Volume 45 • Number 3 • December 2022

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Allgemeine und berufliche Bildung Erwachsener. Studien zu ihrer Einheit und Differenz

- *Gabriele Molzberger · Karin Büchter* Editorial
- *Thomas Wendt · Sebastian Manhart* Gemeinsam verschieden. Organisation und Bildung im semantischen Feld erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe
- *Barry John Hake* Negotiating border-crossings when 'adult education' meets 'vocational learning'. Comparative historical notes on defining the 'research object'
- *Katrin Kraus* Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung
- *Elise Glaß* Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium
- *Jakob Bickeböller* „Wie sieht's aus? Macht ihr wieder mit?" – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie
- *Hadjar Mohajerzad · Luca Fliegener · Sophie Lacher* Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter
- *Kilian Troidl · Irmgard Schroll-Decker* Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? Eine Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung
- *Lars Kilian · Angela Pilch Ortega · Peter Schlögl* 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. Katrin Kraus, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Gabriele Molzberger, Bergische Universität Wuppertal
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Ludwig-Maximilians-Universität München
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)228-3294-399
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)228-3294-399
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

45. Jahrgang · Heft 3 · 2022

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Gabriele Molzberger · Karin Büchter
Editorial. 463

Originalbeitrag

Thomas Wendt · Sebastian Manhart
Gemeinsam verschieden. Organisation und Bildung im semantischen Feld erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe 471

Barry John Hake
Negotiating border-crossings when ‘adult education’ meets ‘vocational learning’. Comparative historical notes on defining the ‘research object’ 491

Katrin Kraus
Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung 513

Elise Glaß
Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium 529

Forum

Jakob Bickeböller
„Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie 547

Hadjar Mohajerzad · Luca Fliegener · Sophie Lacher
Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. 565

Kilian Troidl · Irmgard Schroll-Decker
Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? Eine Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung 589

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Lars Kilian · Angela Pilch Ortega · Peter Schlögl
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 609

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00232-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Gabriele Molzberger · Karin Büchter

Angenommen: 17. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Die Unterscheidung zwischen *allgemeiner* und *beruflicher* Bildung ist in Theorie und Praxis, in Wissenschaft, Forschung und Politik präsent. Aber was ist ihre Grundlegung und Legitimation? Was bringt sie hervor, reproduziert sie? Und was bewirkt sie? Wie lässt sich die Bildung Erwachsener jenseits bereichsspezifischer Betrachtung oder ideologisierender Vereinnahmung (er)fassen?

Die *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) hat mit dem dritten Heft des Jahres 2022 Studien zur Einheit und Differenz allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener erbeten. Erfragt waren Analysen und Deutungen zur Verhältnisbestimmung der Bildungsbereiche „allgemeiner Erwachsenenbildung“ und „beruflicher Weiterbildung“ unter Einschluss der „wissenschaftlichen Weiterbildung“. Die ZfW führt damit den Themenstrang „Beruf und Bildung“ fünfzehn Jahre nach einem ersten solchen Themenheft weiter. Unter eben diesem Titel bildeten seinerzeit die rechtliche Verankerung, die statistische Erfassbarkeit, die Institutionalstruktur sowie die Didaktik von Beruf und Bildung die thematischen Schwerpunkte des Heftes 4 der Zeitschrift *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (Gruber 2007). Alle vier Schwerpunkte ließen sich fortschreiben, denn sie haben ihre Aktualität nicht eingebüßt; andere sind hinzugekommen.

Der Zeitpunkt scheint günstig, um das Verhältnis von Bildung und Beruf als Klassiker agogischen Denkens in seiner gegenwartsbezogenen Relevanz für die Theorie und empirische Erfassung des Erwachsenen- und Weiterbildungsgeschehens sowie

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

Karin Büchter
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: buechter@hsu-hh.de

Published online: 11 November 2022

die Gestaltung von Lern- und Bildungsmöglichkeiten aufzugreifen. Im Call for Papers haben wir mit der Formulierung einer „tatsächlichen oder vermeintlichen“ Entgegensetzung von allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung den Kern unserer dem Heft zugrunde gelegten Problemstellung benannt.

Dem geht die Erkenntnis voraus, dass in Arbeit, Technik und Beruf innewohnen kann, was auch der allgemeinen Erwachsenenbildung zugesprochen wird: das Potenzial zur Entfaltung des Menschen, zur Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit bei gleichzeitiger Orientierung am Gemeinwohl, an einem Allgemeinen. Zugleich vermag die „unnütze“ kulturelle, soziale, ästhetische Erwachsenenbildung der Gesellschaft dienen. Andersherum formuliert es Peter Euler (2015): „Humanität ohne Rücksicht auf Selbsterhaltung und Selbsterhaltung ohne humane Orientierung [repräsentieren] zwei Seite[n] desselben Scheiterns der ’conditio humana‘“ (S. 143). Die bildungstheoretische Reflexion ist damit als grundsätzlich dialektisches Verhältnis angelegt.

Sowohl Bildung als auch Beruf sind Kategorien der Forschung, die nicht unabhängig von ihren (begriffs-)geschichtlichen Ursprüngen und Transformationen zu denken sind. Die attribuierende Unterscheidung in „allgemein“ einerseits und „beruflich“ andererseits ist insofern geschichtlich hervorgebracht. Von Beginn an war mit ihrer Trennung immer wieder auch die Suche nach dem Einenden verbunden. Da das Schisma in der Welt war, musste die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung theoretisch legitimiert und institutionell ausgestaltet werden (Tietgens 1975). Herwig Blankertz’ Kollegstufenmodellversuch in Nordrhein-Westfalen steht bis heute exemplarisch für dieses Vorhaben, welches darauf zielte, allen Jugendlichen den Weg zur Hochschule *und* in den Beruf in einer organisatorisch und curricular flexiblen, d. h. individualisierten Sekundarstufe II zu eröffnen und das herkömmliche Abitur als Königsweg zur Universität abzuschaffen. Bildungspolitisch und institutionell waren jedoch andere Modelle erfolgreicher. Diese sind mit den Schlagworten der *Gleichwertigkeit* (allgemeiner und beruflicher Bildung) und der *Durchlässigkeit* des Bildungssystems umrissen. Die bereichsspezifische Versäulung, die über Jahrzehnte den Sekundar- und Tertiärbereich des Bildungswesens prägte, ist nicht zuletzt durch die mit den Orten Bologna, Lissabon und Kopenhagen verbundenen Reformen und die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (übrigens nicht für lebenslange Bildung) heute in eine flexiblere Struktur übergegangen.

Aktuell ist Weiterbildung in aller Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikerinnen und -politiker Munde. Ausgerechnet auf dem Bereich, dessen Ordnungsstruktur prinzipiell durch Pluralität und Subsidiarität gekennzeichnet ist, liegen alle Erwartungen. Fachkräftebedarfe zügig zu decken, neuen Subjektivierungsansprüchen an Erwerbsarbeit zu entsprechen, kompensatorisch Bildungsdefizite auszugleichen, den digitalen Rückstand aufzuholen und die Lösung drängender gesellschaftlicher Probleme in Gang zu setzen – dies alles sind mit der Bildung Erwachsener verbundene Hoffnungen, die mit Weiterbildung assoziiert werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs hat sich eine Öffnung für die vielfältigen Formen von Sozialisationsprozessen, des informellen und non-formalen Lernens jenseits staatlich geordneter oder verantworteter Bildung durchgesetzt. Hier sind die Erwachsenenbildung und Berufspädagogik anderen erziehungswissenschaftlichen

Teildisziplinen, die sich mehr oder weniger um die Schule herum ranken, immer noch voraus. Komplexität ist das Metier der Weiterbildungsforschung. Und sie zeigt sich offen für neue Fragen.

Die Beiträge dieses Heftes thematisieren aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher, organisationspädagogischer, historiographischer, international-vergleichender, berufspädagogischer und professionsbezogener Perspektive nicht nur die verschiedenen Möglichkeiten theoretischer Zugänge zur Frage nach dem Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern auch die Komplexität der Beziehung zwischen diesen beiden Bildungsarten sowie die Grenzen ihrer Gegenüberstellung. Sie eröffnen dadurch zugleich neue Perspektiven für die erwachsenenbildungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung auf die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung.

Thomas Wendt und *Sebastian Manhart* gehen davon aus, dass bisherige Gegenüberstellungen von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht der Tatsache gerecht werden, dass in allen pädagogischen Handlungsfeldern und ihrer Reflexion eine Verbindung der beiden Bildungsarten eingeschrieben ist. Aus der Perspektive einer *pädagogischen Theorie der Organisation* wird das Verhältnis von allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung neu betrachtet. Um diese Theorie zu entfalten, kritisieren die Autoren zunächst eine subjektzentrierte Organisationsvergessenheit der Erziehungswissenschaft. Anstatt das Verständnis von Lernen, Erziehung, Sozialisation, Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in Organisationen einfach vom Individuum auf Gruppen zu erweitern, weisen die Autoren auf die Bedeutung von Strukturvorgaben und -logiken in Organisationen als erziehungswissenschaftliche Bezugsgrößen hin. Aber auch in Überlegungen zur gesellschaftlichen Form von Arbeit bleiben den Autoren zufolge Funktionen und Eigenlogiken moderner Organisationen unberücksichtigt, beispielsweise, wenn es um den Bildungsaspekt von Arbeit bzw. um den subjektiv identitätsstiftenden Kern von Arbeit geht. Einerseits sind also zweckbezogene Strukturvorgaben und Eigenlogiken von Organisationen bedeutsam für pädagogische Ereignisse, also auch Bildung, andererseits adressieren Organisationen auch Verhaltenserwartungen und Handlungsimperative an ihre Mitglieder. Daher sind Organisationen als soziale Form immer pädagogisch. Der Beitrag verdeutlicht, dass die Komplexität bzw. die Verschränktheit von Subjekt und Organisation, von Pädagogik und Strukturvorgaben, von allgemeiner und beruflicher Bildung in der pädagogischen Theorie der Organisation eine Dichotomisierung allgemeiner und beruflicher Bildung ausschließt.

Auch im Call for Papers war aufgezeigt worden – und es soll nochmals daran erinnert werden –, dass *allgemeine* und *berufliche* Bildung oftmals einander gegenübergestellt worden sind, obwohl sich die Ursprünge (päd)agogischen Denkens kulturhistorisch als Prinzipien einer Anthropagogik beschreiben ließen (Dräger 2017). Diese begründeten in der Moderne die Herauslösung menschlichen Lernens aus dem Lebenszusammenhang sowie seine Pädagogisierung und legitimierten die Institutionalisierung der (zunächst schulischen) Bildung für alle mit den entsprechenden Professionalisierungsbemühungen. Spuren vergangener Praktiken der Bildung Erwachsener verweisen darauf, dass soziale Bewegungen – wie etwa die Arbeiterfrage im 19. Jahrhundert – immer auch Impuls für die Durchsetzung von Bildungsbewegungen gewesen sind, in deren Folge sich Institutionalisierungspro-

zesse in Gang setzten. Das Beispiel der Arbeiterbildung zeigt, dass allgemeine und berufliche Bildung nicht nur von ihrer Entgegensetzung, sondern durchaus auch von integrierenden ideen- und sozialgeschichtlichen Wurzeln genährt waren und sind.

Die Geschichte der Erwachsenenbildungsreflexion und -wissenschaft ist sowohl eine Geschichte der Abgrenzung einer zweckfreien, allgemeinen Erwachsenenbildung von einer nützlichen, beruflichen Weiterqualifizierung als auch eine der Annäherung beider Typen. Bereits um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert hielten die in dieser Zeit zunehmenden theoretischen Auseinandersetzungen mit „Volksbildung" und „Erwachsenenbildung" zwar einerseits am Prinzip der Zweckfreiheit von Erwachsenenbildung fest, gleichzeitig konnten sie sich der beruflichen Realität nicht mehr verschließen. Beispielsweise bekannte sich Robert von Erdberg (1919) zu Kerschensteiners Bildungsaxiom, dass der „Beruf an der Pforte zur Menschenbildung" stehe und er vertrat den Standpunkt, dass individualisierende Bildungsarbeit eines beruflichen Bezugs bedürfe: „Der Beruf muß das Zentrum sein, von dem aus sich die Bildung gestaltet, denn im Beruf liegt der stärkste Zwang und der wirkungsvollste Ausgangspunkt zu einer Auseinandersetzung mit der Außenwelt" (S. 31).

Barry John Hake schaut aus historiographischer und international-vergleichender Sicht auf das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Erwachsenen- und Weiterbildung und reflektiert deren Zusammenwachsen kritisch, nämlich als Ergebnis eines historischen Prozesses, in dessen Verlauf der politisch-ökonomische Einfluss auf den Bildungssektor dieses erforderte. Nach einem kritischen Blick auf den Forschungsdiskurs zur Frage allgemeiner und beruflicher Erwachsenen- und Weiterbildung fokussiert der Autor die Rolle des Staates, der Zivilgesellschaft und der Märkte sowie die sozialen und kulturellen Praktiken bei der Erweiterung allgemeiner Erwachsenenbildung um eine berufliche Dimension sowie beim Aufbau und der Reproduktion kollektiver und individueller Verantwortlichkeiten für lebenslanges Lernen. Deutlich werden historisch gemeinsame und unterschiedliche Entwicklungen in den Niederlanden und Deutschland hinsichtlich der beruflichen Ausrichtung organisierter Erwachsenenbildung. Insbesondere für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts stellt Barry John Hake fest, dass das Prinzip der *kollektiven Beschäftigungsfähigkeit*, bei der die permanente Bildung als Bedingung sozialen Aufstiegs betont worden war, durch das der *individualisierten Beschäftigungsfähigkeit* als Antwort neoliberaler Politik und als Leitidee lebenslangen Lernens abgelöst wurde. Im Zuge dieser Entwicklung hat die nachschulische Erwachsenen- und Weiterbildung einen stärkeren Zweckbezug bekommen und zugleich ihren freiwilligen Charakter eingebüßt. Der Autor plädiert am Ende des Beitrags für eine Forschung, die in kritischer Perspektive *kulturelle Verschiebungen und Brüche hinsichtlich der Beziehung zwischen Erwachsensein und Beruf* als Referenzen sozial organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung in den Blick nimmt.

Hakes komparative Perspektive verweist auch auf Entwicklungen, die sich gegenwärtig teilweise noch unter dem Radar der Weiterbildungsforschung vollziehen. Globalisierte Bildungsmärkte gestalten die durch die jeweilige nationalstaatliche Formierung der Bildungssysteme geprägten Verhältnissetzungen der Bildungsbereiche um (Bremer et al. 2022). So produzieren etwa Privatisierung und neue digitalisierte Bildungsformate veränderte Möglichkeiten der Teilnahme an Bildung im Erwachsenenleben. „Bildung" – nicht etwa seine jeweiligen landessprachlichen

Übersetzungen oder die international üblichen „education“ bzw. „lifelong learning“ avanciert mancherorts zum neuen Zauberwort. Dass ähnliches dem gleichfalls unübersetzbaren Begriff „Beruf“ widerfährt, kann dagegen bezweifelt werden.

Mit dem Begriff „erwerbsorientierte Bildung“ schafft *Katrin Kraus* jedenfalls eine theoretische Verbindung zwischen dem subjektiven Arbeitsvermögen und Erwerbstätigkeit als hochnormierte Sphäre. Diese Verbindung kann auch als Anknüpfungspunkt für eine Verzahnung von subjektiver Bildung, zweckbezogener Arbeit und Beruflichkeit verstanden werden. Zur Ausdifferenzierung dieser Überlegung entfaltet sie zunächst ein Verständnis von *Erwerbsorientierung als Subjektivierung* aus der Perspektive des Menschen auf Erwerbstätigkeit. Erwerbsorientierung als das menschliche Selbstverständnis von Erwerbstätigkeit mit biographischer Orientierungsfunktion wird als Voraussetzung für die Wahl und Ausübung von Erwerbstätigkeit begriffen. Von diesem Standpunkt aus unterscheidet Katrin Kraus drei Dimensionen der Erwerbsorientierung: *Erwerbsorientierung und Sozialisation, Erwerbsorientierung und alltägliche Lebensführung* und *Erwerbsorientierung als Gestaltungsaufgabe*. Die im Zusammenhang mit Erwerbsorientierung zusammenhängenden bzw. ineinandergreifenden Konstrukte, Sozialisation, alltägliche Lebensführung und Gestaltungsaufgabe werden in ihrer Ambivalenz als subjektive Ermöglichung und äußere Begrenzung und so gesehen als Phasen der Subjektivierung begriffen. *Erwerbsorientierte Bildung* kann verstanden werden als biographischer Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf Identitätsbildung, die Entwicklung biographisch-reflexiver Kompetenzen und biographischer Gestaltungskompetenzen erfolgen können. Insofern kann erwerbsorientierte Bildung auch als Form von Bildung im Medium der Erwerbstätigkeit verstanden werden. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu empirischen Anschlüssen.

„Weiterbildung“ insinuiert auch eine zeitliche Ordnung von Bildungsprozessen über die Lebensspanne. Im Call for Papers hatten wir auf die wissenschaftliche Weiterbildung verwiesen, die zur Aufgabe und Funktion der Hochschulen geworden ist. Wissenstheoretisch gedeutet werden diese zu Orten der Relationierung von Erfahrungswissen und dem einer Geltungsbegründung verpflichteten Wissenschaftswissen (Molzberger 2021). Ein weiteres, auch empirisch nachvollziehbares Faktum tritt hinzu: die Universitäten und Hochschulen werden in biografischer Betrachtung zunehmend zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Stationen beruflicher Professionalisierung.

Elise Glaß diskutiert in ihrem Beitrag, ob analog zur Formel *Bildung im Medium des Berufs* auch von einer *Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung* gesprochen werden kann. Sie fokussiert grundständige Studiengänge, die aus subjektiver bzw. bildungsbiographischer Perspektive als zweite Bildungsphase und damit als Weiterbildung eingestuft werden, mit der Frage, wie diese zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einzuordnen sind. Konkret geht es um die Neurelationierung allgemeiner und beruflicher Bildungspotenziale in pädagogischen Studiengängen und eine damit verbundene Neujustierung pädagogischer Professionalität. Elise Glaß bearbeitet ihre Thematik in mehreren Schritten. Die Rekonstruktion des Forschungsstandes zu pädagogischen Studiengängen als Orte der Weiterbildung und Professionalisierung ergibt, dass berufliche Bildung bislang ein unbedeutender Bezugspunkt im Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität des Studiums ist, gleichwohl

die Erwachsenenbildungsforschung Anknüpfungspunkte für Vertiefungen bietet. In ihrer Auseinandersetzung mit den Zielen des Hochschulstudiums zwischen Arbeitsmarkt, Beruf und Bildung kristallisiert sie sodann eine an *Kritikalität und Reflexivität ausgerichteten Perspektive für Hochschulbildung* heraus, in der sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Bildung zusammenfallen. Hieran anschließend reflektiert sie die inhaltlichen-curricularen Vorgaben pädagogischer Studiengänge und konzentriert *pädagogische Professionalisierung auf eine Ausbildung für eine reflektierte Praxis*. Am Ende des Beitrags schlägt sie eine Intensivierung einer *allgemeine und berufliche Bildung entgrenzenden Forschung zu Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung* vor.

Vor dem Hintergrund des Skizzierten möchten wir abschließend die drei Fragekomplexe wiederaufgreifen, die unseren Aufruf zu Beitragseinreichungen strukturiert haben:

1. Wie kann die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener, nach ihrer Einheit und Differenz theoretisch-systematisch behandelt werden? Welche neuen Anforderungen an empirische Weiterbildungsforschung ergeben sich daraus?
2. Welche institutionellen Pfadabhängigkeiten und alternativen Entwicklungswege erschließen sich durch komparative Perspektiven?
3. Wie kann anders oder neu über Bildung als erhaltenswerte Zentralkategorie der Erwachsenen- und Weiterbildung reflektiert werden?

Die vorliegenden Beiträge geben erste Antworten auf diese Fragen. Nur angedeutet ist, welche Anforderungen sich an eine statistische Erfassung des Weiterbildungsgeschehens und seine empirische Erforschung aus den genannten Problematisierungen ergeben. Und auch die Gefährdung des Berufs als standardisierte Wissensform mit Allgemeinheitsanspruch wird mit den gesellschaftlichen und technologischen Umstrukturierungen neu zu denken sein (Büchter 2021). Diese Desiderate bleiben weiteren Forschungsarbeiten vorbehalten.

Im Forum dieses Heftes finden sich drei weitere Beiträge, die sich nicht unmittelbar dem Themenschwerpunkt zuordnen.

Jakob Bickeböller untersucht anhand einer Fallstudie, Handlungskoordinationen in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Als theoretisches Gerüst dient ihm die Educational-Governance-Forschung, welche vier Formen der Handlungskoordination unterscheidet: Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt. Mittels qualitativ inhaltsanalytischer Auswertung von Interviews mit sechs Akteuren aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung identifiziert Jakob Bickeböller als wesentliche Konstellationen seiner Fallregion netzwerkliche Strukturen und gemeinschaftliche Kontakte. Die Untersuchung legt nahe, in weiteren Fallstudien den Akteurskonstellationen und Governance-Regimen im Feld der Grundbildung und Alphabetisierung nachzugehen.

Mit der Weiterbildung von Geringqualifizierten befassen sich *Hadjar Mohajerzad, Luca Fliegener* und *Sophie Lacher.* Ihr Interesse richtet sich auf die in der Weiterbildungsliteratur beschriebene „doppelte Selektivität“, den „Matthäuseffekt“ bzw. die „Weiterbildungsschere“. Gelingensbedingungen der Weiterbildungsbeteiligung

Geringqualifizierter sehen die beiden Autorinnen und der Autor durch individuelle, organisationale, (förder)politische und gesellschaftliche Faktoren bestimmt. In einer Literaturrecherche haben sie zwischen 2016 und 2021 insgesamt 28 veröffentlichte Studien und Publikationen ausgewertet, um den Stand der Forschung vor und während der Corona-Pandemie zu erfassen. Eine Gefahr, so ein Fazit des Beitrags, liegt darin, dass Geringqualifizierte im Kontext zunehmender Digitalisierung der Arbeitswelt weiter abgehängt werden.

