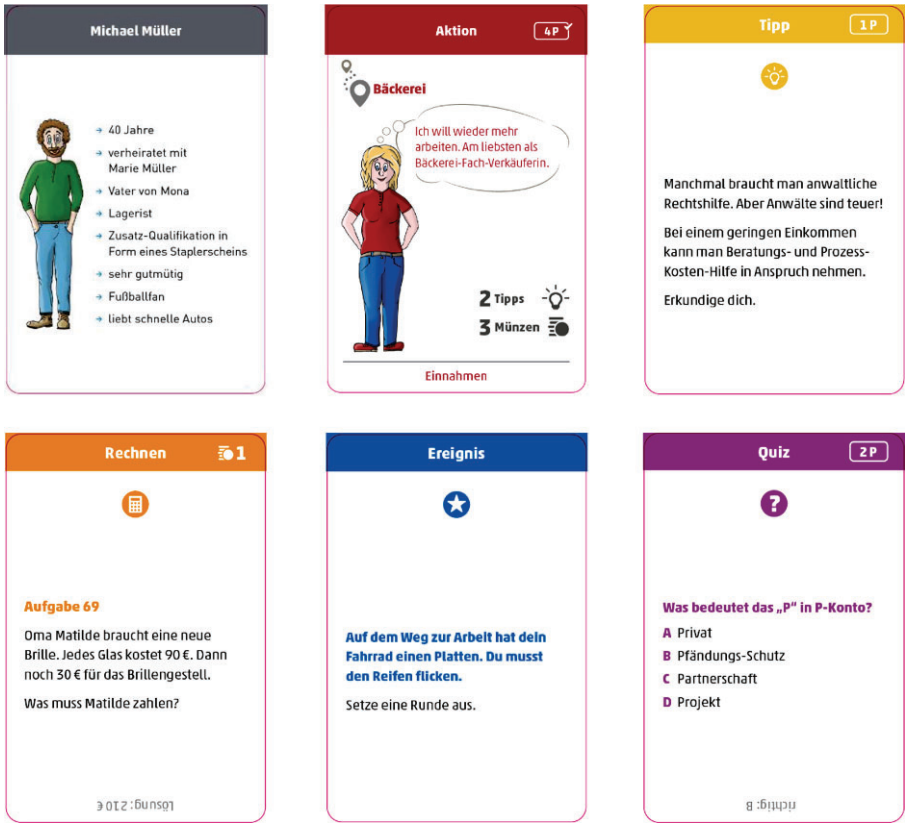


Abb. 2 Ausgewählte Spielkarten

und Materialen des Projekts CurVe[1]; DIE 2019; Tröster und Bowien-Jansen 2019b). Das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung ist ein Brettspiel. Das Spielbrett als mentaler Simulationsraum und geistiges Experimentierfeld stellt einen Stadtplan der fiktiven Stadt Maisenbohn dar (vgl. Stadtplan in Abb. 3). In Maisenbohn lebt Familie Müller (vgl. Steckbriefe in Abb. 2), die von den Spielenden bei finanziellen Herausforderungen begleitet wird. Auf einer Aktionskarte wird die Herausforderung für eine Spielfigur der Familie Müller beschrieben. Die Aktionskarte ist somit der Spielauftrag für die Spielfigur (vgl. Aktionskarte in Abb. 2). Die Geschichten auf den Aktionskarten verleihen dem Lerninhalt Sinnhaftigkeit und motivieren zum spielerischen Lernen in der Lernumgebung Maisenbohn. Da sich die Lernenden mit der Familie Müller identifizieren können, nehmen sie die Finanzgeschichten der Spielfiguren als relevant wahr, sodass die Lernaufgabe besser in die Wirklichkeit transferiert werden kann (Macleod 2008). Damit ergänzt die lernförderliche Geschichte

[1] Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

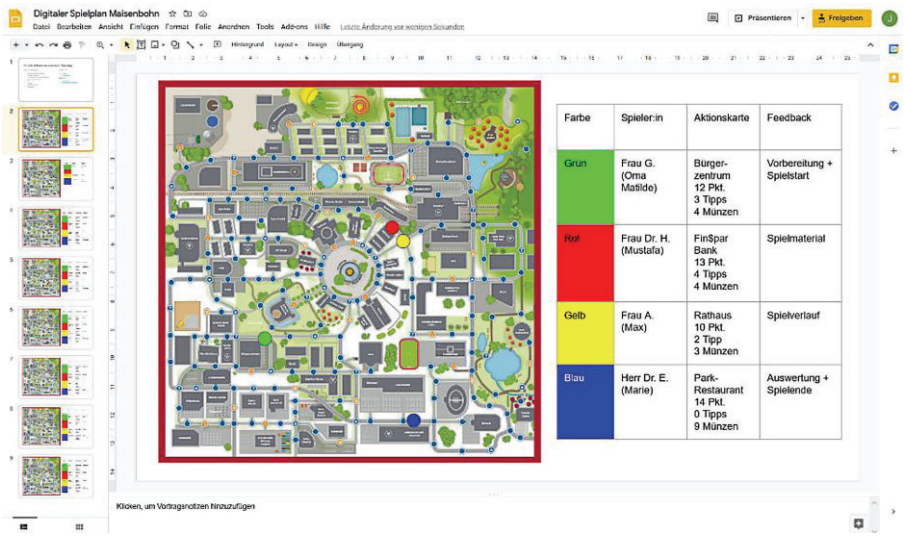


Abb. 3 Digitales Spielbrett in einer Google-Präsentation

als narrativer Anker die Authentizität, die handlungsleitend für die Instruktion ist. Das Spiels ist so angelegt, dass die Spielfiguren an einen Zielort in Maisenbohn gelangen müssen. Auf dem Weg dorthin sind von den Spielenden eine bestimmte Anzahl von Tipps und Münzen zu erspielen. Das Spiel endet, wenn eine Spielfigur das Ziel erreicht und die erforderliche Anzahl von Tipps und Münzen auf dem Weg dorthin erspielt hat. Tipps und Münzen gibt es auf entsprechend gekennzeichneten Spielfeldern, die während des Spielzugs aufgesucht werden müssen – um Münzen zu erhalten, müssen Rechenaufgaben gelöst werden (vgl. Tipp- und Rechenkarte in Abb. 2). Des Weiteren gibt es an bestimmten Orten auf dem Spielbrett Quizkarten, die zusätzliche Punkte ergeben (vgl. Quizkarte in Abb. 2). Das Quiz kann auch losgelöst vom Brettspiel allein gespielt werden. Für Überraschungen im Spielverlauf sorgen (a) Ereignisfelder auf dem Spielbrett (vgl. Ereigniskarte in Abb. 2), (b) der Hund Muffin, der Zusatzpunkte bringt, wenn Lernende eine 1 würfeln oder (c) wenn Spielende sich auf einem Feld treffen und beliebig viele Münzen und Tipps tauschen können.

Die gemeinsame Validierung des Lernspiels erfolgt auf zwei Ebenen: (1) Auf Aktionsebene wird das Spiel von den Lehrkräften kollaborativ gespielt sowie individuell und gruppenbasiert auf einer 4-stufigen Skala bewertet; (2) auf Transferebene werden die Gruppendiskussionen über das Lernspiel selbst analysiert.

Mit dem Lernspiel wird Lernmaterial zur Verfügung gestellt, das den Umgang mit Geld spielerisch vermittelt und damit niederschwellig und mit hoher Praxisrelevanz Zugang zu formalisierten Bildungsangeboten im Grundbildungsbereich ermöglicht. Das Lernspiel wurde für verschiedene Zielgruppen und Träger entwickelt und schließt sich unmittelbar an das Curriculum Finanzielle Grundbildung sowie die hierfür entwickelten Materialien an (DIE 2019). Die Quiz-, Tipp- und Rechenkarten greifen alle Subdomänen des Kompetenzmodells Finanzielle Grundbildung auf

(vgl. Mania und Tröster 2015). Die Rechenaufgaben unterschieden sich zusätzlich zur Kompetenzdomäne auch noch in ihrer Schwierigkeit. Das Lernspiel wird nur in einer Domäne gespielt. Das Lernspiel und seine Komponenten sind sprachlich auf Alpha-Level 3 bis 4[2] gestaltet, um den besonderen Bedarfen der Grundbildungskurse gerecht zu werden (Grotlüschen und Buddeberg 2020).

Die Implementierung des Lernspiels in den Kursangeboten der Alphabetisierung/Grundbildung verfolgt eine Doppelstrategie: Es sollen (1) die individuellen literalen Kompetenzen der Kursteilnehmenden gefördert sowie (2) die Kursleitenden in ihrer Arbeit unterstützt und durch didaktische Anleitung weiter professionalisiert werden. Mit dem Lernspiel wird den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, alltäglich komplexe Haushalts- und Finanzfragen auf Grundbildungsniveau in einfacher Sprache und mit hohem Lebensweltbezug zu unterrichten. Während des Einsatzes des Lernspiels werden die Lehrkräfte zu Lernbegleitern, die die Kursteilnehmenden über Alltagsanforderungen an Lernprozesse heranführen und die alltägliche Relevanz der Lerninhalte aufzeigen. Das Rollenverständnis des Lernbegleiters stellt den Anker für die Fortbildungssequenz dar: Die Lehrkräfte nehmen als aktive Lernende am Spiel teil und validieren dieses prozessbegleitend in ihrer Funktion als Experten (hierzu Beck 2020). Zu Beginn des Lernspielprozesses ist es notwendig, dass die Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis der Regeln für ihre Spielgruppe aufbauen. Während des Spiels kann in verschiedenen Spielsituationen kollaboriert werden: Lehrkräfte können sich an der Lösung von Quizaufgaben ihrer Mitspielenden beteiligen und die einzelnen Spielstationen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung für den Kompetenzaufbau der Lernenden kommentieren.

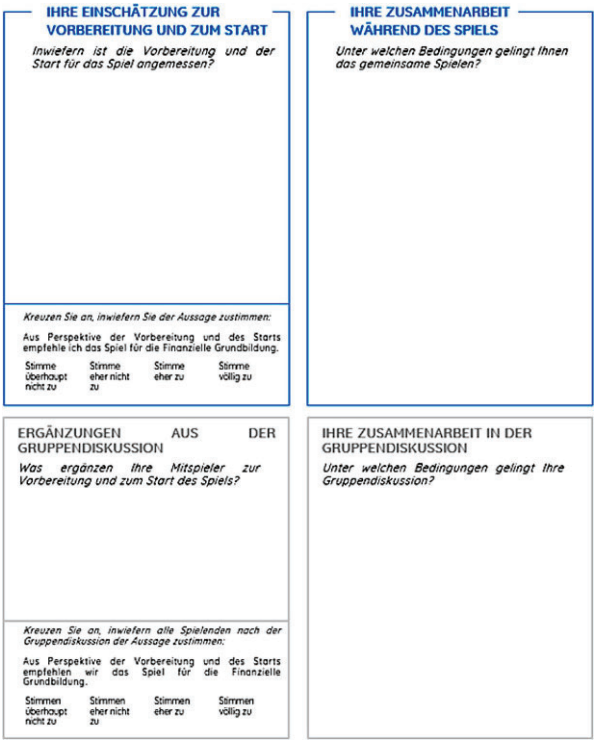
Pandemiebedingt wurde das Spielbrett über eine Google-Präsentation mit allen spielenden Lehrkräften aus der Grundbildung geteilt (vgl. Abb. 3). Dies ermöglichte, die Spielzüge der einzelnen Figuren für alle Spielenden sichtbar zu machen. Ziel des Spiels ist es, die eigene Spielfigur zum Zielort zu bringen und dabei entsprechende Tipps und Münzen zu sammeln.

3.2 Protokoll zum kollaborativen Prozess

Das Protokoll wird geführt, um (1) Feedback zu geben und um (2) die Kollaborationsprozesse zu dokumentieren. Die Probanden geben in fünf Feedbackkategorien, die sich am Spielprozess orientieren, Bewertungen ab. Die Feedbackkategorie *1 = Vorbereitung und Spielstart* wird in Abb. 4 dargestellt (die anderen Feedbackkategorien sind: 2 = Spielmaterial; 3 = Spielverlauf; 4 = Spielauswertung und Spielende; der Aufbau der Protokolle ist identisch).

Die Lehrkräfte nutzen das Protokoll zur Beschreibung und Bewertung des Lernspiels und zur Kollaborationsbegleitung. Sie geben an, inwiefern die spezifische Feedbackkategorie für das Spiel angemessen ist und inwiefern sie das Lernspiel individuell und nach der Gruppendiskussion auf einer vierstufigen Skala empfehlen

[2] Die ausgewählten Alpha-Levels beschreiben Personen, die grundlegende Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auf der Ebene zusammenhängender Texte haben (Alpha-Level 3) oder beim Schreiben jenseits der Frage von Flüchtigkeitsfehlern auffällig fehlerhaft agieren (Alpha-Level 4).


IHRE EINSCHÄTZUNG ZUR VORBEREITUNG UND ZUM START

Inwiefern ist die Vorbereitung und der Start für das Spiel angemessen?

Kreuzen Sie an, inwiefern Sie der Aussage zustimmen:

Aus Perspektive der Vorbereitung und des Starts empfehle ich das Spiel für die Finanzielle Grundbildung.

Stimme überhaupt nicht zu | Stimme eher nicht zu | Stimme eher zu | Stimme völlig zu

IHRE ZUSAMMENARBEIT WÄHREND DES SPIELS

Unter welchen Bedingungen gelingt Ihnen das gemeinsame Spielen?

ERGÄNZUNGEN AUS DER GRUPPENDISKUSSION

Was ergänzen Ihre Mitspieler zur Vorbereitung und zum Start des Spiels?

Kreuzen Sie an, inwiefern alle Spielenden nach der Gruppendiskussion der Aussage zustimmen:

Aus Perspektive der Vorbereitung und des Starts empfehlen wir das Spiel für die Finanzielle Grundbildung.

Stimmen überhaupt nicht zu | Stimmen eher nicht zu | Stimmen eher zu | Stimmen völlig zu

IHRE ZUSAMMENARBEIT IN DER GRUPPENDISKUSSION

Unter welchen Bedingungen gelingt Ihre Gruppendiskussion?

Abb. 4 Protokoll für die spezifische Feedbackkategorie 1: Vorbereitung und Spielstart

würden. Die Lehrkräfte notieren ebenfalls, unter welchen Bedingungen ihnen das gemeinsame Spielen bzw. die Gruppendiskussion gelingt.

4 Forschungsfrage und Modellierung

Die vorliegende Evaluationsstudie fokussiert auf personenbezogene Faktoren der Lehrkräfte, die sich in Kollaborationsprozessen als relevant erwiesen haben und deren Stärkung ein Ziel von Qualifizierungsangeboten ist: Wirksamkeitserleben sowie situationales Interesse an kollaborativer Arbeit. Im konstruierten Untersuchungssetting „kollaborative Lernspielvalidierung“ wird explorativ erforscht, (1) wie der situationale Motivationszustand durch Fortbildungsbedingungen gefördert werden kann und (2) welche Bedingungen zum Gelingen von Kollaboration zwischen Lehrkräften in einer Fortbildung beitragen. Das Studiendesign hat einen explorativen Charakter, dass (a) neben der langfristigen Veränderung von Einstellungen und Überzeugungen in Guskeys Modell die state-Komponente der Motivation einbezieht und (b) versucht, den Einfluss von der Berufserfahrung zu erklären.

Der Analyse liegen folgende Annahmen zugrunde (Adaptation des *Model of Teacher Change*; Guskey 2002; vgl. Abb. 1):

- Das Erleben von Wirksamkeit ist im Veränderungsprozess ein Startpunkt: Die Wirksamkeit der Kollaboration wird als verbaler und/oder nonverbaler Nachweis über das Ergebnis der Kollaboration interpretiert. Als Ergebnis wird eine bestehende bzw. nicht bestehende Abweichung zwischen individueller Bewertung und kollaborativer Bewertung des Lernspiels (differenziert nach Feedback-Kategorien, vgl. Abb. 4) erfasst. Weicht die eigene Bewertung einer spezifischen Feedbackkategorie von der Bewertung der Gruppe ab, erleben die Lehrkräfte den Kollaborationsprozess als nicht wirksam; gleicht das eigene Urteil dem Gruppenurteil wird dies entsprechend als Beleg für die Wirksamkeit akzeptiert.
- Das Erleben von Wirksamkeit führt zu Entstehung situationssensitiver Motivationen (im Sinne von states) der Lehrkräfte: Ein als wirksam wahrgenommener Kollaborationsprozess erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte gegenüber Kollaboration positiv verändern. Als state-Komponente wird das situationale Interesse an Kollaboration erhoben, um den situationalen Motivationszustand zu beschreiben und das situationsorientierte Verhalten zu erklären.
- Die Berufserfahrung beeinflusst die Veränderungsbereitschaft auf state-Ebene (sowie auf trait-Ebene): *Erfahrene Lehrkräfte* halten stärker an Gewohnheiten und Routinen fest; ihre vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen beeinflussen den Kollaborationsprozess. Mit den Skalen „Freude an der Zusammenarbeit im Team“ (folgend abgekürzt als Freude) sowie „Wertschätzung für die Zusammenarbeit im Team“ (folgend abgekürzt als Wertschätzung) werden die Einstellungen vor der Fortbildungsmaßnahme (analog zu PISA 2015 in OECD 2017) erhoben. Es wird angenommen, dass die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und dem situationalen Interesse an Kollaboration von der Berufserfahrung mediiert wird.

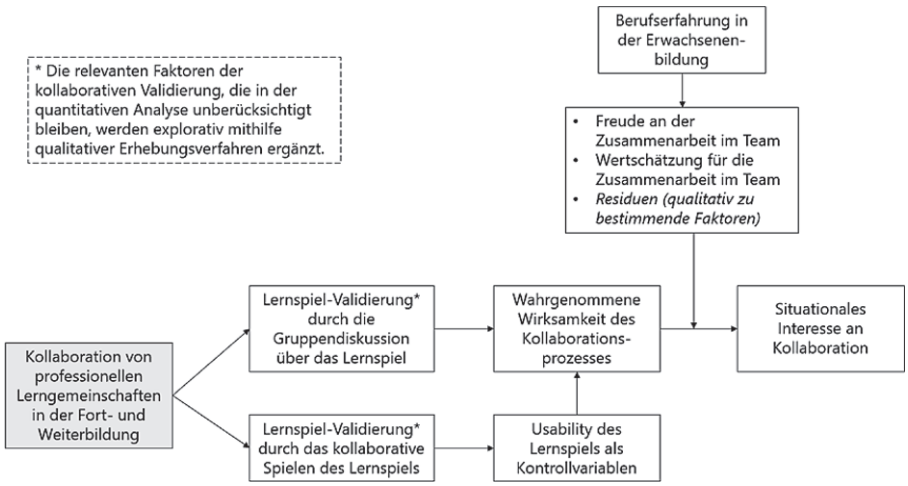


Abb. 5 Modellierung der Kollaboration von professionellen Lerngemeinschaften in Lehrkräftefortbildungen

- Die Studie legt bewusst den Fokus auf den Prozess des kollaborativen Lernens professioneller Lerngemeinschaften; andere Gestaltungselemente des Lernspiels (hier: Usability, die sich ausdifferenziert über Basiskriterien, funktionale Kriterien, Dialogkriterien, Input-/Output-Kriterien sowie Expertenkriterien) werden kontrolliert.

Basierend auf diesen Annahmen wird die Evaluation der Fortbildung respektive die Evaluation eines Ausschnitts aus der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung entlang des folgenden Modells durchgeführt.

Die vorliegende Studie ist als Feldstudie angelegt. Dies hat zur Folge, dass bei der explorativen Analyse der Daten (a) nur begrenzt kausale Mechanismen und Korrelationen aufgedeckt werden können und (b) eine Vielzahl von Faktoren, die einen Einfluss auf gelingende Kollaboration haben könnten, in der quantitativen Analyse nicht berücksichtigt werden können (vgl. Residuen in der Abb. 5). Allerdings verspricht der Einsatz einer Feldstudie einen raschen und zumeist reliablen Überblick über die zugrundeliegenden Forschungsfragen. Um Anpassungen am Modell zu begründen und weitere Gelingensbedingungen von Kollaboration zu integrieren, wird eine explorative qualitative Teilstudie ergänzt.

5 Methode

Für die Evaluationsstudie wurden unterschiedlich erfahrene Lehrkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungstypen und von unterschiedlichen Trägern aus dem gesamten Bundesgebiet für die Studie ausgewählt ($N = 32$). Von den befragten Lehrkräften, die ihr Geschlecht angegeben haben, sind 19 weiblich und 10 männlich, die Berufserfahrung liegt durchschnittlich bei acht Jahren (SD = 7,53 Jahre, Min = 1 Jahr, Max = 28 Jahre). Die Daten wurden im April 2021 im Rahmen eines bundesweiten Lernspieltages bei acht Spielgruppen erhoben. Jede Gruppe besteht aus vier Lehrkräften. Die Evaluationsumgebung besteht aus dem Lernspiel, einem Protokoll (vgl. Abschn. 3.2) und einem Fragebogen.

Im Fragebogen werden die folgenden Skalen erhoben:

- Usability des Lernspiels unter Berücksichtigung von Basiskriterien, funktionalen Kriterien, Dialogkriterien, Input-/Output-Kriterien sowie Expertenkriterien (vgl. Sangmeister et al. 2018; Beck 2020)
- Situationales Interesse an Kollaboration (in Anlehnung an PISA 2015; OECD 2017)
- Vorhandene Einstellungen zur Zusammenarbeit im Team über Freude und Wertschätzung (analog zu PISA 2015; OECD 2017)
- Soziodemografie (u. a. Berufserfahrung)

Während der Erhebung wurden die Lehrkräfte gebeten, einen Prototyp des Lernspiels in 120 min kollaborativ zu validieren. Der Ablauf ist in Tab. 2 dargestellt.

Jede Lehrkraft erhält einen individuellen Feedback-Auftrag. Im Anschluss an das Spielen des Lernspiels halten die Lehrkräfte ihre individuellen Rückmeldungen (einschließlich ihrer Empfehlungen für die ihnen zugewiesene Feedback-Kategorie)

Tab. 2 Ablauf der Erhebung

Dauer	Kollaborative Validierung eines Lernspiels
50 min	Gemeinsames Spielen
10 min	Beendigung des Spiels und Auswertung des aktuellen Spielstands
10 min	Notation von (a) Rückmeldung, (b) Individualempfehlung für eine spezifische Feedbackkategorie[a] und (c) Gelingensbedingungen für das gemeinsame Spielen
20 min	Gruppendiskussion aller Feedbackkategorien
10 min	Notation von (a) Ergänzungen aus der Gruppendiskussion und (b) Gruppenempfehlung sowie (c) Gelingensbedingungen für die Gruppendiskussion
20 min	Bearbeitung des Fragebogens

[a]Feedbackkategorien: 1 = Vorbereitung und Spielstart; 2 = Spielmaterial; 3 = Spielverlauf; 4 = Spielauswertung und Spielende

sowie die Gelingensbedingungen des gemeinsamen Spielens mittels des standardisierten Protokolls fest. In einer anschließenden 20-minütigen halbstandardisierten Gruppendiskussion werden die einzelnen Rückmeldungen präsentiert und gegeneinander abgeglichen. Abschließend notieren die Lehrkräfte Ergänzungen in ihren spezifischen Feedbackkategorien und geben die Gruppenempfehlung in der spezifischen Feedback-Kategorie an (4-stufige Likertskala von *0 = stimmen überhaupt nicht* zu bis *3 = stimmen völlig zu*: „Aus Perspektive [z. B. der Vorbereitung und des Spielstarts] empfehlen wir das Spiel für die Finanzielle Grundbildung"). Bevor die Lehrkräfte den Fragebogen ausfüllen, protokollieren sie, unter welchen Bedingungen ihre Gruppendiskussion gelingt.

6 Ergebnisse

Bevor sich Gelingensbedingungen von Kollaboration in professionellen Lerngemeinschaften empirisch ableiten lassen, wird der Ausschnitt der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung entlang des zugrundeliegenden Wirkungsmodells geprüft. Aufgrund der Komplexität des Modells wird die Überprüfung in zwei Schritte unterteilt:

- Im ersten Schritt wird überprüft, ob die Berufserfahrung als Moderator die Beziehung zwischen wahrgenommener Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und situationalem Interesse an Kollaboration beeinflusst (vgl. Abb. 1). Die Identifikation dieses Moderatoreffekts ist unter Rückgriff auf das *Teacher Change Model* (Guskey 2002) bedeutsam, da angenommen wird, dass *erfahrene Lehrkräfte* eine Veränderung ihrer Einstellungen und Überzeugungen an das Erleben der Wirksamkeit binden.
- Im zweiten Schritt werden mediierende Faktoren in das Modell integriert, um Antworten darauf geben zu können, warum die Berufserfahrung das Zustandekommen der state-Komponente der Motivation beeinflusst und wie die vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen, die die Lehrkräfte im Laufe ihrer Berufserfahrung entwickelt haben, den Kollaborationsprozess beeinflussen. Es wird angenommen, dass die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte (hier über die Skalen

„Freude an der Zusammenarbeit in Team“ sowie „Wertschätzung für die Zusammenarbeit im Team“ operationalisiert; vgl. Abb. 1) den Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung der Lehrkräfte und dem situationalen Interesse an Kollaboration mediieren.

Auf Basis dieser Analyseschritte wird die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses für die eigene Arbeit, der Entstehung des situationalen Interesses an Kollaboration und der Berufserfahrung der Lehrkräfte aufgeklärt. Um darüber hinaus Aussagen treffen zu können, welche Gelingensbedingungen sich für erfolgreiche Kollaborationsprozesse in der Lehrkräfteprofessionalisierung identifizieren lassen, werden die qualitativen Daten des Protokolls explorativ ausgewertet.

6.1 Empirische Modellprüfung

Einen deskriptiven Überblick aller Mess- und Skalenkennwerte liefert Tab. 3. Mittels Kruskal-Wallis-Test wurde geklärt, ob sich Unterschiede bezüglich der Ausprägungen von Berufserfahrungen zwischen den Spielgruppen zeigen. Mit Blick auf die vorliegenden Daten kann ein derartiger Unterschied nicht gesichert werden ($H(7) = 12{,}079$, $p = 0{,}060$). Es lässt sich zunächst feststellen, dass das situationale Interesse an der kollaborativen Validierung des Lernspiels hoch ausgeprägt ist ($M = 3{,}33$, $SD = 0{,}62$ auf der 4-stufigen Skala des situationalen Interesse; vgl. Tab. 3).

Das Modell kollaborativer Lerngemeinschaften (vgl. Abb. 5) wird mithilfe von PROCESS SPSS (Hayes 2018) validiert. Die Moderationsanalyse des ersten Schritts wird in Tab. 4 dargestellt. Die Regressionsanalyse, in der alle fünf Dimensionen der

Tab. 3 Skalenkennwerte wichtiger Indikatoren

Indizes	Min	Max	M	SD	Cronbachs Alpha
Berufserfahrung in Jahren (1 Item)	1	28	8,67	7,53	–
Freude an der Zusammenarbeit im Team (4 Items)	2	4	3,50	0,56	0,888
Wertschätzung für die Zusammenarbeit im Team (4 Items)	1,75	4	3,09	0,63	0,738
Lernspiel: Basiskriterien (3 Items)	1	4	2,79	0,63	0,911
Lernspiel: Funktionale Kriterien (3 Items)	1	4	2,61	0,57	0,797
Lernspiel: Dialogkriterien (11 Items)	1	4	3,09	0,56	0,914
Lernspiel: Input-/Outputkriterien (4 Items)	1	4	3,14	0,67	0,850
Lernspiel: Expertenkriterien (6 Items)	1	4	2,92	0,60	0,660
Situationales Interesse (3 Items)	2	4	3,33	0,62	0,935
Wahrgenomme Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses	0	3	0,67	0,90	–

Die Abweichung der individuellen Empfehlung von der Gruppenempfehlung wurden als Absolutwert ausgewertet. Wenn die Abweichung groß ist, erlebt die Lehrkraft dies eher als Misserfolg. Während eine kleine Abweichung eher als Erfolg wahrgenommen wird

Tab. 4 Ergebnis der Moderationsanalyse mit situationalem Interesse als Kriterium

	Prädiktoren	Koeffizient	SE	t	*P*
Konstant		2,552	0,553	4,618	0,000
Wahrgenommene Wirksamkeit		0,389	0,262	1,484	0,152
Berufserfahrung		0,036	0,017	2,147	0,043
Interaktionsterm		–0,511	0,019	–2,655	0,014
Kontrollvariablen	Basiskriterien	0,100	0,294	0,340	0,737
	Funktionale Kriterien	–0,307	0,300	–1,025	0,316
	Dialogkriterien	0,417	0,372	1,123	0,273
	Input-/Outputkriterien	–0,035	0,242	–0,145	0,886
	Expertenkriterien	–0,166	0,296	–0,056	0,956

Tab. 5 PROCESS-Output der Mediationsanalyse mit situationalem Interesse als Kriterium

	Prädiktoren	Koeffizient	SE	t	*P*
Konstant		0,214	0,683	0,313	0,757
Berufserfahrung		0,010	0,012	0,885	0,385
Freude an der Zusammenarbeit im Team		0,735	0,186	3,950	0,001
Wertschätzung für die Zusammenarbeit im Team		–0,041	0,154	–0,263	0,800
Kontrollvariablen	Basiskriterien	0,140	0,268	0,523	0,606
	Funktionale Kriterien	–0,444	0,269	–1,650	0,113
	Dialogkriterien	0,384	0,338	1,134	0,269
	Input-/Output-Kriterien	–0,129	0,222	–0,579	0,568
	Expertenkriterien	0,197	0,280	0,704	0,489

Usability des Lernspiels kontrolliert werden, zeigt, dass das Gesamtmodell signifikant ist ($R^2 = 71{,}02\,\%$, $F(8,23) = 2{,}93$, $p = 0{,}02$). Die Regressionskoeffizienten der Berufserfahrung ($t = 2{,}147$, $p = 0{,}043$) und der Interaktionseffekt von wahrgenommener Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und Berufserfahrung ($t = -2{,}66$, $p = 0{,}014$) sind signifikant. Steigt die Berufserfahrung um eine Einheit, nimmt das situationale Interesse an Kollaboration um 0,036 Einheiten ab. Die wahrgenommene Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses wirkt sich je nach Berufserfahrung unterschiedlich auf das situationale Interesse an Kollaboration aus. Der Moderatoreffekt der Berufserfahrung ist damit identifiziert.