Die Forschung zur Bildungsbeteiligung ist Gegenstand eines weiteren Beitrags des Forums. „Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung?“, fragen *Kilian Troidl* und *Irmgard Schroll-Decker*. Eine Antwort ermitteln sie, indem sie Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung inhaltsanalytisch auswerten und dabei eine Skala der Theoriebasiertheit an die empirischen Studien anlegen. 18 auswertbare Beiträge aus Fachzeitschriften aus den Jahren 2018 und 2020 bilden den Korpus für den sie das Konstrukt eines *Continuum of Theory Use* in einer Ordinalskala adaptieren. Zu den vielleicht verblüffenden Ergebnissen zählt, dass rund ein Viertel der untersuchten Beiträge zur Bildungsbeteiligung keine Theorieeinbindung erkennen lasse. Drei Viertel der Artikel rezipieren, differenzieren, erweitern und begründen Theorien in einem breiten Spektrum, so dass ihre Fortführung, so Kilian Troidl und Irmard Schroll-Decker, in mehrfacher Hinsicht lohnenswert ist.

Die Gretchenfrage, wie es die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung mit der Theorie halte, mag kühn klingen. Für die Einheit und Differenz allgemeiner und beruflicher Bildung Erwachsener spiegelt sie sich in der Integration von realistischer und idealistischer Bildung wider.

Allen Autorinnen und Autoren sowie Gutachtenden möchten wir abschließend für ihre Beiträge herzlich danken. Den Lesenden wünschen wir eine anregende Lektüre und dem Heft eine interessierte Rezeption. Ein Folgeheft zur Trias von Bildung, Arbeit und Beruf muss nicht zwingend wieder 15 Jahre auf sich warten lassen, denn wir sind uns sicher, dass die Weiterbildungsforschung weitere interessante Studien und Untersuchungen zur Thematik hervorbringen wird.

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

Bremer, H., Dobischat, R., & Molzberger, G. (2022). Bildungspolitiken als Gesellschaftsformation: Impulse für einen überfälligen Diskurs. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 9–19). Wiesbaden: VS.

Büchter, K. (2021). Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis? Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediatisierungsthese. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, *75*(191), 3–6.

Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*(2), 127–152.

v. Erdberg, R. (1919). Das freie Volksbildungswesen im neuen Deutschland. In R. v. Erdberg (Hrsg.), *Freies Volksbildungswesen* (S. 1–62). Berlin: Heymann.

Euler, P. (2015). Überholte, aber keineswegs überwundene Widersprüche. Überlegungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 137–146). Bielefeld: Wbv.

Gruber, E. (2007). Editorial. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *30*(4), 5–6.

Molzberger, G. (2021). Allgemeine und berufliche Weiterbildung: verschlungene Pfade, disparate Diskurse, neue Differenzierungen. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, *75*(191), 9–11.

Tietgens, H. (1975). Thesen zur „Einheit beruflicher und allgemeiner Bildung“ aus der Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, *2*(15), 155–164. Wiederabdruck in: Bolder, A., Epping, R., Klein, R., Reutter, G., Seiverth, A. (Hrsg.) (2010). *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* Wiesbaden: Springer, S. 243–253.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00224-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Gemeinsam verschieden. Organisation und Bildung im semantischen Feld erziehungswissenschaftlicher Prozessbegriffe

Thomas Wendt · **Sebastian Manhart**

Eingegangen: 14. Mai 2022 / Überarbeitet: 2. August 2022 / Angenommen: 6. September 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag diskutiert das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung mithilfe einer pädagogischen Theorie der Organisation. Allgemeine Erwachsenen- und berufliche Bildung treffen sich darin, Prozess und Ergebnis der wechselseitigen Auseinandersetzung zwischen Organisationen und Individuen zu sein. Organisationen sind nicht nur Kontext von Bildung, sie sind selber gebildet und wirken pädagogisch. Der Beitrag erschließt die Funktion und Eigenlogik der Organisation in ihrem Verhältnis zu den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft. Der Vorschlag ermöglicht es, Lernen, Sozialisation, Erziehung, Bildung und Kompetenz in ihrer Geltung für die ineinander verflochtene Strukturdynamik von Organisation und Subjekt zu differenzieren. Als Alternative zur geläufigen Organisationsvergessenheit der Pädagogik integriert die differenzierende Ordnung dieser Begriffe eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Individuum und Organisation.

Schlüsselwörter Organisationspädagogik · Organisationstheorie · Bildungstheorie · Erwachsenen- und Berufsbildung

Dr. Thomas Wendt (✉)
Universität Trier, Trier, Deutschland
E-Mail: wendtth@uni-trier.de

Prof. Dr. Sebastian Manhart
Universität der Bundeswehr München, München, Deutschland
E-Mail: sebastian.manhart@unibw.de

Published online: 27 September 2022

Different together. Organization and *Bildung* in the semantic field of terms in educational science

Abstract The paper discusses the relationship between general and vocational education with the help of an educational theory of organization. Adult education and vocational education converge in being both process and outcome of the reciprocal engagement between organizations and individuals. Organizations are not only the context of education, they are themselves educated and have educational effects. The paper reveals the function and inherent logic of organization in its relation to the basic terms of educational science. The proposition makes it possible to differentiate learning, socialization, upbringing, Bildung, and competence in terms of their applicability to the intertwined structural dynamics of organization and subject. As an alternative to the common forgetfulness of organization, the differentiating order of these terms integrates an educational science perspective on the individual and the organization.

Keywords Organizational education · Organization theory · Educational theory · Adult and vocational education

1 Einleitung

Der Beitrag diskutiert das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung mithilfe einer pädagogischen Theorie der Organisation. Organisationen sind eine dominante Sozialform der modernen Gesellschaft, deren Praxis die Einheit von allgemeiner und beruflicher Bildung realisiert. Allgemeine Erwachsenen- und berufliche Bildung treffen sich darin, Prozess und Ergebnis der individuellen Auseinandersetzung mit Organisationen und der ihnen eingeschriebenen pädagogischen Logik zu sein. Organisationen sind nicht nur Kontext von Bildung, sie sind selber pädagogisch: Organisationen adressieren Verhaltenserwartungen und Handlungsimperative an ihre Mitglieder sowie an ihre Klientinnen und Klienten; sie individualisieren berufliche Kompetenzen wie allgemeine Bildungsgehalte. Eine um Abgrenzung bemühte Gegenüberstellung sektoraler Bildungskonzepte und die ihnen gemeinsame Subjektzentrierung verdeckt dagegen die Tatsache, dass die normierenden, handlungsleitenden Strukturvorgaben in Organisationen ein anthropagogisches Anforderungsschema etablieren, das gleichzeitig berufliche *und* allgemeine Bildung absichtsvoll realisiert. Es geht im Folgenden aber nicht um das Ausrufen eines *organizational turn* für die Erziehungswissenschaft, verbunden mit der Behauptung, man müsse nun dieses oder jenes Konzept aus den Nachbarwissenschaften heranziehen. Vielmehr soll eine Leerstelle der Erwachsenen- und Berufspädagogik in den Blick genommen werden, die über einen längeren Zeitraum gepflegt wurde. Dabei kommt es darauf an, auf die bisher nur zögerlich genutzten Möglichkeiten in den eigenen Grundlagenkonzepten der Erziehungswissenschaft hinzuweisen, die es erlauben, die historisch entstandene Auslassung in ihrer Funktionalität für eine Erziehungs- und Bildungstheorie in der digitalen Moderne erneut zu prüfen.

Die Theorie einer Pädagogik der Organisation bietet einen integrierenden Zugang zu den ideen- und sozialgeschichtlichen Ursprüngen allgemeiner und beruflicher Bildung. Deren unterschiedliche Begriffsvorgaben werden systematisch aufeinander bezogen, eine Entdifferenzierung ihrer semantischen Gehalte bei der verallgemeinernden Bezugnahme auf Organisation wird vermieden. Hierfür wird zunächst die These einer subjektzentrierten Organisationsvergessenheit der Erziehungswissenschaft diskutiert (2). Diese Organisationsvergessenheit findet sich nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in klassischen Überlegungen zur gesellschaftlichen Form der Arbeit (3). Die Beobachtung der Formung und Verformung des modernen Subjekts durch Arbeit blendet ebenfalls die handlungsleitende Funktion organisationaler Strukturbildung aus, was auch von dieser Seite den Blick auf das genuin pädagogische Wirkprinzip der Organisation verstellt (4). Dies wird auch für das Verständnis der Digitalisierung problematisch, da die Expansion digitaler Ordnungsleistungen ganz wesentlich eine Konsequenz der gesellschaftsweiten Verbreitung von Organisationen ist (5). Der Zusammenhang von Digitalisierung und Organisation ist für allgemeine wie berufspädagogische Annahmen aber zentral, da sich das Verhältnis von Arbeit und Subjekt nachhaltig verändert. Dies wirft Fragen nach einem zeitgemäßen Verständnis von Beruf wie nach der Autonomie des Subjekts auf, die beide mit dem Bildungsbegriff verbunden sind. Dieser erschließt die Strukturanalogie von Subjekt und Organisation, die das abschließende Plädoyer für eine heterarchische begriffliche Polykontextur von Bildung, Lernen, Sozialisation, Erziehung und Kompetenz stützt. Durch die Bereitstellung einer Theoriesystematik ermöglicht der Beitrag eine organisationsbezogene Konzeptualisierung erziehungswissenschaftlicher Kernbegriffe. Eine pädagogische Theorie der Organisation erlaubt es, die durch eine dominierende Subjektzentrierung kultivierte Organisationsvergessenheit der Pädagogik und damit auch empirischen Forschungsbedarf sichtbar zu machen (6).

2 Die Organisationsvergessenheit erziehungswissenschaftlicher Bildungsreflexion

Organisationen prägen das soziale Leben in der modernen Gesellschaft. Ihre pädagogische Eigenlogik hat aber bisher in der Erziehungswissenschaft keine größere Aufmerksamkeit erhalten. Die historisch etablierte Subjektzentrierung der Erziehungswissenschaft (Benner 2015; Dräger 2017), hat dazu beigetragen, dass Organisationen wie die Schule oder der Betrieb regelmäßig nur als förderlicher oder hinderlicher Kontext individueller Lehr-Lernaktivitäten in den Blick geraten. Subjekt und Organisation erscheinen als struktureller Gegensatz, der regelmäßig normativ aufgeladen wird: das nach Autonomie strebende, lebendige Individuum in einer kalt und leblos verwalteten, unpersönlichen Welt. Aber auch in der (organisations-)soziologischen, -psychologischen oder bildungshistorischen Forschung sind die pädagogischen Implikationen von Organisationen bisher kaum beachtet worden. Die Sozialisationsforschung verhandelt Organisationen ohnehin als Sozialisationsinstanzen, während die Arbeits- und Organisationspsychologie (Frieling und Sonntag 1999; Schuler et al. 2007) Konzepte wie Arbeitsplatzgestaltung oder das einer vollständigen Arbeitshandlung (Ulich 2007, S. 221 ff.) zwar auf deren Mess-

barkeit zurichtet, die Organisationsaffinität des Messens und seine pädagogischen Wirkungen (Manhart 2016) aber kaum reflektiert. Es mag daher sein, dass gerade die Allgegenwart der Organisation und ihrer pädagogischen Anforderungen die damit verbundenen Aneignungs-, Vermittlungs- und Fähigkeitsprobleme verdeckt.

Dieses Desiderat ist mindestens in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: Erstens wird damit die bildungstheoretische Tradition in ihrer ursprünglich das Subjekt deutlich überschreitenden Sozialorientierung systematisch verkürzt. Bereits bei Rousseau und Humboldt wird die Auseinandersetzung des Individuums mit der Eigenlogik absichtsvoll organisierter Zusammenhänge – insbesondere in Gestalt des frühmodernen Staates (Manhart 2003) und der damit assoziierten verwaltungsförmigen Abläufe (Wendt 2021a) – diskutiert. Beide betonen die Ambivalenz der das Individuum herausfordernden Regelsetzungen der Gesellschaft (Rousseau 1971, S. 12) wie des Staates (Humboldt 1960, S. 86; Manhart 2011, S. 379ff., 469ff.), die den Gegensatz von bloß äußerlich-sozialer Allgemein- und individueller Besonderheit übergreifen. Der Nationalerziehungsdiskurs der Spätaufklärung (Villaume [1794] 1985; Pölitz 1806), der Romantik und des Deutschen Idealismus setzt sich intensiv und theorietechnisch durchaus ambitioniert mit dem Staat als „Erziehungsanstalt“ (Paul [1806] 1963, S. 20), gar als „Bildungsfabrik“ (Fichte [1813] 1971, S. 589) auseinander (Manhart 2003, S. 122ff., 2011, S. 379ff.). Diese Ansätze sind in der anschließenden Konzentration auf eine (Schul-)Pädagogik vom Kinde her theoriesystematisch verdrängt worden und tauchen im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs allenfalls als historische Kuriositäten auf. Zweitens liefern die vielfältigen wissenschaftlichen Befunde zu Aneignungs-, Vermittlungs- und Befähigungsprozessen zahlreiche Hinweise für die Diagnose einer durch und durch pädagogisierten, d. h. pädagogisch organisierten Gesellschaft (Arnold 1998). Die mit organisationaler Strukturbildung einhergehende Regulationsverdichtung, die Vervielfältigung von Lehrplänen, Zertifikats- und Qualifizierungsstrategien, von Schulungen und Weiterbildungen erzeugt unzählige Anforderungen an Individuen, auf deren Probleme individualpädagogische Formen der Beratung, des Coachings und der Supervision reagieren, die wiederum organisiert sind. Die lautstarke wissenschaftliche wie politische Propagierung des Lernens (Manhart 2014) relativiert daher auch die Rede vom stillen Sieg der Erziehungswissenschaft (Tenorth 1992). Der unverkennbare Erfolg von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Gegenwart ist ganz wesentlich mit der Durchsetzung der Form der modernen Organisation verknüpft (Wendt 2020). Organisationen erlauben als soziale Stützeinrichtungen nicht nur, pädagogische Zielstellungen und Interventionen auf Dauer zu stellen, sondern sie erzeugen auch den entsprechenden Bedarf auf Seiten des Subjekts (Manhart 2009).

Das jeder Pädagogik zugrundeliegende Prinzip zeitlicher Ermöglichung durch sachliche Einschränkung korrespondiert mit der Eigenlogik von Organisationen, die Zwecksetzungen regelhaft absichern und prozessieren (Wendt 2021a). Organisationen formalisieren und standardisieren vielfältige Anforderungen zum Zweck der zeitlichen Planung und sachlichen Nebeneinanderordnung des Ablaufgeschehens und dies nicht zuletzt deshalb, um die vergleichende Beurteilung ihrer Resultate zu ermöglichen. Standardisierendes Vergleichen und das damit verbundene Bewerten ist wiederum eine typische pädagogische Praxis (Manhart 2016). Normierungen von Anforderungen und Vorgaben werden aber bisher in Begrifflichkeiten reflektiert, die

z. B. auf den Regelungszusammenhang des Berufs oder die curricularen Vorgaben eines Schulabschlusses als Kontext verweisen, so dass organisationale Strukturvorgaben darin auf- bzw. untergehen. Natürlich kennen beruflich-betriebliche Weiterbildung und Berufsbildung die Organisation, das Unternehmen, den Betrieb, sie werden aber zumeist nur als Kontext pädagogischer Lehr- und Lernvorgänge begriffen, die von Subjekten angeleitet werden und auch nur Subjekte betreffen. Im Gegensatz zum lehrenden und lernenden Individuum geht die Logik der Organisation nicht in die pädagogische Begriffsbildung ein.

Die genauere Bestimmung der Funktion und Bedeutung beruflicher Qualifikation kommt daher begrifflich ohne die Einbeziehung der Form und Dynamik der Organisation aus (Rauner 2010, S. 87ff.). Als Ergebnis der erfolgreichen Vermittlung hochstandardisierter Informationen, deren Aneignung prinzipiell automatisiert geprüft werden kann, verweisen sie auf ihre technische Substituierbarkeit. Die daran anknüpfenden Warnungen vor der Erosion des Berufsprinzips (Meyer 2003), folgern hieraus aber die Notwendigkeit einer verstärkten Beschäftigung der erziehungswissenschaftlichen Forschung mit dem Individuum und seinem innerpsychischen Vermögen, während die Organisation als Kontext begrifflich unerschlossen bleibt. Reagiert noch die Schlüsselqualifikationsdebatte (Mertens 1974) auf das schnelle Veralten hochstandardisierter Qualifikationen in Organisationen mit einer domänenübergreifenden Verallgemeinerung der zu vermittelnden Inhalte, so konzentriert sich die seit Mitte der 1980er-Jahre einsetzende Konzeptualisierung von Kompetenzen (Zabeck 1989) auf die begriffliche Formalisierung subjektiver, d. h. innerpsychischer Strukturen, die nun zur individuellen Bearbeitung mit und durch ihre Überprüfung freigegeben werden (Manhart 2016). Unterbelichtet bleibt der Zusammenhang dieser Entwicklungen mit Organisationen.

Im Kompetenzdiskurs werden vor allem persönlichkeitsrelevante Verstehens-, Reflexions- und Fertigkeitsvollzüge konzeptualisiert, die als handlungsleitende domänenspezifisch-praktische Begriffe eines Arbeitswissens und ihrer subjektiven Theoretisierung und Reflexion gedacht werden (Rauner 2010, S. 87, 101). Das wachsende berufspädagogische Interesse an der Unsicherheit und Nichttrivialität von Vermittlung, Aneignung, Kompetenzentwicklung und Lernen ist dabei auch ein Interesse in eigener Sache: Es wird die unersetzliche Komplexität und Nichtautomatisierbarkeit des arbeitenden Subjekts herausgestellt. Damit übernimmt der berufspädagogische Diskurs zentrale Elemente der bildungsphilosophischen Tradition, kann sich aber zugleich von deren hochkultureller Arbeits- und Anwendungsferne distanzieren (Brosziewski 2010). Dem kommt entgegen, dass in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Bildung zunehmend praxeologisch reformuliert wird. Es geht bei Bildung nicht mehr vorrangig um gehobene Selbstreflexion, sondern sie wird als Produkt einer Handlungspraxis verstanden (Nohl 2006; Bohnsack 2012), die auch Lohnarbeit sein kann. Nicht zufällig werden dann in der weiteren Steigerung von Kompetenz zur domänenübergreifenden Selbstorganisationskompetenz des Subjekts bei Erpenbeck (2011) Strukturanalogien zwischen Kompetenz, Bildung und Organisation deutlich. Die Reduktion von Kompetenz auf das Erkennen und Nutzen zufälliger Gelegenheiten bei Luhmann (2006, S. 282) läuft auf die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen hinaus (ebd., S. 320) und illustriert diesen begrifflichen Zusammenhang aus Sicht der Organisationssoziologie.

Nicht zuletzt spielt sich damit die Reflexion pädagogischer Absichten in Form von Strukturvorgaben wieder ein, die bei Rousseau oder Humboldt nicht Ausdruck einer philosophischen Höhenkammdebatte ist, sondern auf der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen – insbesondere der Expansion verwaltungsförmiger Strukturen in Politik und Wirtschaft – beruht (Manhart 2003). Formal sind die Nähen von Bildung und Kompetenz im Unterschied zur standardisiert überprüfbaren Qualifikation offensichtlich: Bildung wie Kompetenzerwerb beruhen auf der in jeder Sozialisationssituation anliegenden Komplexität, die eine unkontrollierbare und nicht ausbestimmbare Vielfalt loser und kausaler Kopplungen von Anforderungen, Angeboten und Aneignungen zur Folge hat. Nutzt man diese Vielfalt von Reizen, Reaktionen und Reflexionen als Modus einer absichtlichen Vermittlung, dann reformuliert dies den klassischen Bildungsbegriff. Erfolgt Sozialisation unabsichtlich, so sind Erziehung und Unterricht die absichtliche Vermittlung mit anschließender Überprüfung der Aneignung des Vermittelten (Kade und Seitter 2005), was zu qualifizierenden Abschlüssen führt. Bildung integriert diese beiden Modi als absichtlich unabsichtlichen Geschehenszusammenhang (Manhart 2003, 2008, 2009), d. h. man rechnet in der Fremd- wie Selbstveränderung damit, dass immer viel mehr geschieht als das, was man beabsichtigt hat und kontrollieren kann. Während Kompetenz aber insbesondere auch das Wünschen und Wollen und deren Zusammenhang mit der Performanz von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen im Subjekt konzeptualisiert (Erpenbeck 2011; Arnold 1998), beschreibt Bildung den absichtsvollen Umgang mit einer Komplexität, die nicht auf Absichten reduzierbar ist. Bildung beschreibt daher auch Organisationen, die im Unterschied zu Subjekten aber weder etwas Wollen noch Wünschen müssen – sie haben daher auch keine Psyche mit Kompetenzen –, um in ihren Plänen und normativen Anforderungen Absichten gegenüber sich selbst und den von ihnen beobachteten Subjekten zu realisieren.