Im zweiten Schritt wird – mittels einer PROCESS-Mediationsanalyse – überprüft, ob die vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zu Kollaboration die Beziehung zwischen der Berufserfahrung und dem situationalen Interesse an Kollaboration mediieren. Die Mediationsanalyse nimmt zur Identifizierung des Mediatoreffekts die Freude und Wertschätzung an der Zusammenarbeit im Team als Mediatoren zwischen Berufserfahrung und situationalem Interesse an Kollaboration auf. Auch bei der Mediationsanalyse werden die fünf Indikatoren der Usability des Lernspiels kontrolliert. Das Mediationsmodell erweist sich nicht als signifikant (vgl. Tab. 5).

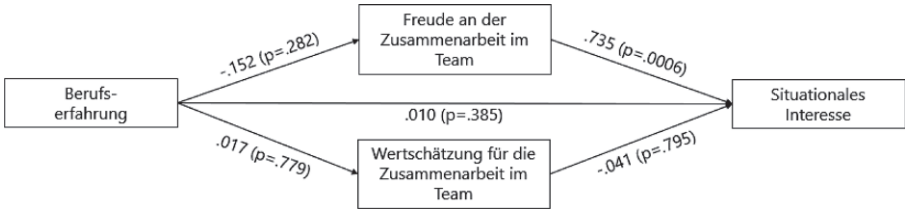


Abb. 6 Ergebnis der Mediationsanalyse mit Koeffizienten und *p*-Value

Die Ergebnisse der Mediationsanalyse (visualisiert in Abb. 6) verweisen darauf, dass die Freude an der Zusammenarbeit im Team das situationale Interesse an Kollaboration signifikant im Kollaborationsprozess beeinflusst; der Mediationseffekt der vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen auf die Beziehung von Berufserfahrung und situationalem Interesse an der Kollaboration lässt sich hingegen nicht identifizieren.

Die über die Moderations- und Mediationsanalyse generierten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: In der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung hängt die Entstehung des situationalen Interesses an Kollaboration nicht allein von dem Erleben der Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses ab. Vielmehr beeinflusst die Berufserfahrung die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses und der Veränderung des situationalen Interesses an Kollaboration (Moderatoreffekt). Der Einfluss der Berufserfahrung wird jedoch nicht durch die vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen zur Kollaboration mediiert.

6.2 Gelingensbedingungen für Kollaboration in professionellen Lerngemeinschaften

Über das Protokoll werden qualitative Daten erzeugt, aus denen sich Gelingensbedingungen von Kollaboration identifizieren lassen: Die Lehrkräfte haben über standardisierte Fragen Auskünfte zu den Bedingungen für (a) ein gelingendes gemeinsames Spielen sowie (b) zu gelingenden Gruppendiskussionen gegeben. Das Textmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet (Rädiker und Kuckartz 2019; Mayring 2015). Hierbei wurden Schwerpunktkategorien identifiziert und die einzelnen Aussagen entsprechend klassifiziert, in dem sie verschlagwortet und kategorisiert wurden. Auf Basis dieses Vorgehens konnten sieben Gelingensbedingungen identifiziert werden. Alle Kategorisierungen erfolgten von zwei Experten unabhängig voneinander. In der formativen Reliabilitätsprüfung wurden zehn zufällige Fragebögen herangezogen und durch zwei Auswertende analysiert. Es fanden sich insgesamt 20 Einträge, die kodiert wurden. Krippendorff's Alpha von 0,78 kann als akzeptabel beurteilt werden. Die Abweichungen wurden in einer Diskussion besprochen, sodass ein gemeinsamer Konsens erzielt wurde. Nach dieser Korrektur des Kategoriensystems wurde die summative Intercoderreliabilität berechnet; Krippendorff's Alpha erhöht sich dadurch auf 0,90 und kann als hoch reliabel angesehen werden.

Tab. 6 Gelingensbedingungen für eine kollaborative Validierung

Gesamtrang Gelingensbedingungen Validierung eines Lernspiels	Gelingensbedingung für ein gemeinsames Spielen	Gelingensbedingungen für eine Gruppendiskussion
Teamorganisation aufbauen ($n = 20$)	Insbesondere Startbedingungen herstellen ($n = 8$) – „Bereitschaft der TN (Geräte, Material usw.)“ – „Technische Voraussetzungen bei Online-Durchführung bei allen Spielern gegeben; Die Spieler sind intrinsisch für das Spiel motiviert; Die Literalität der Spieler ist ausreichend [...]“	Insbesondere konstruktive Atmosphäre schaffen ($n = 12$) – „[...] 2. offen für Diskussion, 3. Toleranz und Respektpflegen, 4. Anerkennung ausdrücken, Meinungen von Anderen bei der Entscheidung mitberücksichtigen, 5. Klare Fokusse (was soll unter welcher Kategorie diskutiert werden), 6. Organisieren (wie lange, wie diskutieren).“ – „Eine Person stellt ihre Feedbackkategorie vor und die anderen ergänzen – dies hat gut geklappt. Bedingungen dafür sind sicherlich Respekt, gegenseitige Wertschätzung und Zuhören.“
Leitung einfordern ($n = 8$)	Insbesondere durch eine Spielleitung ($n = 4$) – „Organisieren durch Leiter.“ – „Ein Spielleiter, jemand der angeleitet hätte, wäre hilfreich gewesen.“	Insbesondere Diskussionsleitung ($n = 4$) – „Moderator, der an Zeit erinnert“ – „Moderation ist hilfreich“
Aufgabenteilung einhalten ($n = 10$)	Insbesondere, um Konkurrenz zu vermeiden ($n = 6$) – „Konstruktive Zusammenarbeit ohne Konkurrenz“ – „Ausschluss von Wettbewerbsdruck“	Insbesondere durch Wahrnehmen der Rolle/Aufgabe ($n = 4$) – „Alle Teilnehmenden konnten ihre Punkte vortragen und andere Aspekte ergänzen.“ – „Alle beteiligen sich“
Gemeinsames Verständnis erschließen ($n = 14$)	Insbesondere durch Rückfragen zur Inhaltsklärung ($n = 11$) – „fragen, wenn man etwas nicht verstanden hat“ – „Gemeinsames Verständnis klären. Regeln im Zweifelsfall zusammen interpretieren.“	Insbesondere durch das Zulassen von Kritik ($n = 3$) – „wenn alle offen miteinander umgehen und sich trauen, Fragen zu stellen“ – „eigene Meinung ehrlich teilen“
Absprache bei ausgeführten Handlungen ($n = 10$)	– „Hilfestellungen geben“ – „Unterstützung bei Unklarheiten/Fragen“	–
Andere Perspektiven einnehmen ($n = 6$)	Insbesondere von Peers ($n = 3$) – „Zusammenbringen der verschiedenen Denkweisen, Auffassungen, Perspektiven“ – „Lernen auch von den anderen Spieler/inne/n und deren Aufgaben“	Insbesondere von Lernenden/Zielpersonen ($n = 3$) – „Perspektivenwechsel (auch zu Geringliteralisierten)“ – „Hineinversetzen in Teilnehmer“
Ergebnis kontrollieren ($n = 4$)	–	– „genügend Zeit für Rückfragen und Ergänzungen“ – „die geäußerten Gedanken wurden reflektiert und ergänzt“

In Tab. 6 werden die identifizierten Gelingensbedingungen für eine kollaborative Zusammenarbeit professioneller Lerngemeinschaften (hier exemplarisch am Beispiel der kollaborativen Lernspielvalidierung) präsentiert. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassend beschreiben:

- Für die kollaborative Zusammenarbeit ist es notwendig, eine *Teamorganisation aufzubauen*. Die Teamorganisation ist davon geprägt, dass vorab die technischen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit geklärt werden und alle Mitglieder Zugriff auf die geteilten Dokumente bzw. Informationen haben. Sie kann von einer Vergabe von Rollen und einer klaren Arbeitsteilung bzw. Aufgabenzuschreibung sowie einer kollegialen, vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre profitieren.
- Auch kollaborative Zusammenarbeit setzt *Leitung* voraus. Innerhalb einer kollaborativen Lerngemeinschaft wird eine Person benötigt, die das Spiel anleitet sowie die Diskussion moderiert. Auch in diesem Zusammenhang ist die Vergabe von Rollen für die Steuerung des Kollaborationsprozesses unterstützend.
- Kollaborative Zusammenarbeit basiert auf *Aufgabenteilung*. Die Aufgabenteilung stellt sicher, dass die individuellen Beiträge zur kollaborativen Zusammenarbeit – auch ohne Konkurrenzkampf – geleistet werden können.
- Kollaborative Zusammenarbeit setzt ein *gemeinsames, kontextuelles Verständnis* innerhalb der kollaborativen Lerngemeinschaft voraus. Dieses Verständnis wird kollaborativ erschlossen. Die Lehrkräfte stellen untereinander verständnisleitende Fragen und können ergebnisoffen diskutieren.
- Bei einer gelingenden kollaborativen Zusammenarbeit unterstützen sich die Teammitglieder *gegenseitig bei geplanten Handlungen*, die sich auf das gemeinsame Ziel richten.
- Kollaborative Zusammenarbeit entwickelt sich durch *Perspektivübernahme*. Hierbei spielen die Perspektiven von Kolleginnen und Kollegen eine vergleichbare Rolle, wie die Perspektiven der Lernenden/Kursteilnehmenden.
- Kollaborative Zusammenarbeit wird durch eine *gemeinsame Ergebniskontrolle* gestärkt. Die kollaborativen Lerngemeinschaften begleiten den Prozess formativ und kontrollieren die jeweils aktuellen Ergebnisse durch Rückfragen und Ergänzungen. Die gemeinsame Ergebniskontrolle schließt auch eine Redefinition der Rollenzuschreibungen ein.

Die Befunde der qualitativen Analyse sind anschlussfähig. So wird Kollaboration im Kontext der PISA-Studien über drei Dimensionen definiert: (1) Gemeinsames Verständnis schaffen und aufrechterhalten, (2) angemessen Handeln, um das Problem zu lösen und (3) Teamorganisation aufbauen und aufrechterhalten (OECD 2017; Zehner et al. 2019). Diese drei Dimensionen können für die Zusammenarbeit in kollaborativen Lerngemeinschaften als hoch wirksam eingeschätzt werden; mit Blick auf kollaborative Lerngemeinschaften von Lehrkräften scheinen Gelingensbedingungen hinzuzukommen, die die pädagogischen Aufgaben und instruktionalen Herausforderungen in besonderer Weise betonen. Hierzu zählen insbesondere die Fähigkeiten zur Perspektivübernahme und das Einhalten von Arbeitsprozessschritten und Aufgabenzuschreibungen. Auch wird deutlich, dass die Berufserfahrung als Moderator eine Rolle spielt: Lehrkräfte mit höherer Berufserfahrung haben beispielsweise Teamorganisationen häufiger aktiv mitgestaltet. Vor dem Hintergrund

ihrer individuellen Erfahrungen fordern erfahrene Lehrkräfte für die Gestaltung des Kollaborationsprozesses deutlicher eine Führung bzw. Leitung ein als Novizen; sie beharren stärker auf den ihnen bekannten Problemlösestrategien und -methoden und stellen das kollaborativ entwickelte, gemeinsame Verständnis umfangreicher zur Diskussion als ihre weniger erfahrenen Kollegen.

7 Diskussion

Der Beitrag hat kollaborative, professionelle Lerngemeinschaften in der Grundbildung in den Blick genommen. Hierfür wurde im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme ein inhaltlicher Aspekt – hier eine Lernspielvalidierung – explorativ analysiert und durch Elemente kollaborativer Zusammenarbeit angereichert. Auf diesem Weg konnte im konstruierten Ausschnitt der Lehrkräfteprofessionalisierung Kollaboration beobachtet und empirisch erfasst werden. Theoriegeleitet wurde das Weiterbildungsangebot bezüglich der Kollaboration evaluiert. Als übergeordnete Ziele von Fortbildungsangeboten gelten die positive Veränderung der Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte. Unter Rückgriff auf das *Model of Teacher Change* (Guskey 2002) ließen sich die Bedingungen dieser Veränderungen theoretisch identifizieren. Als Voraussetzung der dauerhaften Veränderung der Überzeugungen wurden in diesem Beitrag neben (a) der wahrgenommenen Wirksamkeit der neuen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie (b) der Berufserfahrung auch (c) die Entstehung der situationalen Motivation berücksichtigt. Bei der Analyse werden alle diese drei Aspekte berücksichtigt, um zu prüfen, ob die theoretischen Bedingungen einer dauerhaften Veränderung in Einstellungen und Überzeugungen erfüllt sind.

Die Befunde bestätigen, dass die Berufserfahrung zwischen dem Erleben von Wirksamkeit neu gelernter pädagogischer Skills bzw. Methoden und der Entstehung der situationalen Motivation vermittelt: Gerade Einstellungen und Überzeugungen *erfahrener Lehrkräfte* gegenüber neuen (über-)fachlichen und pädagogischen Themen einer Fort- und Weiterbildung verändern sich erst dann, wenn ihre Wirksamkeit in der instruktionalen Praxis erfahrbar ist (Guskey 2002). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahme wurde in der vorliegenden Studie insbesondere auf die moderierte Beziehung zwischen wahrgenommener Wirksamkeit und situationalem Interesse an der Kollaboration durch die Berufserfahrung fokussiert. Die Befunde zeigen, dass das entsprechende Moderationsmodell signifikant ist – die wahrgenommene Wirksamkeit des Kollaborationsprozesses wirkt sich je nach Berufserfahrung unterschiedlich auf das situationale Interesse an Kollaboration aus. Die Berufserfahrung ist, wie in den grundlegenden theoretischen Annahmen formuliert, ein zentraler Faktor, der die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit einer kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung und den Motivationen der Lehrkräfte (hier zunächst auf state-Ebene) beeinflusst.

Um explorativ zu beantworten, welche Komponenten der Berufserfahrung entscheidend dafür sind, die Beziehung zwischen der wahrgenommenen Wirksamkeit neu gelernter pädagogischer Skills bzw. Methoden und die Veränderung der Einstellungen und Überzeugungen zu mediieren, wurde angenommen, dass die vor der Fortbildung vorhandenen Einstellungen und Überzeugungen der *erfahrenen Lehrkräfte*

manifest sind; die Beziehung zwischen Berufserfahrung und der Veränderung des situationalen Interesses an Kollaboration sollte daher von spezifischen Einstellungen zur Kollaboration (hier Freude an der Zusammenarbeit in Team und Wertschätzung der Zusammenarbeit im Team) mediiert werden. Dieser Mediationseffekt lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht empirisch sichern. Welchen Einfluss vorhandene Einstellungen und Überzeugungen auf den Kollaborationsprozess haben, ist damit in weiteren Studien aufzuklären.

Unter Rückgriff auf die Befunde der quantitativen Analyse lässt sich insgesamt feststellen, dass der Ausschnitt „Lernspielvalidierung" der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung das situationale Interesse gut adressiert (vgl. deskriptive Statistik in Tab. 3). Entlang des Evaluationsmodells der Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten (vgl. Tab. 1; Fögele und Mehren 2015) kann dieser Ausschnitt auf Ebene 01 und teilweise auf Ebene 02 positiv bewertet werden. Die positive Beziehung zwischen der Entstehung situationaler Interessen und dem Wirksamkeitserleben im Kollaborationsprozess hängt u. a. von der Berufserfahrung ab. Die dahinterstehenden mediierenden Mechanismen wurden mit dem vorliegenden Forschungsdesign (noch) nicht aufgedeckt.

Basierend auf den quantitativen Befunden lässt sich zusammenfassen, dass beim Design der kollaborativen Fortbildungsangebote für Lehrkräfte folgende Aspekte berücksichtigt werden sollten:

1. Direktes Feedback: Das Feedback bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, die Wirksamkeit der neu gelernten pädagogischen Skills bzw. Methoden wahrzunehmen. Das Geben von Feedback in einem digitalen und kollaborativen Lernsetting kann durch verschiedene Techniken (z. B. Audience Response Systeme) unterstützt werden (vgl. Hunsu et al. 2016). Es kann verbal oder nonverbal sein.
2. Förderung von state-Komponenten der Motivation: Während der Lerneinheit der Fortbildung sollte die state-Motivation von Lehrkräften gefördert werden. Eine dauerhafte Veränderung der Überzeugungen und Einstellungen ist das Ziel. Der langfristige Prozess setzt jedoch das Zustandekommen der state-Motivation voraus.
3. Berufserfahrung von Lehrkräften: Die Wirkung der subjektiv wahrgenommenen Wirksamkeit der neu gelernten pädagogischen Skills bzw. Methoden auf die Erhöhung der state-Motivation wird von der Berufserfahrung mediiert. Für eine Einheit der Erhöhung der state-Motivation brauchen die *erfahrenen* Lehrkräfte ein intensiveres Erleben der Wirksamkeit von neu gelernten pädagogischen Skills bzw. Methoden.
4. Lerngelegenheiten nach der Fortbildung anbieten: Arbeitsplatzintegrierte Follow-up-Maßnahmen sind anzubieten, um Veränderungen der Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte langfristig zu fördern und zu sichern. Erst durch die Implementierung kann die Fortbildung ihre langfristigen Ziele erreichen.

Darüber hinaus konnten Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kollaborationsprozesse aus einer qualitativen Inhaltsanalyse abgeleitet werden. Die so identifizierten Faktoren sind in hohem Maße an die Literatur zum kollaborativen Lernen und zu kollaborativen, professionellen Lerngemeinschaften anschlussfähig. Um das kollaborative Lernen in Bildungsorganisationen einzuführen, sollten zehn Merkma-

le von erfolgreicher Kollaboration umgesetzt werden (Darling-Hammond 1994, zit. n. Duncombe und Armour 2004):

- wechselseitiges Interesse und gemeinsame Ziele
- gegenseitiges Vertrauen und Respekt
- gemeinsame Entscheidungsprozesse
- klarer Fokus
- überschaubare Lehrinhalte
- Engagement der Leitung
- steuerliche Unterstützung
- langfristiges Commitment
- dynamische Natur
- Informationsaustausch und Kommunikation

Die Befunde der qualitativen Analyse sind für zukünftige Untersuchungen nutzbar; die identifizierten Gelingensbedingungen können als Mediatoren indirekt Einfluss auf die Beziehung zwischen Berufserfahrung und Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte nehmen, da sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, die Wirksamkeit von Kollaboration in der eigenen, individuellen Praxis wahrzunehmen und zu erleben. Hier weitere Forschung anzuschließen, verspricht einen hohen praktischen Nutzen, da sich Empfehlungen herausarbeiten lassen, wie die Einführung kollaborativen Lernens in die bestehenden Organisationsstrukturen und unter Berücksichtigung der individuellen Einstellungen unterstützt werden kann (hierzu u. a. Duncombe und Armour 2004). Gerade mit Blick auf die Organisationsstrukturen, gilt es, Formate zu entwickeln, die Implementierungsbarrieren (hier insbesondere Zeit, Kosten, Zugang zu Fortbildungen) abbauen.

Unter Berücksichtigung der Befunde sowohl aus der quantitativen als auch der qualitativen Analyse lässt sich zusammenfassen, dass die durchgeführte Lehrkräfteprofessionalisierung eine Reihe der Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kollaborationsprozesse erfüllt, was das Erfolgserlebnis sowie die wahrgenommene Wirksamkeit der Kollaboration fördert. Das hohe situationale Interesse unterstützt die Annahme, dass über das evaluierte Setting der kollaborativen Lehrkräfteprofessionalisierung Voraussetzungen für eine dauerhafte Veränderung der Einstellungen und Überzeugungen geschaffen werden.

Der Schwerpunkt des Beitrags liegt sowohl auf einer theoriegeleiteten Evaluation als auch auf einer explorativen Analyse. Daraus ergeben sich Implikationen für die Weiterbildungsforschung: Mit Blick auf die Ausgestaltung zukünftiger Evaluationsdesigns wären daher Motivationen auf state-Ebene, die das konkrete situationale Verhalten adressieren, im Modell umfangreicher zu berücksichtigen. Eine größere Bandbreite der Indikatoren sollte im Modell eingeschlossen werden. Um langfristige Veränderungsprozesse nach der Lehrkräfteprofessionalisierung zu erfassen, ist ein Follow-up-Design notwendig. Es ist zu analysieren, ob nach der Realisierung einer spezifischen Ausprägung des situationalen Interesses in der Fortbildung, auch eine Veränderung in den Einstellungen und Überzeugungen beobachtbar ist (Analyse von cut-off scores). Darüber hinaus ist es wünschenswert, das Konstrukt der Berufserfahrung der Lehrkräfte zu modellieren, um zu beantworten, welche Faktoren der Berufserfahrung den Transfer von neu gelernten pädagogischen Skills und Methoden

in die eigene Lehrpraxis beeinflussen können. Ferner sind die im qualitativen Teil explorativ identifizierten Merkmale, die in der Fortbildung zu einer erfolgreichen Kollaboration beitragen können (z. B. gemeinsame Ergebniskotrolle, Aufgabenteilung und Perspektivübernahme), in zukünftigen Forschungen durch quantitative Methoden zu überprüfen.

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

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10–20.

Baethge, M., & Schiersmann, C. (1998). Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. *Kompetenzentwicklung*, *98*, 15–87.

Beck, K. (2020). Ensuring content validity of psychological and educational tests—the role of experts. *Frontline Learning Research*, *8*(6), 1–37. https://doi.org/10.14786/flr.v8i6.517.

Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, *28*(8), 1206–1220.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, *76*, 597–604.

Davier, A. von, Zhu, M., & Kyllonen, P. (2017). *Methodology of educational measurement and assessment. Innovative assessment of collaboration*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33261-1.

DIE [Deutsches Institut für Erwachsenenbildung] (Hrsg.). (2019). *Curriculum Finanzielle Grundbildung*. Bonn: DIE.

Duncombe, R., & Armour, K. (2004). Collaborative professional learning: from theory to practice. *Journal of in-Service Education*, *30*(1), 141–166. https://doi.org/10.1080/13674580400200230.

Europäische Kommission (2010). Towards more knowledge-based policy and practice in education and training.

Flake, R., Seyda, S., & Werner, D. (2020). Weiterbildung während der Corona-Pandemie. https://idw-online.de/de/attachmentdata80095. Zugegriffen: 1. Okt. 2021.

Fögele, J., & Mehren, R. (2015). Implementing geographical key concepts: design of a symbiotic teacher training course based on empirical and theoretical evidence. *Review of International Geographical Education Online*, *5*(1), 56–76.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 9–27.

Furnham, A., Jackson, C. J., & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, *27*, 1113–1122.

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T. Idel & H. H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2.

Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, *48*(1), 26–34.
Graesser, A., Fiore, S., Greiff, S., Andrews-Todd, J., Foltz, P., & Hesse, F. (2018). Advancing the science of collaborative problem solving. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*(2), 59–92. https://doi.org/10.1177/1529100618808244.
Griffin, G. (1983). Introduction: the work of staff development. In G. Griffin (Hrsg.), *Staff development, eighty-second yearbook of the national society for the study of education*. Chicago: University of Chicago Press.
Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, *8*, 381–391.
Guskey, T., & Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, *17*, 34–38.
Hayes, A.F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach* (2. Aufl.). New York: Guilford.
Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In E. Care & P.E. Griffin (Hrsg.), *Assessment and teaching of 21st century skills: methods and approach* (S. 37–56). Cham: Springer.
Holt, D.T., Armenakis, A.A., Feild, H.S., & Harris, S.G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, *43*(2), 232–255.
Hunsu, N.J., Adesope, O., & Bayly, D.J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers & Education*, *94*, 102–119.
King, M., & Newmann, F. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, *15*(2), 86–93.
KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. kmk.org. Zugegriffen: 1. Okt. 2021.
Koppel, I., & Langer, S. (2020). Herausforderungen und Reaktionen in Zeiten des Social Distancing: Ein Blick in die Alphabetisierung und Grundbildung. *weiter bilden*, *28*(4), 32–35.
Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 333–349). Münster: Waxmann.
Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
Löffler, C., & Korfkamp, J. (2016). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster, New York: Waxmann.
Macleod, H. (2008). Games in learning. In M. Pivec & M. Moretti (Hrsg.), *Game-based learning: discover the pleasure of learning* (S. 17–23). Lengerich: Pabst Science Publishers.
Mania, E., & Tröster, M. (2014). Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *60*, 136–145.
Mania, E., & Tröster, M. (2015). Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung: Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *66*(25), 72–81.
Mania, E., & Tröster, M. (2018). Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung: Stand, Bedarfe und Herausforderungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *33*, 09-2–09-10. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-154053.
Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, *7*(13).
Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
Neuweg, G. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
OECD (2005). *Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-en.
OECD (2019). *TALIS 2018 results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

OECD (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling. Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/178ef527-en.

Paeßens, J., & Winther, E. (2021). Game design in financial literacy: exploring design patterns for a collaborative and inclusive serious game from different perspectives. In C. Aprea & D. Ifenthaler (Hrsg.), *Game-based learning across the disciplines* (S. 43–59). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75142-5_3

Puteh, F., Kaliannan, M., & Alam, N. (2015). Learning for professional development via peers: a system theory approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *172*, 88–95.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2.

Sangmeister, J., Winther, E., Klotz, V., Bley, S., Kreuzer, C., & Weber, S. (2018). Designing competence assessment in VET for a digital future. In D. Ifenthaler (Hrsg.), *Digital workplace learning. Bridging formal and informal learning with digital technologies* (S. 65–92). Cham: Springer.

Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 279–299). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_10.

Tröster, M., & Bowien-Jansen, B. (2019a). *Professionalisierung Finanzieller Grundbildung – Herausforderungen und Chancen eines Fortbildungskonzepts an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit*. EPALE Blog Beitrag vom 29.08.2019.

Tröster, M., & Bowien-Jansen, B. (2019b). *Perspektive Praxis. Sensibel für Finanzielle Grundbildung: Studienmaterialien und Handlungsempfehlungen* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation.

Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. UTB, (Bd. 8683, S. 42–58). Münster, New York: Waxmann.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Ward, P., & O'Sullivan, M. (1998). Similarities and differences in pedagogy and content: 5 years later. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(2), 195–213. https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.195.

Warwas, J., Helm, C., & Schadt, C. (2019). Unterstützendes Führungsverhalten schulischer Leitungskräfte für die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften im Kollegium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *9*(1), 37–70. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00230-w.

Winther, E., Paeßens, J., Tröster, M., & Bowien-Jansen, B. (im Druck). Spielend lernen: MONETTO – Das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2021*(04). Erwachsenenbildung und Prekariat.

Zehner, F., Weis, M., Vogel, F., Leutner, D., & Reiss, K. (2019). Kollaboratives Problemlösen in PISA 2015: Deutschland im Fokus. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(3), 617–646.

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

ZfW (2021) 44:311–331
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00196-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven

Nicolas Echarti · Elisabeth Reichart · Pia Gerhards

Eingegangen: 26. August 2021 / Überarbeitet: 26. Oktober 2021 / Angenommen: 28. Oktober 2021 / Online publiziert: 24. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Dieser Beitrag nimmt eine Bestandsaufnahme der indikatorenbasierten Darstellung der Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung vor. Dafür werden Wirkungsdimensionen in einer Wirkungskette systematisiert und die Teilbereiche beruflicher Weiterbildung abgegrenzt. Die Analyse relevanter nationaler Berichte zeigt auf, dass die Teilbereiche sehr uneinheitlich abgedeckt sind und überwiegend öffentlich geförderte Weiterbildungsmaßnahmen dargestellt werden. Es dominieren deskriptive Kennziffern zu kurz- und mittelfristigen Bildungserfolgen und -ergebnissen. In den analysierten Berichten liegen hingegen nur wenige analytische Kennziffern und keine Kennziffern zu langfristigen Bildungserträgen vor. Perspektiven der Weiterentwicklung liegen sowohl in einer verbesserten Datennutzung als auch auf konzeptioneller Ebene der Bildungsberichterstattung.

Schlüsselwörter Berufliche Weiterbildung · Wirkung · Bildungsberichterstattung · Indikatoren

Dr. Nicolas Echarti (✉) · Dr. Elisabeth Reichart · Dr. Pia Gerhards
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bonn, Deutschland
E-Mail: echarti@die-bonn.de

A mapping-study on the effects of continuing vocational education and training in education reporting in Germany: current situation and outlook

Abstract The aim of this article is to provide a systematic overview of the indicator-based representation of the effects of continuing vocational education and training in national education reporting in Germany. For this purpose, effect dimensions are systematised in a results chain and the sub-areas of continuing vocational education and training are delineated. The analysis of relevant national reports shows that the sub-areas are covered very unevenly, and that mainly publicly funded measures are presented. Descriptive indicators on educational success and outcomes predominate, while only few analytical outcomes, and none that target the impact dimension, are present in the reviewed reports. Prospects for further development lie both in improved data use and at the conceptual level of education reporting.

Keywords Continuing vocational education · Effectiveness · Education reporting · Indicators

1 Einleitung: Voraussetzungen und Ziele „outputorientierter" Steuerung von Weiterbildung

Seit der „empirischen Wende" Mitte der 1990er Jahre wird der Ansatz der evidenzbasierten und outputorientierten Politikgestaltung in Bildungsforschung und -politik verstärkt vertreten (Bromme et al. 2016; Buchhaas-Birkholz 2010). Damit einher geht ein zunehmender Bedarf an empirischen Kenntnissen zu den Wirkungen von Bildungsmaßnahmen. Als zentrales Steuerungsinstrument outputorientierter Bildungspolitik gilt eine indikatorengestützte Berichterstattung, die Daten und Forschungsberichte zu Ergebnissen von Bildungsprozessen systematisch aufbereitet, neben Beschreibungen auch Erklärungen sowie Hinweise für Änderungen bereitstellt und so Erkenntnisse für Bildungspolitik und -praxis nutzbar macht. Ziel ist eine „systembezogene, evaluative Gesamtschau", insbesondere für „Entscheidungsträger in der Bildungspolitik und -administration" als deren zentrale „Adressaten, die auf spezifische, zeitnahe und besonders auf verlässliche Informationen angewiesen sind" (Maaz und Kühne 2018, S. 379).

Indikatoren werden in der nationalen Berichterstattung aktuell verstanden als „[...] quantitative Messgrößen [...], die komplexe, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich beschreiben. Sie werden konzeptionell hergeleitet und mit Hilfe einer oder mehrerer statistischer Kennziffern in einem der Sache nach (bezogen auf die zu untersuchende Fragestellung) angemessenen Maß ausdifferenziert dargestellt" (Maaz und Kühne 2018, S. 384).

Kennziffern sind die einzelnen statistischen Maße, die in unterschiedlicher Komplexität auf Grund einer Datenbasis, die den Anforderungen an Indikatoren genügt

(Belastbarkeit, Fortschreibbarkeit, Repräsentativität (s. Döbert et al. 2009, S. 238)) dargestellt werden.

Der Begriff „outputorientierte Steuerung“ meint nicht nur unmittelbare Lernerfolge (Outputs), sondern auch „die Anwendung bzw. Übertragung des Gelernten in die Lebenssituation“ (Outcomes) (Sloane 2007, S. 24). Das Paradigma der outputorientierten Steuerung impliziert, dass Bildungsberichterstattung in der Lage sein sollte, Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Prozess und Outputs/Outcomes nachzuweisen, damit die Steuerung daran ausgerichtet werden kann.

Seit ihren Anfängen um die Jahrtausendwende haben sich die konzeptionellen Grundlagen für eine indikatorenbasierte Bildungsberichterstattung stark weiterentwickelt (s. z. B. Baethge et al. 2003; Döbert et al. 2009; Maaz und Kühne 2018). Für den Weiterbildungsbereich ergeben sich allerdings besondere Herausforderungen, u. a. aufgrund der lückenhaften Datenlage sowie der großen institutionellen Heterogenität. Die Verantwortung für die Weiterbildung liegt bei einer Reihe von Akteuren: Unternehmen, Sozial- und Wirtschaftspartnern, Weiterbildungsträgern und Regierung auf Bundes- und Landesebene (OECD 2021).

Im Rahmen der sich aktuell in Umsetzung befindenden Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) ist es ein Handlungsziel, die Datenlage zur beruflichen Weiterbildung zu verbessern, genauer: die strategische Vorausschau zu stärken und die Weiterbildungsstatistik zu optimieren (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019). Dies soll dazu beitragen, Geschehen und Wirkungen der beruflichen Weiterbildung besser einschätzen zu können. Dabei muss angenommen werden, dass Steuerungsinteressen und damit verknüpfte Informationsbedarfe der Adressatinnen und Adressaten von Bildungsberichterstattung in Bezug auf einzelne Aktivitäten mit den jeweils spezifischen Zielen und der dem jeweiligen Weiterbildungsbereich zugrundeliegenden Legitimationsstruktur zusammenhängen und damit teilweise bereichs- und aktivitätsspezifisch sind (Gnahs und Weiß 2012). Insgesamt wird, wie etwa in der NWS, aber auch ein bildungspolitisches bzw. gesamtgesellschaftliches Interesse an Informationen zu Wirkungen des Gesamtsystems artikuliert.

Reichart und Mülheims schätzten 2012 die Berichterstattung zur Weiterbildung so ein, dass sie sich nur bedingt als Steuerungsinstrument im outputorientierten Steuerungsparadigma eigne, weil gerade zu Outputs und Outcomes nur wenige Kennziffern vorlägen (Reichart und Mülheims 2012). Michaelis (2018) hat sich mit der Belastbarkeit von Indikatoren zur ökonomischen Leistungsfähigkeit beruflicher Bildung (hier bezogen auf Ausbildung) befasst und dafür die wichtigsten nationalen Berichtssysteme durchgesehen. Er kritisiert für alle Berichtsdimensionen eine zu geringe regionale und berufsspezifische Differenzierung, und bemängelt zudem eine ungleichmäßige Abdeckung der Teilbereiche des Ausbildungssystems. Für die Wirkungsebene würden vor allem direkte Effekte berichtet, weniger mittel- und langfristige Effekte. Es fehlten Kennziffern zu erworbenen Kompetenzen. Insgesamt seien, ähnlich wie für die Weiterbildung, die meisten Informationen für die Inputebene vorhanden, während die Berichtslegung zur Prozess- und Wirkungsebene als „defizitär“ (Michaelis 2018, S. 293) beschrieben wird. In Bezug auf die Bildungsberichterstattung zur Weiterbildung bemerkt auch Martin (2018), dass „mit Ausnahme

der Weiterbildungsbeteiligung keine kontextübergreifenden Globalmaße berichtet werden konnten.“ Dabei erschweren die Mehrebenenstruktur der Weiterbildung und die Vielfalt der institutionellen Settings und Akteure eine klare Identifikation von Steuerungszielen, -potentialen und -aktivitäten (Kuper und Schrader 2019, S. 765 f.).

Aktuell existiert weder ein systematischer Gesamtüberblick zu vorhandenen empirischen Kennziffern zu Wirkungen beruflicher Weiterbildung über die verschiedenen Berichtssysteme hinweg noch eine Analyse der dadurch (nicht) abgedeckten Weiterbildungsbereiche. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieses Beitrags, eine Bestandsaufnahme der indikatorenbasierten Darstellung der Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der kontinuierlichen Bildungsberichterstattung, in Bezug auf die relevanten Teilbereiche in Deutschland, vorzunehmen.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der konzeptuelle Rahmen für die systematische Gliederung von Kennziffern zur beruflichen Weiterbildung aufgezeigt und dargestellt, wie Kennziffern aus der Bildungsberichterstattung systematisch analysiert werden können. Hierzu wird zunächst die Wirkungskette beruflicher Weiterbildung nach OECD-Vorbild vorgestellt und die Operationalisierung der verschiedenen Wirkungsdimensionen beschrieben. Darüber hinaus werden entlang der Classification of Learning Activities (CLA) Teilbereiche beruflicher Weiterbildung voneinander abgegrenzt. Damit wird ein Rahmen zur Systematisierung von Befunden im spezifischen Kontext des deutschen Weiterbildungssystems geschaffen. Im zweiten Schritt wird eine Bestandsaufnahme relevanter nationaler Berichtssysteme durchgeführt, um der Frage nachzugehen, welche empirischen *Kennziffern* zu den Wirkungen von beruflicher Weiterbildung in der kontinuierlichen Berichterstattung Verwendung finden. Ferner wird der Frage nachgegangen, inwieweit die verschiedenen Teilbereiche beruflicher Weiterbildung in der Berichterstattung abgedeckt sind. Die Analyse der Teilbereiche soll auch Aufschluss darüber geben, für welche steuerungsrelevanten Bereiche keine *Kennziffern* vorliegen, so dass diese durch die Berichterstattung aktuell nicht abgedeckt werden.

2 Konzeptioneller Rahmen für eine systematische Gliederung von Wirkungsindikatoren der beruflichen Weiterbildung

Um einen Rahmen zur Systematisierung der Kennziffern der Bildungsberichterstattung zu schaffen, wird im Folgenden die Wirkungskette beruflicher Weiterbildung im Anschluss an die OECD dargestellt (2.1). Anschließend werden die Teilbereiche beruflicher Weiterbildung für eine Beschreibung des deutschen Systems beruflicher Weiterbildung voneinander abgegrenzt (2.2).

2.1 Wirkungskette beruflicher Weiterbildung

Rahmenmodelle der Bildungsberichterstattung sehen vor, Kennziffern anhand des Bildungsprozesses zu strukturieren (Maaz und Kühne 2018, S. 382f.). Ein besonderes Merkmal der in diesem Beitrag herangezogenen OECD Wirkungskette ist die Unterteilung der Bildungseffekte in drei Wirkungsdimensionen (Outputs, Outcomes und Impacts) (OECD 2020). Durch die Dreiteilung der Weiterbildungseffekte un-

	Weiterbildungs-erfolge	Weiterbildungs-ergebnisse	Weiterbildungs-erträge
Beschreibung	Produkte/ Leistungen der Weiterbildungs-aktivitäten	Direkte Auswirkungen des Bildungserfolgs	Langfristige und indirekte Auswirkungen der Weiterbildung
Beispiele	Abschlüsse, Zertifikate, Prüfungen, Kompetenzen	Erwerbstätigkeit, Einkommen, non-monetäre Outcomes	Nachhaltig erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse, Beiträge zum Wohlergehen der Gesellschaft
Zeitraum	unmittelbar	kurz-mittelfristig	langfristig

Abb. 1 Wirkungsdimensionen beruflicher Weiterbildung. (Quelle: Eigener Entwurf nach OECD (2020))

terstützt die Wirkungskette eine systematische und differenzierte Überprüfung der verschiedenen Wirkungen der Weiterbildung.

Für den Bereich der beruflichen Weiterbildung lassen sich Wirkungsdimensionen des Weiterbildungsprozesses in *Weiterbildungserfolge, Weiterbildungsergebnisse* und *Weiterbildungserträge* einteilen (in Anlehnung an (OECD 2020, S. 15), siehe Abb. 1). Durch die Abgrenzung der *Weiterbildungserfolge* (Outputs) auf der einen Seite von den *Weiterbildungsergebnissen* (Outcomes) und *-erträgen* (Impacts) auf der anderen Seite werden die Produkte der Bildungsaktivitäten abgegrenzt von Veränderungen, die aus den Produkten resultieren. Darüber hinaus wird durch die Unterscheidung zwischen *Weiterbildungsergebnissen* und *Weiterbildungserträgen* eine differenzierte Betrachtung der Auswirkungen des Bildungserfolgs möglich; während in der Ergebnis-Dimension die direkten, kurz bis mittelfristigen Effekte untersucht werden, analysieren Indikatoren zu den Bildungserträgen die langfristigen Folgen für Individuen und Gesellschaft (OECD 2020, S. 16).

Weiterbildungserfolge (eng. Outputs) beziehen sich auf die unmittelbaren Produkte bzw. Leistungen von beruflichen Weiterbildungsaktivitäten. Indikatoren zu Bildungserfolgen untersuchen die Charakteristika der Teilnehmenden nach Beendigung der Bildungsleistungen, etwa deren Bildungsstand (OECD 2020, S. 16). Beispiele für Output Indikatoren sind die von den Teilnehmenden erworbenen Leistungsnachweise in Form von Abschlüssen, Zertifikaten, Prüfungen sowie (über standardisierte Tests direkt messbare) Kompetenzen.

Weiterbildungsergebnisse (eng. Outcomes) beziehen sich auf „die direkten Auswirkungen des Bildungserfolgs, beispielsweise die Vorteile, die der Erwerb eines höheren Bildungsstands im Hinblick auf die Beschäftigungssituation und das Einkommen bietet“ (OECD 2020, S. 16). Beispiele für Weiterbildungsergebnisse von beruflicher Weiterbildung sind Erwerbstätigkeit und Einkommen oder non-monetäre Outcomes wie Gesundheit oder politische Partizipation.

Weiterbildungserträge (eng. Impacts) beziehen sich auf die langfristigen sowie auf die indirekten Auswirkungen der Weiterbildung. Sie indikatorisieren nachhaltige Veränderungen bei der Zielgruppe, „beispielsweise erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse“, sowie gesamtgesellschaftliche Auswirkungen wie etwa „Beiträge zum Wirtschaftswachstum und zum Wohlergehen der Gesellschaft“ (OECD 2020, S. 16).

2.2 Teilbereiche Beruflicher Weiterbildung in Deutschland

In der Bildungsberichterstattung wird berufliche Weiterbildung anhand verschiedener Kriterien von allgemeiner Weiterbildung abgegrenzt, die teilweise abhängig von zur Verfügung stehenden Datenquellen oder ordnungspolitischen Regelungen sind. Damit zusammenhängend erfolgt die Zuordnung z. B. nach individueller Zweckzuschreibung, nach den Inhalten oder nach der Finanzierung durch Arbeitgeber. Für die hier vorzunehmende Analyse wird in Anlehnung an das Berufsbildungsgesetz (BBiG § 1) und die NWS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, S. 2) berufliche Weiterbildung breit definiert. Sie umfasst demnach alle intendierten Lernaktivitäten, die im Erwachsenenalter nach einer ersten Bildungsphase durchgeführt werden, um berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, anzupassen oder zu erweitern. Damit wird auch das Verständnis des Lebenslangen Lernens auf EU-Ebene aufgegriffen (Eurostat 2016).

Im Folgenden werden die Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung entlang der Classification of Learning Activities (CLA; (Eurostat 2016)) abgegrenzt (siehe Abb. 2). Bildungs- und Lernaktivitäten lassen sich demnach generell und auch bzgl. beruflicher Weiterbildung in drei verschiedene Formen unterteilen: formale Bildung (Formal Education, FED), non-formale Bildung (Non-formal Education,

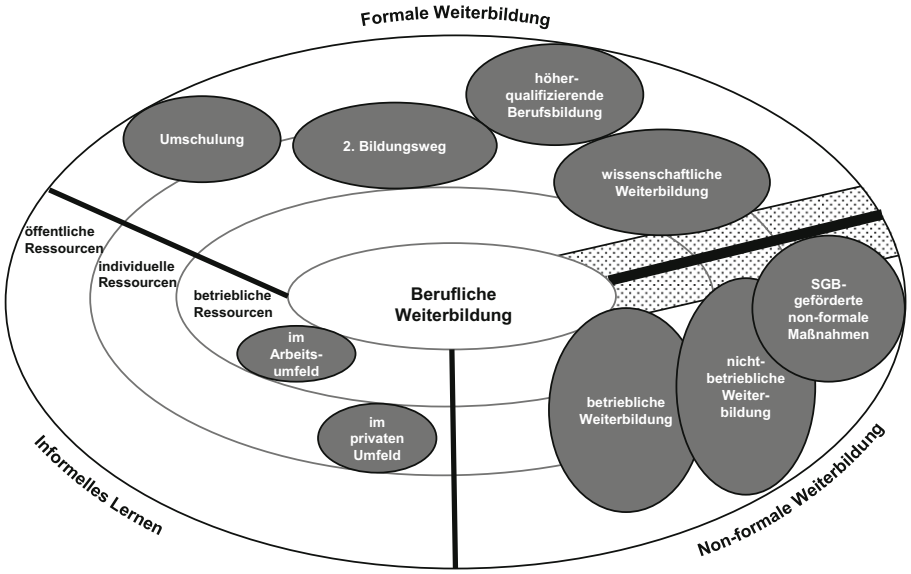


Abb. 2 Teilbereiche beruflicher Weiterbildung: Einbringung öffentlicher, individueller und betrieblicher Ressourcen. (Quelle: Eigener Entwurf in Anlehnung an Eurostat (2016))

NFE) und informelles Lernen (Informal Learning, INF). Die CLA ermöglicht durch ihre operationelle Definition eine Berücksichtigung eines weiten Spektrums empirisch erfassbarer Lernaktivitäten und stellt durch ihre bildungssystemunabhängige Betrachtungsweise ein geeignetes, auch international anschlussfähiges Instrument zur Systematisierung von Kennzahlen und Indikatoren dar (Eurostat 2016, S. 6–7).

Merkmale *formaler Weiterbildungsaktivitäten* sind, dass sie staatlich anerkannt sind, eine Hierarchie der Qualifikationen (nach ISCED-Stufen) sowie Zulassungsvoraussetzungen besteht und die Aktivitäten eine Dauer von mind. einem Semester bzw. 30 ECTS haben (Eurostat 2016, S. 16). Zu formalen Weiterbildungsaktivitäten zählen insbesondere Maßnahmen, die auf Neu- oder Höherqualifizierung der Teilnehmenden abzielen. Diese umfassen:

- höherqualifizierende Berufsbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO), die auf den Erwerb eines Abschlusses abzielt, der dem beruflichen Aufstieg dient, z. B. Meister- und Technikerausbildungen,
- Umschulungen nach BBiG und HwO, mit dem Ziel des Erwerbs eines Abschlusses in einem Ausbildungsberuf,
- den zweiten Bildungsweg,[1] d. h. das Nachholen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen,
- die wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Ziel eines akademischen Abschlusses (weiterbildende Bachelor- oder Masterstudiengänge).

Die formale berufliche Weiterbildung ist überwiegend staatlich gesteuert. Die Regulierung erfolgt über Gesetze auf Bundes- und Landesebene. Dennoch spielen mitunter auch unternehmerische Interessen eine Rolle, z. B. wenn Teile der Ausbildung im Betrieb stattfinden. Das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ist trotz ihrer staatlichen Regulierung über Gesetze und Verordnungen in Teilen marktlich organisiert; in den landesspezifischen Hochschulgesetzten ist geregelt, dass kostendeckende Gebühren und Entgelte zur Finanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erhoben werden (z. B. § 62 Abs. 5 HZG NRW).

Non-formale Weiterbildung führt nicht unmittelbar zu einem staatlich anerkannten Abschluss. Es handelt sich dennoch um strukturierte Aktivitäten im Rahmen einer Lehr-Lern-Beziehung zwischen Lernendem und einem Bildungsanbieter. Sie haben typischerweise einen geringeren Stundenumfang und sind weniger zeitintensiv ausgelegt als formale Aktivitäten. Hinsichtlich beruflicher Weiterbildung kann zwischen drei Segmenten unterschieden werden:

- SGB-geförderte non-formale Weiterbildung: Diese umfasst öffentlich geförderte Anpassungsfortbildungen und sonstige nach SGB geförderte, arbeitsmarktbezogene (non-formale) Maßnahmen
- Nicht-betriebliche non-formale Weiterbildung: Diese umfasst Weiterbildungen bei Weiterbildungsorganisationen, die staatlich, marktlich oder gemeinschaftlich angeboten werden. Hierzu zählen u. a. Kurse, Seminare, Konferenzen, Fernstudien und Privatunterricht.

[1] Dieser wird hier als berufliche Weiterbildung betrachtet, da die Abschlüsse zu einer Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit beitragen können.

- Betriebliche non-formale Weiterbildung: Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert wird. Der Lernort spielt hingegen in der Abgrenzung betrieblicher von nicht-betrieblicher Weiterbildung eine untergeordnete Rolle, da betriebliche Weiterbildung sowohl inner- als auch außerbetrieblich stattfindet (vgl. Käpplinger 2018, S. 681 f.).

Die drei Segmente non-formaler Weiterbildung lassen sich in der Praxis nicht immer trennscharf voneinander unterscheiden (in Abb. 2 durch überlappende Kreise dargestellt). Zudem haben sie Überschneidungsbereiche mit der formalen beruflichen Weiterbildung (in Abb. 2 durch einen Grenzbereich zwischen FED und NFE dargestellt).

Informelles Lernen umfasst, dem Verständnis der CLA nach, sämtliche Aktivitäten, die explizit und absichtsvoll (intentional) einem Lernziel dienen, aber weniger strukturiert sind. Sie führen in der Regel nicht zu einer Zertifizierung und sind nicht institutionalisiert. Das informelle Lernen findet im privaten und im Arbeitsumfeld statt und kann vielfältige Formen annehmen (z. B. Lernen von Familienangehörigen, Besuch von Tagungen, Selbststudium von Fachliteratur, Nutzung von sozialen Medien).

3 Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Im folgenden Abschnitt werden empirische Kennziffern in der nationalen Berichterstattung in Deutschland entsprechend der Wirkungskette nach Weiterbildungserfolgen, -ergebnissen und -erträgen zusammenfassend dargestellt (3.1) sowie hinsichtlich der Abdeckung unterschiedlicher Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung analysiert (3.2).

3.1 Kennziffern zu Erfolgen, Ergebnissen und Erträgen der beruflichen Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung

Als nationale Bildungsberichterstattung werden hier diejenigen Veröffentlichungen bezeichnet, die sich auf das nationale Bildungssystem beziehen, auf Kontinuität ausgelegt sind, primär für die Bildungsberichterstattung verfasst wurden und den Anspruch haben, die hier interessierenden Kennziffern regelmäßig und wiederkehrend zu berichten. Zudem wurden nur Berichte aufgenommen, die relevante Informationen zu den Effekten beruflicher Weiterbildung enthalten. Die Bestandsaufnahme bezieht sich auf die jeweils aktuellen Fassungen der untersuchten Berichte.

Bei der Durchsicht der relevanten Berichte wurden zunächst alle enthaltenen Kennziffern zu Wirkungen von beruflicher Weiterbildung identifiziert. Dabei wurden, neben Inhalt und Herkunft der verwendeten Daten, auch die in den Berichten verwendeten Differenzierungsmerkmale erfasst. In einem zweiten Schritt wurden die erfassten Kennziffern entsprechend der Beschreibung der Wirkungskette den Wirkungsdimensionen zugeordnet. Bei der Zuordnung wurden sowohl inhaltliche als auch zeitliche Kriterien berücksichtigt. Dementsprechend wurden unmittelbare Produkte der Weiterbildungsaktivitäten als Weiterbildungserfolge eingeordnet, während

Tab. 1 Kennziffern zur beruflichen Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung mit Zuordnung zu Wirkungsdimensionen, nach Berichten

	Erfolge	Ergebnisse	Erträge
Bericht der Bundesregierung zu Maßnahmen der Förderung beruflicher Weiterbildung 2021[a]	Erfolgsquote SGB II/III Leistungen differenziert nach Maßnahmeart	Eingliederungsquote SGB II/III Leistungen, differenziert nach Maßnahmeart (nicht alle Maßnahmen ausgewiesen)	–
Berufsbildungsbericht[b] & Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021[c]	Bestandene Fortbildungsprüfungen	Beruflicher Erfolg mit Höherqualifizierung	–
	Bevölkerungsanteil mit höherer Berufsbildung	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten	
	Weiterbildung an Fachschulen (nur im Datenreport)	Realisierte Nutzen betrieblicher Weiterbildung (nur im Datenreport)	
		Nutzen einer höheren Berufsbildung (nur im Datenreport)	
		Analyse zu Lohnprämien mit Höherqualifizierung (nur im Datenreport)	
Nationaler Bildungsbericht 2020[d]	Subjektive Bewertung der Lernerfahrung (NFE)	Eingliederungsquoten SGB II/III Leistungen	–
	Prüfungsergebnisse Integrationskurse	Einzelanalysen zu Arbeitsmarkteffekten von SGB II/III Leistungen	
Reha-Bericht 2019[e]	Abschluss Beruflicher Bildungsleistungen (Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben)	Eingliederungsquoten nach beruflichen Bildungsleistungen	–
	Verlauf und Ergebnis Beruflicher Bildungsleistungen	Selbstauskunft: Eingliederungsstatus	
		Selbstauskunft: Bedeutung der Rehaleistung für die Eingliederung	
Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018[f]	Zertifikate/Bescheinigungen für Weiterbildungsaktivitäten	Aktueller und erwarteter Nutzenumfang (NFE)	–
	Zufriedenheit mit dem Erlernten (NFE)		

[a]Deutscher Bundestag (2021)
[b]Bundesinstitut für Berufsbildung (2021a)
[c]Bundesinstitut für Berufsbildung (2021b)
[d]Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020)
[e]Deutsche Rentenversicherung Bund (2019)
[f]Bilger und Strauß (2019)

kurz-mittelfristige monetäre und nicht-monetäre Auswirkungen als Weiterbildungsergebnisse zugeordnet wurden. Für eine Einordnung als Weiterbildungsertrag wurden sowohl eine hohe inhaltliche Aussagekraft hinsichtlich des nachhaltigen Nutzens für Individuen oder Gesellschaft als auch eine langfristige Betrachtungsperspektive vorausgesetzt.

In Tab. 1 sind die analysierten Berichtssysteme sowie die darin enthaltenen Kennziffern und Indikatoren zu Erfolgen, Ergebnissen und Erträgen beruflichen Weiterbildung zusammenfassend dargestellt.

Der *Bericht der Bundesregierung über die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung und die entsprechenden Ausgaben 2021* enthält eine Kennziffer zu *Bildungserfolgen*: die Erfolgsquote der Weiterbildungsmaßnahme. Sie beziffert die Prozentzahl der Austritte, bei denen das Maßnahmeziel erreicht wurde. Diese wird abgegrenzt von den Fällen, bei denen die Prüfung nicht bestanden wurde, ein Abbruch wegen Arbeitsaufnahme erfolgte oder sonstige Abbrüche verzeichnet wurden. Sie wird als Aggregat für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen insgesamt (Deutscher Bundestag (BT) 2021, S. 10 f.), sowie als Teilbereichsaggregate für die abschlussorientierte Weiterbildung (BT 2021, S. 16 f.) und Anpassungsfortbildung und sonstige Maßnahmen (BT 2021, S. 20) ausgewiesen, sowie außerdem differenziert für verschiedene Einzel-Maßnahmen (BT 2021, S. 19 ff.) und Programme (BT 2021, S. 27 ff.). Die Darstellung auf Maßnahmeebene umfasst betriebliche Einzelumschulung (BT 2021, S. 18), Anpassungsfortbildung (BT 2021, S. 20), Vermittlung von Grundkompetenzen (BT 2021, S. 21), Vorbereitungslehrgänge auf Externen-/Schulfremdenprüfungen (BT 2021, S. 22), Weiterbildung mit zertifizierter Teilqualifikation (BT 2021, S. 23), Bildungsprogramme (Initiative Zukunftstarter (BT 2021, S. 27) & WeGebAU (BT 2021, S. 29)) sowie über das Qualifizierungschancengesetz (BT 2021, S. 33,) geförderte Maßnahmen. Es erfolgt zudem durchweg eine weitere Differenzierung nach Rechtskreisen (SGB II/III). Die Informationen in dem Bericht basieren auf Statistiken der Bundesagentur für Arbeit.

Der Bericht enthält darüber hinaus eine Kennziffer zu den *Bildungsergebnissen*: die Aufnahme einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, sechs Monate nach Beendigung der Maßnahme (Eingliederungsquote). Eingliederungsquoten werden dargestellt für die Förderung beruflichen Weiterbildung (FbW) insgesamt (BT 2021, S. 11), für abschlussorientierte Weiterbildung (BT 2021, S. 16), jeweils nach Rechtskreisen und Berufsgruppen und für Maßnahmen der betrieblichen Einzelumschulung (BT 2021, S. 18) (nur nach Rechtskreisen), sowie für die Programme der Beschäftigtenqualifizierung nach WeGebAU (BT 2021, S. 29) und dem Qualifizierungschancengesetz (BT 2021, S. 33). Daten zu *Weiterbildungserträgen* werden nicht berichtet.

Im *Berufsbildungsbericht 2021* und im *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021* lassen sich drei Kennziffern auf der Ebene der *Weiterbildungserfolge* identifizieren. Zum einen werden im Berufsbildungsbericht bestandene Fortbildungsprüfungen (Aufstiegs- und Anpassungsfortbildungen) nach BBiG/HwO dargestellt (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2021a, S. 102). Die Informationen hierzu basieren auf Daten des Statistischen Bundesamts und der statistischen Landesämter. Im Datenreport erfolgt zusätzlich eine Differenzierung der Fortbildungsprüfungen nach Ausbildungsbereichen, Fachrichtungen und Geschlecht, sowie im Zeitverlauf

(BIBB 2021b, S. 364 ff.). Im Berufsbildungsbericht wird als weitere Kennziffer der Bevölkerungsanteil mit höherer Berufsbildung dargestellt (BIBB 2021a, S. 102). Die Darstellung basiert auf Analysen mit Daten des Mikrozensus. Der Datenreport enthält zusätzlich Zeitverlaufsdaten im Vergleich mit akademischen Abschlüssen (BIBB 2021b, S. 397 ff.). Als dritte Kennziffer werden im Datenreport die Anzahl abgeschlossener beruflicher Weiterbildungen an Fachschulen[2] (nach Berufshauptgruppen, Geschlecht und rechtlichem Status der Schule), basierend auf Daten des statistischen Bundesamts und der statistischen Landesämter dargestellt (BIBB 2021b, S. 380 ff.).