Insbesondere Organisationen nutzen ihre Komplexität reflexiv zur eigenen Kontextsteuerung (Manhart 2009, 2016; Wendt 2020, 2021b), die einer organisationsfernen Unterrichtstheorie als heimlicher Lehrplan (Dreeben 1968) erscheinen muss, in Organisationen aber vor allem mit positiv konnotierter Überraschung und Abweichung assoziiert und als Innovationsgeschehen kultiviert wird (Manhart et al. 2020; Wendt 2022a; Wendt et al. 2022). Das aktive Auseinanderziehen von Vermittlung und Aneignung ist dabei nicht vorrangig Ausdruck der Einsicht, dass die Aneignung bestimmter Gehalte nicht garantiert werden kann. Das ist auch bei Erziehung und Unterricht der Fall. Vielmehr reagiert der Kompetenzbegriff darauf, dass auch das Anzueignende unbestimmt, also nicht standardisierbar ist. Bei Bildung kommt nun hinzu, dass sich Subjekt und Organisation sowohl in den Gründen der eigenen Absichten zur Selbstveränderung, wie im Vollzug der Veränderung als intransparent erfahren, weil sie komplex sind. Bildung ist deshalb nicht nur eine aneignungsorientierte, aber fremdgesteuerte Praxis ohne die Kontrolle und Überprüfbarkeit ihres Erfolgs (Nohl 2006; Dörner 2011), sondern beschreibt vor allem ein zentrales Merkmal des subjektiven Binnenverhältnisses, dass dieses als immer schon gebildetes Individuum ausweist. Das damit verbundene Distanzierungsvermögen ist jedoch nicht zuletzt das Ergebnis der subjektiven Auseinandersetzung mit den zahlreichen Strukturvorgaben moderner Organisationen. Die Selbstorganisation der Organisation verweist wiederum darauf, dass auch Organisationen auf direkti-

ve Steuerung, auf erkennbare Absichten mit produktiven Abweichungen reagieren. Nutzt man genau dies zur absichtsvollen Veränderung – und Organisationen tun dies zur Selbst- und Personalentwicklung ständig –, so erzeugt dies in seinen komplexen unabsichtlichen Vollzügen Bildung.

Eine gegenstandsadäquate theoriesystematische Analyse von Organisation profitiert daher vom Einbezug des allgemein- und berufspädagogischen Bildungsdiskurses wie umgekehrt der Bildungsdiskurs von den Befunden und weiteren begrifflichen Differenzierungsmöglichkeiten der Organisationsforschung. In Organisationen wird gleichzeitig von verschiedenen Personen verschiedenes gelernt, denn immer finden Sozialisation, Erziehung, Kompetenzentwicklung und Bildung gleichzeitig statt (Wendt 2020, S. 46 ff.). Eine angemessene Konzeptualisierung dieses differenzierten Lerngeschehens in Organisation legt Bildung, Kompetenzentwicklung, Erziehung, Qualifikation und Lernen nicht in einem hierarchischen, sondern in einem heterarchisch-dynamischen Verhältnis zueinander an. Das gilt auch für das Verhältnis von praktischen zu wissenschaftlichen Begriffen, gerade weil im berufspädagogischen (Rauner 2010, S. 99ff.) wie im praxeologischen Diskurs (Schön 1983; Reckwitz 2003; Elkjaer 2004; Nohl 2006), aber auch in psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Lerntheorien (Holzkamp 1995; Meyer-Drawe 2012) betont wird, dass wissenschaftliche und praktische Begriffe unterschiedliche semantische Reichweiten und Relevanzspektren haben. Berufspädagogisch ist eine nichthierarchische Begriffsanlage deshalb wichtig, weil berufliche Handlungskompetenz nicht allein durch Theorieausbildung erworben werden kann. Dies gilt gerade auch dann, wenn eine vollständige Arbeitshandlung – als anzustrebende pädagogische Norm (Ulich 2007, S. 230f.; Frieling und Sonntag 1999; Frieling 2006) – die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns im Arbeitsprozess einfordert. Die Reflexion der Praxis kann diese Praxis nicht ersetzen. Das gilt aber auch umgekehrt und daher muss diese Dignität der Praxis (Schleiermacher 1983, S. 40) auch nicht, wie z. B. bei Rauner (2010, S. 95), zu einer Abwertung wissenschaftlicher Reflexion führen. Reflexion, wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung sind auch nichts anderes als Praxen.

Wenn im Anschluss an die praxeologische Wende der Erwerb praktischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vorrangig an die erfolgreiche Einsozialisation in eine community of practice gekoppelt wird (Rauner 2010, S. 98ff.; Elkjaer 2004), zeigt dies aber erneut die Organisationsvergessenheit erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Abgesehen von ihrer Fassung als Kommunikationsgemeinschaften in der Geschichte wissenschaftlicher Disziplinen (Stichweh 1994; Manhart 2011) sind Praxisgemeinschaften ein geradezu typisches, weil die Interaktion unter Anwesenden betonendes Element der erziehungswissenschaftlichen Bildungstradition. Schon Wilhelm von Humboldts praktische Beispiele für Bildungszusammenhänge betonen auffällig oft den individuellen Austausch innerhalb von Gruppen nicht nur in den Salons der Aufklärungsgesellschaft. Dies gilt nicht weniger für den Versuch einer systematischen Analyse gepflegter Interaktionszusammenhänge in Schleiermachers „Theorie des geselligen Betragens“ (2000). Beide setzen als besonders bildend eine spezifische Kommunikations- im Sinne einer Praxisgemeinschaft voraus, die aber weder in einem organisationalen noch beruflichen Zusammenhang steht. Mit dem sprachlichen Reimport entsprechender Überlegungen als community of

practice in die Berufspädagogik wird, bei aller zugestandener Relevanz von Gruppenbildungsprozessen, die Organisationsvergessenheit aber fortgeschrieben. Denn Organisationen sind weder Gemeinschaften noch bestehen sie aus sozialen Gruppen, lassen sich also auch nicht mit gruppentheoretischen Konzepten angemessen erfassen. Die Orientierung am Subjekt sowie an der Gruppendynamik einer Interaktion unter Anwesenden verdeckt in der berufs- wie organisationspädagogischen Forschung daher regelmäßig die Strukturvorgaben und -logiken von Organisationen. Für das Verständnis von Lernen, Erziehung, Sozialisation, Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung in der Organisationsgesellschaft reicht diese Erweiterung der Perspektive vom Individuum zur Gruppe nicht aus.

3 Arbeit ohne Organisation

Organisationsvergessenheit ist nicht nur das Ergebnis einer in der Pädagogik kultivierten Individuums- und Subjektzentrierung. Vielmehr bleiben Funktion und Eigenlogik moderner Organisation auch in klassischen Überlegungen zur Form gesellschaftlicher Arbeit unberücksichtigt, etwa wenn Arbeit vor allem als identitätsstiftend für das Subjekt reflektiert wird (Prange 1984). Gerade für berufspädagogische Überlegungen liegt der Rückgriff auf die Eigentümlichkeit und das Sosein des Subjekts nahe, weil das traditionelle Berufsprinzip (Gonon 2015) an die von Luther (2017; Hobbensiefken 1980, S. 58ff.) betonte innere Berufung des Individuums anknüpft, eine Vorstellung, die im schichtstabilen System der Zünfte als individuelle Absicherung durch Positionalität hinterlegt ist (Greinert 1997).

Mit dem Aufweichen gesellschaftlicher Strata und der daraus resultierenden Freisetzung des Individuums (Beck et al. 1996) bleiben anthropologisch-subjektzentrierte Vorstellungen für das Verständnis von Arbeit zentral. Als besonders wirkmächtig erweist sich hierbei die marxsche Annahme einer Eigentlichkeit des Subjekts, dessen Realisierung in den Arbeitsverhältnissen einer Klassengesellschaft aber misslingt. Seinem Dasein als Gattungswesen kann das Subjekt nur gerecht werden, wenn es sich durch Arbeit an der Welt auszudrückt (Marx 1974). Der an Hegel (1989) anschließende Arbeitsbegriff von Marx ist eng mit der Vorstellung einer bildenden Transformation von Materie verknüpft, die es ermöglicht, sich in Selbstgeschaffenem gegenüberzutreten, sich darin also selbst zu bestimmen. Organisierte Produktionszusammenhänge, Prozesse der Arbeitsteilung und der kapitalistischen Lohnarbeit haben daher unvermeidlich die Entfremdung des Subjekts zur Konsequenz. Gerade der Begriff der Entfremdung, der sich weiterhin großer Beliebtheit erfreut (Jaeggi 2005), kontaminiert jede weitere Reflexion sozialer Strukturen. Jede Arbeit in Organisationen erscheint als unterjochende Fremdbestimmung (Türk 1995). Das Distanzierungsvermögen des Subjekts wie die pädagogische Wirksamkeit der Organisation werden, wenn überhaupt, hier nur als abzulehnende Störgrößen konzeptualisiert. Organisierte Arbeit steht der Selbstverwirklichung des Subjekts unwiderruflich entgegen, ein Verdikt, dem auch die Beschäftigung mit der pädagogischen Wirksamkeit von Organisationen anheimfällt.

In dieser Tradition sind es daher anthropologische Vorgaben einer Theorie des Subjekts, die als Ausgangspunkt und Zielbestimmung der Berufspädagogik, die

Qualifizierungsstrategien und die Gestaltung von Lernorten begründen. So ist etwa das Prinzip der vollständigen (Arbeits-)Handlung (Ulich 2007) nicht zuletzt als Gegenentwurf zu einer entfremdenden Arbeitsgestaltung zu verstehen, in der nicht nur der Einblick des Subjekts in arbeitsteilige Zusammenhänge, sondern auch es sich selbst ausschnitthaft bleibt. Dass die Reintegration von Arbeitsschritten zu einem Ganzen den teilweisen Verzicht auf zentrale Organisationsprinzipien erfordert, wird in der leichtgängigen Kritik an entfremdender Arbeit aber ausgeblendet. Auch die Umsetzung teilautonomer Gruppenarbeit oder das Arbeiten in Teams, wie sie im Rahmen projektförmiger Arbeit praktiziert und in ein Regime lebenslangen Lernens eingeordnet werden, katalysiert reflexartige Ablehnungstendenzen, wenn auf die damit assoziierte neoliberale Governance verwiesen wird (Fejes 2008).

Arbeit impliziert immer auch die Entwertung des gegenwärtigen Moments (Prange 1984), weil sie einem Ziel dient, das jenseits ihrer Ausführung liegt. Diese externe Zwecksetzung und Nutzanwendung jeder Arbeit hat diese ebenso dauerhaft delegitimiert, wie dass diese Zielerreichung körperliche wie geistige Anstrengung erfordert. Hier kommt eine langlaufende Denktradition ins Spiel, in der arbeitsferne, anstrengungsfreie Muße einer das Subjekt deformierenden Arbeit gegenübergestellt wird (Arendt 1960). Dass die notwendige Arbeit von anderen erledigt werden muss, gehört zu den verdrängten Voraussetzungen jeder Form der Muße. Das gilt für die Überlegungen von Marx ebenso wie für den Versuch der Aktualisierung seiner Ideen bei Adorno. Zwar adressiert Adorno die Frage, was Menschen „an sich sind oder was sie sein könnten“ (Adorno 1969, S. 57), schneidet aber alle Möglichkeiten der Beantwortung ab, weil die gesellschaftlichen Bedingungen als Produktionsverhältnisse eine determinierend-deformierende Wirkung entfalten. Arbeit wird zwingend mit der Unfreiheit des Subjekts verknüpft, zu der gehört, dass es sich dieser nicht bewusst ist. Nur der praxisferne Intellektuelle kann über diese unbewusste Unfreiheit (ebd., S. 58) in der Verdinglichung der Arbeit im Verblendungszusammenhang einer allumfassenden Ökonomisierung aufklären. In Ermangelung eines subjektiven Distanzierungsvermögens kann dann auch der Bildungsbegriff nur in Form einer Dekonstruktion aufgegriffen werden (Ehrenspeck und Rustemeyer 1999, S. 374).

Nicht nur Adorno beurteilt die mit Organisation einhergehenden Zwecksetzungen und Normierungen allein negativ und reduziert sie auf ökonomische Ursachen und Interessen. Die vermeintliche Ökonomisierung sozialer Verhältnisse wird von einer ausschließlich am Individuum und seiner Subjektivität ausgerichteten Pädagogik dankbar aufgegriffen. In der Kritik an der handlungspraktischen Dimension des Kompetenzbegriffs als Mantra neoliberaler Bildungsreformer (Höhne 2007) wird aber die hochkulturelle Arbeitsferne einer normativen Bildungstradition aktualisiert. Abstraktheit und Konkretheit, Selbst- und Fremdbestimmung werden gegeneinander ausgespielt und jeder Anwendungs- als Verwertungsbezug denunziert und dies ganz besonders dann, wenn Organisationen im Spiel sind. Die konkrete Organisation von Arbeit, Erziehung und Bildung wird als bloß ökonomische Verzweckung einer abstrakten Selbstgenügsamkeit und Zweckfreiheit gegenüberstellt (v. Hentig 1996; Liessmann 2006). Nahezu alle relevanten Teilleistungen der Gesellschaft werden aber durch Organisationen vermittelt und zwar unabhängig davon, ob es sich um wirtschaftliche, pädagogische, politische oder juristische Sachverhalte handelt (Manhart und Wendt 2020). Auch in Schulen und Universitäten gilt das Prinzip

regelgeleiteter Einschränkung, was freilich gern als bürokratisch, dehumanisierend und wiederum dem fremden Diktat der Ökonomie unterworfen, kritisiert wird. In den klassischen Positionen, die den sozialen wie subjektiven Sinn von Arbeit reflektieren, wird ausgeblendet, dass die geforderte Möglichkeitsbildung die Einschränkung anderer Möglichkeiten zur Voraussetzung hat. Genau das leisten Organisationen: Sie sozialisieren, erziehen und bilden Subjekte wie sich selbst.

Die Faszination für die identitätsstiftende Funktion der Arbeit, für die Formung des Subjekts durch Arbeit, strukturieren die Debatte, ohne dass dabei Organisationen in ihrer bildenden Funktion als absichtsvolle wie absichtslose Komplexe von Ermöglichungs- und Verhinderungsbedingungen eingehender reflektiert werden. Diese Leerstelle illustrieren auch die vielfältigen Versuche, Organisationen als Lernorte zu thematisieren. Ihre Spezifik als bildsame, auf das Subjekt einwirkende Struktur, die zugleich selbst zum Lernen befähigt ist (Argyris und Schön 1978; Geißler 1996; Elkjaer 2004; Göhlich et al. 2018), wird dabei verfehlt. Eine Gleichsetzung von Organisation und Lernort (Dehnbostel 2006) wird weder der Organisation noch dem Subjekt oder der dort stattfindenden Arbeit gerecht, weil die Verortung des Lernens im Prozess der Arbeit Lernen und Arbeiten gleichsetzt. Unberücksichtigt bleibt, dass auch die Organisation im Prozess der Arbeit lernt, allerdings etwas ganz anderes als das Subjekt. Ein analoges Problem findet sich in der Lernortdiskussion der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung: Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung werden entdifferenziert, wenn das lernende Subjekt und der als Lehrort inszenierte Kontext, wie bei und im Anschluss an Faulstich und Haberzeth (2010; Wittwer et al. 2015) begrifflich zu einem Lernort fusionieren. Für das Subjekt kann aber die soziale wie natürliche Umwelt, wie immer sie auch didaktisch inszeniert oder nicht inszeniert sein mag, kann jede Organisation nichts anderes als der Kontext des Lernens sein. Das Subjekt ist das, was durch das Lernen hervorgebracht wird, was ihm unterworfen ist und es ist zugleich das, was diesem Lernen zugrunde liegt. Es ist strukturierte und strukturierende Struktur, es geht dem Lernen voraus und es ist dessen Folge, es ist überrascht, zufrieden, enttäuscht – von sich; es greift sich wünschend und planend vor und denkt dem gelingenden oder misslingenden Lernen nach. Aber auch für Organisationen sind individuelle Subjekte – als Mitglieder und deren Arbeitsvollzüge – Kontexte des eigenen Lernens. Es kann daher weder in Organisationen noch in Subjekten um Lernhandlungen gehen, wie dies subjektzentrierte Lerntheorien der Psychologie (Holzkamp 1995) oder im Anschluss daran in der Pädagogik (Meyer-Drawe 2012) regelmäßig formulieren (Manhart 2014). Die verbreitete Orientierung der Allgemeinen Erziehungs- wie Erwachsenenbildungswissenschaft an Lernorten und Lernhandlungen befördert, neben erheblichen normativen Problemen (ebd.), ein unterkomplexes Verständnis der wechselseitigen Austauschbeziehungen von Organisation und Subjekt im beiderseitigen Vollzug des Lernens. Diese folgenreiche Vereinfachung findet sich auch in organisationspsychologischen und berufspädagogischen Analysen von Arbeitszusammenhängen (Frieling 2006; Ulich 2007; Lacher 2008). Als eigendynamische lernfähige Strukturen sind Organisationen wie Subjekte eigenständige Lernorte, die sich weder vom Subjekt noch von der Organisation aus einfach formen, die sich weder durch Lernhandlungen noch durch Arbeit beliebig, d. h. für eine der Seiten folgenlos aneignen ließen.

4 Die Pädagogik der Organisation

Organisationen sind und wirken immer pädagogisch. Dieser Umstand ist vermutlich so trivial, dass er regelmäßig unterbelichtet bleibt, wenn es um Fragen der Gestaltung von Arbeitszusammenhängen geht. Dass die Ausgestaltung von Lehrplänen, das Absichern von Qualifikationserfordernissen, das Festlegen methodischer Schritte oder die Adressierbarkeit von Zielgruppen zu den Herausforderungen des pädagogischen Alltags zählen, mag ein konsensfähiger Allgemeinplatz sein. Aber nicht nur die Angewiesenheit auf die Bereitstellung sachlicher Mittel, die Standardisierung zu vermittelnder Inhalte, sondern auch Zugangs- und Teilnahmeregeln setzen Organisation voraus. Pädagogische Kommunikation ist aber vor allem deshalb eng mit dem Prinzip der Organisation verknüpft, weil sie die Kritik an den Zumutungen pädagogischer Anforderungen vom individuellen Subjekt auf die rollenbezogene Person der Lehrkraft ablenkt (Luhmann 2004). Pädagogische Ziele und Maßnahmen können als organisationale Strukturvorgaben der Kontingenz individueller Absichten entzogen und auf Dauer der Schule, der Universität, dem Betrieb zugeschrieben werden.

Aber auch ohne eine primäre pädagogische Zwecksetzung ist Organisationen eine pädagogische Eigenlogik eingeschrieben. Organisationen adressieren Verhaltenserwartungen und Handlungsimperative an ihre Mitglieder, Klienten und Klientinnen. Organisationen sind also nicht nur Kontext beruflicher oder allgemeiner Bildung, sondern als soziale Form immer pädagogisch (Wendt 2020, 2022b). Denn ohne die Absicht der Veränderungen der beteiligten Subjekte wären Organisationsziele lediglich Projektionen, die jeder Möglichkeit einer konkreten Umsetzung entbehrten. Aus Bedingungen der Mitgliedschaft resultieren Verhaltenserwartungen und Handlungsimperative an die Mitglieder oder Klientinnen und Klienten der Organisation, die wiederum eine planende Prognose des für die organisationale Zielerreichung Notwendigen ermöglichen. Wie Erziehungsabsichten operationalisieren Organisationen im Rahmen ihrer Strukturbildungsprozesse daher das gesellschaftliche Interesse an der Vorhersehbarkeit von Verhältnissen (Luhmann 2002, S. 79). Diese Vorhersehbarkeit wird vor allem über die Einschränkung der Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten ihres Personals erreicht (Manhart 2009), was jede einzelne Person verändert. Wie für Erziehung typisch, verfügen Organisationen über ein entsprechendes Anreiz- und Sanktionspotential ihren Mitgliedern gegenüber, Fehlleistungen oder die Negation von Verhaltenserwartungen und Handlungsimperativen zu ahnden (Luhmann 1976; Manhart 2016; Hunold 2021). Nicht zufällig werden organisationale Strukturvorgaben daher als Verhaltens- (Baecker 2001) oder Orientierungszumutungen (Nohl 2022) charakterisiert.

Doch auch diese Analogie zur Erziehung wird als Personalentwicklung begrifflich verschleiert und in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion eher gemieden. Hier wirkt sich die dominante Schul- und Generationenorientierung einer Allgemeinen Pädagogik aus, für die die Begründung struktureller Arrangements in der Erziehung vom Kinde, nicht aber vom Erwachsenen aus liegt (Dräger 2017), um von Organisationen nicht zu reden. Erziehungs- und Bildungsverhältnisse erscheinen daher als intendierte Übernahmen einer Vorgabe in einem hierarchischen Zusammenhang, der dem Generationenverhältnis analog ist. Der für das Leben in der Moderne so zentrale lernende Umgang mit dem Neuen und Unplanmäßigem, mit den unterschiedlich

verteilten, auf Zusammenarbeit angewiesenen Kompetenzen zwischen Erwachsenen, wird in einer *päda*gogischen, also explizit vom Kinde her denkenden Erziehungswissenschaft vorschnell auf ein hierarchisches Lehr-Lernverhältnis reduziert. Weder in den informellen Interaktionszusammenhängen formaler Organisationen noch in den gruppendynamischen Prozessen sozialer wie kultureller Wissenstransformation und -aneignung unter und zwischen Erwachsenen ist ein hierarchisches Verhältnis aber der paradigmatische Fall. Diese hierarchische Differenzorientierung der jeder Pädagogik zugrundeliegenden Generationenkonstellation (Dräger 2017) ist umso bemerkenswerter, als der sowohl für die Erwachsenen- als auch für die Berufsbildung namensgebende Bildungsbegriff die immer auch stattfindende Erwachsenen- wie Berufserziehung ebenfalls verschleiert (Wittpoth 2003).

Es würde allerdings zu kurz greifen, Organisationen auf die Operationalisierung von Erziehungsprogrammen zu reduzieren. In Organisationen werden Erwachsene nicht nur erzogen, sondern auch sozialisiert und wenn diese Sozialisation Teil eines Kalküls ist, dann handelt es sich um Bildung (Manhart 2003, 2009). Was als Effekt des heimlichen Lehrplans bereits angesprochen wurde, gilt auch für die eigene Organisationskultur, die als konjunktiver Erfahrungsraum kollektive Orientierungen prägt und der organisationalen Praxis eine unverwechselbare Eigentümlichkeit einschreibt (Mensching 2008). Organisationen sind aber vor allem deshalb Lern- und Bildungsorte, weil sie als sich selbst organisierende Sinnsysteme selber lernen und sich bilden (Argyris und Schön 1978; Geißler 1996; Göhlich et al. 2018). Organisation setzen nicht nur die Fähigkeit zur Selbstregulation der beteiligten Subjekte, sondern auch der eigenen organisationalen Abläufe voraus. Organisationen unterliegen einer subjektanalogen zirkulären Dynamik der eigenen Struktur, die für sie selbst intransparent und kontingent ist. Genau deshalb ist auch Bildung eine angemessene Bezeichnung für die strukturellen Folgen des Umgangs mit der eigenen selbstorganisierten Dynamik. Bildung folgt aus und ist das Ergebnis von Routinen, vor deren Hintergrund Abweichungen und Überraschungen – sie mögen negativ oder positiv sein – verarbeitet werden. Bildsam ist also nicht die Performanz, sondern die Überraschung, darüber dass und wie sie ge- oder misslingt. Bildung folgt aus der (Selbst-)Beobachtung der Widerständigkeit und Intransparenz der inneren Komplexität eigener Vollzüge und erzeugt sich auf diese Weise aus dem selbstbestimmten Umgang mit Fremdbestimmung. An dieser strukturellen Form von Bildung gehen alle normativen Konzepte – wie der Entfremdungs-, Selbstzweck- oder Ökonomisierungsdiskurs – vorbei. Das gilt auch für die subjektbezogene Separierung von Bildung und Organisation. Bildung ist Komplexitätsfähigkeit und diese benötigen und erzeugen Organisationen wie Subjekte gleichermaßen (Wendt und Manhart 2022). Der Umgang mit Komplexität ist es auch, der den Bildungsbegriff für die Analyse der digitalen Transformation von Organisation und Gesellschaft prädestiniert. Denn gerade die Orientierung an der pädagogischen Funktionsweise von Organisation erlaubt es, die gegenwärtigen Veränderungen digitaler Transformation in eine erziehungswissenschaftliche Perspektive zu integrieren.

5 Arbeit und Bildung digitaler Organisation

Auch für die Analyse der digitalen Transformation kann eine weitreichende Organisationsvergessenheit diagnostiziert werden (Wendt 2021b, c), obwohl sich die Digitalisierung vor allem in und durch Organisationen vollzieht. Digitalisierung führt zu Prozessen der Reorganisation, bei der sich Strukturbildung zunehmend algorithmisch automatisiert. Schon analoge Organisationen haben eine hohe Datenaffinität, um Prozesse standardisieren und kontrollieren zu können. Den klassischen Mitteln organisationaler Strukturbildung, wie z. B. qualifikationsabhängigen Aufgabenprofilen, entsprechen in der digitalen Moderne zunehmend Softwarelösungen, deren Interfaces Handlungs- und Entscheidungsspielräume festlegen. Subjektive Beteiligungsleistungen erscheinen dadurch zunehmend als ersetzbar, gleichzeitig stellt sich die Frage, was sich in Organisationen der rechenmäßigen Automatisierung entzieht (Nassehi 2014; Stengel 2017; Wendt und Manhart 2020). Durch die Virtualisierung des präsenzgebundenen Nebeneinanders unterschiedlicher Handlungsvollzüge bedarf digitale Organisation weder eines lokalen Ortes noch der gleichzeitigen Anwesenheit beteiligter Subjekte. Die zunehmende Ablösung von zeitlichen und räumlichen Beschränkungen (Manhart und Wendt 2019) verändert deshalb auch die Pädagogik der Organisation. Die Einsozialisation in einen beruflichen Handlungskontext vollzieht sich entsprechend unter deutlich veränderten Bedingungen. Die Vorstellung einer community of practice dürfte für digitale Arbeits- und Lernumgebungen nur noch bedingt brauchbar sein. Im Prozess der Arbeit wird jetzt nicht nur anderes, sondern auch anders gelernt.

Digitale Organisation koppelt Vermittlung, Aneignung und Anwendung fix. Das wechselseitige Ausagieren organisationaler Strukturvorgaben und individueller Praxis findet nun zunehmend als Strukturen fortschreibende Verrechnung virtueller Umgebungen statt, die dem Subjekt wie der Organisation immer nur die Oberfläche des jeweils anderen zeigen. Für die Berufspädagogik ist dies folgenreich. Die digitale Beschleunigung des technischen Wandels zeigt, weshalb Qualifikationen mit einem hohen Obsoleszenztempo in Verbindung gebracht werden (Rauner 2010). Gerade um ihre Überprüfbarkeit zu gewährleisten, sind Qualifikationen hochstandardisierte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, deren Performanz prinzipiell automatisiert werden kann. Diese Automatisierung geschieht nicht nur im genuin pädagogischen Kontext als softwaregestützte Auswertung von Klausuren oder LogFile-gestützte Überprüfung der Performanz, sondern sie ersetzt menschliche Arbeitsvollzüge durch softwaregestützte Verfahrenstechnik. Das produziert nicht nur erhebliche sozialstrukturelle Veränderungen und Konflikte, sondern stellt auch den Sinn von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen wie von Arbeit überhaupt (Benanav 2021) in Frage. Mit der Delegitimierung von Qualifikationen kommt Kompetenzen eine wachsende Bedeutung zu. Allerdings meint dies nicht den schulpädagogische Kompetenzbegriff, der an Messbarkeit (Klieme et al. 2007), also wiederum an automatisierbarer Überprüfung ausgerichtet ist. Im Hinblick auf klassische Berufsbilder und deren identitätsstiftende Funktion resultiert hieraus für die Berufspädagogik die Aufgabe, sorgsam zu bedenken, inwieweit bei der Vermittlung berufsspezifischer Qualifikationen auf digitale Lösungen zurückgegriffen wird und welche Effekte damit einhergehen.

Die Einbeziehung digitaler Organisationen aktualisiert neben Erziehung, Sozialisation und Lernen das Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung. Der klassische Bildungsbegriff adressiert mit der individuellen Auseinandersetzung mit Kontingenzen und Widerständen eine reflexive Distanzierungsleistung des Subjekts zu sich selbst als seiner inneren Umwelt, die nicht zuletzt Prozess und Ergebnis der Auseinandersetzung mit organisationalen Strukturvorgaben ist und zwar unabhängig davon, ob diese analog oder digital verfertigt werden. Die Frage, inwiefern die Kontingenzen physischer Kopräsenz eine unverzichtbare Voraussetzung für Bildungsprozesse sind, spielt daher nicht die entscheidende Rolle, denn der Unterschied zwischen analoger und digitaler Bildung geht nicht in der Differenz von errechneten und kontingenten Anreizen und Widerständen auf. Gerade die Intransparenz, die mit dem Prozessieren von Algorithmen untrennbar verbunden ist (Pasquale 2015), lenkt deshalb den Blick auf das Bildungskonzept zurück. Denn Bildung beruht auf dem absichtsvollen und darin produktiven Umgang mit der unabsichtlich wirkenden Komplexität der inneren wie äußeren Umwelt, die in ihren Vollzügen aber wesentlich intransparent bleibt. Genau darin unterscheiden sich Subjekt und Organisation, auch die digitale Organisation nicht.

6 Die Bildung von Subjekt *und* Organisation

Als individualisierende Form der Selbstorganisation bringt Bildung die individuelle wie organisationale Fähigkeit zum Umgang mit komplexen, intransparenten Zusammenhängen auf den Begriff, deren Veränderung als Lernen bezeichnet wird. Bildung ist die Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen und der als fremd erfahrenen Komplexität. Vor dem Hintergrund organisationsgetriebener wie digitaler Festlegungen von Handlungsspielräumen, aber auch der darauf zurückwirkenden normativen Ansprüche an das Subjekt, nimmt die Komplexität und damit die Intransparenz der Bestimmungen als Voraussetzung neuer Möglichkeiten weiter zu. Dies steigert die Bedeutung von Bildung als Komplexitätsfähigkeit auf beiden Seiten – für das Subjekt und die Organisation.

Wenn Organisationen allgemeine wie berufliche Anforderungen und Befähigungen in der Form individueller Bildung integrieren, so profiliert dies Bildung, neben dem Kompetenz- und Erziehungsbegriff, wieder als eine Zentralkategorie der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die theoriesystematische Analyse der pädagogischen Eigenlogik von Organisation bietet die Möglichkeit, die verschiedenen Prozessbegriffe geordnet aufeinander zu beziehen und als einen komplexen Gesamtzusammenhang nichthierarchischer Differenzen zu beschreiben. Reflexion und Distanzierung, die gemeinhin mit Bildung assoziiert werden, sind nicht besser als Immersion und Engagement, deren emotional-volitionalen Gehalte auf Sozialisation und Kompetenz verweisen. Auch geht das eine, das Arbeiten dem Lernen oder die Erziehung der Bildung nicht voraus. Nur eine hetererarchische begriffliche Polykontextur kann die wechselseitige Komplexität von Subjekt und Organisation in den Blick nehmen. Aber weder Bildung, Erziehung, Kompetenz noch Sozialisation bringt sie allein auf den Begriff.

Das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ist aber nicht nur für die Bildung von Erwachsenen zentral, es findet sich – wie Organisationen und Subjekte auch – in allen pädagogischen Handlungsfeldern und ihrer Reflexion. Die Erträge einer Reflexion und methodisch-empirischen Erforschung organisationaler Strukturbildungsprozesse für die Gestaltung pädagogischer Praxis sind längst nicht abgegolten. Organisationale Entscheidungen über die Modi der Zusammenarbeit, über Bildungsprogrammatiken oder über Formen der Aus- und Weiterbildung produzieren individuelle wie soziale Effekte, die mit dem etablierten und differenzierten Tableau pädagogischer Prozessbegrifflichkeiten wie Lernen, Sozialisation, Erziehung, Bildung und Kompetenz erschlossen werden können. Der Anspruch, die Pädagogik der Organisation nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch einzuholen, begründet deshalb ein Forschungsprogramm. Eine Neujustierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe kann diese für die (organisations-)pädagogische Theoriebildung über Subjekt und Organisation ebenso fruchtbar machen wie für die empirische Erforschung einer Pädagogik der Organisation. Erziehungswissenschaftliche Organisationsforschung macht aber eine Perspektive auf das moderne Subjekt wie die digitale Organisation erforderlich, die offen und sensibel ist für die nichthierarchische begriffliche Polykontextur von Bildung, Lernen, Sozialisation, Erziehung und Kompetenz. Eine pädagogische Theorie der Organisation fungiert deshalb nicht nur als Ansatzpunkt, die unterschiedlichen Perspektiven von allgemeiner wie beruflicher Bildung aufeinander zu beziehen. Die Strukturanalogie von Subjekt und Organisation arbeitet der pädagogischen Organisationsvergessenheit und Subjektzentrierung entgegen. Denn eine Pädagogik ohne ein angemessenes Verständnis der eigenen Möglichkeitsbedingungen, bleibt hinter allen selbst gesetzten Ansprüchen an Bildung unvermeidlich zurück.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt T. Wendt und S. Manhart geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

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

Adorno, T. W. (1969). Freizeit. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Stichworte. Kritische Modelle* (Bd. 2, S. 57–67). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Arendt, H. (1960). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley.
Arnold, R. (1998). Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In N. Vogel (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (S. 86–110). Heilbronn: Klinkhardt.
Baecker, D. (2001). Der Witz der Organisation. In F. E. P. Dievernich (Hrsg.), *Kommunikationsausbrüche. Vom Witz und Humor der Organisation* (S. 221–232). Konstanz: UVK.
Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Benanav, A. (2021). *Automatisierung und die Zukunft der Arbeit*. Berlin: Suhrkamp.
Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns* (8. Aufl.). Juventa: Beltz.
Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmillieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer.
Brosziewski, A. (2010). Von Bildung zu Kompetenz. Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In T. Kurtz, & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 119–134). Wiesbaden: Springer VS.
Dehnbostel, P. (2006). Lernen am Arbeitsplatz in der modernen Produktion – eine Frage der Strukturation. In U. Clement, & M. Lacher (Hrsg.), *Produktionssysteme und Kompetenzerwerb*. München: Franz Steiner.
Dörner, O. (2011). Bilder „des" Sozialen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion bildhafter Ordnungen in Weiterbildungskontexten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *31*(1), 45–61.
Dräger, H. (2017). Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*(2), 127–152.
Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley.
Ehrenspeck, Y., & Rustemeyer, D. (1999). Bestimmt unbestimmt. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 368–390). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Elkjaer, B. (2004). Organizational learning: the „Third Way". *Management Learning*, *35*(4), 419–434.
Erpenbeck, J. (2011). Kompetenzmanagement in Aktion. In E. Severing, & H. Loebe (Hrsg.), *Strategien gegen den Fachkräftemangel. Kompetenz und Wissenschaftsmanagement im Mittelstand* (S. 13–34). Bielefeld: wbv.
Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten. Theoretische Begründung und exemplarische Analysen. In *Demokratie und Partizipation – Beiträge der Erwachsenenbildung*. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, (Bd. I/2010, S. 58–79).
Fejes, A. (2008). *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge.
Fichte, J. G. (1971). Excurse zur Staatslehre. Politische Fragmente aus den Jahren 1807 und 1813. In J. G. Fichte (Hrsg.), *Zur Politik, Moral und Geschichte*. Werke, (Bd. VII, S. 574–589). Berlin: UTB.
Frieling, E. (2006). *Lernen durch Arbeit*. Münster: Waxmann.
Frieling, E., & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
Geißler, H. (1996). Organisation als lernendes Subjekt. Vorüberlegungen zu einer Bildungstheorie der Organisation. In H. Geißler (Hrsg.), *Arbeit, Lernen, und Organisation. Ein Handbuch* (S. 253–281). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (2018). Organisationspädagogik – erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS.
Gonon, P. (2015). Beruf. In J. Dinkelacker, & A. Von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 238–243). Stuttgart: Kohlhammer.
Greinert, W.-D. (1997). *Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive*. Stuttgart: Holland und Josenhans.
Hegel, G. W. F. (198). *Phänomenologie des Geistes* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
v. Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser.
Hobbensiefken, G. (1980). *Berufsforschung*. Basel, Stuttgart: UTB.
Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff „Kompetenz" als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach, & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30–43). Bielefeld: Janus.
Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.

v. Humboldt, W. (1960). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In W. v. Humboldt (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Bd. 1, S. 56–233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hunold, M. (2021). Organisation über Grenzen. Zugangsgrenzen und die Sanktionierung von Grenzüberschreitungen im Kontext von Organisationserziehung. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder, & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen* (S. 137–152). Wiesbaden: Springer VS.

Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt a.M.: Campus.

Kade, J., & Seitter, W. (2005). Wissensvermittlung – Kommunikation – Selbstbeobachtung. Zur Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In J. Kade, & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 47–61). Bielefeld: wbv.

Klieme, E., Merki, K., & Hertig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenz im Bildungswesen. In J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 5–15). Bonn: BMBF.

Lacher, M. (2008). Kompetenzorientierung braucht betriebliche Lernorte. Wandel von Lern(ort)strategien in der Berufsausbildung in Großbetrieben. *Zeitschrift des Bundesinstitutes für Berufsbildung*, *37*, 13–16.

Liessmann, K. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.

Luhmann, N. (1976). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (3. Aufl.). Berlin: Duncker und Humblot.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2004). Sozialisation und Erziehung. In N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Dieter Lenzen* (S. 111–122). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Luther, M. (2017). Dr. Martin Luthers Hauspostille. In M. S. Aßländer, & B. Wagner (Hrsg.), *Philosophie der Arbeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 128–138). Berlin: Suhrkamp.

Manhart, S. (2003). Absichtlich unabsichtlich. Zum Verhältnis von Politik, Bildung und Pädagogik um 1800. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart* (S. 95–142). Würzburg: K&N.

Manhart, S. (2008). Im Begriffsgeflecht. Zur Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt. In C. Thompson, & G. Weiß (Hrsg.), *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie* (S. 171–193). Bielefeld: transcript.

Manhart, S. (2009). Der Preis der Freiheit. Wissen, Bildung, Organisation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung*, *29*(1), 80–96.

Manhart, S. (2011). *In den Feldern des Wissens. Die Entstehung von Fach und disziplinärer Semantik in den Geschichts- und Staatswissenschaften (1780–1860)*. Würzburg: K&N.

Manhart, S. (2014). Anerkennung durch Lernen. Folgen einer begrifflichen Umstellung. *Der Pädagogische Blick*, *22*(1), 19–32.

Manhart, S. (2016). Pädagogisches Messen. Messen als Organisationsform pädagogischer Praxis. In A. Schröer, M. Göhlich, S. M. Weber, & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie*. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. (S. 53–61). Wiesbaden: Springer.

Manhart, S., & Wendt, T. (2019). Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *42*(2), 235–248.

Manhart, S., & Wendt, T. (2020). Komplexe Organisation und organisierte Komplexität. Die Pädagogik partizipativer Organisationsgestaltung im Zeitalter des Populismus. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(3), 377–393.

Manhart, S., Wendt, T., & Schröer, A. (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation. Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In C. Fahrenwald, N. Engel, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung*. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. (S. 339–353). Wiesbaden: Springer VS.

Marx, K. (1974). Die entfremdete Arbeit. In K. Marx (Hrsg.), *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (S. 149–166). Leipzig: Reclam. Geschrieben von April bis August 1844. Nach der Handschrift.

Mensching, A. (2008). *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei*. Wiesbaden: Springer VS.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, *7*(1), 36–43.
Meyer, R. (2003). Bedeutet die Erosion des Fachprinzips das Ende der Berufe? In H. Reinisch, K. Beck, M. Eckert, & T. Tramm (Hrsg.), *Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens – Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen* (S. 83–94). Opladen: Leske & Budrich.
Meyer-Drawe, K. (2012). Lernen aus Passion. In H. v. Felden, C. Hof, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 9–20). Baltmannsweiler: Schneider.
Nassehi, A. (2014). Arbeit 4.0. Was tun mit dem nicht organisierbaren Rest. In A. Nassehi, & P. Felixberger (Hrsg.), *Freiheit, Gleichheit, Ausbeutung*. Kursbuch, (Bd. 179, S. 135–154). Hamburg: Murmann.
Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske & Budrich.
Nohl, A.-M. (2022). Erziehung in der Demokratie. *Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, *76*(875), 80–87.
Pasquale, F. (2015). *The black box society. The secret algorithms that control money and information*. Cambridge, London: Harvard University Press.
Paul, J. (1963). *Levana oder Erziehungslehre*. Paderborn: F. Schöningh. [1806]
Pölitz, K. H. L. (1806). *Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates dargestellt*. 2 Bde
Prange, K. (1984). Arbeit und Zeit. Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *30*(4), 487–497.
Rauner, F. (2010). Qualifikation, Kompetenz und berufliches Wissen – ein aufklärungsbedürftiger Zusammenhang. In P. Schlögl, & K. Dér (Hrsg.), *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes* (S. 86–102). Bielefeld: transcript.
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.
Rousseau, J.-J. (1971). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: F. Schöningh.
Schleiermacher, F. (2000). Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe, (Bd. 1, S. 15–35). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Schleiermacher, F. D. E. (1983). Die Vorlesungen aus dem Jahre 182. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Ausgewählte pädagogische Schriften* (3. Aufl. S. 36–61). Paderborn: F. Schöningh.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
Schuler, H., Brandstätter, H., Bungard, W., Greif, S., Ulich, E., & Wilpert, B. (2007). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Bern: Huber.
Stengel, O. (2017). Die soziale Frage im Digitalzeitalter. Zukunft der Arbeit. In O. Stengel, A. van Looy, & S. Wallaschkowski (Hrsg.), *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche* (S. 169–192). Wiesbaden: Springer.
Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Tenorth, H.-E. (1992). Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In D. Benner, D. Lenzen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.–18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. (S. 129–139). Weinheim, Basel: Beltz.
Türk, K. (1995). *„Die Organisation der Welt". Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Ulich, E. (2007). Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In H. Schuler, H. Brandstätter, W. Bungard, S. Greif, E. Ulich, & B. Wilpert (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl. S. 221–251). Bern: Huber.
Villaume, P. (1985). Abhandlung über die von der Akademie zu Metz aufgegebene Preisfrage: „Welche sind die Mittel, die Vaterlandsliebe bey dem Volke zu erwecken?" Eine gekrönte Preisschrift. In P. Villaume (Hrsg.), *Abhandlungen das Interesse der Menschheit und der Staaten betreffend* (S. 7–60). [1794].
Wendt, T. (2020). *Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne*. Bielefeld: transcript.
Wendt, T. (2021a). Paradoxe Möglichkeiten. Management, Führung und die Pädagogik der Organisation. In U. Binder, & F. K. Krönig (Hrsg.), *Paradoxien (in) der Pädagogik* (S. 300–312). Weinheim: Beltz Juventa.

Wendt, T. (2021b). Die Kultivierung des Zufalls. Zum Verhältnis von organisationaler Strukturautomation und Unberechenbarkeit in der digitalen Moderne. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder, & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 295–308). Wiesbaden: Springer VS.

Wendt, T. (2021c). Organized futures. On the ambiguity of the digital absorption of uncertainty. *Front. Educ.*, *6*, Aufsatz 554336. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.554336.

Wendt, T. (2022a). In Zeiten der Zukunft. Organisation, Möglichkeitsraum und Bildung als Formen der Temporalität. In C. Schröder, & U. Zöller (Hrsg.), *Bildung gestaltet Zukunft – Soziale Arbeit zwischen Bildung und Stadtentwicklung* (S. 128–139). Weinheim: Beltz Juventa.

Wendt, T. (2022b). Regelmäßigkeiten der (Un-)Ordnung. Organisation und Management zwischen Theorie und Praxis. In A. Mensching, C. Fahrenwald, N. Engel, M. Hunold, & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik.* Wiesbaden: Springer VS.

Wendt, T., & Manhart, S. (2020). Digital Decision Making als Entscheidung, nicht zu entscheiden. Zur Zukunft des Entscheidens in der Digitalisierung. *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, *29*(2), 143–160.

Wendt, T., & Manhart, S. (2022). Die Bildung der Organisation. Zur Komplexitätsfähigkeit von Management und Führung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *53*(4), im Druck.

Wendt, T., Schröer, A., & Lackas, M. (2022). Der Unterschied des Unterschieds. Perspektivendifferenz als methodisches Prinzip der Innovationsförderung. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 41–55). Wiesbaden: Springer VS.