Auf Ebene der *Weiterbildungsergebnisse* enthält der Berufsbildungsbericht zwei Kennziffern. Die erste bezieht sich auf den beruflichen Erfolg (über Fachkarriere, Vorgesetztenfunktion und Monatseinkommen) bei Personen mit höherqualifizierender Berufsausbildung, basierend auf Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018 (BIBB 2021a, S. 101 f.). Der Datenreport enthält hierzu weitere Ausdifferenzierungen nach Geschlecht und Berufsgruppen sowie zusätzlich eine Darstellung des Stundenlohns (BIBB 2021b, S. 401 ff.). Als zweite Kennziffer werden im Berufsbildungsbericht qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten basierend auf Daten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung dargestellt (BIBB 2021a, S. 101 f.).

Während der Berufsbildungsbericht keine Kennziffern zu analytischen Weiterbildungsergebnissen enthält, werden im Datenreport an drei Stellen Weiterbildungsergebnisse, die Wirksamkeit der Maßnahmen analytisch abschätzen, berichtet. Zum einen wird im Datenreport zum Berufsbildungsbericht der realisierte subjektive Nutzen betrieblicher Weiterbildung für sieben konkrete Nutzendimensionen dargestellt (BIBB 2021b, S. 299 ff.). Die Daten hierzu stammen aus dem AES 2016. Im Datenreport findet sich darüber hinaus eine Bewertung des Nutzens einer höheren Berufsbildung, insbesondere im Hinblick auf ein höheres Einkommen und eine anspruchsvollere Position (nach Abschluss/Geschlecht). Die Daten hierzu entstammen der BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2018 (BIBB 2021b, S. 405 f.). Zudem werden anhand multivariater Analysen Lohnprämien (Vergleich des berichteten Monatseinkommens mit und ohne höherqualifizierender Berufsbildung; sowie im Vergleich mit akademischen Bildungsabschlüssen) dargestellt. Die Daten hierzu entstammen ebenfalls aus der BiBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2018 (BIBB 2021b, S. 403 ff.). Daten zu *Weiterbildungserträgen* werden nicht berichtet.

Der *Nationale Bildungsbericht (NBB) 2020* enthält zwei Kennziffern zur beruflichen Weiterbildung auf der Ebene der *Weiterbildungserfolge*. Zum einen eine subjektive Bewertung der Lernerfahrung non-formaler Weiterbildung, differenziert nach Segmenten der Weiterbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 220 f.). Diese basiert auf Daten des Adult Education Surveys (AES) 2018. In der AES-Befragung stehen die Zufriedenheit mit den Lernerfolgen sowie eine Einschätzung zur Anwendbarkeit des Gelernten im Vordergrund. Darüber hinaus werden im

[2] Weiterbildung an Fachschulen sind landesrechtlich geregelte Qualifizierungen auf dem Niveau eines Bachelors. Den rechtlichen Rahmen bilden die Rahmenvereinbarungen über Fachschulen sowie die entsprechenden Schulgesetzte der Länder. Sie setzen eine berufliche Erstausbildung voraus und schließen mit einer staatlichen Prüfung ab. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf).

NBB Prüfungsergebnisse von Integrationskursen „Deutsch-Tests für Zuwanderer" berichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 226 f.).

Als *Weiterbildungsergebnisse* sind im *Nationalen Bildungsbericht* 2020 Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung nach SGB II/III dargestellt. Hierzu werden deskriptiv Eingliederungsquoten am Arbeitsmarkt, sechs Monate nach Abschluss einer Weiterbildungsmaßnahme, basierend auf Daten der Bundesagentur für Arbeit, nach Berufsgruppen aufgeteilt, dargestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 224 f.). Der NBB präsentiert zur Bewertung der Wirkungen von Weiterbildung im Sinne von analytischen *Bildungsergebnissen* Befunde aus Einzelstudien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 223 ff.). Eine Studie zu Beschäftigungswahrscheinlichkeit und Lohnhöhe nach beruflicher Weiterbildung für Arbeitslose (Bernhard 2016) wird dabei direkt, unter Einbettung von Zahlen, zitiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 225). Seit 2018 enthält der NBB ein separates Kapitel zu Wirkungen und Erträgen von Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 303–323). Die darin berichteten Kennziffern beziehen sich auf Wirkungen formaler Bildungsabschlüsse, wobei in Bezug auf Studienabschlüsse teilweise zwischen auf dem ersten Bildungsweg erworbenen und nachgeholten Studienabschlüssen differenziert wird. Für diesen Teilbereich wird damit implizit auf Weiterbildung verwiesen, weitere weiterbildungsspezifische Informationen zu Wirkungen anderer nachholender formaler Bildungsgänge sowie zu non-formalem und informellen Lernen sind jedoch nicht enthalten.

Der *Reha Bericht 2019 zur medizinischen und beruflichen Rehabilitation der Deutschen Rentenversicherung* enthält zwei Kennziffern zu *Weiterbildungserfolgen.* Dargestellt werden zum einen Abschlüsse (erfolgreiche Abschlüsse sowie Abbrüche) bei beruflichen Bildungsleistungen der Rentenversicherung, die dem Datensatz zur Reha-Statistik-Datenbasis (RSD) entnommen sind (Deutsche Rentenversicherung Bund (DRV), S. 72). Berufliche Bildungsleistungen umfassen sowohl Leistungen zur beruflichen Weiterbildung (Umschulungen und Fortbildungen), als auch Leistungen zur Anpassung bzw. Integration sowie Qualifizierungsleistungen. Im vorliegenden Bericht erfolgt keine differenzierte Darstellung nach Art der Bildungsleistung, jedoch wird der Anteil erfolgreich abgeschlossener Bildungsleistungen mit einem staatlich anerkannten Abschluss an allen erfolgreich abgeschlossenen Bildungsleistungen beziffert. Zusätzlich zu den Informationen aus der RSD liegen Informationen aus einer Teilnehmerbefragung (Reha-QS) hinsichtlich des Verlaufs und des Ergebnisses der Bildungsleistung[3] vor (DRV, S. 69–72).

Auf der Ebene der *Weiterbildungsergebnisse* werden im Reha-Bericht Eingliederungsquoten dargestellt, die 6, 12 und 24 Monate nach Abschluss einer beruflichen Bildungsleistung vorliegen (DRV, S. 73–74). Die Eingliederungsquoten basieren, wie die Abschlussquoten, auf der RSD. Aus der Reha-QS-Befragung werden eine weitere Abfrage des Eingliederungsstatus der Versicherten in den Arbeitsmarkt sowie Kennziffern zu qualitativen Fragen, etwa zur Bedeutung von Rehabilitationsmaßnahmen für die Arbeitsstelle (DRV, S. 69–72), berichtet. Daten zu *Weiterbildungserträgen* kommen nicht vor.

[3] Die Daten enthalten auch Informationen zu beruflichen Bildungsleistungen im Auftrag der Gesetzlichen Unfallversicherung.

Der Bericht zum Adult Education Survey (AES) *„Weiterbildungsverhalten in Deutschland“ 2018* enthält zwei Kennziffern zu *Weiterbildungserfolgen*. Zum einen wird der Anteil von Weiterbildungsaktivitäten mit erworbenen Zertifikaten/Bescheinigungen dargestellt (Bilger und Strauß 2019, S. 50 f.) zum anderen eine subjektive Bewertung der Zufriedenheit mit dem durch non-formale Weiterbildungsaktivitäten Erlernten (Bilger und Strauß 2019, S. 49 f.). Darüber hinaus wird auf Ebene der *Weiterbildungsergebnisse* die subjektive Bewertung des aktuellen und künftig erwarteten Nutzenumfangs der in den non-formalen Weiterbildungsaktivitäten erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gezeigt (Bilger und Strauß 2019, S. 50). Daten zu *Weiterbildungserträgen* werden nicht berichtet.

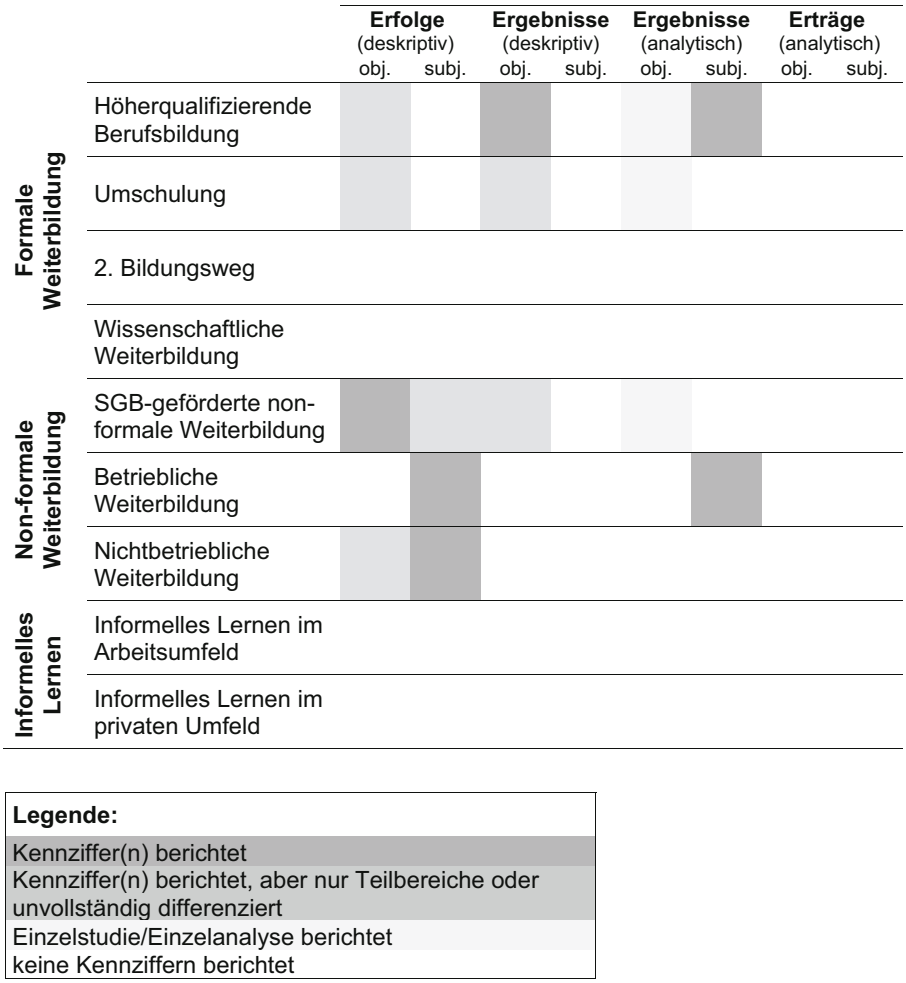


Abb. 3 Abdeckung der Teilbereiche beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung durch objektive und subjektive Kennziffern entlang der Wirkungsdimensionen

3.2 Analyse der Abdeckung unterschiedlicher Teilbereiche beruflicher Weiterbildung

Im Folgenden wird analysiert, inwiefern die in Abb. 2 dargestellten Teilbereiche beruflicher Weiterbildung durch Kennziffern zu ihrer Wirkung in der hier fokussierten Bildungsberichterstattung abgedeckt sind. Die grundsätzliche Gliederung nach formaler, nicht-formaler und informeller Weiterbildung ist dabei zentral, da aufgrund des höheren Ressourceneinsatzes und der Arbeitsmarktrelevanz formale Abschlüsse mit besonderen Wirkungserwartungen verbunden sind. Abb. 3 zeigt die Abdeckung der Teilbereiche beruflicher Weiterbildung durch objektive und subjektive Kennziffern entlang der verschiedenen Wirkungsdimensionen. Da in die Kategorie der *Weiterbildungsergebnisse* sowohl deskriptive Kennziffern, die einen Zustand beschreiben (Bsp. Eingliederungsquote sechs Monate nach Maßnahmeende) fallen, als auch analytische Ergebnisse, welche die aus der Weiterbildungsaktivität resultierenden Veränderungen bei den Teilnehmenden abschätzen (Bsp. Lohnprämie im Vergleich zu nicht-Teilnehmenden), wird folglich zwischen deskriptiven und analytischen *Weiterbildungsergebnissen* unterschieden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Abdeckung mit empirischen Kennziffern entlang der identifizierten Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung sehr unterschiedlich ist. Der formale Weiterbildungsbereich ist am detailliertesten dargestellt. Jedoch finden sich nicht für alle Formen der formalen Weiterbildung Informationen in den analysierten Berichtssystemen. Darüber hinaus unterscheiden die vorhandenen Kennziffern nicht überall trennscharf zwischen formalen und non-formalen Maßnahmen, teilweise aufgrund fehlender Daten, teilweise aufgrund von Bereichszusammenfassungen, die eigenen Logiken folgen.

Bedingt durch den aktuellen Schwerpunkt im Datenreport 2021 ist die höherqualifizierende Berufsbildung breit über Kennziffern abgedeckt, sodass sowohl Weiterbildungserfolge als auch deskriptive und analytische Weiterbildungsergebnisse beschrieben werden. Dagegen ist die formale wissenschaftliche Weiterbildung, deren Abschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen auf demselben Niveau oder höher liegen, in den untersuchten Berichten nicht über wirkungsbezogene Kennziffern beschrieben. Auch der 2. Bildungsweg als Mittel zum Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse spielt in der untersuchten Bildungsberichterstattung zur beruflichen Weiterbildung keine Rolle. Bezogen auf Umschulungen zeigt sich, dass in den kontinuierlichen Berichtssystemen kaum teilbereichsspezifische Informationen dargestellt werden. Lediglich für die betrieblichen Einzelmaßnahmen werden im Bericht der Bundesregierung Bildungserfolge und -ergebnisse separat berichtet; ansonsten sind Umschulungen entweder in Aggregatwerten enthalten (z. B. abschlussorientierte berufliche Weiterbildung in der BA-Statistik, abgeschlossene Weiterbildung an Fachschulen, abgeschlossene Bildungsleistungen nach SGB IX) und damit nicht als separate Kategorie von der Berichterstattung durch Kennziffern abgedeckt.

Kennziffern zum gesamten Bereich der Weiterbildungsergebnisse in formaler Bildung, wie etwa die Darstellung qualifikationsspezifischer Arbeitslosenquoten, wie sie der Berufsbildungsbericht vornimmt, bündeln den Kenntnisstand zur generellen Bedeutung formaler Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, lassen jedoch keine

Schlussfolgerungen darüber zu, welcher Beitrag davon der Weiterbildung (im Gegensatz zur Erstausbildung) zuzuschreiben ist (nicht in der Abbildung enthalten).

Obwohl non-formale Bildungsaktivitäten den größten Teil aller Weiterbildungsaktivitäten ausmachen, sind zu deren Erfolgen, Ergebnissen und -erträgen nur wenige Informationen in den gesichteten Berichten enthalten. Auf der Ebene der Weiterbildungserfolge umfassender durch Kennziffern abgedeckt ist lediglich die SGB-geförderte non-formale Weiterbildung. Die non-formale betriebliche Weiterbildung ist hingegen wenig und zudem nur durch subjektive Kennziffern zu Bildungserfolgen und Bildungsergebnissen repräsentiert. Für die nicht-betriebliche individuelle Weiterbildung liegen nur zur Teilmenge der Integrationskurse objektive Kennziffern vor. Ansonsten erfolgt eine Darstellung nur über subjektive Auskünfte der Teilnehmenden zu Bildungserfolgen anhand des AES.

Dazu kommt die Schwierigkeit, dass diese, in Abb. 2 im *Überschneidungsbereich* zwischen *formaler* und *non-formaler Weiterbildung* dargestellten Teilbereiche sich dadurch auszeichnen, dass eine Zuordnung nicht eindeutig vollzogen werden kann. So existiert bspw. in der Förderstatistik der BA die Kategorie der „abschlussorientierten“ Maßnahmen, die auch Maßnahmen enthalten, die „nur“ zu Teilqualifikationen führen und damit nicht direkt zu einem formalen Abschluss (BT 2021, S. 7). Auch in der Reha-Statistik erschweren die Zuschnitte der statistischen Aggregate verschiedener Leistungen eine differenziertere Darstellung. Dadurch lassen sich, anhand dieser Berichte, die Bildungserfolge und -ergebnisse weder für die Förderstatistiken im Rahmen der Arbeitsförderung noch für Reha Statistiken Teilmengen der Teilnehmenden in formalen und non-formalen Leistungen präzise quantifizieren.

Wirkungen des informellen Lernens, Kompetenzentwicklung sowie das Thema der Validierung von informell erworbenen Kompetenzen sind in den erfassten Berichtssystemen bisher nicht vertreten.

In Abb. 3 wird zusammenfassend deutlich, bei welchen Teilbereichen beruflicher Weiterbildung die meisten „weißen Flecken“ in der Darstellung von Weiterbildungswirkungen in der Bildungsberichterstattung vorhanden sind. Letztlich sind diejenigen Teilbereiche beruflicher Weiterbildung besser in der nationalen Bildungsberichterstattung vertreten, die öffentlich reguliert und gefördert werden und für die teilweise auch (gesetzliche) Legitimationspflichten bestehen.

4 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, eine Bestandsaufnahme der indikatorenbasierten Darstellung von empirischen Kennziffern zu Bildungserfolgen, -ergebnissen und -erträgen der beruflichen Weiterbildung in der (kontinuierlichen, nationalen) Bildungsberichterstattung vorzunehmen. Dazu wurde geprüft, inwieweit entsprechende Kennziffern in der Bildungsberichterstattung Verwendung finden.

Die Analyse der verschiedenen Berichte im Rahmen der durchgeführten Bestandsaufnahme zeigt auf, dass die deskriptive Darstellung von (öffentlich geförderten) Weiterbildungsmaßnahmen den Kern der nationalen Bildungsberichterstattung zur beruflichen Weiterbildung bildet. Hinsichtlich der Effekte von Weiterbildung liegt der Fokus der Berichtssysteme in der Darstellung von Statistiken zu

(messbaren) Bildungserfolgen und Bildungsergebnissen, wie erworbenen Zertifikaten, erfolgreich abgeschlossenen Maßnahmen und der Eingliederungsquote in den Arbeitsmarkt.

Insgesamt sind in der analysierten Bildungsberichterstattung jedoch nur wenige Kennziffern vorhanden, die den Beitrag der Maßnahmen zu den Ergebnissen von Weiterbildung analytisch bemessen, und keine, die direkt auf die Dimension der Bildungserträge abzielen. Demnach fehlen in den Berichten bislang weitestgehend Informationen, die eine Überprüfung von Wirkungshypothesen erlauben oder eine Beurteilung des Beitrags der beruflichen Weiterbildung auf höher aggregierte (gesamtgesellschaftliche) Ziele ermöglichen würden. Dadurch können steuerungsrelevante Fragen, wie sie etwa im Kontext der nationalen Weiterbildungsstrategie gestellt werden – ob und wie etwa das System der beruflichen Weiterbildung und dessen Teilbereiche zu gesellschaftlicher Teilhabe, Chancengleichheit, Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder Deckung der Qualifikationsbedarfe beitragen – nur tentativ und kursorisch beantwortet werden.

Die Frage, ob die Bildungsberichterstattung damit als Steuerungsinstrument für die berufliche Weiterbildung geeignet ist, muss weiterhin mit einem „jein" und damit differenziert beantwortet werden. Perspektiven liegen insbesondere in der *Verbesserung der Abdeckung bildungspolitisch relevanter Teilbereiche*, in der *verbesserten Nutzung vorhandener Datengrundlagen* und in der *Konzeption und in der Weiterentwicklung der Bildungsberichterstattung* selbst.

Um die genannten Teilbereiche, zu denen Wirkungsindikatoren fehlen, stärker in der Bildungsberichterstattung zu berücksichtigen, gilt es, sowohl die *Nutzung gegebener Datenquellen auszubauen als auch neue Datenquellen* zu erschließen.

Ein *Teilbereich*, dem auch bildungspolitisch eine hohe Bedeutung zukommt, ist die *wissenschaftliche Weiterbildung*, und zwar sowohl in Form von formalen (abschlussbezogenen) weiterbildenden Studiengängen als auch non-formaler (nicht-abschlussbezogener) wissenschaftlicher Weiterbildung. In der wissenschaftlichen Weiterbildung existiert inzwischen eine große Vielfalt an Bildungsgängen und erhebliche Heterogenität (Franz und Feld 2014), so z. B. modulare Bildungsgänge, die wahlweise den Erwerb von einzelnen Zertifikaten oder eines ganzen Studienabschlusses ermöglichen. Im Einklang mit früheren Forschungsbefunden (Widany et al. 2020) ist die Datenlage in der Berichterstattung dazu sehr dünn. Derzeit ist noch wenig bekannt über die spezifischen Wirkungen eines weiterbildenden Studiums (auch im Gegensatz zu einem Studium im Rahmen der Erstausbildung). Ein Grund könnte sein, dass, anders als bei der höherqualifizierenden Berufsbildung, die per se als Weiterbildung zählt, eine empirische Trennung von Aktivitäten zwischen erster und weiterbildender Bildungsphase in vielen Fällen wissenschaftlicher Weiterbildung nur individuell zu bestimmen ist, da die entsprechenden Aktivitäten im Angebotsprofil von Hochschulen nur teilweise spezifisch (z. B. als weiterbildender berufsbegleitender Studiengang) gekennzeichnet sind. Bezüglich der *wissenschaftlichen Weiterbildung* gilt es zunächst, Datengrundlagen zu schaffen, die einerseits die Vielfalt der non-formalen (nicht-abschlussbezogenen) Angebote abbilden, andererseits auch die Abgrenzung von weiterbildenden Studiengängen (insb. nicht-konsekutiven Masterstudiengängen) zu grundständigen Studiengängen ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt, der kaum in der Berichterstattung vertreten ist, ist der Erwerb von *Teilqualifikationen*, also z. B. Zertifikatsangeboten, die in Kombination zu einem beruflichen Abschluss oder Hochschulabschluss führen können. Bei den Zertifikatsangeboten und auch bei den Teilqualifikationen, die als Untergruppe der formalen, abschlussorientierten Weiterbildung in den SGB-Förderstatistiken auftauchen, ist zu wenig darüber bekannt, welchen Teil der Weiterbildung sie ausmachen. Dies lässt sich teils durch die heterogene Datenlage erklären (BIBB 2021b, S. 384), andererseits erscheint es doch möglich, zumindest die BA-geförderten Umschulungen in Form von Gruppenmaßnahmen separat auszuweisen (Braun et al. 2015). Zur Einschätzung von deren Wirkungen wäre bedeutsam, ob die Möglichkeit der Kumulation von Qualifikationen von den Individuen tatsächlich genutzt wird und ob davon ein Mehrwert ausgeht.

Generell fehlen auch Informationen zu den Wirkungen des *2. Bildungswegs* im Sinne des Nachholens von allgemeinbildenden Schul- oder von Ausbildungsabschlüssen, der bisher nicht als systematischer Bestandteil beruflicher Weiterbildung begriffen wird. Um die Rolle des *2. Bildungswegs* für schulische und berufliche Abschlüsse differenzierter darstellen zu können, bedarf es einer konzeptionellen Abgrenzung und entsprechend differenzierter Statistiken.

Trotz des auch in der Bildungsberichterstattung immer wieder thematisierten Sachverhalts, dass die *betriebliche Weiterbildung* einen Großteil der non-formalen Weiterbildung ausmacht, ist hier in Bezug auf Wirkungsindikatorik das größte Defizit zu verzeichnen. Der Beitrag der Betriebe zur Kompetenzentwicklung und zur Karriere ihrer Mitarbeitenden bleibt damit in der Bildungsberichterstattung weitgehend im Dunkeln. Trotz einer durchaus entfalteten internationalen bildungsökonomischen Forschung wird in Deutschland die betriebliche Gestaltung von Bildungsprozessen aufgrund deren Komplexität teilweise als Blackbox wahrgenommen (s. Kuper und Schrader 2019, S. 759). Kleine und mittlere Betriebe sowie die Sozialpartner werden in den Handlungszielen der NWS zwar explizit adressiert, es fehlen aber Informationen sowohl für diesen Teilbereich als auch für den Beitrag der Betriebe zu den gesamtgesellschaftlichen Zielen von Weiterbildung. Vor dem Hintergrund, dass auch hier öffentliche Ressourcen eine zunehmende Rolle spielen (z. B. durch öffentliche Ko-Finanzierung im Rahmen des Qualifizierungschancengesetzes), ist hier auch ein bildungspolitisches Steuerungsinteresse anzunehmen.

Neben der betrieblichen ist auch die *nicht-betriebliche, non-formale Weiterbildung* insofern steuerungsrelevant, als dass im Kontext des Lebenslangen Lernens den Individuen eine stärkere Eigenverantwortung zugeschrieben wird und das individuelle Lernen gezielt unterstützt werden soll (z. B. durch mehr Transparenz, Schließung von Förderlücken). Es liegen aber zu wenige Informationen über deren Folgen in den Berichten vor, um die Erreichbarkeit der in der NWS gesetzten Ziele beurteilen zu können. Unter dem Aspekt der Chancengleichheit müsste eine Berichterstattung auch spezifisch zur Wirkung von grundbildenden Maßnahmen für Beschäftigte und nicht-Beschäftigte informieren. Im Rahmen der Alphadekade[4] spielt die arbeitsplatzorientierte Grundbildung eine wichtige Rolle. Hierzu enthält lediglich der Bericht der Bundesregierung Hinweise auf Erfolge und Ergebnisse, es

[4] https://www.alphadekade.de/.

bleibt aber unklar, ob dies schon den ganzen Bereich der, auch an öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen durchgeführten, grundbildenden Maßnahmen erfasst.

Für die *non-formale Weiterbildung* insgesamt wäre es ein wichtiger Schritt, mehr an objektive Sachverhalte geknüpfte Wirkungskennziffern zu entwickeln, die über die bisher häufig genutzten, auf subjektiven Einschätzungen beruhenden Kennziffern hinausgehen. Für *nicht-betriebliche und betriebliche Weiterbildung* sollten u. a. die Potenziale des Nationalen Bildungspanels (NEPS) stärker erschlossen werden, das auf individueller Ebene alle Arten von Lernaktivitäten erfasst und somit das vorhandene Spektrum vollständig abbildet. Durch die mittlerweile vorliegenden elf Wellen der Erwachsenenkohorte bestehen gute Voraussetzungen für analytische Forschung, aber auch für die Entwicklung spezifischer Kennziffern für den Längsschnitt.[5] Das NEPS böte zudem auch das Potenzial, Kennziffern zu Bildungsverläufen quer durch die Teilbereiche beruflicher Weiterbildung zu entwickeln und bereichsübergreifende Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Weiterbildung zu generieren, die in die Bildungsberichterstattung einfließen könnten. Stärker erschlossen werden sollten auch in den Berichten bisher ungenutzte länderübergreifende Daten (z. B. Labor Force Survey, EU-SILC oder das European Social Survey), die ein Potenzial für vergleichende Analysen auf supranationaler Ebene bieten, um makroökonomische bzw. gesamtgesellschaftliche Auswirkungen der Weiterbildungspolitik und -aktivitäten besser analysieren zu können.

Dem *informellen Lernen* wird bildungspolitisch eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Dies wird sichtbar insbesondere durch die verstärkte Entwicklung und Durchführung von Validierungsverfahren auf nationaler und internationaler Ebene (Bohlinger und Münchhausen 2011). Auch existieren Konzepte für arbeitsbezogenes Lernen, betriebliche Lernorte und Lernräume in der digitalisierten Arbeit (Dehnborstel 2020), ohne dass etwas über deren Anwendung und Wirkungen bekannt wäre. Kompetenzen könnten so als „zentraler Ertragsindikator“ (Kuper und Schrader 2019, S. 759) von Weiterbildung auch im beruflichen Kontext aufgefasst werden. Eine standardisierte Kompetenzmessung wie im Schulbereich existiert für die Weiterbildung jedoch nicht. Da eine berufliche Kompetenzmessung einen Bezug zum jeweiligen Inhalts- und Handlungsfeld voraussetzt (Kaiser und Kaiser 2018) und berufliche Felder vielfältig sind, wäre der direkte Einbezug solcher Messungen in die Bildungsberichterstattung auch nicht realistisch (Baethge et al. 2006). Auf einer globaleren Ebene könnte Bildungsberichterstattung jedoch die Inanspruchnahme und Ergebnisse von Anerkennungsprozessen aufgreifen und diese in einen Zusammenhang mit Fragen des informellen Lernens und der Kompetenzentwicklung im beruflichen Kontext stellen. Auch die Effekte von informellem Lernen ließen sich in der Längsschnittperspektive mit Daten des NEPS potenziell besser erforschen und ggf. auch kennziffernbasiert abbilden.