Wittpoth, J. (2003). Erziehung, Bildung, lebenslanges Lernen. Zum prekären Status von Absichten in der Erwachsenenbildung. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart* (S. 509–520). Würzburg: K&N.

Wittwer, W., Diettrich, A., & Walber, M. (2015). *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Zabeck, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen" – zur Kritik einer didaktischen Zielformel. *Wirtschaft und Erziehung*, *41*, 77–86.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00227-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Negotiating border-crossings when 'adult education' meets 'vocational learning'. Comparative historical notes on defining the 'research object'

Barry John Hake

Received: 7 June 2022 / Revised: 29 July 2022 / Accepted: 30 September 2022
© The Author(s) 2022

Abstract This paper offers a theoretical perspective on socio-historical research addressing the social organisation of communication and learning as cultural practices. It is critical of mapping the field of 'adult education' in terms of 'absences' regarding the historical dimensions of 'organised adult learning' investigated. It offers a comparative exploration of vocational dimensions of organised adult learning that characterise divergent historiographies in the Netherlands and Germany until 1945. Post-1945 policy repertoires are explored in terms of the socio-historical shift from 'collective employability' repertoires stressing permanent education social advancement towards the construction of neoliberal repertoires from the late 1960s articulating 'individualised employability'. The conclusion argues that research should focus on recovering a critical perspective regarding shifts and breaks in historical conjunctions of cultural practices that characterise relationships between the 'adult' and 'vocational' dimensions of organised adult learning.

Keywords Communication and learning · Social forms · Cultural practices · Comparative historical · Opportunity structures

Barry John Hake (✉)
Independent Researcher, Groningen, The Netherlands
E-Mail: eurolearn.hake@gmail.com

Published online: 04 November 2022

Grenzüberschreitungen zwischen Erwachsenenbildung und Beruflicher Bildung. Vergleichende historische Betrachtungen zum Forschungsgegenstand

Zusammenfassung Dieser Beitrag entfaltet eine theoretische Perspektive auf sozio-historische Forschung, die sich der gesellschaftlichen Organisation von Kommunikation und Lernen als kultureller Praxis widmet. Dabei wird kritisch gesehen, dass dem Feld der Erwachsenenbildung eine Abwesenheit von organisiertem Lernen unterstellt wird, die sich in einer historischen Dimension untersuchen lässt. Der Beitrag entwickelt eine vergleichende Untersuchung der beruflichen Dimensionen des organisierten Lernens Erwachsener, die in unterschiedlicher Weise in Geschichtsschreibungen in den Niederlanden und in Deutschland vor 1945 zu finden sind. Untersucht werden die politischen Diskurse der Nachkriegszeit, um den Übergang von einer *kollektiven* Beschäftigungsfähigkeit, die eine kontinuierliche Weiterbildung zum Zwecke des sozialen Fortschritts fokussiert, zu einer *individuellen* Beschäftigungsfähigkeit, die dem Geist des Neoliberalismus seit den späten 1960er-Jahren entspringt, nachzuzeichnen. Der Beitrag argumentiert abschließend, dass die Forschung sich darauf konzentrieren solle, eine kritische Perspektive zu entwickeln, die die Übergänge und Zäsuren in historischen Entwicklungen kultureller Praktiken in den Blick nimmt und das Verhältnis von Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung erhellt.

Schlüsselwörter Kommunikation · Lernen · Sozialform · Kulturelle Praxis · Historisch-vergleichend · Gelegenheitsstruktur

1 Introduction

Addressing the post-revolutionary *Assemblée nationa*le on 20th April 1792, Nicolas de Condorcet, mathematician, philosopher, encyclopaedist, and public intellectual expressed his views regarding the young French state's responsibility for organising 'popular instruction' for all its citizens, including adults. According to Condorcet, public instruction served the purposes of moral and intellectual development, independent thinking, resisting demagogues, participating in political life, and expanding professional knowledge. In his *Fourth Memoir on Public Instruction* in 1791, Condorcet had argued that public instruction relating to the professions should be dedicated to providing general education rather than vocational training: "The instruction that the public power must prepare for the mechanical professions will not consist in opening schools where they are taught; it is not a question of learning to make stockings or fabrics, to work with iron or wood, but only to impart knowledge useful to these professions, which cannot be part of an apprenticeship" (Condorcet 1791, p. 229).

This preliminary historical excursion is intended as evidence that Condorcet considered 'popular instruction' as an 'inclusive' cultural repertoire including intellectual development, independent thinking, active citizenship, and economically useful knowledge and skills. It also serves to suggest that an historical perspective might

throw some light on the socio-political origins of the supposed schism dividing 'non-vocational adult education' from 'vocational (adult) education and training' as cultural components of the social field that is also known as 'continuing education'. It might be pertinent to suggest, therefore, that when attention is directed towards theoretical and methodological issues, questions concerning definitions of the 'research object' also need to be addressed. Perennial problems confronting scholars of both 'adult education' and 'vocational (adult) education' remain questions of defining the social phenomena to be studied. The point of departure adopted here is that "the history of adult education is replete with continuing efforts to capture its object of study, to delineate its boundaries, to distinguish the range of social phenomena to be recognised as adult education, and to provide these phenomena with a nomenclature" (Hake 1992, p. 70). Regarding theoretical and empirical reflection as intellectual efforts to capture the 'research object', this paper suggests that 'epistemic disobedience' (Mignolo 2000) may constitute a legitimate position when critically questioning institutionalised biases and flaws associated with contemporary disciplinary debates addressing the 'social phenomena' to be recognised as constituting 'adult education' and 'vocational education and training' respectively.

Critically revisiting historiographies of non-vocational and vocational education policies might be one useful avenue to pursue. Historians of education address questions asking why certain individuals, social groups, organisations, institutions, and movements are granted prominent positions in the historiography of the 'selective tradition' favoured by dominant disciplinary 'canons', while others are systematically excluded from the historical legacy in favour of defensive self-justification of prevailing intellectual, professional, disciplinary, and social arrangements in the present (Williams 1981; Chase 1995; Hake 1994a). In taking issue with often under-theorised distinctions that are made in the literature between (non-vocational) 'adult education' and 'vocational education and training', this article argues that historical understanding of the 'social organisation of adult learning' demands examination of its complex historical articulations with broader economic, social, political, and cultural forces in society.

In examining such issues, this paper is organised as follows. Section two offers a cultural-sociological perspective on socio-historical research addressing the social organisation of 'communication and learning' as cultural practices. In section three, attempts to map the field of 'adult education' are critically examined in terms of 'absences' regarding the historical dimensions of 'organised adult learning' investigated in research. Section four offers a comparative historical exploration of vocational dimensions of organised adult learning that characterised divergent historiographies in the Netherlands and Germany until 1945. In section five, post-1945 policy developments are explored in terms of the socio-historical shift from 'collective employability' stressing 'permanent education' as social advancement towards the construction of neoliberal policies from the late 1960s articulating 'individualised employability'. The conclusion argues that research should focus on recovering a critical perspective regarding shifts and breaks in historical conjunctions of cultural practices that characterise socio-historical relationships between the 'adult' and 'vocational' as dimensions of socially organised adult learning.

2 Towards a political economy of communication and learning

From a comparative historical perspective, efforts to bridge the supposed juxtaposition of general 'adult education' and 'vocational adult education' can be most usefully explored in terms of a sociology of culture addressing the social relations of cultural practices that characterise socio-historical manifestations of socialisation and resocialisation processes referred to as 'adult' and 'vocational education' (Williams 1961; Fuchs 2017). This article adopts a theoretical point of departure that addresses 'organised adult learning' in terms of a political economy of 'communication and learning' as socially organised cultural practices (Williams 1981; Sum and Jessop 2015). These socio-historical practices are conceptualised here in terms of the "social organisation of cultural practices of communication and learning in which learners organise themselves, or are organised by others, in deliberate, systematic and sustained activities for the purposes of disseminating and acquiring knowledge, skills and sensitivities" (Hake 1994b, p. 337). This constitutes a relational interpretation of organised adult learning in terms of the 'social organisation of culture' (Williams 1981, p. 213), which involves "deliberate, systematic, and sustained efforts to disseminate and to acquire knowledge, skills, and sensitivities" (Houle 1973, p. 32). These relational cultural practices are socially organised in diverse cultural formations, movements and institutions, only some of which are recognised as constituting 'adult education' or 'vocational training' practices. Historical research addressing these cultural practices examines communication and learning in terms of structured social relationships between, on the one hand, cultural actors with 'communicative intent', and, on the other hand, cultural actors with 'learning intent' (Williams 1961; Houle 1973). Comparative historical research endeavours to capture these structured 'social forms of communication and learning' (Williams 1981:35) in relation to specific historical configurations of 'cultural production' and 'cultural reception' (Habermas 1962; Thompson 1963; Williams 1966; Steele 2007; Hake and Laot 2009; Hake 2021).

Historical and contemporary research suggests that these social forms of communication and learning have been characterised by significant variations regarding their availability, accessibility, and utilisation, in both temporal and spatial terms. Configurations of organised adult learning activities constitute differentially available 'social forms' that enable collective and individual actors to engage in socially organised adult learning activities. In this respect, the world of organised adult learning has been historically characterised by the perennial 'social question' regarding the specific contributions by the state, civil society organisations and markets in the social organisation of mobilising 'publics' to actively engage in disseminating and acquiring knowledge, skills, and sensitivities (de Sanctis 1984). From this comparative historical perspective, a political economy of culture examines these mobilisation strategies as 'policy repertoires' that articulate partisan socio-political agendas addressing socially organised adult learning practices. These policy repertoires are examined here in terms of socio-historical configurations of strategies, measures, instruments, and actions with the intention of mobilising specific 'publics'.

Policy repertoires are articulated by a broad array of 'policy actors' with often contending, if not conflicting, perspectives on regulating the social organisation

of communication and learning. Operating at international, transnational, national, sub-national and local levels, policy actors include intergovernmental organisations, trans-national polities, nation-states, parliaments, ministries, political parties, advisory committees, and experts. However, comparative historical research must necessarily also examine other more diffuse non-governmental policy actors such as market partners, (multinational) companies, employers' associations, trade unions, educational institutions, popular education associations, voluntary associations, social movements, grassroots organisations, local activists, and public intellectuals. From this comparative historical perspective, policy repertoires are examined as historically diverse configurations of states, civil society organisations, and markets regarding their respective responsibilities in the political economy governing the allocation of public and private cultural resources to the social organisation of 'collective' and 'individual' forms of participation in organised adult learning.

3 Mapping our way out: A comparative historical prolegomena to 'adult education'

With the exception of those engaged in the study of 'adult education', there must be few other scholars in the humanities and social sciences who devote quite so much of their time to reflection on the boundaries of the territory they claim to study. If regular stock-taking is a sign of a well-run enterprise, this is a well-established habitus among 'adult education' scholars. Such a degree of habitual introspection could be an indication, however, that "the scientific universe of the field of adult education is rather weak" (Elfert and Rubenson 2015, p. 134). Mapping the field now constitutes a hegemonic methodology comprising 'cartographical practices' seeking to capture the phenomena to be investigated. Such efforts to map legitimate territories are often associated with spatial metaphors as aids to theoretical reflection regarding social phenomena to be theorised and empirically investigated (Käpplinger 2015). While such spatial metaphors have traditionally referred to 'trees' and 'fields', the botanical metaphor of the 'rhizome' (Deleuze and Guattari 1987) has been utilised more recently to argue that "development of the institutions is part of the rhizome-like process of change in society and the programmes and offerings are part of the rhizome-like growth that is expressed in the structures of the institutions" (Robak 2020, p. 34). Regarding the ever-changing aspirations of adult learners, it is argued that "the institutions that transfer these desires and the identified needs into educational offers, are involved in the processes of rhizomatisation" (Robak 2020, p. 49).

Referring to these diffuse social and cultural phenomena recognised as 'adult education', it is argued that "the diversity could be illustrated, for example, in relation to the way adult education is organised. In some countries, such as in the Scandinavian countries and what eventually became Germany, there are long historical traditions of institutionalised adult education going back to the mid-1800s [...] while in other countries educational institutions for adults came into existence much later" (Fejes and Nylander 2019, p. 3). This manifests a decidedly parochial default position that is all too frequently adopted in mapping exercises that employ a-historical admin-

istrative, bureaucratic, legal, and institutional categories in seeking to understand cultural practices that are said to have historically constituted 'adult education'. When mapping 19th century 'adult education', Fejes and Nylander, however, make no reference to Condorcet's 1792 address, nor do they refer to late 18th century philanthropic adult Sunday schools (Pole 1814), French legislation in 1833 regarding regulation of *classes d'adultes*, let alone the ubiquitous mechanics institutes that feature in Hudson's exercise in mapping 'adult education' providers worldwide, including Germany (Hudson 1850). More profoundly, however, while mapping the field of cultural practices, Fejes and Njlander lack references to the well-established historiography addressing 'mutual learning' activities involving adults that were organised in 18th century civil society by bourgeois reading circles (Habermas 1962), literary and philosophical societies, mutual improvement associations as '*Formen geselliger Bildung*' (Seitter 2007, p. 29), not to mention the radical artisan public sphere in the late 18th century political movements (Thompson 1963). This contributes to a decidedly provider-led understanding of 'adult education' as constituting 'offerings'.

Furthermore, Fejes & Nylander do not refer to the practice of autodidactic self-education by means of 'personal schemes of reading and study undertaken by the autodidact' (Hake 1994b, p. 337). Whether served by books borrowed from neighbours, fellow workers, circulating libraries, commercial circulating libraries, or purchased on the doorstep from colporteurs, the cultural practice of reading served historically as a rapidly expanding cultural form for adults to acquire knowledge, skills, and sensitivities for diverse ends. Seeking to serve the needs of individual learners, the first commercial course of correspondence education/learning was recorded in the American colonies in 1728, while an English-language advertisement in *Lunds Weckoblad* in 1833 offered Swedish men and women the opportunity to study 'Composition through the medium of the Post' (Bååth 1980, p. 13). Correspondence education as a commercial market serving adult 'learners' expanded rapidly during the late 19th century with regular public mail systems served by expanding railway networks.

All too often, however, rather than recognising civil society organisations and markets as cultural actors in pluralist arenas comprising individual and collective learning endeavours, historical narratives tend to construct a-historical lineages for long-standing forms of institutionalised forms of 'adult education' (Chase 1995). Often recognised by the state, for example via subsidies for folk high schools, these institutions have a strong, sometimes nationalist, sense of exceptionalism, serving both celebratory and self-justifying purposes. However, they figure prominently in the canon that understands 'adult education' in terms of 'institutionalised' and 'professionalised adult education' responsible for 'educational offers' as defining the 'research object'. Such narratives fail to recognise that organised adult learning has historically manifested diverse forms of 'hybrid' and 'blended' learning practices made possible by shifting conjunctions of socially organised adult learning involving the state, civil society organisation and markets. Indeed, cultural practices characterising production and consumption of organised adult learning were often historically constructed at quite significant social distances from the historically specific institutionalised cultural practices associated with state-funded forms of 'adult education' (Sawchuk 2003).

From this perspective, the reading habits of adults can be regarded as a legitimate object for historical research addressing organised adult learning on the grounds that it involves social relationships with the communicative intents of an author, while writing involves an author with an intended reader in mind. This opens up a much broader perspective of organised adult learning involving mediated access by different 'publics' in terms of the social organisation of their relationships with authors as cultural intermediaries. These social relationships entail mediation of cultural meanings by "peers, poets, propagandists, priests, pedlars, politicians, performers, publishers, pamphleteers, playwrights, publicans, and practitioners of the plastic arts" (Carlson 1980, p. 178).

4 Conjunctions of places and spaces: vocational dimensions of organised adult learning

With the 1789 French Revolution marking the decline of agrarian society, *ancien regime*, and a dissolution of the guilds' occupational order, modernisation associated with European industrialisation and urbanisation gave rise to new questions regarding socialisation of its youth, but also resocialisation, indeed re-education, of adult citizens. While a well-established historiography addresses socio-historical dimensions of differential expansion of elementary education in European nation-states during the 19th century, the historiography addressing the social organisation of adult socialisation, resocialisation, and re-education in relation to 'work' has been characterised by somewhat disjointed comparative historical research efforts to capture and understand the very rich range of phenomena involving the state, civil society organisations and markets regarding shifting conjunctions of practices ranging from state provision of vocational education, differential responsibilities of civic society organisations, and commodified commercial training markets (Hake 2016). Key socio-historical questions addressed here concern transitions from ubiquitous workplace learning cultures during the early 19th century towards differential repertoires marked, on the one hand, by the development in Germany of a workplace-based repertoire of 'dual training', together with its expansion beyond the realm of craft training to include technical and commercial fields, and, on the other hand, developments in the late 19th century in most European countries towards 'school-based' vocational training, with the Netherlands serving as exemplar here.

While the Batavian Revolution in the Netherlands in 1795 marked the final dissolution of the Dutch guilds, Germany's 19th century development towards nation-state status was marked by the early 19th century restorative repertoires adopted by corporatist organisations in civil society securing influence on training practices in the workplace as the primary site of training the labour force (Schriewer 1986). Drawing upon traditional apprenticeship practices, supplemented by educational and recreational activities in *Arbeiterbildungsvereine*, training practices beyond the workplace involved private initiatives for organising compulsory vocational instruction on Sundays and evening 'classes'. Known as 'continuation schools', instruction provided supplemented and refreshed reading, writing and arithmetic skills acquired in elementary education, together with skills including technical drawing and double

entry bookkeeping. In the Netherlands, a similar organisation of workplace training combined with philanthropic initiatives involving Sunday and evening 'repetition classes', together with technical drawing classes, was characteristic for the period of delayed industrialisation until the 1860s.

Unlike elsewhere in revolutionary Europe, the Dutch monarchy in 1848 was left largely untroubled with parliamentary democracy peacefully agreed, while radical liberal movements in the German states were violently repressed, this resulting in emigration of erstwhile reformers, many of them artisans and intellectuals, including women activists (Ashton 2013). With nation states' reputations increasingly judged in terms of economic performance and labour force skills, the conservative Dutch monarchy left representation at the 1851 Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations in London to private initiative. Private initiative was also responsible for the much more impressive 'German' contribution, with 1720 exhibitors representing trade associations in the 39 German states, a repertoire fuelled by expanding ambitions of the Customs Union together with mounting awareness of 'economic nationalism' in Europe (Hobsbawm 1970), with economic and commercial interests driving efforts to improve competitiveness by means of improved worker training in the hands of employers. Following military victories against Denmark and France, formation of a Prussian-dominated nation-state, the unitary German Empire was marked during the 1880s to the 1920s by the institutional, legal, economic, and cultural foundations of the dual vocational training system characterised by sector-specific training repertoires in the workplace (Harney and Tenorth 1986). This occupation-oriented training system constituted a major cultural factor in a policy repertoire contributing to re-establishing social order within the German imperial power structure (Stratmann and Schlösser 1990). In terms of social class and gender allocation mechanisms, however, this institutionalised dual vocational training system was structurally segregated from school-based vocational routes to occupations, career advancement, and access to further education and training. For example, efforts in the second half of the 19th century to broaden school-based vocational education in Germany as an alternative to the apprenticeship system primarily addressed girls from middle-class families, who were able to afford steadily rising fees, thus excluding young working-class women leavers from the *Volksschule* (Mayer 2007). As elsewhere in Europe, commercial and trade schools founded by women's organisations and associations to encourage female employment offered school-based vocational training trajectories for young women in bookkeeping, embroidery, childcare, and domestic science (Hake 2020; Laot 2020).

With passage of the Craft Trade Workers' Protection Law in 1897, the dual system of in-company work-based vocational training combined with attendance at continuation schools became dominant, although 75% of training time in this 'dual' system comprised workplace learning. In this manner, the traditional social class and gendered environment of working-life served the socialisation and political integration of workers in the dominant social order opposed to politicised and union-affiliated re-socialisation of the proletariat's out-of-school workers' education (Frommberger and Reinisch 2004). State interventions serving to increase productivity rather than educational purposes as such resulted in the removal of continuation schools from local authority supervision, placing them under the Ministry of Commerce, regarded

as vocational schools; this state of affairs continued until 1934. Regarding economic modernisation and gendered employment opportunities available to women, emergent statist repertoires in imperial Germany understood 'the woman question' in terms of employment opportunities for so-called 'surplus' of unmarried women (Dollard 2009). This led in 1900, with women's employment expanding into new areas, particularly commercial office work, to compulsory continuation schools for girl apprentices in commercial occupations, with training of their female teachers introduced in 1907. Furthermore, by the turn of the century, feminists, women's rights advocates, and pioneering social reform movements were increasingly active regarding questions of women's education, training, and economic empowerment. To help women become more independent and find employment, Josephine Levy-Rathenau, for example, established an Information Centre for Women's Jobs in 1902 in Berlin, the first independent women's vocational guidance service in Germany (Käpplinger 2020), while she also organised the Association for Women's Vocational Training for Trades and Industry, from 1909 until 1921, to improve training opportunities, particularly apprenticeships for young women as opposed to traditional domestic or factory work (Frevert 1986).

With delayed, but rapid, industrialisation of the Netherlands from 1860 onwards, demand for skilled workers led various private organisations and interest groups to establish 'craft schools' that competed with a weak apprenticeship system. The 1863 Secondary Education Act enhanced this policy repertoire by introducing 'civic night schools', privately owned but recognised by municipalities, offering instruction in the evenings for adults in theoretical subjects and languages. Not considered by their radical liberal advocates as vocational *training*, these state-recognised schools were regarded as providing part-time *secondary vocational education* for adults. This position was strongly endorsed by the National Association for Commercial Education, established in 1899, whose monthly journal regularly argued that these institutions were not engaged in organising vocational training courses but that they offered individual adults' opportunities for personal development and career advancement. Building upon the rapid expansion of commercial training schools and correspondence education for male clerks in the late 19th century, this tendency among Dutch private providers to consider part-time education for commercial occupations as 'liberal education', recognised by the state as part-time evening secondary education, was extended in the early 20th century with evening Atheneums with a general curriculum, to pre-university level, a practice that continued until 1963.

Furthermore, given rapid expansion of commercial correspondence education in the Netherlands, as was the case elsewhere in Europe, a 1908 report by the Society for the Common Benefit's education committee (Bos et al. 1908), argued the need for public regulation of commercial providers of correspondence education on the grounds they should address not only vocational training needs but also adults' need for general education and cultural development (Bos 1898). With questions regarding technical and vocational education training increasingly featured at international conferences (Rodogno et al. 2014), the first held in Bordeaux in 1886, the Dutch National Association for Commercial Education was responsible for organising the first international congress on commercial education in Amsterdam in 1905. In Germany, it was increasingly recognised, however, that employers in rapidly expanding

metal, electronic and chemical industries were unable to meet new training requirements by retraining their existing workers for new science-based occupations. In response to the political monopoly exerted by conservative craft trade unions, the work-based route was supplemented from the mid-1890s by training workshops established by major companies to supply skilled workers. This was supplemented by belated initiatives of commercial publishers entering the putative German market for correspondence education. German pioneers in this new training market were the Potsdam publishers Bonness and Hachfeld, who from 1896 marketed correspondence courses in mechanical and electrical engineering in the form of 'lesson letters for self-study'. During the 1920s, the emancipatory potential of correspondence education extended opportunities for adults, including young women, to follow state-recognised preparatory courses for school-leaving qualifications including the 'bottleneck qualification', i.e. the Abitur (Dieckmann and Zinn 2017).

With the Netherlands neutral during the First World, the Dutch parliament approved the 1919 Industrial Education Act recognising government responsibility for the field of school-based vocational education and training by integrating 'civic night schools' in partnerships between local authorities, commercial vocational training enterprises, and employers, this marking a pragmatic-modernising repertoire favouring state intervention to promote collective skill formation (Anderson and Nijhuis 2012). This law introduced two parallel systems of vocational education, one involving considerable strengthening of school-based practices by enabled market parties to organise sector-based industrial and technical schools, while Dutch work-based apprenticeship training remained weak beyond a few large employers such as Philips (Wolthuis 1999). Numbers attending craft schools, renamed as industrial schools, increased rapidly, with this post-initial training market remaining the preserve of commercial providers and employers (Backx 1994), and progressive training-minded employers. With continuing growth of commerce and office work featuring an expanding female labour force, particularly single women, a National Conference for Commercial Education was organised in Amsterdam in September 1922 by the Federation of Trade and Office Clerks' Associations. This Dutch association subsequently hosted the 11th conference of the International Association for Commercial Education, 2–5 September 1929, in Amsterdam, attended by commercial education experts from 38 countries, with papers addressing relations between commerce and industry with commercial education (Butts 1929; Proceedings 1929).

In post-war Weimar Germany, revolutionary turmoil in 1919 was followed by efforts to reintegrate war veterans into economic life, with women excluded from jobs they performed during wartime, and both male and female workers, particularly many single women in clerical jobs in public services and commerce, were confronted with economic crisis. Following the 1924 crisis, workers were expected to adapt to a 'modernising' reorganisation of production, particularly influenced by the internationally influential Industrial Rationalisation Movement in Germany, including coal production, but also electro-technical and machine industry companies (Shearer 1995), while the Staatliches Bauhaus was a cosmopolitan and avant-garde cultural movement, influential in arts, design and crafts education. Reform-minded Weimar was also characterised by the development of a wide variety of occupations not covered by the work-based dual system, involving attendance at often com-

mercial vocational schools that conferred qualifications not available in dual and academic trajectories. While non-academic schooling paths for young women at an intermediate vocational level had first emerged in the 1890s for laboratory assistants, for example, the 1920s witnessed further development of vocational training opportunities for young women offering entry to skilled occupations, including nurses, kindergarten teachers, and in the medical and chemical laboratory fields, which offered young women job opportunities, if not career-development possibilities (Mayer 2007). Of no little importance in opening new career paths for women was the professionalisation of social welfare work, indeed state-initiated bureaucratisation of welfare, as part of Weimar Republic's 'state corporatist' repertoire combining social work and adult education in serving the integrative 'nation-building' needs of the German nation-state in an increasingly divided republic.

With rapidly rising unemployment later in the late 1920s contributing to further growth of Dutch correspondence education, this was even more the case of evening classes as popular forms of second-chance education in meeting the needs of unemployed people to engage in further education or retraining when faced with unemployment or finding work. During the Great Depression and associated social crisis in the 1930s, with meagre unemployment benefits available, limited subsidies were made available by the Ministry of Social Affairs to popular education organisations, including Settlements, residential education centres, and the first folk high school in the Netherlands, established in 1932, to fund 'retraining' courses for unemployed people. While married women were discouraged from paid work, indeed banned from public positions such as teaching, after 1933 single women were retrained by residential education centres to replace German women in the Dutch domestic service market. Company-based reorganisation of post-compulsory vocational training was not ignored by 'adult education' activists who were themselves engaged in increasingly contentious German debates concerning 'intensive methods' which were vigorously propagated by residential folk high schools, particularly those associated with trade unions and workers' education (Hake 1993). Recognition of problematic relationships between in-company practices, residential folk high schools, and workers education have also been explored in relation to broader 'proletarian' cultural practices in Weimar (Hake, S. 2017). At a more general level of socio-historical analysis, positions adopted by public intellectuals, for example in workers' clubs in the Weimar Republic (Kaus 1992), raise questions concerning their association with the workers' education movement in the 1920s as forces of dissent and oppositional social and cultural movements (Hake et al. 2004).

Post-1933 Germany, National-Socialist policies ensured that industry and government co-operated in labour force training by granting standardised certificates to legally recognise industrial occupations as on a par with those in the dual system, with hundreds of thousands of younger Germans, mainly men, entering apprenticeships for skilled trades outside the dual system, the heterogeneous landscape of vocational schools for girls was reorganised as *Berufsfachschule*, while the regime openly segregated men and women into 'gender spheres' with women expected to be 'at home'. With correspondence education tolerated but suspected of Jewish 'intellectual' influence, the Potsdam pioneers, however, survived national socialism to dominate this field until the 1960s. A fundamental change of direction was apparent

following establishment of the voluntary labour service and its subsequent work as compulsory labour service linking manual labour with ideological (re-) education (Hake 1993). While this throws light on the transformation of folk high schools under National Socialism, work camps as 'socio-pedagogical' labour regimes served 're-educational' purposes that characterised the 15 moorland concentration camps for intellectuals and trade unionists in Emsland from 1933, war-time forced labour of Belgian, Dutch, and French nationals in German industry, and internment of intellectuals and political activists in occupied Belgium, France, and the Netherlands. During German occupation of the Netherlands from 1940 to 1945, racialised jurisdiction resulted in 1942 legal regulation of correspondence education. Companies were required to register Jewish teachers in order to control provision of correspondence courses influenced by Jewish organisations, and as a consequence, 3000 private providers, serving 150,000 fee-paying customers, were registered. Jewish organisations and individual Jewish teachers involved in correspondence learning were first registered, subsequently prohibited, eventually deported to concentration camps (Backx 1994).

This exploration of some comparative history features of vocational education and training until 1945 demonstrates the need for further research regarding shifting junctures of work, employment, careers, and the social organisation of adult learning. While industrial and commercial training were primarily addressed here, socio-historical research offers significant opportunities for historians of education to establish closer links with other areas of historical study. While companies, large and small, may not primarily serve 'educational' purposes, they provide embedded 'educational spaces', where work, employment, and development come together in diverse learning environments bridging spheres of organised learning serving general, vocational, professional, and political development.

5 Post-war 'employability' regimes: From collective to individualised repertoires

It has been argued that developments during the past 20 years have refreshed debates addressing the relationship between general, i.e. non-vocational, and vocational education and training (Büchter 2021). Indeed, since the early 1990s, many involved in 'adult education' have expressed their concerns regarding 'vocational agendas' propagated by intergovernmental organisations, trans-national polities such as the EU, national governments, multinationals, employers and trade unions, who appear to have embraced 'lifelong learning' as the policy vehicle for 'knowledge economies'. Providers of 'adult education' have found themselves challenged by public policies characterised by market deregulation, quasi-markets, commodification of learning, the 'employability agenda', and austerity measures regarding public funding as the hegemonic neoliberal policy repertoire (Hake 2016). As a socio-historical policy repertoire, however, 'employability' has a more complex historiography than its current status as a derogatory term in the vocabulary of critics of neoliberalism. Opposing exploitation by for-profit employment agencies, 'dignified employability' (Kellor 1904) for workers was propagated, especially working-class women,

in USA and Europe, by early 20th century industrial welfare reformers, workers' education and settlement house activists, including Jane Addams, Frances Kellor, Alice Salomon, and Emilie Knappert. Collective interventions to restore economic and social life in 'depressed communities' combined with economic independence of households were reiterated during the 1930s by public works programmes to restore 'dignity of work' (Crafts and Fearon 2013).

Collective employability was a priority on post-war economic and social policy agendas, while industrial relations and vocational training addressed the perennial 'capitalist social question' of how organised adult learning (Hake and Laot 2009) not only addressed integration of organised labour in a productive workforce but also addressed questions of citizenship in rapidly changing civil societies. In the post-1945 context, collective repertoires involving education and training interventions in western capitalist societies were reshaped by social reconstruction and industrial restructuring in emergent welfare states. Following a brief period of ideological 're-education' imposed by the allies on the German population (Vincent 2011; Friedenthal-Haase 1988; Phillips 2018), on the one hand, there were clear signs of 'restorative' policy repertoires signalling a return to further development and expansion of well-established forms of institutionalised 'adult education' including municipal and residential folk high schools, university-based extra-mural extension, and 'liberal adult education'. On the other hand, collective reorganisation of vocational and training in the service of capitalist economies was combined with redistributive social and educational policies in emergent post-war welfare states. Industrial policies and educational reform in Western Europe constituted political responses to the complex challenges confronting governments and citizens in rapidly changing societies, with reform of educational provision, both for the young and adults, as integral elements of 30 years of post-war reconstruction from 1945 to 1975, *Les Trente Glorieuses* (Fourastié 1979).

This was a period characterised, on the one hand, by rapid economic growth, high productivity, reduction in working hours, urbanisation, rising incomes, increased leisure, mass media entertainment, and consumer culture associated with an 'affluent' society. It was marked, on the other hand, by the restructuring of heavy industries, technological innovation, automation, de-skilling, growth of distributive and financial services, and information economies in post-industrial society. Constituting political, social and cultural challenges, these economic transformations were addressed, in part, by social and educational policies initiated by state-sponsored public agencies—involving endless reports by advisory committees—while policy repertoires were also influenced by significant mobilisations involving employers' organisations, organised labour, voluntary associations, and social movements. Post-war education and training policies, driven by national, regional and local concerns, were informed by often conflicting political understandings of economic, social and cultural implications of technological change for the education and training of workforces. In the immediate post-war period, policies were primarily driven by the collective mobilisation of national 'reserves of talent', which was seriously distorted by highly selective systems of initial education (Husén 1974). During the mid-1950s, attention shifted towards democratising access to initial education, expanding sec-

ondary education, delayed selection and lengthening compulsory schooling to meet changing labour market needs.

Collective opportunity structures supporting 'learning throughout life' were first advocated in 1955 by the French socialist government in answer to the need to increase the opportunities for education after the usual period of schooling (Hake 2022). This policy repertoire for 'post-compulsory education of a permanent nature'—*éducation permanente*—was intended to encourage adults to actively maintain and 'recycle' their knowledge, skills and sensitivities throughout life. Unimplemented in 1958, legislation by De Gaulle in 1959, first President of the 5th Republic, recognised (unpaid) 'educational leave' as an instrument for organising collective repertoires addressing social advancement opportunities for workers. Challenges posed by technological, economic, and social change also dominated UNESCO's 1960 World Conference on adult education, in Montreal, including references to 'permanent self-education' involving a collective repertoire for 'autoformation' (self-education) inspired by Yugoslavian practices involving workers' education in developing a self-management culture.

Innovative opportunity structures associated with *éducation permanente* practices in France, particularly collective measures supporting *recyclage* [recycling] programmes for redundant mine and steel workers', gained currency among European political parties and trade unions concerned with the broader social implications of accelerating technological change in local communities (Hake 2018). Building upon research on community television and other new communication technologies, the Council of Europe, in 1962, launched a pan-European programme promoting 'teleteaching' as a form of 'permanent education for adults'. A 1963 speech by UK Labour party leader Harold Wilson, referring to the 'white heat of the technological and scientific revolution' (Dorey 2015), contributed to policy repertoires articulating use of new media for 'second chance' and 'second way' opportunity structures for adult learners. North American and European adult educators, trainers, and 'progressive' employers enthusiastically embraced mass media to launch new educational opportunities for adults.

Despite a rapid expansion of higher education in the early 1960s, mounting evidence of systematic social and educational inequalities was compounded by growing dissatisfaction with limited educational possibilities available to adults, while attention was redirected towards expanding mass media-based 'second chance' and 'second way' educational opportunities for adults, and legislation controlling commercial correspondence education. Redistribution of opportunities throughout life to promote social justice refocused on inequalities between generations resulting from the expansion of initial education for the young. By the late 1960s, however, Western European policy landscapes were occupied—metaphorically, and literally in 1968—by students, adult learners, teachers, parents, feminists, community organisations, popular education movements, workers and trade unionists articulating widespread discontent with the failure of initial and post-compulsory education to support individual development and collective social emancipation. Radically revised educational architectures to enable participation in 'long lives of learning' had been placed firmly on reform agendas by the early 1970s throughout Western Europe.

Redistribution of educational opportunities throughout life had gradually permeated the policy agendas of inter-governmental organisations by the late 1960s. An international division of (advisory) labour emerged, with a fleet of policy reports emanating from advisory committees. The Council of Europe (CoE) had been actively engaged since the early 1960s with 'permanent education', UNESCO hesitantly adopted 'lifelong education' with the Faure report in 1972 (Lengrand 1972); the OECD took command of 'recurrent education' from 1973; while the International Labour Organisation (ILO) took charge of 'paid educational leave' (PEL) from 1974 onwards. In 1973, a study of harmonisation of educational policies, commissioned by the European Economic Community (EEC), proposed a heady policy repertoire combining permanent education, recurrent education, and paid educational leave as the most appropriate policy response to the economic, political, social and cultural challenges confronting European societies during the transition to post-industrial society (Hake, B.J. 2017).

The worldwide 1973 oil crisis, however, sowed the seeds of doubt regarding uninterrupted economic growth of post-industrial capitalism. Nonetheless, despite the differential negative effects of the global crisis on different European economies, reformist repertoires of mainly social-democratic national governments regarding radical reforms of education and training remained intact well into the late 1970s. Policy repertoires throughout Europe were marked by continuing engagement rhetorically, if not with adequate public funding, in reformist programmes to redistribute educational opportunities throughout life. Embraced primarily by the 'adult education' community, UNESCO's 1972 Faure report on 'lifelong education' did not become official policy, with UNESCO embracing 'lifelong learning' in 1976, while Faure found little response in Western European policy circles. References to *éducation permanente* in France featured in official reports and parliamentary debates in Belgium, the Federal Republic of Germany, Ireland, Italy, the Netherlands, and the United Kingdom, while permanent education, recurrent education, and paid educational leave, however, remained on national policy agendas well into the 1970s.

By the late 1970s, however, deepening economic recession, industrial unrest, rising unemployment, especially among young people, and austerity measures severely hit public expenditure on education and training. With trade unions in disarray, neoliberal policy repertoires started to impact on government policies throughout Europe. These developments retriggered long-standing inequalities in European societies, and in the everyday lives of communities ravaged by recession and austerity programmes. While policy repertoires for *éducation permanente* and permanent education had embraced expectations of extended educational opportunities throughout life, little remained of these policy repertoires by the early 1980s. Reforms of education and training as essential first steps towards collective measures favouring permanent and recurrent education no longer influenced policy repertoires of governments while public funding of 'adult education' was drastically cut. Following election of a market-friendly coalition government in 1978, the Netherlands, for example, embraced a putative neoliberal repertoire, replacing Keynesian policies with a medicine comprising incoherent welfare cuts, deregulation, consumer choice, and increased prices for liberal adult education. Accession of Thatcher in 1979 and Reagan in 1981—both promoting anti-unionism, de-industrialisation, financial services,

and privatisation—contributed to a transnational coalition of neoliberal 'deregulation' repertoires regulating individualised opportunity structures focused on personal employability. These constituted deregulatory practices intended to disrupt organised resistance to neoliberalism while the state regulated the freedom of markets in the interests of capitalist accumulation of profit. This process was reiterated throughout continental European economies from the early 1980s (Castel 2003; Prasad 2006; Levinson 2016).

Despite five decades of rhetoric involving discourses addressing 'lifelong education' and 'lifelong learning', public education policies worldwide have to a large degree remained focused on front-loaded structures of formal initial education characterised by the hegemonic global education measurement industry, while higher education has become a deregulated global marketplace. Since the late 1990s, employability regimes have infiltrated national and international higher education with curricula that articulate both labour market demands and student expectations. Indeed, employability now plays a significant role in student assessments of programmes, with 'consumer satisfaction' a major item in compiling league tables and institutional marketing strategies. Furthermore, higher education is increasingly populated by the younger generation, albeit in hierarchical structures reflecting selection in terms of social class origins, while public investment in initial higher education of youngsters continues to dwarf public funding of post-initial education and training. Post-compulsory continuing education and training have long ceased to be a voluntary affair with mandatory updating requirements now dominant. Credentialism now steers policy agendas with mandatory accreditation vital for maintenance of professional qualifications, in-house training, personal development plans, and recognition of prior learning, and registered participation in training is increasingly required for maintaining rights to welfare benefits. While participation in organized adult learning is compulsory for many, it remains for others a fragile affair marked by persistent inequalities and social justice concerns made evident by PIAAC research of those aged 16 to 65, i.e. potential members of the workforce. These developments have strengthened the neoliberal employability agenda's focus on propagating 'individual employability' as the ubiquitous symbol of marketability and personal commodification.

6 Conclusion

From a comparative historical perspective, this article has explored the schism between general 'adult education' and 'vocational (adult) education and training' with specific reference to the roles played by the state, civil society and markets in the development of policy repertoires that articulate collective and individualised structures favouring participation in 'long lives of learning'. The core question addressed the social organisation of communication and learning in terms of shifts in the socio-historical phenomena considered as constituting the historical fields recognised as 'adult education' and 'vocational (adult) education'. As this paper has argued, these historical shifts have been closely related to problems of defining the legitimate objects of scientific research regarding such diverse professionalised social

and cultural practices. Departing from a focus on 'organised adult learning', it was argued that questions occupying academics involved in research on 'adult education' and 'vocational education' need to move beyond professional preoccupations with disciplinary identities and establishing territorial borders.

For the moment, however, the 'adult education' and 'vocational education' literature remains excessively concerned with the distinctions established by their respective historiographies, which reflects the ubiquitous, but not especially helpful distinction between the 'non-vocational' and 'vocational education' as fields of cultural practice. It is perhaps these habitual exclusionary practices in defining the 'research object' that inevitably reinforce the institutional marginality of non-vocational 'adult education' in many European states to the detriment of critical understandings of its socio-historical contribution to cultural practices articulating collective demands for democratic dissemination and acquisition of knowledge, skills and sensitivities. Meanwhile, the historiography of 'vocational education and training' struggles to demonstrate their respective contributions to cultural practices that address the social organisation of resocialisation repertoires seeking to redistribute both individual and collective rights to engage in organised adult learning in relation to both paid and unpaid 'work' (Sawchuk 2003). In the meantime, notions of 'lifelong education' and 'lifelong learning' have lost any programmatic effectiveness that they may have once possessed, while they demonstrate no analytic power in relation to a theoretical understanding of complex diverse historical phenomena recognised as 'organised adult education'.

Socio-historical research is required that adopts a dialectical understanding of the impact of shifting historical conditions upon the social relationships of communication and learning as manifested in the social practices variously known as 'adult education' and 'vocational education'. This paper had attempted to identify shifts and breaks in the socio-historical development of the changing landscapes of communication and learning cultural practices that have constituted the social organisation of organised learning practices. It has sought to identify a number of areas where further comparative research is required with regard to shifting socio-historical configurations of states, civil society organisations and markets, where the social phenomena recognised as the 'adult' and 'vocational' have historically engaged in border-crossing encounters. Revisiting these border-crossings at their mutual interfaces with workers' education may constitute the elements of this revised research agenda. Firstly, further comparative historical research is required that explores the origins of second-chance organised (adult) learning during the early 19th century in terms of the social organisation of 'continuation schools' and 'refresher courses' for those 'no longer of school' age to maintain and expand what they learned earlier at school. A second research theme to be addressed involves references to 1848 in relation to organised adult learning involving movement militants, artisans, women, and intellectuals throughout Europe who became migrants, crossed borders, and constituted radical diasporas, and their trans-national influence on popular and workers' education movements. Thirdly, the late 19th century witnessed many forms of organised adult learning characterised by 'oppositional' forms of collective learning organised by 'feminist', 'anarchist', 'syndicalist', 'socialist', and 'communist' movements, as roots, perhaps 'rhizomes', of workers' and women's

organisations as sources of 'independent worker's learning' with a critical perspective on bourgeois involvement with the social question and 'education for workers' propagated by the university extension movement. A fourth theme addresses post-1919 questions concerning trans-national dimensions of workers' education, cultural renewal repertoires, a critique of 'liberal adult education' by 'intensive' tendencies in workers' education, and the shift away from cadre-training involving movement militants towards organised learning intended to mobilise the rank-and-file mass membership of workers' movements. Fifthly, it is necessary to revisit 1930s corporatist repertoires involved in organised adult learning that were put to work in mobilising mass movements by nationalist, national-socialist and fascist movements throughout Europe. Finally, the post-war period needs to be re-examined in terms of the bankruptcy of social democratic collective employability repertoires in the early 1970s when challenged by the hesitant, but persistent, emergence of an individual-oriented 'employability agenda'. A cross-cutting theme would investigate the social organisation of adult learning activities as ranging from the acquisition of knowledge, skills and sensitivities through a) organised instruction, classes, lectures, correspondence, mass media, and digital learning, b) mutually organised learning in meetings, reading circles, book clubs, reading rooms, film clubs, and social media, and c) autodidactic schemes of self-organised learning and self-education.