Der hier vorgestellte Befund zur Schwierigkeit der indikatoren- und kennzifferbasierten Darstellung von Wirkungen beruflichen Weiterbildung bietet auch Anlass, über *Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Aufbaus und Transfers der Bildungsberichterstattung* nachzudenken. Gemessen an dem formulierten Anspruch, sich an

[5] NEPS > Neuigkeiten > Archiv (neps-data.de).

den Zielen der Weiterbildung zu orientieren (Döbert und Maaz 2016), und angesichts der Vielfalt der Teilbereiche und Ziele beruflicher Weiterbildung auf individueller, betrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Ebene, könnte eine Fokussierung der Berichterstattung auf konkretere, konsensual definierte bildungspolitische bzw. spezifisch weiterbildungspolitische Ziele hilfreich sein, um für die Adressatinnen und Adressaten nützliche steuerungsrelevante Informationen zu generieren. Auch ein verstärkter Dialog mit der Bildungsforschung zu den dafür relevanten Fragestellungen könnte dazu beitragen, dass mehr durch methodisch ambitionierte Verfahren gewonnene Befunde in die Berichterstattung einfließen, die es erlauben würden, Wirkungsfragen näher zu beantworten als bisher. Zum Beispiel durch eine vermehrte Einbindung von Analysen, in denen Selektionseffekte und Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

Bezogen auf die Darstellung von Forschungsergebnissen zu den Wirkungen von beruflicher Weiterbildung könnten systematische Herangehensweisen, beispielsweise durch Meta-Analysen oder systematische Reviews eine wertvolle Erweiterung des Bildungsmonitorings darstellen, das Forschungsbefunde bisher eher punktuell und kursorisch aufgreift. Solche Reviews würden sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht das Evidenzlevel erhöhen (z. B. Metastudien für Wirkungsbedingungen betrieblicher Weiterbildung bei (Kuper und Schrader 2019, S. 762 f.)). Neben einer höheren Aussagekraft könnte so auch eine explizitere Darlegung der Kriterien zu Auswahl der Studien für eine höhere Transparenz und Akzeptanz der Ergebnisse führen. Da diese in die Logik von indikatorenbasierter Berichterstattung schwer zu integrieren sind, würde sich ein systematischer Ort dafür (z. B. eigenes Standardkapitel) im Rahmen der Berichterstattung anbieten. Gleiches gilt für Forschungsbefunde mit niedrigerer Evidenz, aber innovativen Inhalten, wie sie bspw. in qualitativen Forschungsprojekten z. B. im Rahmen von Begleitforschung anfallen. Auch diese könnten über ein besonderes Format bzw. Kapitel die indikatorengestützte Bildungsberichterstattung bereichern.

Die Kombination mit einem bildungspolitischen Diskurs der Adressatinnen und Adressaten und steuernden Akteurinnen und Akteure in geeigneten Strukturen, wie sie z. B. jetzt durch die NWS eingerichtet sind, könnte zyklisch zur Fokussierung auf jeweils aktuelle Fragestellungen beitragen. Durch diese und weitere komplementäre Maßnahmen könnte der Informationsgehalt der Bildungsberichterstattung speziell zu den Wirkungsdimensionen auf eine Art und Weise verbessert werden, die nicht nur auf Indikatorik angewiesen ist.

Danksagung Dieser Beitrag entstand als Weiterentwicklung von Arbeiten im Rahmen einer Machbarkeitsstudie, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird: „iWBBe – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (integrierte Weiterbildungsberichterstattung)“. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Wir danken Dr. Gesa Münchhausen und Dr. Normann Müller aus dem Projektteam im BIBB für die intensiven Diskussionen zu den grundlegenden Aspekten des Projekts, die dieser Beitrag aufgreift, sowie für ihre Anmerkungen zu einer früheren Fassung dieses Beitrags.

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 ord-

nungsgemäß 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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., & Baethge-Kinsky, V. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.

Baethge, M., Buss, K.-P., & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bernhard, S. (2016). Berufliche Weiterbildung von Arbeitslosengeld-II-Empfängern: Langfristige Wirkungsanalysen. *Sozialer Fortschritt*, *7*(65), 153–161.

Bilger, F., & Strauß, A. (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bohlinger, S., & Münchhausen, G. (Hrsg.). (2011). *Validierung von Lernergebnissen. Recognition and validation of prior learning*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Braun, H. J., Hess, A., & Rietbrock, Y. (2015). *Methodenbericht der Statistik. Verbleib nach Austritt aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung mit Abschluss*. : Bundesagentur für Arbeit, Statistik.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2016). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *1*(19), 129–146. https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5.

Buchhaas-Birkholz, D. (2010). Die „Empirische Wende“ in Bildungspolitik und Bildungsforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 30–33. https://doi.org/10.3278/DIE1004W030.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2021a). *Berufsbildungsbericht 2021*. Vorabversion

Bundesinstitut für Berufsbildung (2021b). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales, & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie. Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Dehnborstel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485–501). Wiesbaden: Springer VS.

Deutsche Rentenversicherung Bund (2019). *Reha-Bericht 2019*. Berlin: Deutsche Rentenversicherung Bund.

Deutscher Bundestag (2021). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht der Bundesregierung über die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der aktiven Arbeitsförderung und die entsprechenden Ausgaben*. Drucksache 19/25785.

Döbert, H., & Maaz, K. (2016). Bildungsberichterstattung zwischen Bewährtem und Neuem. Steuerungsimplikation der nationalen Bildungsberichterstattung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin, 27. bis 28. März 2014. (S. 372–384).

Döbert, H., Baethge, M., Hetmeier, H.-W., Seeber, S., Füssel, H.-P., Klieme, E., Rauschenbach, T., Rockmann, U., & Wolter, A. (2009). Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische*

Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung (S. 207–265). Opladen: B. Budrich.

Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual. 2016 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Franz, M., & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *4*, 28–40.

Gnahs, D., & Weiß, C. (2012). Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *2*(35), 56–69.

Kaiser, R., & Kaiser, A. (2018). Handeln – Kompetenz – Performanz und Messung. Eckpunkte der Bildungsmessung. Versuch einer Begriffsklärung. *Weiterbildung*, *4*(29), 10–14.

Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 679–695). Wiesbaden: Springer VS.

Kuper, H., & Schrader, J. (2019). Wirkungen der Weiterbildung und der Steuerung von Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestandteile und Potenziale* (S. 757–774). Bad Heilbrunn: UTB.

Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS.

Martin, A. (2018). *Bildungspolitische Steuerungspotentiale im Feld der Weiterbildung*. Dissertation, Jacobs University, Bremen. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:579-opus-1008042.

Michaelis, C. (2018). Zur Belastbarkeit von Indikatoren zur Beschreibung der ökonomischen Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *2*(114), 272–295.

OECD (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Publikation.

OECD (2021). *Continuing education and training in Germany. Getting skills right*. Paris: OECD.

Reichart, E., & Mülheims, K. (2012). Bildungsberichterstattung als Steuerungselement für die Weiterbildung? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *2*(35), 30–42.

Sloane, P. F. E. (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung: Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*. Paderborn: Eusl.

Widany, S., Wolter, A., & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.

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

ZfW (2021) 44:333–360
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00198-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster

Josef Schrader · Andreas Martin

Eingegangen: 18. Oktober 2021 / Überarbeitet: 29. Oktober 2021 / Angenommen: 2. November 2021 / Online publiziert: 30. November 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Zusammenfassung Der Beitrag stellt Ergebnisse eines Katasters von Weiterbildungsanbietern in Deutschland vor. Die Erarbeitung des Katasters erfolgte im Rahmen einer Studie, die sich mit den Qualifikationen, den Beschäftigungsbedingungen und den Kompetenzen des Lehrpersonals in der Weiterbildung beschäftigt. Eine Erfassung von Weiterbildungseinrichtungen stellt dafür eine notwendige Voraussetzung dar, da das Lehrpersonal nur über die beschäftigenden Organisationen erreicht werden kann. Zu Beginn wird die Bedeutung eines aktuellen und vollständigen Katasters von Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und dessen Systematisierung herausgearbeitet. Bisherige Bemühungen zur Abgrenzung, Erfassung und Kategorisierung der Grundgesamtheit organisierter Weiterbildung werden nachgezeichnet und die sich daraus ergebenden Desiderate abgeleitet. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen bei der Erstellung, Verifikation, Hochrechnung und Gewichtung des Katasters beschrieben. Auf der Grundlage dieser Daten werden zunächst Informationen zur Zahl der Weiterbildungsanbieter und der Beschäftigungsverhältnisse für das lehrende Personal berichtet und sodann insbesondere im Blick auf ihre regionale Verteilung differenziert analysiert. Abschließend werden Anschlüsse für die Organisations-, die Professionalisierungs- und die Systemforschung der Weiterbildung aufgezeigt.

Schlüsselwörter Organisationen der Weiterbildung · Weiterbildungspersonal · Bildungsberichterstattung · Regionale Disparitäten

Josef Schrader · Andreas Martin (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn, Deutschland
E-Mail: martin@die-bonn.de

Josef Schrader
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Continuing education providers in Germany: findings from the DIE continuing education cadastre

Abstract The article presents the first results of a cadastral survey of adult education providers in Germany. The cadastre was developed as part of a study that deals with the qualifications, the conditions of employment and the competences of teaching staff in adult and continuing education. A recording of continuing education institutions is a necessary prerequisite for this as the teaching staff can only be reached through the employing organizations. Initially, the importance of a current and complete cadastre of adult education providers in Germany is devised against the background of the current state of research and its systematization. Previous efforts to delineate, record and categorize the population of organized continuing education are traced and the resulting desiderata are derived. Subsequently, the methodical procedure for the creation, verification, projection, and weighting of the cadastre is described. Based on these data, information on the number of adult education providers and employment relationships for teaching staff is first reported and then analysed in a differentiated manner, in particular with regard to their regional distribution. Finally, connections for organizational, professionalization and systems research of adult education are presented.

Keywords Adult education providers · Adult education teaching staff · System monitoring · Regional disparities

1 Erwartungen an die Anbieterforschung in Deutschland

Wie ist Weiterbildung in Deutschland organisiert? Wie viele und welche Arten von Anbietern tragen das „System“ der Weiterbildung? Sind Weiterbildungsanbieter in allen Regionen Deutschlands gleich gut erreichbar? Wie viele Personen beschäftigen sie in welcher Form, u. a. mit der Planung, Durchführung und Evaluation von Kursen, Seminaren und Trainings? Und welchen Stellenwert hat Weiterbildung in einem sich wandelnden System des Lebenslangen Lernens? In dem jüngst erschienenen Sammelband zum „Bildungswesen in Deutschland“ heißt es lapidar: „Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist in Deutschland inzwischen nach der Zahl der Teilnehmenden, der Organisationen und auch nach der Zahl der Beschäftigten der größte Bildungsbereich“ (Schrader 2019). Gestützt auf Daten der amtlichen Statistik und der Bildungsforschung wird verwiesen auf ca. 26 Mio. Teilnehmende (für 2014) im Vergleich zu ca. 11 Mio. Schülerinnen und Schülern an allgemein- und berufsbildenden Schulen sowie knapp drei Millionen Studierenden; auf ca. 50.000 öffentlich-rechtliche, gemeinwohlorientierte und kommerzielle Einrichtungen (laut wbmonitor und Unternehmensregister, nach Betriebsstättenkonzept) und ca. zwei Millionen weiterbildungsaktive Betriebe laut IAB-Betriebspanel gegenüber ca. 44.000 allgemein- und berufsbildenden Schulen und gut 400 Universitäten und Fachhochschulen; auf ca. 700.000 pädagogisch Beschäftigte, davon ca. 530.000 Lehrkräfte, ohne die betriebliche Weiterbildung, verglichen mit ca. 795.000 Lehrerinnen und Lehrern im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen und ca. 239.000 Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftlern an Hochschulen mit Lehraufgaben, darunter ca. 46.000 Professorinnen und Professoren.

Statistische Zahlen dieser Art lösen in Öffentlichkeit, Politik und Praxis zumeist Erstaunen, gelegentlich auch Nachdenken aus. Gefragt wird etwa, ob Einrichtungen der Weiterbildung nach Größe, institutionellem Alter oder Arbeits- und Lernzeiten tatsächlich mit Struktur, Arbeitsweise und Leistungen allgemeinbildender Schulen vergleichbar seien. Auch in der Praxis irritieren solche Informationen, weil Akteure oft nur jene Anbieter (besser) kennen, mit denen sie kooperieren oder konkurrieren, nicht aber teilweise mehrere hundert Anbieter, die man nach den eingangs zitierten Zahlen z. B. in großstädtischen Regionen erwarten kann. Gelegentlich begegnen einem aber auch nachdenkliche Reaktionen. So hat der Deutsche Weiterbildungsatlas (Martin und Schrader 2016), der große regionale Unterschiede der Weiterbildungsaktivitäten dokumentiert, die Frage aufgeworfen, wie solche Disparitäten abgebaut werden können, wenn nur ein Teil der Einrichtungen über öffentliche Steuerung erreichbar ist; dies mit Blick auf die Verpflichtung der Politik zur Sicherung gleichwertiger Lebensverhältnisse in allen Regionen Deutschlands nach Artikel 72 Grundgesetz.[1] Und wenn es um die große Zahl der frei- oder nebenberuflich Beschäftigten geht, so werden deren Beschäftigungsbedingungen vor allem von den Gewerkschaften kritisiert, unterstützt durch wissenschaftliche Expertise (Dobischat et al. 2018); seit einigen Jahren wird um die Durchsetzung eines tariflichen oder gesetzlichen Mindestlohns auch in der Weiterbildung gerungen.

Während in Öffentlichkeit, Praxis und Politik vor allem die (weiterbildungs-)politische Relevanz der berichteten Daten diskutiert wird, ist für Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung vor allem ihre Tragfähigkeit von Belang. Lassen sich Aussagen über die Grundgesamtheit von Weiterbildungseinrichtungen derzeit überhaupt treffen? Und wer gilt als Anbieter – Organisationen mit Weiterbildung als ausschließlicher oder primärer Aufgabe oder auch Organisationen, die Weiterbildung als eine Aufgabe neben anderen betrachten wie etwa Museen, Bibliotheken, Wohlfahrtsverbände oder Unternehmen?[2] Und wie steht es um die große Zahl an Soloselbständigen, die nach den Daten des Adult Education Survey etwa 12 % aller Weiterbildungsaktivitäten der erwachsenen Bevölkerung (Bilger et al. 2017, S. 139) gestalten? Fragen kann man auch nach der Aktualität der berichteten Zahlen für den Adressbestand des wbmonitor, aber auch für das Unternehmensregister. Denn wie im Folgenden gezeigt wird, lassen sich z. B. im Unternehmensregister nicht alle Adressen der erfassten Unternehmen tatsächlich auch erreichen; und die Aktualisierung des Adressbestandes des Weiterbildungsmonitors von BIBB und DIE liegt bereits einige Jahre zurück. Dies ist problematisch, wenn man bedenkt, dass in einer längsschnittlichen Regionalstudie in Bremen vor einigen Jahren gezeigt wurde, dass von ca. 300 erfassten Anbietern in einem Zeitraum von ca. 10 Jahren etwa

[1] Die einschlägige Kommission, in der Innen-, Landwirtschafts- und Familienministerium zusammenarbeiten und die 2018 ihre Arbeit aufgenommen hat, hat bisher auf Fragen der Weiterbildung allerdings noch keinen Bezug genommen (Henneke 2019).

[2] Die Begriffe „Anbieter“, „Einrichtungen“ und „Organisationen“ werden im Folgenden synonym verwandt.

20 % vom Markt verschwunden und 25 % neu hinzugekommen waren (Schrader 2011).

Eine verlässliche Übersicht zu Weiterbildungsanbietern in Deutschland ist aber nicht nur ein „Wert an sich", sie hat Relevanz sowohl für die Weiterbildungspolitik, als auch darüber hinaus für gleich mehrere Felder der Weiterbildungsforschung. Wer z. B. Organisationsforschung betreibt, wird über die bloße Zahl der Anbieter hinaus fragen, ob Informationen zum Status der Einrichtungen vorliegen, etwa mit Blick auf Mitgliedschaft, Kommunikationswege und (Entscheidungs- und Ablauf-)Programme (Luhmann 2000; Herbrechter und Schrader 2018). Wer am Grad der Professionalisierung der Weiterbildung interessiert ist, benötigt Informationen zu den Beschäftigungsbedingungen, die unterschiedliche Anbieter ihren Lehrkräften offerieren. Und aus Sicht der Systemforschung ist nicht nur die bloße Anzahl der Organisationen von Interesse. Um etwa die eingängige Diagnose von Rubenson (2020) prüfen zu können, dass wir international eine fortschreitende Verbetrieblichung der Weiterbildungsteilnahme beobachten, sind verlässliche Anbieter- und Angebotsdaten für unterschiedliche Typen von Weiterbildungseinrichtungen unverzichtbar: der betrieblichen, kommerziellen, öffentlich geförderten oder in sozialen Gemeinschaften geleisteten Erwachsenen- und Weiterbildung.

Der folgende Beitrag präsentiert erste Befunde aus einem Projekt,[3] das sich im Kern mit den Qualifikationen, den Beschäftigungsbedingungen und den Kompetenzen des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt. Das Projekt kombiniert längsschnittliche Erhebungen u. a. zu Soziodemographie, Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen und Kompetenzen mit randomisierten Feldexperimenten, die auf die Kompetenzentwicklung in professionell relevanten Dimensionen zielen. In einem ersten Schritt wurde dazu ein Kataster der Weiterbildungsanbieter und der weiterbildungsaktiven Betriebe in Deutschland erstellt. Im Zuge der Erstellung des Katasters wurden neben organisationalen Daten basale Informationen zu Einrichtungstypen, zur Zahl der lehrend Beschäftigten sowie zur regionalen Verortung erfasst. Der Anspruch des Katasters besteht in einer vollständigen und aktuellen Bestandsaufnahme der Weiterbildungsorganisationen in Deutschland. Im Folgenden werden zentrale Befunde des Katasters berichtet, hier begrenzt auf die außerbetriebliche Weiterbildung. Im Zentrum stehen die regionale Verortung und Verteilung von Anbietern und Beschäftigten, die Verknüpfung mit regionalen und kommunalen Kontext-Daten und die Kartierung dieser Informationen.

2 Berichterstattung und Forschung zu Weiterbildungsanbietern: Empirische Zugänge und theoretische Herausforderungen

Um die Relevanz und das Potenzial eines möglichst vollständigen und aktuellen Katasters von Weiterbildungsanbietern für die Bildungsberichterstattung und ver-

[3] Das Projekt TAEPS – Teachers in Adult Education – wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Kooperation mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

schiedene Felder der Weiterbildungsforschung einschätzen zu können, geben wir zunächst einen Überblick über zentrale Arbeiten der Anbieterforschung.

2.1 Beiträge der Bildungsberichterstattung

Mit der Volkshochschulstatistik liegt ein sorgfältig erstellter und längsschnittlicher Datensatz vor, der die Gesamtheit der Volkshochschulen und ihrer Nebenstellen mit Angaben zu institutionellen Strukturen, finanziellen und personellen Ressourcen und erbrachten Leistungen erfasst und als eine Vollerhebung gelten kann (Huntemann et al. 2021). Für andere öffentlich-anerkannte oder gemeinnützige Anbieter ist die Datenlage deutlich ungünstiger. So erfasst die Weiterbildungsstatistik im Verbund, die seit dem Berichtsjahr 2005 jährlich vom DIE in Kooperation mit den Partnerverbänden durchgeführt wird, mit der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildung, mit Arbeit und Leben und dem Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten nur einen Teil der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung, ohne die einschlägigen Anbieter vollständig zu erreichen, so dass Angaben zu institutionellen Strukturen, Personal, Finanzierung und realisiertem Veranstaltungsangebot nur als „Mindestwerte“ interpretiert werden können, die die tatsächlichen Zahlen unterschätzen (Christ et al. 2020).

Die Volkshochschul- und Verbundstatistiken werden ergänzt um eine Reihe mehr oder weniger rudimentärer Formate der Bildungsberichterstattung, die auch in ihrer Zusammenschau kein vollständiges und aktuelles Bild der Weiterbildungslandschaft ergeben. So informiert etwa die Statistik der Bundesagentur für Arbeit regelmäßig über alle Anbieter, die über eine Zulassung zur Durchführung von SGB-geförderten Maßnahmen verfügen (AZAV) und solche Maßnahmen durchgeführt haben. Die Integrationskursgeschäftsstatistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge dokumentiert regelmäßig Verwaltungsdaten für solche Anbieter, die als „Zugelassene Träger zur Durchführung von Integrationskursen nach dem Zuwanderungsgesetz“ gelten; in dieser Statistik werden im Unterschied zur BA-Statistik auch Gruppen von Anbietern unterschieden. Schließlich veröffentlichen die Industrie- und Handelskammern jährlich personenbezogene und anonymisierte Einzeldaten auf Basis des Berufsbildungsgesetzes (§ 88, Abs. 4). In der Hochschulstatistik schließlich werden alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen unabhängig von der Trägerschaft gelistet (staatlich anerkannte Universitäten, Gesamthochschulen, Theologische und Pädagogische Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen); die Weiterbildungsaktivitäten werden allerdings durch die zuliefernden Hochschulen nicht verlässlich dokumentiert. Zudem geht die wachsende Zahl privater Hochschulen nicht in die Statistik ein. Nicht zuletzt informiert die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht über jene Anbieter, die zugelassene Fernlehrgänge und Fernstudiengänge nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz anbieten (Überblick in Reichart et al. 2021).

Während die erwähnten Formate der Bildungsberichterstattung sich auf bestimmte Gruppen von Weiterbildungsanbietern konzentrieren, liegt mit dem wbmonitor ein übergreifender Bericht zur Anbieterlandschaft der außerbetrieblichen Weiterbildung vor. Zudem liefern für die betriebliche Weiterbildung der Continuing Vocational Training Survey sowie das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Be-

rufsforschung einschlägige Daten. Der wbmonitor wird in einer Kooperation zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem DIE erarbeitet. Die jährlich online durchgeführten Erhebungen richten sich an alle institutionalisierten oder betrieblich verfassten Anbieter, die allgemeine oder berufliche Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. Ausschlusskriterien sind u. a. die Durchführung rein innerbetrieblicher Weiterbildung ohne marktoffenes Angebot und die ausschließliche Durchführung von Angeboten für Kinder und Jugendliche (z. B. Nachhilfe) bzw. in den Bereichen Berufsvorbereitung/Ausbildung oder Hobby/Freizeit/Sport. Erfasst werden Informationen zur wirtschaftlichen Situation, zur Personalstruktur und zum Leistungsangebot der Anbieter; hinzu kommen Fragen zu jährlich wechselnden Themenschwerpunkten. Als einziges Format der Bildungsberichterstattung zielt der wbmonitor auf eine Klassifizierung von Weiterbildungsanbietern. Unterschieden werden betriebliche Bildungseinrichtungen, wirtschaftsnahe Einrichtungen wie Kammern, Innungen oder Berufsverbände, Berufliche Schulen, (Fach-) Hochschulen und Akademien, privat-kommerzielle und privat gemeinnützige Anbieter, Volkshochschulen, sonstige staatliche Einrichtungen sowie Einrichtungen einer Partei, einer Gewerkschaft, einer Stiftung, eines Verbandes oder eines Vereins. Der Bestand von aktuell ca. 19.000 Adressen wurde in den vergangenen Jahren aufgrund dynamischer Veränderungen in der Anbieterlandschaft mehrfach aktualisiert. Das betraf in den Jahren 2012 bis 2014 u. a. die Nachrecherche von (Email-)Adressen und die Erfassung von Organisationsformen (Zentrale versus Filiale versus Alleinanbieter versus reine Schulungsstätte) sowie die Aktualisierung des Adressbestandes aufgrund von Recherchen in Weiterbildungsdatenbanken und anderer relevanter Verzeichnisse, die zu insgesamt rund 5000 neuen Adressen führte (Koscheck und Ohly 2013, 2014, 2015).

Für die betriebliche Weiterbildung ist zunächst der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) von Bedeutung, der in die EU-Statistiken zum Lebenslangen Lernen eingebettet ist und an dem die Teilnahme seit 2005 verpflichtend ist. Bislang wurden fünf Erhebungen durchgeführt, die sechste war für das Bezugsjahr 2020 geplant. Erfasst werden bei Unternehmen mit mindestens zehn Beschäftigten aus insgesamt 17 Wirtschaftsbereichen Informationen zu Formen, Inhalten und Umfang der betrieblichen Weiterbildung, zu Ausgaben für betriebliche Weiterbildung, zur betrieblichen Bildungspolitik und zu Weiterbildungsstrategien der Unternehmen sowie zu hemmenden und fördernden Faktoren betrieblicher Weiterbildung (Behringer et al. 2016; Käpplinger 2016). Das Betriebspanel des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) schließlich ist eine Arbeitgeberbefragung, die in den westdeutschen Bundesländern seit 1993 und in den ostdeutschen Ländern seit 1996 im jährlichen Turnus als Längsschnitterhebung durchgeführt wird. An der Erhebung nehmen jeweils etwa 16.000 Betriebe teil. Im Rahmen der Mehrthemenbefragung werden Informationen zur Beschäftigungsentwicklung und Personalstruktur, zur Geschäftspolitik und -entwicklung sowie zu Ausbildungs- und Weiterbildungsaktivitäten erhoben, ergänzt um thematisch wechselnde Schwerpunkte. Die Daten des Betriebspanels sind repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Betriebe in Deutschland mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Anhand einer Querschnittsgewichtung entlang zentraler Merkmale wie der Betriebsgröße, der

Branche und der Bundesländer können die Stichprobendaten auf die Grundgesamtheit der Betriebe hochgerechnet werden (Ellguth et al. 2014).

Ergänzt wurden diese Formate der Weiterbildungsberichterstattung vor einigen Jahren durch den Deutschen Weiterbildungsatlas, der ursprünglich mit Mitteln der Bertelsmann-Stiftung gefördert wurde und nun vom DIE durchgeführt wird. Erste Ergebnisse wurden 2015 vorgelegt und werden seither regelmäßig aktualisiert (Martin et al. 2015). Methodisch stützt sich der Weiterbildungsatlas nicht auf Primär-Ehebungen, sondern auf die Re-Analyse vorliegender Daten der Weiterbildungsberichterstattung zur Weiterbildungsteilnahme und zu Weiterbildungsanbietern und -angeboten; er nutzt Daten des Mikrozensus, der vhs- und Verbundstatistik sowie des Unternehmensregisters (Martin und Schrader 2018). Der Weiterbildungsatlas hat, wie bereits erwähnt, erhebliche regionale Disparitäten in Angebot und Beteiligung belegt, die *innerhalb* von Bundesländern zumeist größer als *zwischen* Bundesländern ausfallen, so dass Raumordnungsregionen, Kreise und Kommunen als wichtige Kontexte der Steuerung von Weiterbildung in den Blick geraten.

2.2 Forschungen zu Weiterbildungsanbietern in Deutschland

Verlässt man den Bereich der Bildungsberichterstattung und wendet sich der anbieterbezogenen Weiterbildungsforschung zu, so finden sich hier zwei Arten von Studien: Zum einen Arbeiten, die als so genannte *Systemevaluationen* in die Geschichte der Weiterbildungsforschung eingegangen sind, zum anderen Regionalstudien, die Weiterbildungslandschaften abbilden und teils auch ihren Wandel vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und (politischer) Modernisierungsstrategien interpretieren. Studien aus beiden Bereichen wurden zumeist in den 1990er Jahren durchgeführt, als in Deutschland zwei Entwicklungen zusammentrafen: einerseits der Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung, gesehen vor der Folie der sozialstaatlichen Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre; andererseits eine andauernde Expansion der Weiterbildungsbeteiligung, die vor allem von marktlichen und betrieblichen Anbietern getragen wurde, insbesondere in der Qualifizierungsoffensive in den östlichen Bundesländern (Faulstich 1993).

So genannte Systemevaluationen (Überblick bei Nuissl und Schlutz 2001) wurden zumeist von Landesregierungen in Auftrag gegeben, um Wirkungen der Weiterbildungsgesetzgebung bzw. der Weiterbildungsförderung abschätzen zu können. Dazu zählen die Länderstudien in Hessen (Faulstich et al. 1991), Bremen (Körber et al. 1995), Schleswig-Holstein (Faulstich et al. 1996) und Nordrhein-Westfalen (Gieseke et al. 1997). Jüngere Beispiele stammen aus Hessen (Faulstich 2008; Schemmann und Seitter 2011; Feld et al. 2016; Herbrechter et al. 2011; Schemmann et al. 2014) sowie aus Nordrhein-Westfalen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2011). Inzwischen ist das Interesse an dieser Art von Länderberichten deutlich zurückgegangen. Alle diese Studien waren per Auftrag auf die öffentlich-anerkannte Erwachsenenbildung fokussiert und suchten diese in den Kontext der Weiterbildungslandschaften einzustellen. Sie rangen durchgängig mit der Schwierigkeit, die jeweiligen Grundgesamtheiten nicht zu kennen. Als keineswegs trivial erwies sich bereits die Aufgabe, das Feld der Weiterbildung mit Blick auf die Betriebsförmigkeit der Organisationen, die Kontinuität ihrer Arbeit, den Stellenwert von Weiterbildung als Kern-

oder Nebenaufgabe oder die Eingrenzung von Form und Inhalt angebotener Leistungen eindeutig zu umreißen (Nuissl und Schlutz 2001, S. 26). Bei aller Differenz in den definitorischen Entscheidungen verwiesen sie gleichwohl übereinstimmend auf große regionale Disparitäten im Weiterbildungsangebot in Abhängigkeit von räumlichen, sozioökonomischen und finanziellen Rahmenbedingungen. Aufgrund der disparaten Datenlage wurden die Befunde allerdings kaum ländervergleichend diskutiert, obwohl dies gerade im Hinblick auf die Evaluation der Folgen divergenter Praxen der Gesetzgebung und Finanzierung nahe gelegen hätte.