A radically revised research programme is needed to address socio-historical transformations in social relations that have influenced organised adult learning in terms of mobilising precarious social groups to participate in the dissemination and acquisition of knowledge, skills and sensitivities. A renewed engagement with both general and vocational dimensions of workers' education as socially organised communication and learning would enable historians of education to engage in socio-historical research investigating individual and collective cultural practices that have characterised partisan struggles in organising adult learning. Research revisiting socio-historical meeting points common to both 'adult education' and 'vocational education and training' landscapes would contribute to exploring the dialectic social, cultural, and personal regeneration practices and economic/vocational, technical reconversion practices rapidly changing capitalist societies.

Indeed, this ever-changing field offers challenges and opportunities for historians of education to engage with other areas of historical research, offering a potential revitalisation of history of 'organised adult learning' that focuses on the dialectic of socially organised communication and learning. Such research may help historians of education to establish deeper understandings through closer connections with scholars working on other aspects of cultural history in order to mutually contribute to the historiography of organised adult learning as cultural practices. There is a serious need to refocus the historiography of organised adult learning during the 19th and 20th centuries on more historically informed understandings of the political economy of socially organised learning that deepen our cross-cultural knowledge of border crossings in relation to the shifting boundaries of disciplinary fields in the age of surveillance capitalism and performative repertoires in the 21st century.

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

Anderson, K.M., & Nijhuis, D. (2012). The long road to collective skill formation in the Netherlands. In M.R. Busemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The comparative political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford Scholarship.

Ashton, R. (2013). *Little Germany: exile and asylum in victorian England*. London: Faber.

Bååth, J.A. (1980). *Postal two-way communication in correspondence education : an empirical investigation*. Lund: Gleerup.

Backx, H. A. M. (1994). *Particulier onderwijs. een onderzoek naar de rol en de taak van de wetgever inzake het niet door de overheid bekostigde onderwijs, in het bijzonder het erkend onderwijs* [Private education. A research into the role and task of non-subsidised education, in particular accredited education]. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink.

Bos, D. (1898). *Onze volksopleiding [Popular Education]*. Groningen: Wolters.

Bos, B., Fikkert, L.B., Nolen, T., & Uri, P.H. (1908). *Rapport onderwijs per correspondentie [Report on Education by Correspondence]*. Amsterdam: Nut van het Algemeen.

Büchter, K. (2021). Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis? Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediatisierungsthese. *Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, *75*(191), 3–6.

Butts, F.M. (1929). The Amsterdam congress. *The Journal of Business Education*, *3*(1), 25–37.

Carlson, R. (1980). The foundation of adult education: analysing the boyd-apps model. In R. Boyd & J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* (pp. 174–184). San Francisco: Jossey-Bass.

Castel, R. (2003). *From manual workers to wage laborers: transformation of the social question*. London: Routledge.

Chase, M. (1995). 'Mythmaking and Mortmain': the uses of adult education history? *Studies in the Education of Adults*, *27*(1), 52–65.

Condorcet, M. (1994). *Five memoirs on public instruction*. Paris: Garnier-Flammarion.

Crafts, N., & Fearon, P. (Eds.). (2013). *The Great Depression of the 1930s: Lessons for Today*. New York: Oxford University Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Dieckmann, H., & Zinn, H. (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: Wbv.

Dollard, C.L. (2009). *The Surplus Women: Unmarried in Imperial Germany*. Oxford: Berghahn Books.

Dorey, P. (2015). "Well, Harold Insists on Having It!"—The Political Struggle to Establish The Open University, 1965–67. *Contemporary British History*, *29*(2), 241–272.

Elfert, M., & Rubenson, K. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *6*(2), 125–138.

Fejes, A., & Nylander, E. (Eds.). (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Heidelberg: Springer.

Fourastié, J. (1979). *Les Trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris: Fayard.

Frevert, U. (1986). *Frauen-Geschichte: Zwischen bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Friedenthal-Haase, M. (1988). Britische Re-education: Struktur und Aktualität eines Beispiels interkultureller Erwachsenenbildung. *Neue Sammlung*, *28*(2), 221–230.

Frommberger, D., & Reinisch, H. (2004). Development of disparate structures of Dutch and German vocational education. In *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* (Vol. 1, pp. 75–87). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fuchs, C. (2017). Raymond williams' communicative materialism. *European Journal of Cultural Studies*, *20*(6), 744–762.

Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Hake, B.J. (1992). Remaking the study of adult education: the relevance of recent developments in the Netherlands to the search for disciplinary identity. *Adult Education Quarterly*, *42*(2), 63–78.
Hake, B.J. (1993). 'Folk High School' or 'Voluntary Labour Camp'? The Development of Barry J. Residential Adult Education in Germany during the 1920s and early 1930s. *Studies in the Education of Adults*, *25*(2), 121–135.
Hake, B.J. (1994a). Formative Periods in the History of Adult Education: The role of social and cultural movements in cross-cultural communication. In B.J. Hake & S. Marriott (Eds.), *Cultural and Intercultural Experiences in European Adult Education. Essays on Popular and Higher Education since 1890* (pp. 10–36). Leeds: Leeds University Press.
Hake, B.J. (1994b). The making of Batavian citizens: social organisation of constitutional enlightenment in The Netherlands, 1795–98. *History of Education*, *23*(4), 335–353.
Hake, B.J. (2016). Regulatory governance of 'training markets', 'market failure', and 'quasi' markets: historical dimensions of the post-initial training market in the Netherlands. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *7*(2), 171–189.
Hake, B.J. (2017). Strange encounters on the road to lifelong learning: the European economic community meets permanent education in 1973. *History of Education*, *46*(4), 514–532.
Hake, B.J. (2018). *Éducation permanente* in France en route to 'permanent education' at the Council of Europe? Revisiting a *projet social* to create 'a long life of learning. *History of Education*, *47*(6), 779–805.
Hake, B.J. (2020). 'Organise, educate, agitate'. Pioneer women and organised adult learning, 1848–1919. *Social Pedagogy*, *75*(1), 183–199.
Hake, B.J. (2021). Looking forward backwards: varieties of capitalisms, alternative futures, and learning landscapes. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *12*(1), 31–45.
Hake, B.J. (2022). *Education permanente* in post-war France, 1945–1960: Circulatory regimes and policy repertoires. *Studies in the Education of Adults*, *54*(1), 4–24.
Hake, S. (2017). *The proletarian dream: socialism, culture, and emotion*. Berlin: De Gruyter.
Hake, B., & Laot, F. (Eds.). (2009). *The social question and adult education European perspectives in the 19th and 20th centuries*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Hake, B.J., Glastra, F., & Shedlar, P. (2004). Workers as travellers, migrants, and refugees: border-crossings and the construction of proletarian public spheres in Europe before the Second World War. In B.J. Hake, B. van Gent & J. Katus (Eds.), *Adult education and globalization: past and present* (pp. 55–80). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Harney, K., & Tenorth, H.-E. (1986). Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis: zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preussen bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, *40*, 405–422.
Hobsbawm, E. (1970). *Industry and empire*. Harmondsworth: Penguin.
Houle, C. (1973). *Design of education*. San Francisco: Jossey-Bass.
Hudson, J.W. (1850). *The History of Adult Education*. London: Woburn Press.
Husén, T. (1974). *Talent, equality and meritocracy: availability and utilization of talent*. The Hague: Martinus Nijhof.
Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome—A bibliometric analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *6*(2), 1–19.
Käpplinger, B. (2020). Walking between the lines: Josephine Levy-Rathenau (1877–1921). *Social Pedagogy*, *75*(1), 155–164.
Kaus, A. (1992). The *Arbeiterbuchgemeinschaften* in the Weimar Republic: an instrument of cross-cultural adult education? In B.J. Hake & S. Marriott (Eds.), *Adult Education between Cultures Encounters and identities in European adult education since 1890* (pp. 162–179). Leeds: Leeds University.
Kellor, F. (1904). *Out of work: a study of employment agencies, their treatment of the unemployed, and their influence upon home and business*. New York: Putnam.
Laot, F.F. (2020). Discovering pioneering women in the field of adult education. *Social Pedagogy*, *75*(1), 11–23.
Lengrand, P. (1972). *Permanente Erziehung: eine Einführung*. Berlin: Pullach.
Levinson, M. (2016). *An extraordinary time: the end of the post-war boom and the return of the ordinary economy*. New York: Basic Books.
Mayer, C. (2007). The struggle for vocational education and the employment possibilities for women in the second half of the nineteenth century in Germany. *History of Education Researcher*, *80*, 85–99.

Mignolo, W.D. (2000). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, *26*(7–8), 159–181.
Phillips, D. (2018). *Educating the Germans: people and policy in the British zone of Germany, 1945–1949*. London: Bloomsbury.
Pole, T. (1814). *History of the origin and progress of adult schools*. London: Woburn.
Prasad, M. (2006). *The politics of free markets: the rise of neoliberal economic policies in britain, France, Germany, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
Proceedings (1929). Proceedings of the International Congress on Commercial Education, Amsterdam, 2–5 September 1929 [Verhandlungen des Internationalen Kongresses für das Kaufmännische Bildungswesen], Part 1, Papers (p. 417). Purmerend: Muussess.
Robak, S. (2020). Adult education in late modernity: research and practice between welfare state and neoliberalism. In A. Bulajić, T. Nikolić & C. Vieira (Eds.), *Navigating through contemporary world with adult education research and practice* (pp. 33–58). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.
Rodogno, D., Struck, B., & Vogel, J. (Eds.). (2014). *Shaping the transnational sphere: experts, networks and issues*. New York: Berghahn.
de Sanctis, F.M. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, *3*(4), 265–277.
Sawchuk, P.H. (2003). *Adult learning and technology in working-class life*. New York: Cambridge University Press.
Schriewer, J. (1986). Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, *32*, 69–90.
Seitter, W. (2007). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Bielefeld: Wbv.
Shearer, J.R. (1995). Talking about efficiency: politics and the industrial rationalization movement in the Weimar republic. *Central European History*, *28*(4), 483–506.
Steele, T. (2007). *Knowledge is power! The rise and fall of European popular educational movements, 1848–1939*. Bern: Peter Lang.
Stratmann, K., & Schlösser, M. (1990). *Das duale System der Berufsbildung: eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a.M.: GAFB.
Sum, N.-L., & Jessop, B. (2015). *Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy*. London: Edward Elgar.
Thompson, E.P. (1963). *The making of the English working class*. London: Gollancz.
Vincent, M. (2011). Démocratiser l'Allemagne de l'Ouest après 1945: une association française d'éducation populaire sur le terrain, Peuple et Culture. *Le Mouvement Social*, *234*, 83–101.
Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto & Windus.
Williams, R. (1966). *Communications*. London: Penquin.
Williams, R. (1981). *Culture*. London: Fontana.
Wolthuis, J. (1999). *Lower technical education in the Netherlands 1798–1993. The rise and fall of a subsystem*. Leuven: Garant.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00230-w

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Erwerbsorientierung als Subjektivierung. Zur Bedeutung des Subjektbezugs in der erwerbsorientierten Bildung

Katrin Kraus

Eingegangen: 7. Juni 2022 / Überarbeitet: 11. September 2022 / Angenommen: 11. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag geht von der Bedeutung von Erwerbstätigkeit für das Subjekt aus. Er bezieht sich auf den Ansatz der Subjektivierung und versteht Erwerbsorientierung als spezifischen Aspekt von Subjektivierung. Die Argumentation nimmt Bezug auf Arbeiten zu beruflicher Sozialisation, alltäglicher Lebensführung und Erwerbsbiografien. In Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten wird die subjektive Bedeutung von Erwerbsorientierung im Sinne einer Orientierung an Erwerbstätigkeit in Selbstkonzept und Lebensführung herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden Ansatzpunkte erwerbsorientierter Bildung benannt, die sich einer polarisierenden Einordung in allgemeine und berufliche Bildung entzieht: Identitätsbildung, Selbstregulationsfähigkeiten, Alltagsgestaltung, Reflexion der Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft sowie biografisches Lernen.

Schlüsselwörter Erwerbsorientierung · Erwerbstätigkeit · Allgemeine und berufliche Bildung · Erwerbsbiografie · Berufliche Identität · Laufbahngestaltung · Erwerbsorientierte Bildung · Alltägliche Lebensführung · Berufsbildung

✉ Katrin Kraus
Universität Zürich, Zürich, Schweiz
E-Mail: katrin.kraus@ife.uzh.ch

Published online: 11 November 2022

Education for livelihood: Subjectivation in work-oriented education

Abstract The contribution starts from the significance of work for the subject. It follows the approach of subjectivation and explores work-related aspects of subjectivation. The argumentation refers to the approaches of vocational socialisation, everyday life and work biography. The subjective significance of work orientation in the sense of an orientation to work in the self-concept and the shaping of everyday life is elaborated in discussion with these studies. Subsequently, aspects of work-oriented education are named that avoids a polarising distinction between general and vocational education: Identity formation, complex self-regulation skills, shaping everyday life, reflection on the framework conditions in the economy and society, and biographical learning.

Keywords Livelihood · General education · Vocational education and training · Vocational biography · Occupational biographical · Vocational identity · Career competence · Everyday life

1 Einleitung

Erwerbsorientierung als Frage, wie ein Mensch sich selbst zum eigenen Arbeitsvermögen und zur Erwerbstätigkeit ins Verhältnis setzt, ist eine der Grundfragen erwerbsorientierter Bildung (Kraus 2006; Lehmkuhl 2002; Unger 2014). In der Industriegesellschaft, die die Bedeutung des Menschen vielfach über Standardisierung verschliffen hat, wurde ihr jedoch wenig Aufmerksamkeit zuteil, da der „Taylorismus die Arbeitenden als Subjekt weit möglichst ausgeschaltet“ (Böhle 2017b, S. 4) hat. Die postindustrielle Transformation lässt die Bedeutung des subjektiven Faktors in der Erwerbsarbeit jedoch wieder stärker hervortreten (Kraus 2006; Moldaschl und Voß 2003; Pfeiffer 2004). In diesem Kontext wird im folgenden Beitrag Erwerbsorientierung als Verhältnis des Subjekts zum eigenen Arbeitsvermögen und zur Erwerbstätigkeit ins Zentrum gestellt und über das Konzept der Subjektivierung ausgearbeitet, um daran anschließend Ansatzpunkte einer Adressierung durch erwerbsorientierte Bildung zu formulieren. Wie Böhle (2017a) für seinen Ansatz „Arbeit als subjektivierendes Handeln“ formuliert hat, geschieht dies mit der Absicht, „dazu beizutragen, dass subjektivierendes Handeln nicht nur als eine ‚stille‘ Leistung, sondern als ein substanzielles Element menschlichen Vermögens und speziell Arbeitsvermögens erkannt und anerkannt wird“ (S. 2) – und damit auch in der Theorie erwerbsorientierter Bildung stärker wahrgenommen wird.

Der Beitrag geht von der Bedeutung von Erwerbstätigkeit für den Menschen aus: Sie sichert den Lebensunterhalt, hat eine sinn- und identitätsstiftende Funktion und bindet ihn in soziale Zusammenhänge ein. Die subjektive Orientierung an Erwerbstätigkeit ist daher ein wichtiger Aspekt im Selbstverständnis und in der Lebensführung von Menschen. Erwerbsorientierung als subjektiver Bezug zur Erwerbstätigkeit entsteht in einem ko-konstruktiven Prozess in der Auseinandersetzung mit Erwerbstätigkeit und in ihrem Vollzug im sozialen Kontext. Sie kann daher als Form von Subjektivierung (Bosančić et al. 2022) verstanden werden. Theoretisch

wird dies im vorliegenden Beitrag – nach einer Einführung der Begriffe Erwerbsorientierung und Subjektivierung (2) – unter Bezugnahme auf drei Ansätze ausgearbeitet, die mit ihren unterschiedlichen Perspektiven jeweils wichtige Aspekte der Verbindung von Subjekt und Erwerbstätigkeit aufzeigen: (3) *Erwerbstätigkeit als Subjektivierungskontext* hebt die aktive Auseinandersetzung mit der Erwerbstätigkeit und die ko-konstruktive Entwicklung des Subjekts im sozialen Kontext von Erwerbstätigkeit hervor; (4) *die Integration der Erwerbstätigkeit im sozialen Nahraum* fokussiert auf die Realisierung von Erwerbstätigkeit in Verbindung mit anderen Lebensbereichen; (5) *Erwerbsbiografie als Gestaltungsaufgabe* verdeutlicht schließlich die Komplexität der Gestaltung von Erwerbstätigkeit zwischen biografischen Erfahrungen, Entwicklungsoffenheit und restriktiven Rahmenbedingungen. Diese Aspekte erwerbsorientierter Subjektivierung bieten wiederum Ansatzpunkte, um aus einer Bildungsperspektive auf Erwerbsorientierung Bezug zu nehmen. Im sechsten Abschnitt werden die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung zusammengeführt und Ansatzpunkte einer erwerbsorientierten Bildung herausgearbeitet (6). Das Fazit diskutiert die Überlegungen zur erwerbsorientierten Bildung mit Blick auf das in der deutschen Bildungsgeschichte etablierte dichotome Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (7).

2 Zum Verständnis von Erwerbsorientierung als Subjektivierung

Die Art und Weise, wie Erwerbstätigkeit[1] mit dem Selbstverständnis eines Menschen und seiner Lebensführung verbunden ist, wird im Folgenden als Erwerbsorientierung bezeichnet (Kraus 2006, S. 220 ff.). Erwerbsorientierung beschreibt die subjektive Bedeutung von Erwerbstätigkeit, die im Denken, Fühlen, Handeln und Planen eines Menschen Ausdruck findet. Sie betrifft die Frage, wie man sich selbst zum eigenen Arbeitsvermögen und der Erwerbstätigkeit ins Verhältnis setzt – Welchen Stellenwert hat Erwerbstätigkeit für einen Menschen? Welche Formen kommen in Betracht? Wie sehen Entscheidungen zu Aufnahme, Wechsel oder Beendigung von Erwerbstätigkeiten aus? Welche Bildungsentscheidungen sind damit verbunden? Erwerbsorientierung weist über den Vollzug von Erwerbstätigkeit mit ihren direkten fachlichen und überfachlichen Anforderungen hinaus, ist aber zugleich eine Voraussetzung für ihre Ausübung. Denn mit der je spezifischen Organisation von Erwerbstätigkeit im gesellschaftlichen Zusammenhang gehen auch spezifische Anforderungen an die Form der Orientierung der Menschen an Erwerbstätigkeit einher (Kutscha 2008).

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen zur Erwerbsorientierung als Form von Subjektivierung ist die Perspektive des Subjekts auf Erwerbstätigkeit. Aus der Subjektperspektive geht es sowohl darum, in Verbindung mit der Erwerbstätigkeit einen sinnstiftenden und sozial eingebundenen Lebenszusammenhang zu gestalten, als auch darum, über eine Erwerbstätigkeit den eigenen Lebensunterhalt (dauerhaft)

[1] Der Erwerb des Lebensunterhaltes erfolgt in der Regel über Erwerbstätigkeit. Alternativen sind gemeinschaftlich-familiale respektive innerhalb sozialer oder wohlfahrtsstaatlicher Organisationsformen öffentliche Versorgungsverhältnisse.

sichern zu können. Beides vollzieht sich innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen von Gesellschaft und Arbeitswelt, die von den Subjekten vorgefunden, weitergeführt und teilweise verändert werden (Giddens 1984), d. h. als Form erwerbsbezogener Subjektivierung, in der sich Subjektivität und Handlungsfähigkeit in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich Gegebenen und den darin liegenden Adressierungen des Individuums herausbilden.

Subjektivierung wird im Anschluss an die Subjektivierungsforschung (Bosančić et al. 2022) verstanden als „the genesis of dispositions to feel, think, and act towards others and oneself" (Traue und Pfahl 2022, S. 32). Der Subjektivierungsforschung liegt ein handlungstheoretischer und relationaler Subjektbegriff zugrunde, der eine machtkritische Perspektive mit dem Bezug auf Agency verbindet (Bosančić et al. 2022, S. 10). Das Subjekt eignet sich dabei Positionierungen an, denen es „sich nicht ohne Preisgabe von Teilhabe- und Anerkennungsverhältnissen entziehen" (Stauber et al. 2020, S. 285) kann und wird darüber gleichzeitig zum „handlungsfähigen Subjekt" (Bosančić et al. 2022, S. 286). An diesen ambivalenten Subjektbegriff schließen die folgenden Überlegungen an und beziehen ihn auf Erwerbstätigkeit, wobei Erwerbsorientierung den erwähnten „dispositions to feel, think, and act towards others and oneself" entspricht. Erwerbstätigkeit ist einerseits ein gesellschaftlich hoch normierter Bereich mit vielen vorstrukturierten Positionierungen und andererseits stellt der Erwerb des Lebensunterhaltes für Menschen eine Notwendigkeit dar. Sie müssen sich daher mit den gesellschaftlich möglichen Formen der Sicherung des Lebensunterhaltes auseinandersetzen und für sich in Auseinandersetzung mit Strukturen und gesellschaftlichen Erwartungen über Subjektivierung eine eigene Orientierung an Erwerbstätigkeit herausbilden. Als Teil der Subjektivierung unterliegt Erwerbsorientierung der „komplexe(n) Dynamik, die mit der Zuweisung und der Einnahme gesellschaftlicher Subjektpositionen durch Individuen einhergeht." (ebd.). Mit der Entwicklung einer entsprechenden Erwerbsorientierung in der Aneignung der aktuellen Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit und ihren Bedingungen fügt sich das Subjekt in diese Ordnung ein und wird gleichzeitig in diesen Strukturen und prinzipiell auch in der Veränderung dieser Strukturen handlungsfähig.