Einen zweiten Typ von Studien stellen *Regionalstudien* dar. Aufgrund der großen Zahl von Anbietern konnten in der Regel nur überschaubare, einzelne Regionen oder Kommunen erschlossen werden, diese aber dann häufig mit dem Anspruch, nicht nur die öffentlich anerkannte Weiterbildung in den Blick zu nehmen. So haben Tippelt u. a. Mitte der 1990er Jahre den Weiterbildungsmarkt in Freiburg befragt. Von über 600 angeschriebenen potenziellen Weiterbildungsanbietern lagen schließlich 189 auswertbare Fragebogen mit Informationen zur Rechtsform der Einrichtungen, zur Zahl und Art der beschäftigten Personen, zur Finanzierung der Veranstaltungen, zu Teilnehmergebühren, zur Ausstattung und Nutzung von Räumlichkeiten, zu Umfang und Organisationsform der Veranstaltungen, zu vergebenen Abschlusszertifikaten und zur Ansprache besonderer Zielgruppen vor. Bei der Rechtsform der Träger wurden zwischen öffentlich-rechtlichen Trägern, Vereinen und Unternehmen unterschieden. Die Befragungsdaten verwiesen zum einen auf eine gewachsene Zahl von Anbietern, zum anderen auf einen Bedeutungsverlust öffentlich-rechtlicher Einrichtungen und von Vereinen zugunsten von Weiterbildungsunternehmen. Herausgearbeitet wurden zudem spezifische Angebotsprofile, die aufzeigten, dass Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt sowohl in Segmenten mit Monopolstrukturen als auch konkurrenzförmig unter Marktbedingungen platziert werden.

Dröll (1994, 1999) hat den Weiterbildungsmarkt der klassischen Dienstleistungsmetropole Frankfurt am Main untersucht. Die Befunde beruhen wie bei Tippelt et al. auf standardisierten Befragungen, ergänzt um die Auswertung einer Vielzahl zusätzlicher Statistiken. Erfasst wurden Angaben zur Einrichtung, zu den Angeboten, zu den Teilnehmenden, zur Finanzierung sowie zum Personal. Insgesamt ging Dröll 695 Hinweisen auf Weiterbildungseinrichtungen nach, die aus Datenbanken, Verzeichnissen oder der Presse stammten. In die Untersuchung sollten alle Einrichtungen einbezogen werden, die im Frankfurter Stadtgebiet regelmäßig Weiterbildung in Form von Veranstaltungen unterschiedlicher Art präsentierten. Ausgeschlossen blieben Einrichtungen, die nur ein geringfügiges Angebot machten, die kostenfrei Weiterbildung anboten (z. B. verbands- oder kammerintern), die ausschließlich innerbetrieblich arbeiteten, sich an Kinder und Jugendliche richteten, keine betriebliche Organisation hatten (z. B. Einzeltrainer oder Dozenten) oder nicht im Frankfurter Stadtgebiet anboten; zudem blieben Herstellerschulungen, Fernunterricht, esoterische Angebote und alle Formen von Nachhilfe oder Repetitorien unberücksichtigt (Dröll 1999, S. 57 f.). 283 Einrichtungen konnte ein Fragebogen zugesandt werden, der von ca. 70 % beantwortet wurde. Die Befunde verwiesen auf einen Weiterbildungsmarkt, der sich schnell wandelte und ständig Neugründungen und Schließungen aufwies. Auch Dröll konnte zeigen, dass Weiterbildungsanbieter sich mit spezifischen thematischen Profilen zu behaupten suchen, die auf unterschiedlich

strukturierte Marktsegmente zielten, z. B. auf spezialisierte Finanzdienstleistungen oder auf allgemeinbildende Angebote in Fremdsprachen.

Im Anschluss an die von der bremischen Regierung in Auftrag gegebene Evaluationsstudie (Körber et al. 1995) hat Schrader (2011) Struktur und Wandel des Bremischen Weiterbildungsmarktes längsschnittlich über einen Zeitraum von 30 Jahren mit Datenerhebungen für 1979, 1992, 1996 und 2006 untersucht. Auf der Grundlage von Programmanalysen konnte er Veränderungen auf der Ebene des Gesamtsystems, der Weiterbildungseinrichtungen sowie des Weiterbildungsangebots nachzeichnen. Insgesamt wurden etwa 300 Weiterbildungseinrichtungen mit mehr als 50.000 Veranstaltungsangeboten erreicht (Schrader 2011). Die Anbieter ließen sich auf Basis einer Inhaltsanalyse von Weiterbildungsangeboten und Informationen zur Organisation (z. B. Rechtsform, Programmprofil, öffentliche Anerkennung) trennscharf und erschöpfend vier Kontexten zuordnen. Die Ergebnisse zeigten ein andauernd hohes Gewicht öffentlich-anerkannter Weiterbildungsanbieter, zugleich aber Veränderungen über den erfassten Zeitraum, die auf deren relativen Bedeutungsverlust und einen relativen Bedeutungsgewinn marktorientierter und innerbetrieblicher Anbieter verwiesen. Zudem konnten Zusammenhänge zwischen der Kontextzugehörigkeit der Anbieter und ihrem Programmprofil ebenso wie zu Programmveränderungen aufgezeigt werden, die auf institutionelle Prägungen und organisationale Autonomie der Organisationsarbeit zugleich hindeuteten.

2.3 Empirische und theoretische Herausforderungen der Anbieterforschung

Die hier aus Platzgründen nicht vollständige Sichtung der Berichterstattung und Forschung zu Weiterbildungsanbietern in Deutschland hat eine insgesamt bemerkenswerte Vielfalt an empirischen Arbeiten zutage gefördert. Sie dokumentieren für die Zeit seit den 1990er Jahren einen fortschreitenden Prozess der Organisationsbildung, der aber nicht allein von öffentlich anerkannten, sondern auch von kommerziellen Anbietern getragen wird. Je nach Kontextbedingungen unterscheiden sich die Finanzierungspraxen der Organisationen ebenso deutlich voneinander wie ihre Programmschwerpunkte und ihre Größe. Innerhalb des begrifflich und empirisch schwer abgrenzbaren Gesamtbereichs lassen sich Bereiche der Weiterbildung identifizieren, die in unterschiedlicher Weise von Konkurrenz und Segmentation betroffen sind. Vor allem in jüngerer Zeit wurden regionale Disparitäten und ihre Veränderungen über die Zeit differenziert analysiert, die sich bei einer vergleichenden Durchsicht der Systemevaluationen wie der Regionalstudien bereits abzeichneten.

Gleichwohl kam eine Expertise zur Berichterstattung zur Weiterbildung vor einigen Jahren zu dem Ergebnis, dass die Informationen zu Anbieter und Angeboten als Inputmerkmale immer noch lückenhaft sind. Demgegenüber ist die Teilnahme an Weiterbildung als Prozessmerkmal am besten erforscht. Kaum bzw. gar nicht erforscht sind Wirkungen der Weiterbildung (Kuper et al. 2016a). Die Grundlage dieser Einschätzung bildete ein in Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung weithin akzeptiertes Kontext-Input-Prozess-Output-Modell (Maaz und Kühne 2018; Kuper et al. 2016b). Ergänzend muss betont werden, dass es bislang nicht gelungen ist, Registerdaten zu Weiterbildungsanbietern verpflichtend und fortlaufend bereitzustellen, so dass z. B. unklar ist, wie aktuell und vollständig die eingangs

berichteten Bestandsdaten sind. Die Typisierung von Anbietern, die der wbmonitor nutzt, ist sowohl mit Blick auf ihre theoretische Fundierung als auch mit Blick auf eine trennscharfe Erfassung noch nicht geprüft. Unterschätzt wird vermutlich auch der Bestand des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung, da die aktuellste Studie, der wb-personalmonitor (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016), sich auf den wbmonitor stützt. Schließlich fehlt es an tiefregionalisierten Daten, die nicht nur angesichts der politisch vitalen Diskussion um gleichwertige Lebensverhältnisse in allen Regionen Deutschlands von Bedeutung sind.

Eine Gemeinsamkeit von Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung besteht darin, dass sie ihren Gegenstand – Anbieter, Einrichtungen bzw. Organisationen der Weiterbildung – noch nicht einheitlich definiert und typisiert haben. Das ist nicht überraschend angesichts der Tatsache, dass die institutionelle Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein als unübersichtlich und heterogen charakterisiert wird (z. B. Kade et al. 2007, S. 171; Schrader 2019). Wesentliche Impulse erhielt die bildungspolitische Debatte um Weiterbildung in der Phase der sozialstaatlich motivierten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre, als mit dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960) und dem Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970) die Modernisierung der Weiterbildung nachdrücklich eingefordert wurde. Die Reformvorschläge orientierten sich konzeptionell an Modellen des korporativen Pluralismus (Tietgens 1979, S. 81–85), strukturell an der Vorstellung von Weiterbildung als einem quartären Bildungsbereich (Wittpoth 2006, S. 107), dies allerdings um den Preis, kommerzielle, mindestens aber innerbetriebliche Weiterbildung auszublenden. An korporativ-plurale Modelle schließt auch die Typologie von Faulstich und Zeuner (2008) an, die Weiterbildung als ein „pluralistisches Institutionensystem“ von Staat (öffentlich), Interessenorganisationen (partikular) und Unternehmen (privat) beschreibt; dieses Modell bezieht die betriebliche Weiterbildung zwar ein, differenziert aber bei den Interessenorganisationen nicht zwischen gemeinnützigen und kommerziellen Anbietern. Herausgefordert durch die Aufgabe, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu Struktur und Wandel des Weiterbildungssystems am Beispiel eines vollständig erfassten regionalen Weiterbildungsmarktes eine große Zahl heterogener Weiterbildungseinrichtungen systematisch und vollständig zu kategorisieren, hat Schrader (2011) ein Modell der Reproduktionskontexte von Organisationen der Weiterbildung entwickelt. Dieses Modell wurde inzwischen nicht nur in empirischen Studien genutzt, sondern hat auch Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden (für den Adult Education Survey s. Schrader et al. 2017; für den Nationalen Bildungsbericht s. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Die vorgeschlagene Typologie ist aber weit davon entfernt, vergleichbar breit wie etwa die Classfication of Learning Activities akzeptiert und genutzt zu werden, die die Berichterstattung und auch weite Teile der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung bestimmt (Bilger et al. 2017; zu Varianten s. Rubenson 2020).

Dies hat Folgen. So liegen nicht nur in Deutschland, sondern auch international bis dato keine Registerdaten für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsangebote vor. In Deutschland wurden zwar Versuche unternommen, blieben aber erfolglos. So hat das BMBF 2009 das Statistische Bundesamt dazu aufgefordert, eine Erhebung

zu Weiterbildungsanbietern in Deutschland durchzuführen (Statistisches Bundesamt 2013). Geprüft werden sollte, ob eine umfassende Statistik möglich ist, die es erlaubt, das Weiterbildungsangebot und die Anbieterstrukturen auf Basis einheitlich erfasster Daten zu dokumentieren. Das Bundesamt prüfte u. a., ob die Nutzung des Unternehmensregisters für eine solche Berichterstattung geeignet ist. Dies erwies sich u. a. deshalb als problematisch, weil bei etwa 20 % der erfassten Unternehmen trotz intensiver Nachrecherchen keine korrekten Anschriften ermittelt werden konnten. Bei der Befragung zeigte sich zudem, dass viele Einrichtungen Weiterbildung mit beruflicher Weiterbildung gleichsetzten und ihre Angaben darauf beschränkten. Zudem wurden Angaben zur Finanzsituation häufig verweigert. Das Statistische Bundesamt hat zwar empfohlen, über die Durchsetzung einer Auskunftspflicht nachzudenken; Folgerungen wurden aber noch nicht gezogen.

3 Methodisches Vorgehen: Erfassung von Weiterbildungsanbietern und Hochrechnungen zum Personalbestand

Welche Schlüsse ergeben sich aus dem Beschriebenen für das DIE-Weiterbildungskataster? Wie gezeigt, ist die Grundgesamtheit der Weiterbildungsanbieter sowohl begrifflich als auch empirisch unbekannt. Was unter „Weiterbildung“ zu verstehen ist und welche Organisationen oder Individuen als „Weiterbildungsanbieter“ gelten, ist zumeist durch Konventionen definiert. Diese Konventionen beziehen sich häufig auf unscharfe und nicht deckungsgleiche Mengen und sind darüber hinaus nicht widerspruchsfrei. Die Abgrenzungen werden zudem in der Regel nicht begründet und können folgerichtig keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Für das vorgestellte Kataster haben wir uns an der Definition des wbmonitor orientiert (Dietrich et al. 2008; Koscheck 2009). Weiterbildungsanbieter sind für uns alle Einrichtungen, Organisationen oder freiberuflich tätige Einzelpersonen, die eigenständig Lerngelegenheiten für Erwachsene offen zugänglich anbieten und durchführen. Diese Definition ist etwas weiter gefasst als die dem wbmonitor zugrundliegende Abgrenzung, deckt sich aber mit einem für internationale Vergleiche formulierten Vorschlag, wonach Organisationen der Weiterbildung als kleinste Einheiten zu interpretieren sind, die für ein Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen (NIACE 2006, S. 121). Wir folgen zudem der Konvention, Fahrschulen sowie Flug-, Bootsführer-, Segel- und Tanzschulen aus der Grundgesamtheit auszuschließen. Darüber hinaus wurden auch Musikschulen, Radfahrschulen und Fitnessstudios ausgenommen, weil sich diese nicht systematisch von Dienstleistungen zu Freizeitgestaltung und Sport abgrenzen lassen.

Auf Grundlage dieser begrifflichen Entscheidung wurde infas360 beauftragt, mit datengetriebenen Methoden (datamining, machine learning, webscraping und webcrawling) eine vollständige Grundgesamtheit der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland zu erfassen und zu verifizieren. Darüber hinaus wurden allgemeine Betriebsdatenbanken und die dort nach Branchenschlüsseln hinterlegten Einrichtungen als Datenquellen genutzt. Mit diesem Vorgehen ist festgelegt, dass nur Einrichtungen mit einer Internetpräsenz oder einer Listung in Datenbanken zur Grundgesamtheit gerechnet werden können. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass wir in dem

Tab. 1 Quellen für die Erstellung des DIE-Weiterbildungskatasters

Quelle	Anzahl
DIE-Liste (bereits bekannt)	7838
Databyte-Firmendatenbank	19.007
Bns-Firmendatenbank	2079
POI-Datenbanken	4672
API „Places – Nearby Search“	24.938
Bildungsportal-Recherche	6068

Kataster dem Betriebsstätten-Konzept folgen. Einrichtungen, die zu übergeordneten Unternehmen gehören, werden als eigenständige Anbieter gelistet. Insbesondere bei Filialen oder Außenstellen, die organisatorisch eng an eine Zentrale gebunden sind, ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch der Internetauftritt über die Zentrale organisiert wird und kein eigenständiger Eintrag in den Datenbanken vorliegt. Diese Betriebseinheiten sind dann kaum sichtbar.

Die Recherchen wurden nicht nur in Weiterbildungsdatenbanken (so Dietrich et al. 2008) durchgeführt, sondern auch in allen öffentlich verfügbaren Datenbanken mit Betriebsangaben. Darüber hinaus wurde eine allgemeine Internetrecherche initialisiert. Diese Recherche nutzte die API (Application Programming Interface) Funktion „Places – Nearby Search“ von Google Places. Auf diesem Wege wurde die gesamte Bundesrepublik in ein 28 * 28 km Raster gegliedert und mit einem Katalog an Suchbegriffen gescannt. Dabei kamen 40 Suchbegriffe zum Einsatz, die sich im Lernprozess der Recherche als effektiv erwiesen haben.[4] Dieses Vorgehen einer, auf alle verfügbaren Quellen ausgedehnten, offenen Suche nach Weiterbildungsanbietern – weit über die üblichen Weiterbildungsdatenbanken hinaus – sowie die systematisierte tiefregionalisierte Abdeckung des gesamten Bundesgebietes berechtigen mehr als in allen vorhergehenden Katasterprojekten zu der Annahme, dass sich dieser Adressbestand tatsächlich einer vollständigen Erfassung der Grundgesamtheit annähert. Die gefundenen Einrichtungen wurden anhand der Namen, Adressen, Postleitzahlen, Amtlichen Gemeindeschlüssel, Koordinaten und Telefonnummern abgeglichen, wodurch Doubletten ausgeschlossen wurden. Insgesamt konnten so 59.954 Einrichtungen identifiziert werden. Inklusive der Einrichtungen, die über mehrere Datenquellen identifiziert wurden, ergibt sich die folgende Verteilung (Tab. 1).

Im Kataster liegen zu diesen Einträgen jeweils Informationen zum Einrichtungsnamen, der Adresse sowie zur Datenquelle vollständig vor. Zu den vollständigen

[4] Im Einzelnen waren das: „Weiterbildung“, „Fortbildung“, „Lebenslanges Lernen“, „Globales Lernen“, „Zusatzqualifikation“, „Bildungsurlaub“, „Freistellung“, „Bildungsgutschein“, „Umschulung“, „Lehrgang“, „Meisterlehrgang“, „Meisterausbildung“, „Train the Trainer“, „Trainerausbildung“, „Fremdsprache“, „Zweitsprache“, „Alphabetisierung“, „Schulabschluss nachholen“, „Fernunterricht“, „Abendschule“, „Wochenendkurs“, „Führungskräfteausbildung“, „Berufsbegleitendes Studium“, „Bachelor“, „Master“, „Kulturelle Bildung“, „Ästhetische Bildung“, „Politische Bildung“, „Umweltbildung“, „Grundbildung“, „Familienbildung“, „Bildungsberatung“, „Lehrerausbildung“, „Gesundheitsbildung“, „Frauenbildung“, „Berufliche Bildung“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „Integrationskurs“, „Elternbildung“, „Religiöse Bildung“. Andere Begriffe hingegen wurden als Ausschlusskriterien definiert, unter anderem: „Stimmschule“, „Gitarrenschule“, „Gesangsschule“, „Jazzschule“, „Schlagzeugschule“, „Motorbootschein“, „Motorbootschule“, „Hochseesportverband“, „FitX“, „CrossFit“, „Fit“, „Yoga“, „Aikido“, „Tai Chi“, „Chi Gong“, „Taekwondo“.

Tab. 2 Verifikationsbefragung von Weiterbildungsanbietern

Erhebungsfortschritt	Feldergebnis	
Bruttostichprobe der Erhebung	40.273	100,0
Kein Kontakt	34.854	86,5
Nicht in Zielgruppe	46	0,1
Betrieb erloschen – Einrichtung existiert nicht mehr	7	0,0
Errichtung nicht in Zielgruppe – kein Anbieter von Erwachsenenbildung	38	0,1
Einrichtung liegt im Ausland	1	0,0
Verweigerungen	611	1,5
Einrichtung hat Teilnahme bei infas aktiv verweigert	611	1,5
Interviews insgesamt	4762	11,8
Gültige Interviews	4750	11,8
Ungültige Interviews	12	0,0

Adressdaten gehören auch Georeferenzdaten wie Postleitzahlen, Punktkoordinaten und die Amtlichen Gemeindeschlüssel (AGS 27). Bei 67,7 % der Einrichtungen liegt eine E-Mailadresse und für 58 % der Name der Ansprechperson vor. Aus den Quellenangaben, den Namen und Namensbestandteilen sowie den Adressen und Adressbestandteilen wurden die Einrichtungen zudem automatisch nach der Klassifizierung des wbmonitor (s. oben) typisiert.

Im Rahmen der Erstellung des Katasters wurde zudem eine Verifikationsbefragung online durchgeführt. In dieser Befragung wurde ermittelt, inwiefern die im Kataster hinterlegten Anbieter tatsächlich Weiterbildung im oben benannten Sinne anbieten, wie viele Lehrende dort als Angestellte oder Beamte, als Honorarkräfte oder Ehrenamtliche tätig sind, ob Weiterbildung eine Hauptaufgabe oder eine Nebenaufgabe darstellt und welchem Typ sie die Einrichtung im Sinne der von Schrader (2010) vorgeschlagenen Differenzierung zuordnen (Tab. 2).

Von den 4750 Einrichtungen mit einem gültigen Interview (= mindestens die Beantwortung der Frage nach einem Weiterbildungsangebot) geben 3068 Einrichtungen (64,59 %) an, dass Weiterbildung die Hauptaufgabe der Organisation darstellt, für 1344 Einrichtungen (28,29 %) hingegen ist Weiterbildung eine Nebenaufgabe. 334 Einrichtungen (7,03 %) gaben an, keine Weiterbildung anzubieten. 0,08 % der Einrichtungen verweigerten die Angabe.

3.1 Hochrechnung und Gewichtung

Um auf Grundlage des Katasters und der Verifikationsbefragung weiterreichende Aussagen zur Grundgesamtheit der Weiterbildungsorganisationen und der dort tätigen Lehrenden treffen zu können, war es notwendig, die Informationen der Verifikationsbefragung auf die Zahl der Weiterbildungseinrichtungen im Kataster hochzurechnen und Abweichungen der Verteilung in der Verifikationsbefragung von der Verteilung im Kataster auszugleichen. Da es sich bei dem Kataster und der Verifikationsbefragung um Datengrundlagen mit jeweils nur wenigen Informationen und noch geringerer Schnittmenge handelt, stellen sich an das Hochrechnungs- und Gewichtungsverfahren besondere Anforderungen. Für eine sichere Hochrechnung und

Tab. 3 Imputationen für Merkmale der Weiterbildungseinrichtungen

Variable	*N*	Obs.	Missings	Imputed	Compl.	Method
Einrichtungskategorie	59.954	47.899	12.055	11.984	59.883	mlogit
Angestellte/Beamte	59.954	3764	56.190	55.894	59.658	pmm
Honorarkräfte	59.954	3829	56.125	55.828	59.657	pmm
Ehrenamtliche	59.954	3456	56.498	56.199	59.655	pmm

Gewichtung müssen alle verfügbaren Informationen genutzt sowie weitere Informationsquellen erschlossen werden. Darüber hinaus sollten in einem hochgerechneten und gewichteten Datensatz alle in Kataster und Verifikationsbefragung vorhandenen Informationen nutzbar sein. Schließlich handelt es sich bei jeder Gewichtung und Hochrechnung um eine Schätzung unbeobachteter auf der Grundlage beobachteter Werte. Da mit jeder Schätzung Unsicherheiten einhergehen, sollte ein transparentes Verfahren diese Unsicherheit sichtbar machen und quantifizieren.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, haben wir uns für ein multiples Imputationsverfahren entschieden. In Anlehnung an das Vorgehen bei der Gewichtung und Hochrechnung des wbmonitor anhand des wbmonitor-Katasters (Koscheck 2009) haben wir für die insgesamt $n = 59.954$ Einrichtungen, die im Zuge der Recherche identifiziert wurden, regionale und kommunale Kontextdaten zusammengetragen, welche zum Teil auf der Kreisebene ($N = 401$) und auf der Gemeindeebene ($N = 5467$) variieren und von denen wir annehmen können, dass diese einen direkten Effekt auf die Einrichtungsgröße und den Einrichtungstyp haben. Im wbmonitor sind dies die Bruttowertschöpfung, das Haushaltseinkommen und die Arbeitslosenzahl. Das gewählte Imputationsverfahren ermöglicht es jedoch, weitaus mehr regionale Merkmale zu berücksichtigen. In unserem Modell wurden insgesamt 69 Variablen zur Bevölkerungsstruktur, Wirtschaftsstruktur, Siedlungsstruktur, Arbeitslosigkeit, zum Bildungsstand und zur Geographie genutzt. Darüber hinaus wurden Informationen zur Datenquelle jeder identifizierten Einrichtung verwendet. Anhand dieser insgesamt 75 Variablen wurden die Einrichtungskategorien, die Zahl der angestellt oder verbeamteten Lehrenden, der lehrenden Honorarkräfte sowie der ehrenamtlich Lehrenden in das Kataster imputiert. Die Werte wurden in einem Chained Multiplen Imputationsverfahren (m = 10) imputiert, indem multinomial-logistische Modelle und predictive mean matching (k = 5) Verfahren kombiniert wurden. Anschließend wurden die Werte zur Berechnung der deskriptiven Statistiken unter Anwendung der Rubin Rules (Rubin 1976; Klein 2011) aggregiert (Tab. 3).

Die Vorteile des gewählten Vorgehens bestehen unter anderem darin, dass die im Kataster verfügbaren Georeferenzdaten (Punktkoordinaten, Gemeindeschlüssel) in vollem Umfang für Analysen im Zusammenhang mit den imputierten Merkmalen genutzt werden können. Zudem wird der Schätzfehler, der bei jeder Gewichtung und Hochrechnung auftritt, bei herkömmlichen Gewichtungsverfahren jedoch unbeobachtet bleibt, in das Verfahren internalisiert (Rubin 1976). So ist es möglich, für Häufigkeiten und Mittelwerte Standardabweichungen und Konfidenzintervalle anzugeben, so dass die Unsicherheit der Schätzungen transparent gemacht wird.

4 Empirische Befunde: Anbieter und regionale Präsenz, Beschäftigte

Das Weiterbildungskataster des DIE hat insgesamt fast 60.000 Weiterbildungsanbieter in Deutschland erschlossen. Zum Vergleich stützt sich der Weiterbildungsmonitor, der umfassendste und differenzierteste Bericht zur Lage der Weiterbildungsanbieter in Deutschland, aktuell auf einen Adressbestand von ca. 19.000 Einrichtungen. Aufgrund der Tatsache, dass die Generierung des Adressbestandes sich auf Informationen beschränkte, die in elektronischen Datenbanken bzw. im Internet zugänglich waren, ist der Umfang der verfügbaren Informationen deutlich reduzierter als etwa im Weiterbildungsmonitor, zumal die Verifikationsbefragung sich auf einige wenige Kernmerkmale begrenzte, die in kurzer Zeit und ohne aufwändige Recherche von den Befragten beantwortet werden konnten. Sehr viel genauer und differenzierter sind demgegenüber die Angaben zur regionalen Verortung der Weiterbildungsanbieter, die daher im Folgenden auch besondere Aufmerksamkeit finden. Insgesamt können wir uns auf Angaben zu 59.954 öffentlichen, gemeinschaftlichen und privaten Anbietern stützen. Davon richtet sich mehr als die Hälfte (32.705) an privaten Interessen als kommerzielle Anbieter aus, gefolgt von staatlichen (10.542) und gemeinschaftlichen Anbietern (8648). In der Verifikationsbefragung wurden die erreichten Weiterbildungsanbieter zudem danach befragt, wie viele Beschäftigte bei ihnen mit Lehraufgaben betraut sind und unter welchen Beschäftigungsbedingungen sie dies tun. Die Imputation der Beschäftigungsverhältnisse auf Basis der Verifikationsbefragung in das Weiterbildungskataster hinein führt zu einer Schätzung von insgesamt ca. 3.600.000 Beschäftigungsverhältnissen. Davon entfallen ca. 670.000 auf Angestellte und Beamte, ca. 2.610.000 auf Honorarkräfte und ca. 322.000 auf ehrenamtlich Engagierte. Die Zahl der Beschäftigten dürfte deutlich niedriger ausfallen, da Lehrkräfte oft mehrere Beschäftigungsverhältnisse eingehen; das gilt insbesondere für Honorarkräfte, vor allem jene, die freiberuflich tätig sind oder Weiterbildung als Nebenberuf praktizieren. Die Tatsache, dass sich diese Zahl deutlich oberhalb der Schätzungen bewegt, die wir im wbpersonalmonitor auf der Basis der Daten des wbmonitor vorgenommen haben (ca. 1.500.000 Beschäftigungsverhältnisse), erklären wir mit der deutlich größeren Zahl erreichter Weiterbildungseinrichtungen. Vor allem haben wir deutlich mehr eher kleine Einrichtungen identifiziert, die im wbmonitor noch nicht auftauchten. So umfasst im wbmonitor eine Einrichtung durchschnittlich 102 Beschäftigte (Angestellte oder Beamte, Honorarkräfte, Ehrenamtliche), im DIE-Weiterbildungskataster sind es 60. Die Proportionen zwischen den verschiedenen Beschäftigtengruppe des Lehrpersonals stimmen aber recht genau mit denen überein, die wir aus dem wbmonitor kennen (Tab. 4).

Tab. 4 Personal in der Weiterbildung

	Pro Einrichtung	Gesamt	
	Mittelwert	*N*	95 % Confidence Intervall
Angestellte/Beamte	11,19	667.480	613.899–721.060
Honorarkräfte	43,73	2.608.598	2.450.316–2.766.880
Ehrenamt	5,40	321.948	257.252–473.185
Alle	60,31	3.598.026	3.444.838–3.751.165

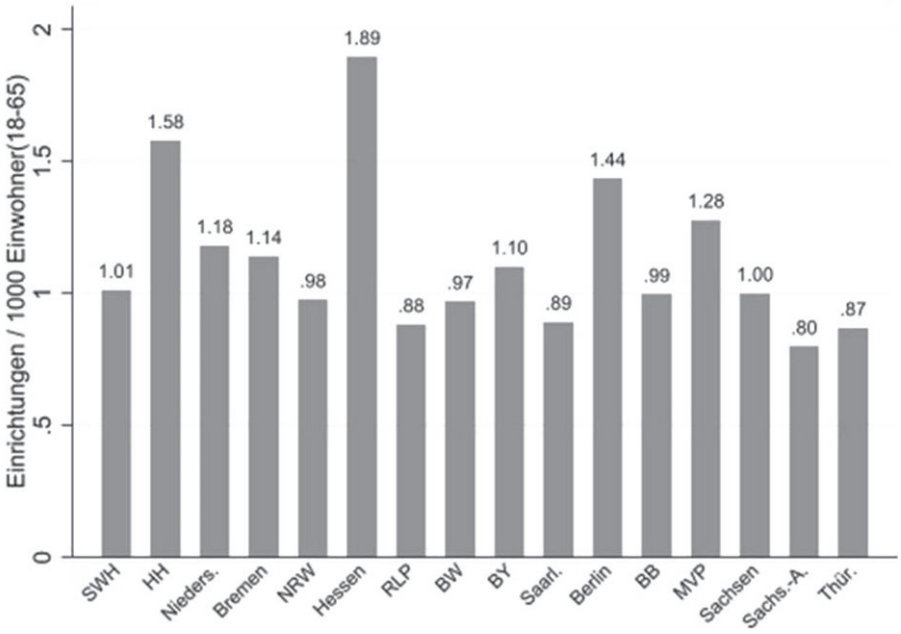


Abb. 1 Anbieterdichte nach Bundesländern

Ein zentraler Faktor der Teilhabechancen am lebenslangen Lernen ist ein zugängliches und erreichbares Weiterbildungsangebot. Ein einfacher Indikator für die Verfügbarkeit solcher Angebote ist die Zahl der Weiterbildungsanbieter in der jeweiligen Raumabgrenzung. Dieser Indikator fasst in relativ undifferenzierter Form die Angebotsvolumina als auch die, für das Lernen Erwachsener besonders wichtige, inhaltliche Angebotsvielfalt zusammen. Beobachtet man zunächst die Zahl der Anbieter pro 1000 Einwohner im erwerbsfähigen Alter (18 bis 65 Jahre), werden auf Ebene der Bundesländer deutliche Unterschiede sichtbar (Abb. 1).

Gemessen an der Zahl der Anbieter ist die Angebotsdichte in Hessen (1,89 Anbieter pro 1000 Einwohner im erwerbsfähigen Alter) am höchsten. Auch in Hamburg und Berlin ist die Anbieterdichte vergleichsweise hoch. Hier drängt sich bereits die Annahme auf, dass insbesondere urbane Räume und Finanzdienstleistungszentren durch eine hohe Zahl an Weiterbildungsanbietern geprägt sind. Dennoch ist die Ableitung von Bildungschancen anhand des Wohnortes und der jeweiligen Angebotsdichte auf der Ebene der Bundesländer nicht hinreichend. Denn die Wahrnehmung von Bildungsangeboten im Präsenzformat erfolgt in der Regel im näheren regionalen und kommunalen Umfeld. Auch die thematische Gestaltung von Präsenzangeboten durch die Anbieter orientiert sich in der Regel an den Bedarfen und der Nachfrage der jeweiligen Teilnehmerpotenziale im näheren räumlichen Umfeld. Die Bildungschancen Erwachsener sind demzufolge in besonderer Weise von den regional und kommunal verfügbaren Angebotsvolumina und Themenspektren abhängig. Blickt man auf diese Ebene, zeigt sich, dass in den (Flächen-)Ländern zum Teil sehr große Disparitäten das Bild prägen (Abb. 2).

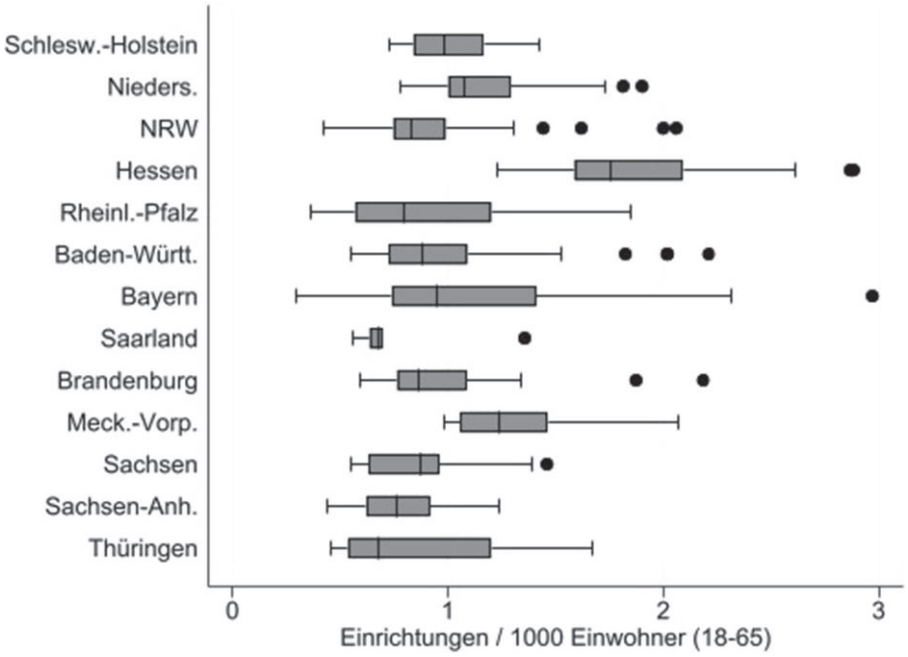


Abb. 2 Varianz der Anbieterdichte nach Bundesländern

Der Blick auf die Kreisebene macht deutlich, dass sich die Bundesländer (Flächenländer) auch hinsichtlich der regionalen Heterogenität der Anbieterdichte unterscheiden. Am höchsten sind diese Disparitäten, ablesbar an den Standardabweichungen, zwischen den Kreisen in Bayern (sd = 0,48), gefolgt von Hessen (sd = 0,45) und Brandenburg (sd = 0,42). Ein direkter Zusammenhang zwischen räumlicher Ungleichheit und Angebotsdichte lässt sich dabei nicht ableiten. Sowohl Brandenburg als auch Bayern bewegen sich auf dem Durchschnitt der Länder. Die Verteilung der Angebotsdichte wird nach diesen Befunden wenig durch die regulativen Rahmen der Bundesländer geprägt. Tatsächlich ist die Varianz zwischen den Bundesländern viel geringer als die Varianz innerhalb der Bundesländer. Wenn es aber offensichtlich nicht die Bundesländergrenzen sind, welche die räumliche Verteilung von Bildungsangeboten strukturieren, ist naheliegend zu fragen, welche anderen Faktoren die regionale Angebotsdichte besonders beeinflussen. Weiteren Aufschluss kann hier die geografische Darstellung der Angebotsdichte geben (Abb. 3).

Die Kartierung der Anbieterdichte auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte verdeutlicht mehrere Strukturmuster. Auffällig sind zunächst die systematisch höheren Anbieterdichten in kreisfreien Städten. Diese stellen offenkundig auch im Bereich der Weiterbildung die Zentren von weiterreichenden Einzugsgebieten dar. In der Tat heben sich diese Zentren deutlich vom jeweiligen unmittelbaren Umland ab. Eine zweite Auffälligkeit ist die hohe Verdichtung der Anbieterzahl in Hessen. Hier finden sich die Kreise und kreisfreien Städte mit den höchsten Anbieterdichten. Dies betrifft insbesondere Kassel (2,88 Einrichtungen/1000 Einwohner im erwerbs-

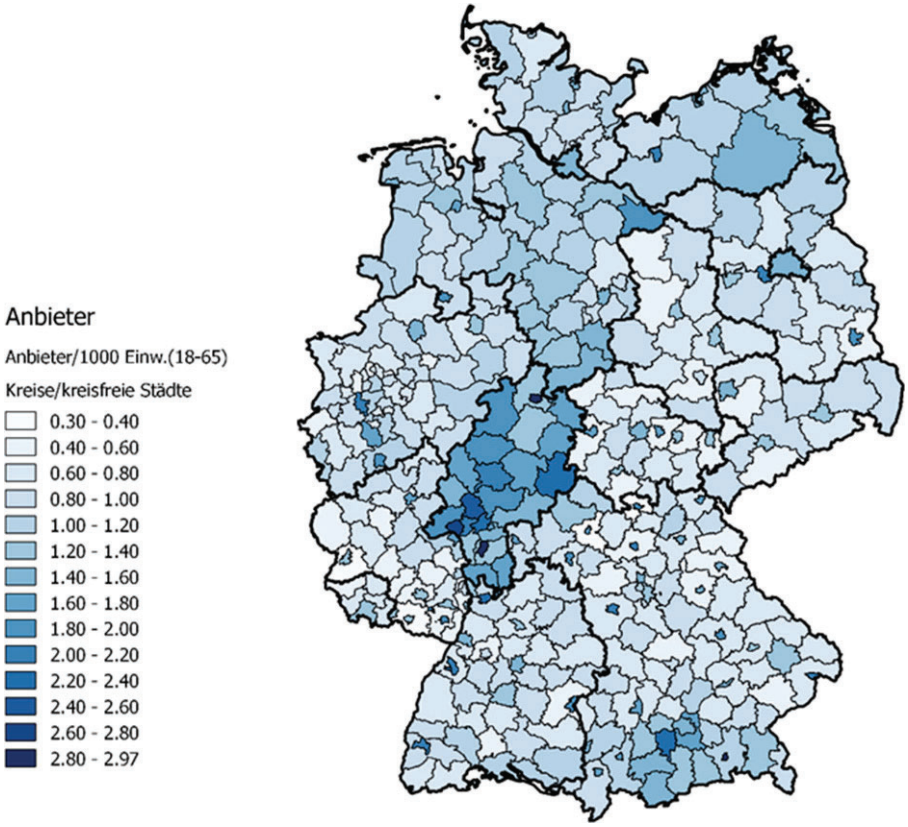


Abb. 3 Anbieterdichte nach Kreisen und kreisfreien Städten

fähigen Alter), Darmstadt (2,86), Wiesbaden (2,61), Fulda (2,31) und Frankfurt am Main (2,23). Neben der urbanen Siedlungsstruktur scheint insbesondere in Hessen ein weiterer Faktor die Angebotsdichte zu beeinflussen. Eine erste Arbeitshypothese richtet sich dabei auf die Finanzbranche. Beiden Faktoren soll im Folgenden – zunächst rein deskriptiv und in aller Kürze – nachgegangen werden.

Ein Faktor, von dem angenommen werden kann, dass er die Angebotsdichte nachhaltig beeinflusst, ist die Siedlungsstruktur. Dabei kann insbesondere die räumliche Distanz zwischen Angebot und Teilnahmepotential als ein unmittelbar wirksamer Mechanismus vermutet werden. Auch wenn in einem Landkreis und in einem urbanen Zentrum formal die gleiche Zahl von Personen lebt, ist dennoch anzunehmen, dass die Teilnahmepotenziale für ein Angebot in einem urbanen Zentrum höher sind als in einem ländlichen Gebiet, weil die Entfernung zum Angebot durchschnittlich geringer ist. Mit der höheren Nachfrage geht dann auch ein höheres (und vielfältigeres) Angebot einher. Dass dies keine völlig unbegründete Annahme ist, wird deutlich, wenn man die Zahl der Anbieter pro 1000 Einwohner im erwerbsfähigen Alter entlang der Siedlungsstruktur abträgt (Abb. 4 und 5).

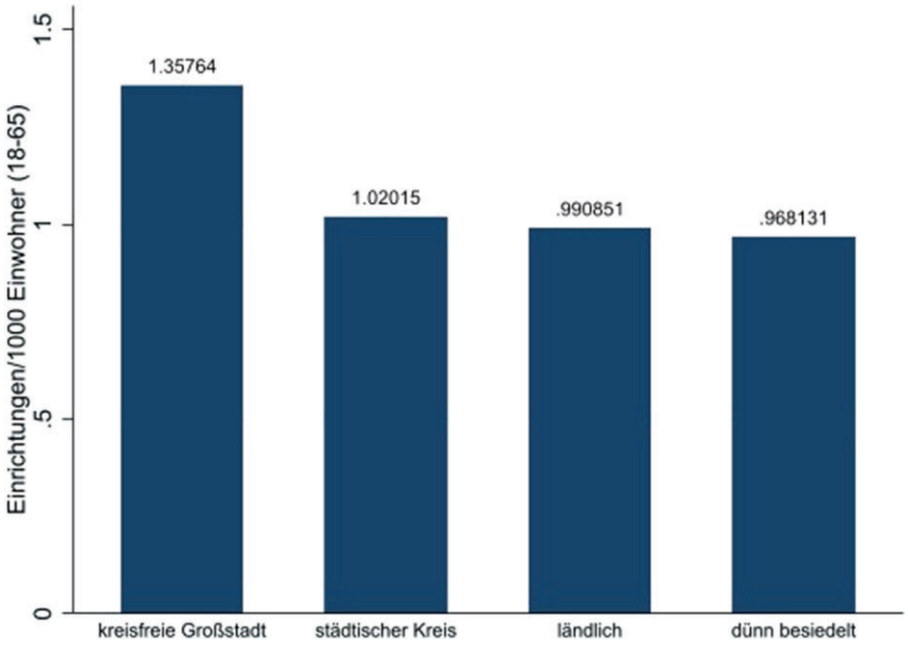


Abb. 4 Anbieterdichte nach Siedlungsstrukturen

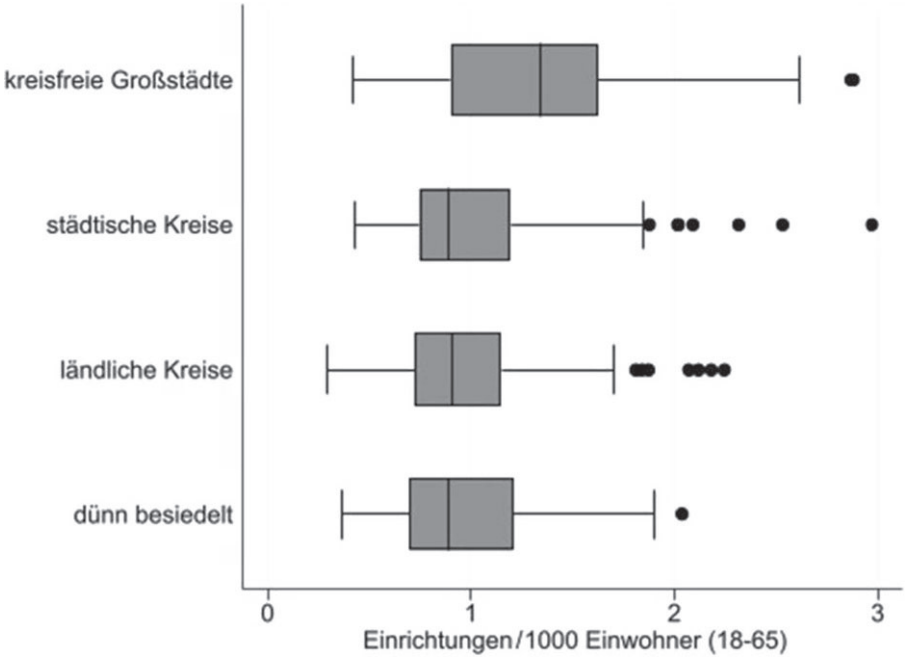


Abb. 5 Varianz der Anbieterdichte nach Siedlungsstrukturen

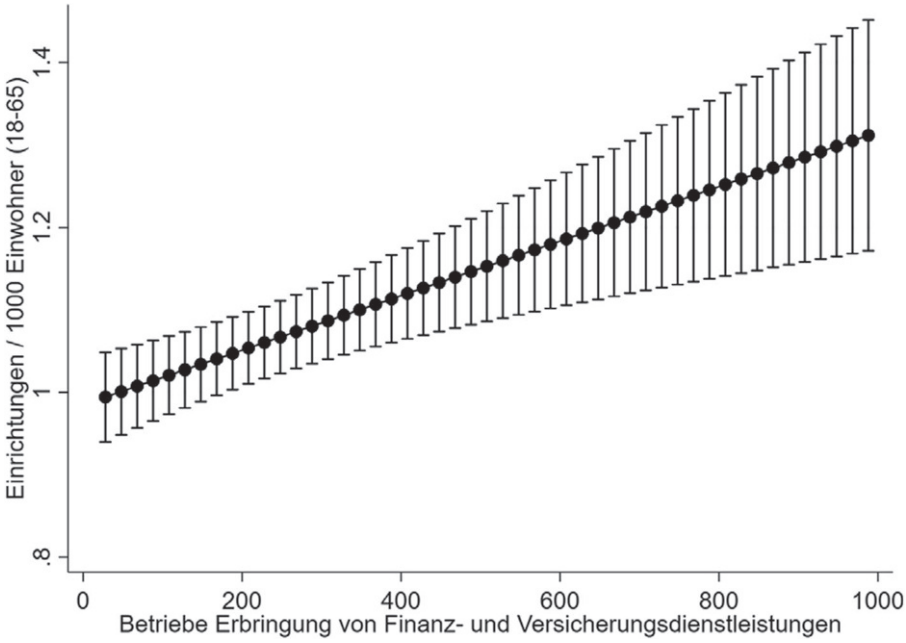


Abb. 6 Zusammenhang zwischen Wirtschaftsstruktur und Anzahl der Weiterbildungsanbieter – am Beispiel der Finanzwirtschaft

Insbesondere in kreisfreien Großstädten ist die Angebotsdichte deutlich höher. In solchen urbanen Zentren liegt die durchschnittliche Angebotsdichte bei 1,36 Anbietern pro 1000 Einwohnern im erwerbsfähigen Alter. Zwischen dünn besiedelten, ländlichen und städtischen Kreisen hingegen gibt es kaum Unterschiede. Hier liegt die durchschnittliche Anbieterdichte bei ca. 1 Einrichtung pro 1000 Einwohner im Alter zwischen 18 und 65. Dies deutet darauf hin, dass urbane Zentren nicht nur die Weiterbildungsangebote für die unmittelbare Bevölkerung zur Verfügung stellen, sondern jeweils auch ein weiteres Einzugsgebiet mitversorgen. Dennoch sind gerade die kreisfreien Großstädte von einer höheren Heterogenität der Angebotsdichte betroffen.

Eine zweite noch undifferenzierte Arbeitsthese leitet sich aus der besonders hohen Angebotsdichte der hessischen Großstädte ab. Die – an Alltagserfahrungen anschließende, aber auch durch die Regionalstudien von Dröll (1999) gestützte – Überlegung schließt an die in Frankfurt am Main starke „Finanzindustrie“ an. In Frankfurt am Main und im Hochtaunuskreis ist die Zahl von Unternehmen und Niederlassungen pro 1000 Einwohner in diesem Dienstleistungsbereich besonders hoch (1,87 in Frankfurt a. M., 1,67 im Hochtaunuskreis). Tatsächlich sind dies jedoch nicht die Regionen mit der höchsten Zahl an Organisationen im Finanzsektor. München, Passau und Baden-Baden haben hier höhere Werte. Zugleich sind nicht alle Kreise in Hessen, die eine hohe Anbieterdichte aufweisen, auch stark in der Finanzindustrie. Dennoch scheint es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Finanzindustrie und Anbieterdichte zu geben (Abb. 6).

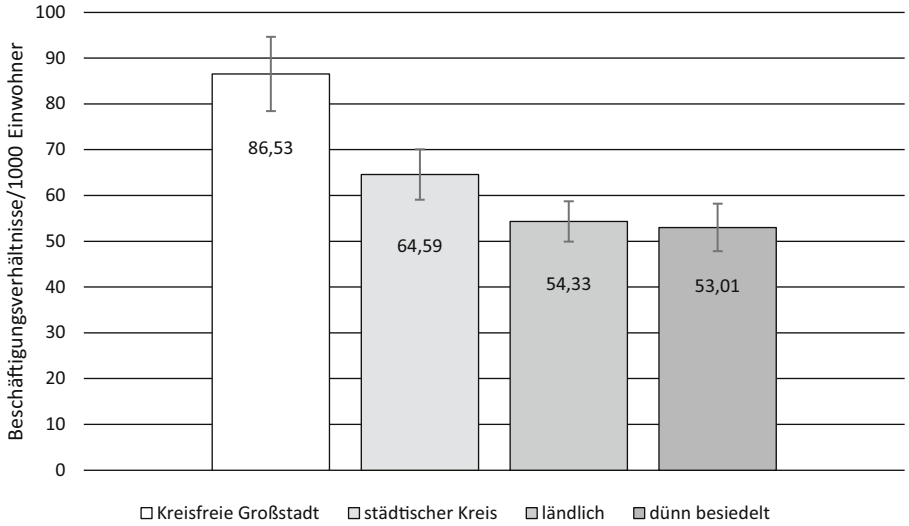


Abb. 7 Zahl der Beschäftigungsverhältnisse mit Lehraufgaben nach Siedlungsstrukturen mit 95 % CI

Eine erste einfache Schätzung macht deutlich, dass bei zusätzlichen 1000 Betrieben, Einrichtungen oder Niederlassungen des Finanzsektors in einem Kreis zusätzlich 0,3 Weiterbildungseinrichtungen ($p = 0{,}000$) pro 1000 Personen im erwerbsfähigen Alter beobachtet werden können. Zum Vergleich: Bei Betrieben aller Branchen liegt dieser Effekt nur bei 0,005 ($p = 0{,}003$). Unter den wirtschaftlichen Faktoren der regionalen Angebotsdichte scheint also die Finanzindustrie eine herausgehobene Stellung innezuhaben, auch wenn dies die Stärke der Angebotsdichte in Hessen nicht vollständig erklärt.

Betrachtet man schließlich die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse für das lehrende Personal differenziert nach der regionalen Verteilung, so zeigen Abb. 7 und 8 ein ähnliches Bild, wie wir es bereits für die regionale Verteilung der Weiterbildungsanbieter kennen.

Über die Verteilung der erfassten Weiterbildungsanbieter auf Typen von Einrichtungen und damit auf Kontexte der Weiterbildung können wir an dieser Stelle noch nicht berichten: Zum einen aufgrund der verfügbaren Zeichenzahl eines Zeitschriftenbeitrags, zum anderen aufgrund der Tatsache, dass wir die Reliabilität der Zuordnung von Einrichtungen zu Typen, die für das DIE-Weiterbildungskataster datengetrieben durch infas360 erfolgte, in der Verifikationsbefragung aber auf Selbsteinschätzungen der Befragten beruhte, bislang noch nicht überprüft werden konnte.

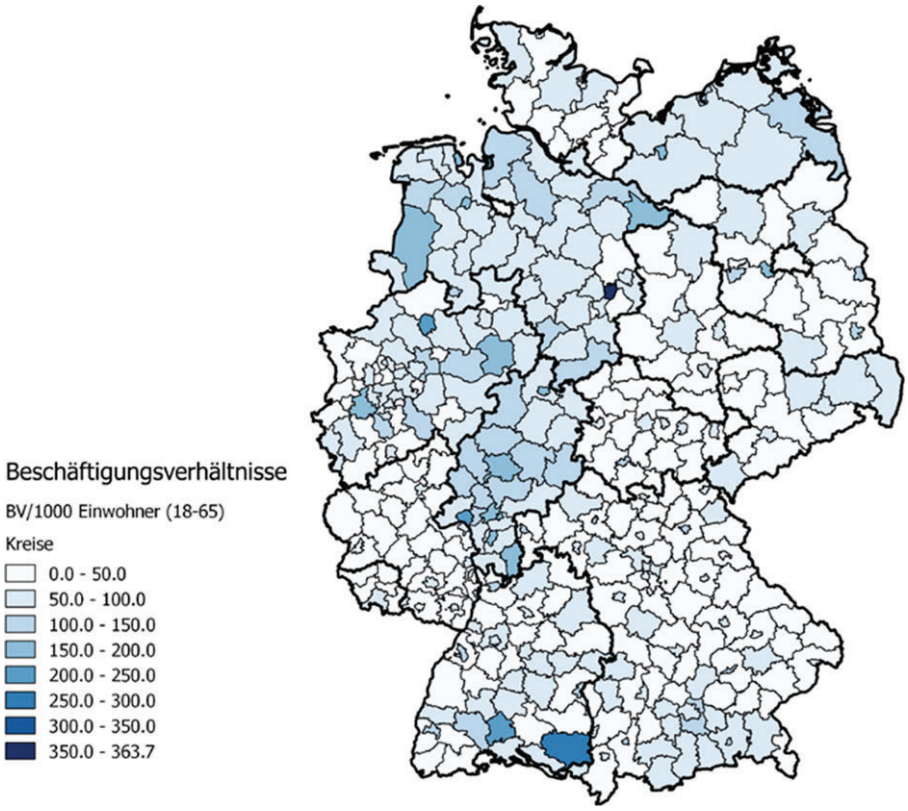


Abb. 8 Zahl der Beschäftigungsverhältnisse mit Lehraufgaben nach Kreisen und kreisfreien Städten

5 Perspektiven der Berichterstattung und Forschung zu Weiterbildungsanbietern in Deutschland

Bei der Darstellung der Befunde haben wir uns zunächst auf jene Informationen konzentriert, die im Sinne einer verbesserten Weiterbildungsberichterstattung von Bedeutung sind. Das DIE-Weiterbildungskataster bietet die derzeit vollständigste und aktuellste Erfassung der Weiterbildungsanbieter in Deutschland. Die Vielzahl teils erstmals erschlossener Datenquellen – von bereits vorliegenden Datenbeständen über einschlägige Kursdatenbanken bis hin zu spezifischen Branchendatenbanken und schließlich zur freien Internetrecherche – führte erstens zu einem deutlich verbesserten Adressbestand. Zweitens sind die Daten von hoher Aktualität und Validität, weil in der Verifikationsbefragung sowohl die Identifikation als Einrichtungen der Weiterbildung als auch die tatsächliche Erreichbarkeit der erfassten Adressen überprüft wurden. Zum Dritten liegen mit den Adressen von Weiterbildungsanbietern Informationen vor, die die Darstellung der regionalen Verteilung von Weiterbildungsanbietern in einer bislang nicht gekannten Genauigkeit ermöglichen. Dies ist von Bedeutung angesichts wachsender regionaler Disparitäten in allen Bildungsbereichen, wie sie der Nationale Bildungsbericht verstärkt in den Blick nimmt

(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Zusammenfassend bestätigen die Befunde zur Gesamtzahl der Anbieter im Wesentlichen die Größenordnung, die eingangs bereits auf der Basis früherer Erhebungen berichtet wurde, gehen aber zugleich deutlich über den Adressbestand etablierter Erhebungen der Bildungsberichterstattung hinaus. Deutlich höher als bislang schätzen wir auf der Grundlage der Katasterdaten die Zahl der Beschäftigungsverhältnisse, die auf das lehrende Personal entfallen. Hier wirkt sich vor allem aus, dass wir deutlich mehr Einrichtungen erreicht haben als der wbmonitor, insbesondere kleine Einrichtungen einschließlich der Einzelunternehmer mit eigenständigem Weiterbildungsangebot.

Allerdings unterliegt auch dieses Kataster Limitationen, die sich insbesondere aus dem bisher noch nicht erprobten Verfahren des Dataminings und der automatisierten Identifikation und Klassifikation von Weiterbildungsanbietern ergeben. Obgleich die Verifikation in der direkten Befragung nahelegt, dass die gefunden Adressbestände mit hoher Wahrscheinlichkeit auch valide sind, ist dies keine für alle Adressen geprüfte Tatsache. Auch das gewählte Hochrechnungs- und Gewichtungsverfahren ist zwar elaboriert, lässt jedoch bisher noch nicht ausgereizte Optimierungen offen, die in folgenden Auswertungen angewendet werden. Dazu zählt unter anderem die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten sowie die Erhöhung der Imputationen von derzeit $m = 10$ auf eine deutlich größere Zahl sowie die Nutzung weiterer Variablen. Eine weitere Herausforderung ist die Verifikation der bisher nur maschinell zugewiesenen Einrichtungstypen. Anders als etwa die Zahl der Lehrenden ist der Einrichtungstyp ein nominal skaliertes Merkmal, das sich viel weniger eindeutig aus der Kovarianz mit anderen regionalen oder kommunalen Merkmalen ableiten lässt. Hier wird mit weiterreichenden Methoden (machine learning) gearbeitet werden müssen. Insgesamt müssen die vorgestellten Ergebnisse noch als vorläufige Annäherung aufgefasst werden. Auch mit Blick auf die Vollständigkeit des Katasters kann zwar angenommen werden, dass hier eine weitreichende Annäherung an die empirische Grundgesamtheit gelungen ist, dennoch gibt es auch hier nicht erschlossene Felder. So konnten wir aus datentechnischen Gründen soziale Netzwerke wie LinkedIn nicht systematisch recherchieren, über die vermutlich insbesondere Soloselbständige auf ihr Engagement in der Weiterbildung aufmerksam machen. Zudem können wir nicht ausschließen, dass der erfasste Datenbestand bereits nach wenigen Jahren wieder aktualisiert werden muss angesichts der Dynamik auf dem Weiterbildungsmarkt, die sich durch die Folgen der Corona-Pandemie noch einmal beschleunigt hat (Christ 2020). Schließlich informiert auch dieses Kataster noch nicht über die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe und die Zahl der dort beschäftigten Lehrkräfte.

Das DIE-Weiterbildungskataster verbessert allerdings nicht nur die Berichterstattung zu Weiterbildungsanbietern, sondern eröffnet auch neue Möglichkeiten für die Weiterbildungsforschung. Das gilt etwa für die Relevanz der räumlichen Erreichbarkeit von Einrichtungen für die Teilnahme an Weiterbildung im Allgemeinen wie für spezifische Adressatengruppen im Besonderen. Die Forschung zur Bildungsbenachteiligung hat immer schon sozialräumliche und sozialstrukturelle Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung thematisiert. Prototypisch kam dies in der Figur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande zum Ausdruck, das die Ungleichheitsforschung der 1950er und 1960er Jahre prägte. Um diese zugleich alte wie neue Frage

der Beteiligungsforschung zu adressieren, kann man u. a. an das sozialökologische Modell Bronfenbrenners (1981) oder auch an Bourdieus (1985) Konzept des Sozialraums anschließen. Neue Antworten auf diese Fragen lassen sich erwarten, wenn Informationen zu Angebotsstrukturen und zu individuellem Entscheidungsverhalten, in dem oft sekundäre Herkunftseffekte im Sinne Boudons (1974) zum Ausdruck kommen, miteinander verknüpft werden. Stöhr und Baur (2018) haben bespielhaft gezeigt, wie sich Individual- und Aggregatdaten aufeinander beziehen lassen. Im Rahmen des Projekts „Bildungsregion Oberfranken" haben sie Individualdaten aus einer Bevölkerungsbefragung und Aggregat-Daten der vhs-Statistik aufeinander bezogen, um räumliche Distanzen zwischen Wohnort und Standorten der regionalen vhs-Angebote zu berechnen. Theoretisch orientieren sie sich am Werterwartungsmodell von Esser (1999), in das Entfernung als ein (finanzieller und emotionaler) Kostenfaktor eingeht, der Weiterbildungsteilnahme unwahrscheinlicher macht. Die Autorinnen können mit Regressionsanalysen u. a. zeigen, dass Entfernung die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme in der Region zwar nicht generell, wohl aber für bildungsfernere Gruppen verringert. Auch Klaus-Röder (1983) zeigte bereits Zusammenhänge zwischen regionaler Weiterbildungsdichte und vhs-Besuch auf. Für die Adressatengruppe der Älteren kamen Schröder und Gilberg (2005) zu vergleichbaren Ergebnissen. Auch in den Arbeiten von Wittpoth (2006, 2013) sowie Feldmann und Schemmann (2008) wurde am Beispiel Bochums die Relevanz räumlicher Nähe insbesondere für die Weiterbildungsteilnahme bildungsferner Gruppen thematisiert. Schließlich hat Mania (2018) in einer qualitativen Studie auf die Bedeutung des Sozialraums und der dort agierenden Schlüsselakteure in Volkshochschulen und Einrichtungen der Familienbildung für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen hingewiesen. Für eine regionalisierte Berichterstattung zur Weiterbildung, aber auch für die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Analysen bietet das Kataster mit seinen georeferenzierten Daten neue Perspektiven, die auch auf besonderes bildungspolitisches Interesse rechnen können, wie die Arbeit der eingangs zitieren „Kommission gleichwertige Lebensverhältnisse" (2019) zeigt.

Der erarbeitete Datensatz bietet zudem neue Optionen für die Organisationsforschung. Wie in der Erziehungswissenschaft insgesamt wurde Organisation lange Zeit als „Störung des Pädagogischen" thematisiert (und damit vernachlässigt), in der Erwachsenenbildung beispielhaft bei Tietgens (1991), der zwar früh Fragen der „institutionellen Staffelung" zwischen Trägern, Einrichtungen und Kursen aufgriff, dabei aber vor allem an möglichen Einschränkungen der professionellen Autonomie der planenden und lehrenden Mitarbeitenden interessiert war. Im vergangenen Jahrzehnt hat sich die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung dynamisch weiterentwickelt. Sie präferiert allerdings immer noch qualitative Fallstudien, die institutionelle und systemischen Strukturen nur selten in den Blick nehmen (Dollhausen und Schrader 2015). Kontextvergleiche zum Reproduktionsverhalten von Weiterbildungseinrichtungen sind selten (Hartz 2011). Dies schließt auch Fragen der vertraglichen Vereinbarungen, der wechselseitigen Strategien der Rekrutierung sowie der Handlungskoordination zwischen Organisationen der Weiterbildung, Leitungskräften Programmplanenden sowie Lehrkräften in ihren Umwelten ein. Im Rahmen der erwähnten TAEPS-Studie werden auf Grundlage des Katasters in der Haupterhebung daher u. a. vertiefende Befragungen von Weiterbildungsanbietern mit

Blick auf ihre organisationalen Merkmale, ihre finanziellen Arbeitsbedingungen, ihre Erwartungen an die Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Rekrutierungsstrategien gestellt werden – Informationen also, die im DIE-Weiterbildungskataster noch fehlen.

Noch nicht absehbar ist, in welcher Form das Kataster auch einen Beitrag zur Forschung zu den Systemstrukturen der Weiterbildung in Deutschland leisten kann und ob es auch Impulse für die international-vergleichende Forschung bietet. Dazu ist es zunächst erforderlich, die Zuordnung einzelner Anbieter zu Anbietertypen zu validieren, die sich in der Katastererhebung an der Systematik des wbmonitor orientierte und maschinell erfolgte, in der Verifikationsbefragung dagegen das Kontextmodell von Schrader nutzte und auf Selbsteinschätzungen der Befragten beruhte. Darüber werden wir an anderer Stelle berichten.

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

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

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

Literatur

Verwendete Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf. Zugegriffen: 10. Okt. 2021.

Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Behringer, F., Forbrig, D., Kaufmann, K., Kuper, H., Reichart, E., Schönfeld, G., & Widany, S. (2016). Datenlage. In: H. Kuper, F. Behringer, & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungs statistik in Deutschland. Eine Expertise* (S. 28–58). Bonn: BIBB.

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

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen". Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bronfenbenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.

Christ, J. (2020). Weiterbildungsstatistik im Verbund. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Christ, J., Horn, H., & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund – Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0024w.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesens (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011). *Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Dietrich, S., Schade, H.-J., & Behrensdorf, B. (2008). Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. https://www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf. Zugegriffen: 13. Okt. 2021.

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

Dollhausen, K., & Schrader, J. (2015). Weiterbildungsorganisation. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 174–182). Stuttgart: Kohlhammer.

Dröll, H. (1994). *Der Sprachschulmarkt in Frankfurt am Main. Eine empirische Untersuchung des Bildungs- und Förderungswerks der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung.

Dröll, H. (1999). *Weiterbildung als Ware. Ein lokaler Weiterbildungsmarkt – das Beispiel Frankfurt*. Schwalbach: Wochenschau.

Ellguth, P., Kohaut, S., & Möller, I. (2014). The IAB Establishment Panel—methodological essentials and data quality. *Journal for Labour Market Research*, *47*(1–2), 27–41.

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

Faulstich, P. (1993). *Weiterbildung in den „fünf neuen Ländern" und Berlin*. Düsseldorf: Hans Böckler-Stiftung.

Faulstich, P. (2008). Weiterbildungsprobleme und Zukunftschancen des Lebenslangen Lernens – das Beispiel Hessen. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 215–226). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A., & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Faulstich, P., Teichler, U., & Döring, O. (1996). *Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Feld, T., Schemmann, M., & Seitter, W. (2016). Weiterbildungsbericht Hessen 2015. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/weiterbildungsbericht.pdf. Zugegriffen: 10. Okt. 2021.

Feldmann, H., & Schemmann, M. (2008). Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In A. Grotlüschen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft lebenslangen Lernens* (S. 227–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gieseke, W., Lenz, W., Meyer-Dohm, P., Schlutz, E., & Timmermann, D. (1997). *Evaluation der Weiterbildung. Gutachten*. Bönen: Kettler. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

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

Henneke, H. G. (Hrsg.). (2019). *Gleichwertige Lebensverhältnisse bei veränderter Statik des Bundesstaates?* Schriften zum deutschen und europäischen Kommunalrecht. Stuttgart: Boorberg.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. (Bd. 1, S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS.

Herbrechter, D., Loreit, F., & Schemmann, M. (2011). (Un-)Gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *18*(2), 27–30.

Huntemann, H., Lux, T., Echarti, N., & Reichart, E. (2021). *Volkshochschul-Statistik: 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kade, J., Seitter, W., & Nittel, D. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. https://www.die-bonn.de/id/34435/about/html

Klaus-Röder, R. (1983). *Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung: Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen*. Baden-Baden: Nomos.
Klein, D. (2011). MISUM: Stata module to calculate summary statistics in MI dataset. https://EconPapers.repec.org/RePEc:boc:bocode:s457259. Zugegriffen: 10. Okt. 2021.
Kommission Gleichwertige Lebensverhältnisse (2019). https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/topthemen/DE/topthema-kommission-gleichwertige-lebensverhaeltnisse/kom-gl-artikel.html;jsessionid=45A720F2D0A56456AAC6495FE6E79FED.2_cid287. Zugegriffen: 13. Okt. 2021.
Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Universität Bremen.
Koscheck, S. (2009). wbmonitor 2007/2008. BIBB-FDZ Daten- und Methodenberichte Nr. 2/2009. https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/download/6525. Zugegriffen: 13. Okt. 2021.
Koscheck, S., & Ohly, H. (2013). wbmonitor 2012. *BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 3/2013*.
Koscheck, S., & Ohly, H. (2014). Berufsbildung in Zahlen – 22.000 Weiterbildungsanbieter sichern flächendeckende Versorgung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *2*, 4–5.
Koscheck, S., & Ohly, H. (2015). Wbmonitor 2013. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7559. Zugegriffen: 11. Okt. 2021.
Kuper, H., Behringer, F., & Schrader, J. (Hrsg.). (2016a). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 176. Bonn: BIBB.
Kuper, H., Widany, S., & Kaufmann, K. (2016b). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 176. (S. 74–106). Bonn: BIBB.
Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS.
Maaz, K., & Kühne, S. (2018). Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Bd. 1, S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS.
Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Martin, A., & Schrader, J. (2016). Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte: Ergebnisbericht. http://www.die-bonn.de/id/31876. Zugegriffen: 10. Okt. 2021.
Martin, A., & Schrader, J. (2018). *Methodenbericht zum deutschen Weiterbildungsatlas 3: Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsangebote in Kreisen und kreisfreien Städten*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. https://www.die-bonn.de/doks/methodenbericht_DWBA_2018.pdf. Zugegriffen: 13. Okt. 2021.
Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (Hrsg.). (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: W. Bertelsmann. https://doi.org/10.3278/14/1127w.
National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (2006). Final report for study on adult education providers. http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulteducation.pdf. Zugegriffen: 8. März 2009.
Nuissl, E., & Schlutz, E. (Hrsg.). (2001). *Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem*. Bonn: DIE.
Reichart, E., Christ, J., & Denzl, E. (2021). Anbieter und Angebot der Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Rubenson, K. (2020). Conceptualizing partizipation in adult learning and education. Equity issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (Hrsg.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (S. 337–357). London: Palgrave MacMillan.
Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, *63*(3), 581–590.
Schemmann, M., & Seitter, W. (Hrsg.). (2011). *Weiterbildungsbericht Hessen 2010*. Wiesbaden: wbv.
Schemmann, M., Herbrechter, D., & Loreit, F. (2014). Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung in räumlicher, organisationsstruktureller und thematischer Perspektive. In M. Schemmann & & W. Seitter (Hrsg.), *Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse* (S. 47–80). Wiesbaden: Springer VS.
Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. http://www.die-bonn.de/id/9257

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schrader, J., Strauß, A., & Reichart, E. (2017). Organisationen der non-formalen Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 134–149). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0016w.

Schröder, H., & Gilberg, R. (2005). *Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: Empirische Bestandsaufnahme und Prognose*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Statistisches Bundesamt (2013). Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland 2010. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildungseinrichtungen-5215401109004.html. Zugegriffen: 14. Okt. 2021.

Stöhr, I., & Baur, H. R. (2018). Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *34*, 4–13.

Tietgens, H. (1979). *Einleitung in die Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tietgens, H. (1991). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.), *Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

Wittpoth, J. (2006). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.

Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Opladen: Budrich.

Weiterführende Literatur

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

Reichart, E., Huntemann, H., & Lux, T. (2019). *Volkshochschul-Statistik: 57. Folge, Berichtsjahr 2018* (2. Aufl.). DIE Survey. Bielefeld: W. Bertelsmann. http://www.die-bonn.de/id/37213

Widany, S., Reichart, E., Christ, J., & Echarti, N. (Hrsg.). (2021). *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021*. Bielefeld: wbv Publikation.

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

ZfW (2021) 44:361–366
https://doi.org/10.1007/s40955-021-00189-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Philipp Assinger · Anne Strauch · Johannes Wahl

Angenommen: 5. Oktober 2021 / Online publiziert: 20. Oktober 2021
© Der/die Autor(en) 2021

Rezensionen zu:

Breyer, Lisa (2020): *Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenzen.* Bielefeld: wbv Publikation (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bd. 41). 304 Seiten, 49,90 €, ISBN 978-3-7639-6107-8.

Bolten-Bühler, Ricarda (2021): *Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung.* Bielefeld: wbv Publikation (Reihe: Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendes Lernen. Grundlagen und Theorien, Bd. 40). 252 Seiten, 49,90 €, ISBN 978-3-7639-6172-6.

Koziol, Klaus; Vogel, Norbert; Steib, Rainer (2020): *Bildung und Medienkompetenz. Wege zur digitalen Souveränität.* München: kopaed. 97 Seiten, 14,80 €, ISBN 978-3-86736-584-0.

Philipp Assinger (✉)
Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: philipp.assinger@uni-graz.at

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

Johannes Wahl (✉)
Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: johannes.wahl@uni-tuebingen.de

1 Philipp Assinger: Lisa Breyer (2020). Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenzen. Bielefeld: wbv Publikation.

Die Wissenschaft der Erwachsenenbildung und die Bildungspolitik gehen ein Verhältnis ein, so hat Lisa Breyer zusammengefasst, dessen Verflechtungen und gegenseitige Bezüge unzureichend thematisiert und rekonstruiert seien. Die bestehende Literatur lasse den Schluss zu, dass bisher tendenziell eine Beeinflussung der Wissenschaft durch die Politik oder die Nützlichkeit der Wissenschaft für die Politik argumentiert wurden. Arbeiten, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Felder herausgearbeitet hätten, gäbe es sehr wenige. Ausgehend von dieser Problemstellung und unter Anwendung eines innovativen Forschungsdesigns stellt Lisa Breyer die Frage, wie sich das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik gestaltet. Sie fokussiert dabei die beiden Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz und erhebt den Anspruch, einen Beitrag für „verschiedene Forschungsstränge der Erwachsenenbildungsforschung“ zu leisten, „die sich mit internationaler Bildungspolitik, der Konstitution der Disziplin und den Gegenständen Lebenslanges Lernen und Kompetenz“ auseinandersetzen (S. 22).

Nach der Einleitung, in der das Spannungsfeld zwischen Erwachsenenbildungswissenschaft und Bildungspolitik eröffnet wird, folgt ein Überblick über den Forschungsstand. Dieser enthält sowohl die Diskussion bestehender Arbeiten zur Bildungspolitik wie auch der Forschung rund um Lebenslanges Lernen und Kompetenz. Daran schließt die Autorin einen theoretischen und methodologischen Bezugsrahmen an. Unter Bezugnahme auf die Feldtheorie von Pierre Bourdieu und die Diskursanalyse von Michel Foucault gelingt es Breyer in überzeugender Art und Weise, einen Bezugsrahmen aufzuspannen, den sie anschließend in ein methodisches Design überführt.

Um das Verhältnis von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik zu untersuchen, wurde die Methode der lexikometrischen Analyse herangezogen. Dazu wurden zwei Korpora erstellt und verglichen, einerseits aus wissenschaftlichen Texten, andererseits aus politischen Dokumenten. Die beiden Korpora enthalten Texte aus dem Zeitraum 1994 bis 2016. Wie die Autorin ausführt, „wurde ein eigenständiges Vorgehen entwickelt, um die in der Sprachwissenschaft entstandene lexikometrische Analyse auf die Erwachsenenbildungswissenschaft mit ihren disziplinspezifischen Fragen und Gegenständen übertragen zu können“ (S. 126).

Im Hauptteil der Arbeit erfolgen die Darlegung der empirischen Befunde sowie deren Diskussion und Reflexion. Was die Ergebnisse der empirischen Untersuchung betrifft, so konnte Breyer aufzeigen, dass trotz der wechselseitigen Bezüge das Feld der Erwachsenenbildungswissenschaft und jenes der europäischen Bildungspolitik durch aktive Grenzziehung autonom bleiben und die Bereiche Lebenslanges Lernen und Kompetenz entsprechend ihrer eigenen feldspezifischen Logiken thematisieren. Sowohl eine unidirektionale Beeinflussung durch die Politik als auch die fehlende Beachtung von politischen Anforderungen durch die Wissenschaft werden kontextualisiert. Es folgt daraus der Schluss: „Vor dem Hintergrund von Forderungen nach Evidenzbasierung politischer Entscheidungen zeigt sich somit, dass die Er-

wachsenenbildungswissenschaft nicht nur Auftragnehmerin der Politik ist, sondern eigenständige Positionen in die Politik einbringt.“ (S. 200). Es konnte jedoch auch gezeigt werden, dass feldinterne Diskurse eine Wirkung auf das jeweils andere Feld ausüben, was die Autorin dazu veranlasst, „eine Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung“ zu indizieren (S. 200).

Dem Anspruch, einen Beitrag zu verschiedenen Forschungssträngen der Erwachsenenbildungswissenschaft zu leisten, wird die Arbeit gerecht. Liegt der Mehrwert bezogen auf die empirischen Befunde darin, heuristische Annahmen anhand eines elaborierten und kohärenten Forschungsvorgehens nachvollziehbar zu rekonstruieren, ist insbesondere der Versuch, mit der lexikometrischen Analyse eine bisher wenig beachtete Methode in der Erwachsenenbildung zu etablieren, hoch einzuschätzen. Das Buch ist daher empfehlenswert und für zwei Lesergruppen besonders geeignet. Zum einen finden diejenigen, die sich für theoretisch-methodologische Überlegungen sowie neue Forschungsmethoden interessieren, Anregungen und Anknüpfungspunkte, die von der Autorin auch ausführlich benannt werden (S. 200–204). Zum anderen ist das Buch, das auf der Dissertation der Autorin basiert, für Forscherinnen und Forscher in Qualifizierungsarbeiten eine Empfehlung, da es ein sehr gutes Beispiel für die Gestaltung empirischer Forschungsvorhaben bietet.

2 Anne Strauch: Ricarda Bolten-Bühler (2021). Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld: wbv Publikation.

Die Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist seit Jahren ein vielbeforschtes Thema. Fragen und Forschungen zur medienpädagogischen Professionalisierung haben durch die Coronakrise an Relevanz gewonnen. In einer kaum zu überbietenden Dynamik waren Lehrende im vergangenen Jahr herausgefordert, ihre Lehrangebote über digitale Medien zu gestalten – nicht alle waren auf diese Aufgabe vorbereitet und angemessen medienpädagogisch professionalisiert.

In ihrer Arbeit geht Frau Bolten-Bühler der Frage nach, wieso manche Lehrende eine hohe medienpädagogische Handlungskompetenz aufweisen und andere nicht und wie diese Unterschiede im Professionalisierungsgrad mit den grundsätzlichen Einstellungen gegenüber digitalen Medien und einem digitalen Habitus in Zusammenhang gebracht werden können.

Da die Bemühungen zur Professionalitätsentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung zum Ausbau von Digitalkompetenzen gerade die Forschung und Praxis gleichermaßen beschäftigen, erschließt die Arbeit von Frau Bolten-Bühler einen Bereich, der nicht nur für die Digitalisierungs- und Professionalisierungsforschung Grundlagen liefert, sondern auch für Entwicklungsprozesse in der Praxis aktuell von hoher Bedeutung ist.

Das Buch ist klar gegliedert und bietet eine gute Struktur, um ggf. auch punktuell in Fragestellungen zur erwachsenenpädagogischen Professionalisierung und

Medienpädagogik hineinzulesen. Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2–4) nimmt Bolten-Bühler eine gegenstandstheoretische Verortung des Forschungsbereichs vor, die auch unabhängig von den nachfolgenden Ausführungen zur qualitativen Untersuchung eine gute Zusammenfassung des relevanten Forschungsstands vornimmt. Die Ausführungen zum Medienverständnis, zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Erwachsenenbildung sowie zu den Anforderungen an Lehrende in einer mediatisierten Welt werden sowohl historisch eingeordnet als auch im Hinblick auf aktuelle Anforderungen resümiert (Kapitel 2). Die Professionalisierungswege in der Erwachsenenbildung werden allgemein beschrieben, Habitus und Professionalisierung in Kontext zueinander gebracht und medienpädagogische Kompetenzanforderungen für eine medienbezogene Professionalisierung zusammengefasst (Kapitel 3). Das zentrale gegenstandstheoretische Konzept des medialen Habitus wird differenziert betrachtet und dargelegt (Kapitel 4).

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der Darstellung der qualitativen Untersuchung und der Ergebnisse. Nach einer Beschreibung des Forschungsdesigns und -vorgehens (Kapitel 5) werden die Ergebnisse der zehn Fallportraits von Lehrenden und die Ergebnisse der durchgeführten Interviews beschrieben, analysiert und gegenstandstheoretisch verortet (Kapitel 6). In einem abschließenden Kapitel (Kapitel 7) werden Handlungsbedarfe und Forschungsdesiderate in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung aufgezeigt.

Bolten-Bühler zeigt in ihrer Arbeit auf, dass der mediale Habitus einen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung hat. So beeinflusst z. B. – wie wahrscheinlich zu erwarten war – Offenheit im Gesamthabitus eine medienpädagogische Professionalisierung positiv. Insgesamt bietet die Analyse zum medialen Habitus neue Erkenntnisse über die unterschiedliche Bereitschaft zur Nutzung von digitalen Unterrichtsmedien und über formale und non-formale Weiterbildung. Beim Lesen der Lektüre fällt auf, dass die qualitative Erhebung als Basis der Arbeit vor dem coronabedingten Digitalisierungsschub durchgeführt wurde. Da „der mediale Habitus [...] als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für das mediale Handeln gesehen werden (kann)“ (Kommer & Biermann, 2012, S. 90; Bolten-Böhler, 2021, S. 20), wären ansonsten Rückschlüsse auf den Einfluss des medialen Habitus zur Bewältigung der coronabedingten ad-hoc-Herausforderungen einer medienbezogenen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eine interessante Ergänzung der Studienergebnisse. Interessante Anschlussfragen wären auch, inwiefern der Einsatz digitaler Medien in der Weitbildung auch von allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden abhängt und nicht nur von ihren Orientierungen über Medien und Technologien. Nichtsdestotrotz schließt die Arbeit eine Lücke und die Erkenntnisse können sinnvoll in Bestrebungen zum Aufbau von medienpädagogischen Kompetenzen einfließen und Mehrwehrt stiften, um Fortbildungsangebote dem Habitus entsprechend zielführend zu gestalten.

Insgesamt ein gelungenes Buch zu einem wichtigen und sehr aktuellen Thema der Professionalisierung des Lehrpersonals in der Erwachsenen-/Weiterbildung, welches sowohl für Praktiker als auch für die Wissenschaft neue und interessante Erkenntnisse bringt.

3 Johannes Wahl: Klaus Koziol, Norbert Vogel, Rainer Steib (2020). Bildung und Medienkompetenz. Wege zur digitalen Souveränität. München: kopaed.

Klaus Koziol, Norbert Vogel und Rainer Steib thematisieren in drei komplementären Beiträgen Herausforderungen, mit denen die Subjekte in einer digitalisierten Umwelt konfrontiert sind. Sie vertreten die Position, dass in der gegenwärtigen Diskussion um die Digitalisierung ein deutlicher Fokus auf ihren technischen Dimensionen liege. Im Kontrast dazu stellen sie in ihren Beiträgen Rückbezüge zu bildungstheoretischen bzw. philosophischen Positionen her, die auf die Subjekte und deren Bedürfnisse ausgerichtet sind.

Im ersten Kapitel geht Norbert Vogel der Frage nach, welche Rolle Bildung als normative Kategorie zur Entfaltung von digitaler Souveränität spielen kann. Dazu analysiert er ausgewählte bildungspolitische Digitalisierungskonzepte auf kompetenz- und bildungsbezogene Konstrukte. Als Resultat dieses Prozesses, bei dem das methodische Vorgehen intransparent bleibt, zeigt sich, dass die Wertedimension eines bildungstheoretisch gesättigten Konstrukts in den Dokumenten nicht durchgängig berücksichtigt werde. Hier setzt Vogel an, der für ein bildungsaffines Kompetenzverständnis und dialogische Organisationsformen der Bildung und des Lernens plädiert, um digitale Souveränität zu erreichen. Es geht dem Autor um das Subjekt in einer digitalisierten Umwelt und um dessen Mitbestimmung im kollektiven Umgang mit Phänomenen wie der Datafizierung. Die relativ hohen Anforderungen an die Subjekte zur Teilnahme an diesen Aushandlungen werden dabei abgedunkelt. Durch den Fokus auf Bedürfnisse und Potenziale der Einzelnen und ihre stärkere Berücksichtigung in bildungstheoretisch fundierten Bildungs- und Lernkontexten werde es möglich, Bedingungen, Kontexte und Folgen der Digitalisierung umfassender als bisher zu akzentuieren und gleichzeitig Bezüge zu Traditionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herzustellen.

Das zweite Kapitel von Rainer Steib thematisiert die Reichweite von Kompetenzmodellen. Ausgehend von der Kritik an einem Verständnis von Medienkompetenzen als wichtigster Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe plädiert er für ihre Einbindung in eine umfassendere kulturelle Kompetenz. Durch die Konstruktion medialer Dystopien über die lebensweltliche Rolle von Medien für Kinder und Jugendliche werden aktuelle Herausforderungen im Umgang mit der digitalen Transformation pointiert umrissen. Zur Abwendung einer Gefahr der Überforderung plädiert der Autor für ein Konzept von Medienkompetenz, das über die kompetente Mediennutzung hinausgeht und in alle Schulfächer integriert werden solle. Den Endpunkt der Argumentation bildet die Konstruktion einer kulturellen Kompetenz. Hierfür werden sowohl basale Verständnisebenen als auch konkrete Methoden beschrieben, die primär auf Kommunikation, Kritik und Kreativität abzielen. Der mit Blick auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung instruktive Bezug zu existenten Medienkompetenzmodellen oder dem medialen Habitus wird nicht hergestellt, stattdessen wird die Relevanz einer lebenslangen Förderung der kulturellen Kompetenz betont.

Klaus Koziol fokussiert im dritten Kapitel die Orientierungskraft der hellenistischen Philosophie zur Positionierung der Subjekte in der digitalen Moderne und zur Bearbeitung von Unüberschaubarkeit. Ausgehend vom Postulat, dass Menschen

aktuell zunehmend außengeleitet handeln, sucht er nach einem Weg, wie Subjekte wieder mehr Verantwortlichkeit für das eigene Leben übernehmen können. Als Angebot arbeitet er Selbstkultivierung als Suche nach sich selbst durch die Orientierung an Epikur und der Stoa heraus und stellt zentrale Praktiken und Werkzeuge bzw. Lehrsätze zur Orientierung in Zeiten des Wandels vor. Dabei werden verschiedene Prinzipien der hellenistischen Philosophie reinterpretiert, die zur Stärkung der Autonomie gegenüber heteronomen Entwicklungen führen sollen. Sie weisen teils deutliche Bezüge zu aktuellen Diskursen auf, die jedoch nicht durchgängig hergestellt werden. Vielmehr erfahren die Lesenden Impulse für informelle Bildungs- und Lernkontexte, die aus den Dogmen ableitbar sind. Die für Selbstkultivierung notwendigen Voraussetzungen werden dabei ebenso wenig reflektiert wie die Frage berührt, inwiefern Autonomie angesichts intransparenter digitaler Architekturen konturiert ist.

Gemein sind den drei Beiträgen zwei Schwerpunktsetzungen. Sie zeigen erstens auf, dass die Herausforderungen der Digitalisierung keine kategoriale Neuerung, sondern ein gesellschaftliches Dauerthema darstellen. Zweitens verdeutlichen sie, dass bildungstheoretisch sowie philosophisch verankerte Perspektiven auf die digitale Transformation geeignet sind, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung konstitutive Fokussierung auf das Subjekt und dessen Bedürfnisse angemessen zu rahmen. Dabei werden Bezüge zu zentralen Fragen der empirischen Bildungsforschung und der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung erkennbar. Angesichts des Gegenstandsbereichs wären auch Bezüge zur Medienbildung mit ihrem Fokus auf Selbst- und Weltverhältnisse instruktiv. Darüber hinaus zeigt das Werk Optionen einer subjektorientierten Gestaltung von formalen wie informellen Bildungs- und Lernkontexten auf, indem es konkrete Methoden, Organisationsformen und Lehrsätze benennt. In Kombination mit dem über weite Strecken für Wissenschaft und Praxis gut verständlichen Argumentationsbogen bildet das Werk von Klaus Koziol, Norbert Vogel und Rainer Steib eine lesenswerte Ergänzung zu aktuellen Studien, die sich auf kollektive und technische Dimensionen der digitalen Transformation beziehen.

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.

Springer springer.com

Taste the NEWS

Springer Alert – der Sterne-Newsletter, ganz nach Ihrem Geschmack

Jetzt anmelden!

- Springer Newsletter sind die Sterne für Ihr Wissen – Sie erhalten garantiert nur die Zutaten, die Sie wirklich brauchen
- Zusätzlich verfeinern wir unser Menü mit Extras, wie z.B. freien Online-Zugang zu Zeitschriften
- **Unser Neuerscheinungs-Service für Sie: aktuell *** kostenlos *** passgenau *** flexibel**

Jetzt registrieren: springer.com/alert

A11502 | Image: Tashatuvango/iStock [mod]

Springer springer.com

Springer eBooks

Die weltweit größte E-Book-Sammlung für Wissenschaft, Medizin und Technik

- Unverzichtbares Wissen
- Fortdauernder Zugriff, inklusive Archivrecht
- Keine Begrenzung der Anzahl der Nutzer sowie volle Druck- und Download-Funktionalität
- Von jedem Endgerät immer und überall zugänglich – integriert in SpringerLink

#Books Change

Besuchen Sie: springer.com/ebooks

A19895

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