Erwerbsorientierung lässt sich definieren als das im Zuge von Subjektivierung herausgebildete Selbstverhältnis des Menschen zur Erwerbstätigkeit. Sie nimmt für das Subjekt eine orientierende Funktion ein und vermittelt gleichzeitig zwischen Subjekt und Erwerbstätigkeit. Die eigene Erwerbsorientierung ist entscheidungs- und handlungsleitend für die Gestaltung von Biografie, Alltag und sozialem Lebenszusammenhang und ist eingebunden in die jeweilige gesellschaftlich-ökonomische Ordnung von Erwerbstätigkeit. Die Vermittlungsfunktion der Erwerbsorientierung ist sowohl von Seiten der Erwerbstätigkeit begründbar, da Arbeitskraft immer subjektgebunden ist und ihre Verausgabung daher an subjektive Voraussetzungen geknüpft ist, als auch von Seiten des Subjekts, damit es Erwerbstätigkeit in einer sinn- und kohärenzstiftenden Form in das eigene Selbstbild integrieren und einer Erwerbstätigkeit zur (dauerhaften) Sicherung des Lebensunterhaltes nachgehen kann (Kraus 2006). Sie ist damit ein wesentlicher Bestandteil erwerbsorientierter Bildung.

Dieses Verständnis von Erwerbsorientierung als Form von Subjektivierung wird in den folgenden Abschnitten mit Bezug zu drei wesentlichen Bezügen in diesem Prozess – dem sozialen Kontext der Ausübung von Erwerbstätigkeit, der Einbindung

von Erwerbstätigkeit in den Lebenszusammenhang des Alltags und der Integration von Erwerbstätigkeit in die eigene Biografie – ausgearbeitet. Anschließend werden aus der Auseinandersetzung mit diesen drei Bezügen zur Erwerbsorientierung als Subjektivierung Ansatzpunkte für erwerbsorientierte Bildung entwickelt.

3 Erwerbstätigkeit als Subjektivierungskontext

Erwerbstätigkeit hat eine soziale Dimension und stellt einen wichtigen Kontext dar, in dem sich erwerbsbezogene Subjektivierung vollzieht. Denn im Anschluss an die handlungstheoretischen Grundlagen der Subjektivierungsforschung wird der Mensch nicht durch „Selbstbezüglichkeit" zum Subjekt, sondern durch „Sozialität" (Bosančić et al. 2022, S. 8), d. h. in der Interaktion mit anderen. Im Folgenden wird dieser Aspekt erwerbsbezogener Subjektivierung mit Bezug auf Sozialisation und Identitätsbildung ausgeführt, um aufzuzeigen, welche Rolle der Kontext Erwerbstätigkeit für die erwerbsbezogene Subjektivierung spielt.

Im Anschluss an das Verständnis von Koller (2008) bezeichnet Sozialisation das „‚Mitgliedwerden' in einer Gesellschaft bzw. einer sozialen Gruppe" (S. 343). Dies wird mit hoher Intensität in Kindheit und Jugend vollzogen. Das Mitgliedwerden in neuen organisationalen Kontexten und sozialen Gruppen sowie insbesondere der Erhalt des Mitgliedstatus in den jeweiligen (erwerbsbezogenen) Kontexten haben aber auch im Erwachsenenalter noch eine große Bedeutung.[2] Die eigene Entwicklung in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Verhältnissen (vgl. Koller 2008) ist mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter nicht abgeschlossen. Es geht bei diesem Entwicklungsprozess um die Erlangung beziehungsweise Bewahrung von Handlungsfähigkeit in gegebenen Kontexten (vgl. Bremer 2009) sowie um das Potenzial, diesen Prozess „nicht einfach als Unterordnung unter vorgegebene Strukturen zu begreifen […], sondern vielmehr als die Entwicklung zu einem handlungsfähigen Wesen, das an der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse mitwirkt" (Koller 2008, S. 344). Clement spezifiziert dies für den Erwerbskontext als „Prozess der Auseinandersetzung mit und Einpassung in bereits existierende Erwartungen, Möglichkeiten und Anforderungen" (Clement 2020, S. 55) von Erwerbstätigkeit, die diese in ihrer je spezifischen Form – Clement bezieht sich auf berufsförmige Arbeit – an die Menschen richtet, die sie ausüben. Erwerbsbezogene Subjektivierung vollzieht sich in Auseinandersetzung mit den konkreten Rahmenbedingungen einer Erwerbstätigkeit, die über Sozialität und Materialität im Erwerbskontext repräsentiert werden.

In der subjektiven Auseinandersetzung mit dem sozialen und materiell-dinglichen Kontext der Erwerbstätigkeit verändert sich in einem wechselseitigen Verhältnis einerseits der Mensch, indem er sich zu den Bedingungen dieses Kontextes verhält, und andererseits erfährt der Kontext durch das menschliche Handeln Veränderungen, obwohl er prinzipiell auch unabhängig vom einzelnen Menschen existiert (vgl.

[2] Wobei Mitgliedschaften neben den Möglichkeiten immer auch Zumutungen mit sich bringen (vgl. Kühl 2002), was gerade im Kontext von Betrieb und Erwerbstätigkeit eine sehr wichtige Rolle spielt (vgl. Lempert 2002).

Koller 2008, S. 344). Durch die Auseinandersetzung mit dem konkreten Kontext der Erwerbstätigkeit, das Aufnehmen, Anpassen oder Zurückweisen der darin liegenden Erwartungen, Möglichkeiten und Anforderungen entwickelt sich auch das subjektive Verhältnis zur Erwerbstätigkeit. Dies ist als ko-konstruktiver Prozess zu verstehen, bei dem weder der Kontext den Menschen ‚formt' noch der Mensch sich unabhängig vom sozialen und materiell-dinglichen Kontext entwickelt. Vielmehr vollzieht sich erwerbsbezogene Sozialisation im Verhältnis von Subjekt und Erwerbstätigkeit, in dem sich nicht nur beide verändern, sondern auch beide an der Veränderung des jeweils anderen einen aktiven Part einnehmen. Dabei gehört es zu den typischen Ambivalenzen erwerbsbezogener Sozialisation, dass der Mensch in diesem Prozess in seinen eigenen Möglichkeiten und Potenzialen beschränkt wird, dass er sich den Erfordernissen der Arbeit unterordnen muss und sich gleichzeitig in diesem Prozess Befähigungen und Möglichkeiten eröffnen (vgl. Clement 2020; Lempert 2002; Bosančić et al. 2022). Sozialisation im Rahmen der Erwerbstätigkeit ist somit ein ambivalenter Entwicklungsprozess, der gekennzeichnet ist durch Aneignung von Kontexten, Ausloten von Spielräumen, Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Zumutungen sowie Aushandlungen mit anderen Beteiligten innerhalb politisch gestalteter Rahmenbedingungen. In diesem ko-konstruktiven Prozess entwickelt sich Erwerbsorientierung als Form erwerbsbezogener Subjektivierung, also als Bestandteil und Ausdruck eigener Subjektivität in der Erwerbstätigkeit.

Sozialisation beinhaltet den Erwerb von spezifischem Wissen über Prozesse und Abläufe. Es bedeutet zudem das Einüben eines typischen Sozialverhaltens, die Aneignung von Wertbezügen in der eigenen Tätigkeit und das Inkorporieren einer entsprechenden Form der Selbstinszenierung, indem man sich an ‚signifikanten Anderen' orientiert, die einer ähnlichen Tätigkeit nachgehen (Duemmler et al. 2018, 2020). Schließlich sind auch körperliche Aspekte Teil erwerbsbezogener Subjektivierung, z. B. automatisierte Bewegungen oder eine spezifische Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Clement 2020), die in diesem Prozess inkorporiert respektive habitualisiert werden (Böhle 2017b). Zur erwerbsbezogenen Sozialisation gehört auch die Herausbildung einer subjektiven Wahrnehmungsfähigkeit als Basis für Entscheidungsprozesse, die mit der jeweiligen Tätigkeit verbunden sind. Dies führt Böhle (2017b) in dem von ihm entwickelten Konzept von Arbeit als subjektivierendem Handeln und Untersuchungen dazu in zahlreichen Tätigkeitsfeldern aus. Er stellt die Trennung von objektiv-rationalem Handeln und einer auf persönliche Wahrnehmung reduzierten Subjektivität in Frage und hebt den subjektgebundenen Anteil in der Wahrnehmung von Phänomen und vor allem im Handeln in Situationen hervor (ebd.). So entwickelt sich – über eine qualifizierende Vorbereitung auf die Ausübung einer Tätigkeit hinaus – durch die Ausübung dieser Tätigkeit eine an das konkrete Subjekt gebundene Voraussetzung für die Tätigkeit, die zugleich Teil des Subjekts ist. Dies ist etwa die Fähigkeit „Geräusche und Vibrationen bei technischen Anlagen, die Stimmigkeit einer Bewegung oder eines Verlaufs, die Atmosphäre eines Raumes oder sozialer Situationen" (Böhle 2017b, S. 28) wahrzunehmen und mit einer Einschätzung über das notwendige Handeln zu verbinden.

Ein wichtiger Aspekt von Sozialisation im Erwerbskontext als Form erwerbsbezogener Subjektivierung ist außerdem der Aufbau eines emotionalen, in der Regel positiv gefärbten Bezugs zur eigenen Tätigkeit und ihre Einbindung in die eigene

Lebensgeschichte. Diesen Aspekt haben Duemmler et al.[3] für verschiedene Berufe herausgearbeitet. In Mikroprozessstudien haben sie über geschilderte Erfahrungen und das „sense making“ zu diesen Erfahrungen (Duemmler et al. 2018, S. 278) rekonstruiert, wie Berufslernende für sich selbst eine positive Identifikation mit ihrem Beruf aufbauen, auch wenn dies unter erschwerten Bedingungen erfolgt, wie beispielsweise einem niedrigen Sozialprestige des eigenen Berufs. Dabei konnten sie zeigen, dass Lernende jeweils spezifische Strategien anwenden, die auf die Arbeitsbedingungen, Tätigkeiten und das Prestige ihres Berufs reagieren. So heben sie beispielsweise positive Aspekte der eigenen Tätigkeit hervor, indem sie auf die gesellschaftliche Bedeutung, auf notwendige und besondere Fähigkeiten oder spezielle Eigenschaften verweisen, den Abwechslungsreichtum, die fachliche Breite, ihre Verantwortung oder Entscheidungsmöglichkeiten hervorheben sowie die spezifische Attraktivität und Befriedigung durch die Tätigkeit betonen, da sie beispielsweise etwas Dauerhaftes schaffen oder die Zufriedenheit von Kundinnen und Kunden erfahren. Mit der Hervorhebung subjektiv bedeutsamer und gesellschaftlich anerkannter positiver Aspekte der eigenen Tätigkeit setzen sie im Prozess der Herausbildung ihrer beruflichen Identität den Abwertungen etwas entgegen, die sie in der Reaktion von anderen auf ihren Beruf und ihre Berufswahl erleben.[4]

Über erwerbsbezogene Sozialisation bilden sich also verschiedene Aspekte von Subjektivität in Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Anforderungen der Erwerbstätigkeit heraus. Sie ist ein ambivalenter Entwicklungsprozess, der die Annahme und Zurückweisung von Zumutungen ebenso beinhaltet wie die Erweiterung von Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten in der Erwerbstätigkeit. Erwerbsbezogene Sozialisation schließt sowohl erwerbsbezogenes „Identitätslernen“ (Siebert 1985) und „Körperlernen“ ein als auch den Aufbau einer subjektiven Wahrnehmungs- und Entscheidungsfähigkeit als Grundlage für das Handeln im Rahmen der Erwerbstätigkeit. Als Entwicklungsprozess ist erwerbsorientierte Sozialisation ein ko-konstruktiver Prozess in Auseinandersetzung mit dem sozialen und materiell-dinglichen Kontext der Erwerbstätigkeit. Erwerbsbezogene Sozialisation und Identitätsbildung verdeutlicht die Entwicklung von Erwerbsorientierung als Verbindung des Subjekts in seiner eigenen Entwicklung mit der Erwerbstätigkeit, d. h. die Entwicklung eines Selbstverhältnisses des Subjekts zur Erwerbstätigkeit im Rahmen erwerbsbezogener Subjektivierung.

4 Die Integration von Erwerbstätigkeit im sozialen Nahraum

Der Alltag vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft (Bolte 1995) und ist ein sozialer Nahraum, in „dem Personen in ihrem praktischen Alltagshandeln die

[3] In mehreren Studien wurden Identitätsbildungsprozesse in verschiedenen Berufen untersucht, wobei über Interviews mit Lernenden die personale Identitätskonstruktion sowie über Fokusgruppen auch die soziale Identitätskonstruktion erfasst wurde (vgl. Duemmler et al. 2018, 2020).

[4] Daneben sind auch soziale Vergleiche, z. B. in Bezug auf den Lohn oder Arbeitsmarktchancen, für die Lernenden im Aufbau eines positiven Bezugs zu ihrem eigenen Beruf bedeutsam wie auch die Aussicht auf weitere Qualifikationen, die sie auf der Grundlage des angestrebten Abschlusses künftig erwerben möchten.

gleichbleibenden oder wechselnden Anforderungen der unterschiedlichen, gesellschaftlich ausdifferenzierten Arbeits- und Lebensbereiche sowie ihre sozialen Beziehungen koordinieren, synchronisieren und integrieren müssen“ (Kudera 1995a, S. 8). Er ist für erwerbsbezogene Subjektivierung hoch bedeutsam, weil sich Erwerbsorientierung als subjektives Verhältnis zum eigenen Arbeitsvermögen und der Erwerbstätigkeit in diesem praktischen Alltagshandeln konkretisiert und bewähren muss. Eine zentrale Herausforderung in der Gestaltung des Alltags ist die Integration von Erwerbstätigkeit mit anderen Lebensbereichen und ihre sinnstiftende sowie praktikable Einbindung in den gesamten Lebenszusammenhang. Forschungen zur alltäglichen Lebensführung zeigen im Zusammenhang mit der Flexibilisierung von Arbeitsformen, welche komplexen und zugleich fragilen Integrationsleistungen dabei von den Subjekten beständig erbracht werden. Diese Integrationsleistungen sind jeweils doppelt ausgerichtet und beziehen sich einerseits auf organisatorisch-pragmatische Aspekte eines funktionierenden Alltags und andererseits auf wert- und emotionsbezogene Aspekte eines gelingenden Alltags.

Die Gestaltung des Alltags als Ort der Vermittlung von Erwerbstätigkeit mit anderen Lebensbereichen und als sozialer Nahraum mit Familie, Freundschaften und Nachbarschaften ist stark durch die Erwerbsorientierung der daran Beteiligten geprägt. Die eigene Orientierung an Erwerbstätigkeit ist dabei von den Beteiligten immer wieder neu zu klären, auszuhandeln, umzusetzen, anzupassen und in ihren Resultaten auch emotional auszuhalten. Dies zeigt sich beispielsweise in den Arrangements, mit denen Journalistinnen die notwendige Flexibilität ihrer Erwerbstätigkeit mit der gleichfalls notwendigen Stabilität und Verlässlichkeit in der Familie verbinden (Behringer und Jurczyk 1995), oder mit denen Arbeitnehmer im Schichtdienst ihre Freizeitinteressen realisieren (Kudera 1995c). Die Erwerbsorientierung der anderen Menschen, die den gleichen sozialen Nahraum mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen teilen, ist in diesem Prozess ebenfalls bedeutsam, weil diese in der Alltagsgestaltung miteinander korrespondieren respektive aufeinander abgestimmt sein müssen. In wechselseitigen Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen entwickelt sich gleichzeitig die Erwerbsorientierung der Beteiligten in diesem sozialen Nahraum weiter.

Erwerbsorientierung kommt in der Art und Weise zum Ausdruck, wie die Herausforderung der Integration der verschiedenen Lebensbereiche im Alltag konkret umgesetzt wird und wie sich das Subjekt dabei in den verschiedenen gesellschaftlichen Anforderungskontexten positioniert. Die Beteiligten nehmen dabei für sich Positionierungen an, denen sie „sich nicht ohne Preisgabe von Teilhabe- und Anerkennungsverhältnissen entziehen“ (Stauber et al. 2020, S. 285) können, sei das im privaten Bereich von Familie, Freundschaften, Nachbarschaften oder freiwilligem Engagement oder im Bereich der Erwerbstätigkeit und Kollegialität. Die vielschichtige Verflechtung dieser Positionierungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten und ihre Bedeutung für die Subjektivierung zeigen sich beispielweise bei der (temporäreren) Begrenzung von Erwerbsmöglichkeiten, wenn Sorgeaufgaben für zu betreuende Kinder (Wanger 2016) oder zu pflegende Angehörige (Auth et al. 2020) die eigenen Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit einschränken und allenfalls (temporär) auf gemeinschaftlich-familiale oder öffentliche Formen der Sicherung des Lebensunterhaltes zurückgegriffen werden muss. Dabei geht es nicht nur

um das Finden neuer praktikabler Arrangements, sondern auch um das subjektive Selbstverständnis in Bezug auf Erwerbstätigkeit.

Die Perspektive der alltäglichen Lebensführung betont die aktive Gestaltung und Integration verschiedener Lebensbereiche durch das Subjekt und zugleich die intensiven Abhängigkeiten der Lebensbereiche in praktisch-organisatorischer wie emotions- und wertbezogener Hinsicht voneinander. Bei der alltäglichen Lebensführung geht es um tragfähige Arrangements, in die in vielfältiger Weise wertbezogene Entscheidungen, interessensbezogene Aushandlungen, biografische Weichenstellungen und identitätsrelevante Positionierungen eingelagert sind. Die Gestaltung des Alltags in der Verbindung der verschiedenen Lebensbereiche mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen hat somit ein hohes Subjektivierungspotenzial. Sie bringt auf einer alltäglichen Ebene die Orientierung des Subjekts an Erwerbstätigkeit zum Ausdruck, erfordert die Koordination mit anderen Menschen sowie eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Rahmenbedingungen und stellt so eine wichtige Form erwerbsbezogener Subjektivierung dar. In einem ko-konstruktiven Prozess geht diese über die eigene Person hinaus und bezieht den sozialen Nachraum ein. Zugleich verdeutlicht die Perspektive der alltäglichen Lebensführung die Kontextabhängigkeit, da mögliche Alltagsarrangements auch von strukturellen Realisierungsbedingungen abhängig sind. Die alltägliche Lebensführung ist synchron als Gleichzeitigkeit von Praktiken aus verschiedenen Lebensbereichen gedacht (Voß 1995, S. 31) und dabei zugleich eingebunden in einen „biographischen Horizont“ (Kudera 1995b, S. 368), d. h. sie ist für das Subjekt auch mit der Gestaltung der Erwerbsbiografie verbunden.

5 Erwerbsbiografie als Gestaltungsaufgabe

Mit ihren theoretischen Arbeiten zur Biographizität haben Allheit und Dausien (2006) aufgezeigt, dass die Rekonstruktion und die Gestaltung einer Biografie grundsätzlich miteinander verbunden sind und für das Subjekt jeweils eine grosse Anforderung und Leistung darstellen. Meyer (2014) begründet die Bedeutung der biographischen Gestaltungsperspektive im Erwerbskontext zudem mit dem Hinweis auf die komplexen „Orientierungsleistungen, die angesichts einer zunehmenden Flexibilisierung, Entgrenzung, Intensivierung und Subjektivierung von Arbeit jenseits der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in den Beruf zu erbringen sind“ (S. 1). Diese Überlegungen werden im Folgenden für die Erwerbsbiografie als Gestaltungsaufgaben konkretisiert, indem die beiden Konzepte berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Laufbahngestaltung herangezogen werden. Beide Konzepte verstehen Erwerbstätigkeit als Gestaltungsaufgabe im Lebenslauf und betonen – neben der Bedeutung von strukturellen Bedingungen der Gestaltbarkeit – die Notwendigkeit, entsprechende Gestaltungskompetenzen gezielt zu fördern, um Menschen angesichts der Komplexität dieser Aufgabe in ihrer Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu stärken.

Mit seinem Ansatz der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz geht es Hendrich (2004, 2009) um eine biografisch-subjektive Ergänzung des berufspädagogischen Verständnisses von Gestaltungskompetenz, das sich stark auf die Gestaltung der Arbeitsaufgabe und die Mitgestaltung des Arbeitskontextes bezieht (vgl. Rauner

2021). Dabei verbindet er die zukunftsgerichtete Gestaltung der Biografie und die Wahrung der „persönlichen Integrität“ (Hendrich 2005, S. 20) bei Wechseln mit der Reflexion des im Verlaufe der Biografie erworbenen „Ensemble(s) an Erfahrungen, Wissensformen und Orientierungen“ (Hendrich 2004, S. 267). Im Anschluss an Negt und Kluge betont der Ansatz dabei die Bedeutung einer Verbindung von konkreten individuellen Erfahrungen mit einem gesellschaftlichen Interpretations- und Deutungsrahmen. Der Ansatz wurde von Kaufhold (2009) für empirische Arbeiten aufgenommen. Sie zeigt darin, dass es über die reflexiv-biografischen Kompetenzen hinaus auch von der Erwerbsorientierung im Sinne von „handlungsleitende(n) Prinzipien der individuellen Lebensführung“ (ebd., S. 225) abhängt, inwiefern Menschen erwerbsorientierte Bildungsprozesse eingehen und ob es möglich ist, aus vorgängigen Lernerfahrungen „Anknüpfungspunkte für weitere Lernprozesse zu schaffen“ (ebd., S. 226). Untersuchungen von Hendrich zeigen wiederum, dass dieses Anknüpfen im Sinne von biografischem Lernen abhängig ist von arbeitsinhaltlichen Interessen, Karriereambitionen, individualisiertem Arbeitsmarktbewusstsein und einer strategischen Arbeitsmarktorientierung (Hendrich 2009, S. 235). Die Orientierung des Subjekts an Erwerbstätigkeit kommt somit auch in der Form zum Ausdruck, wie die eigene Erwerbsbiografie vom Subjekt reflektiert wird und an welchen Zielvorstellungen sich zukunftsgerichtete Entscheidungen zur Gestaltung orientieren. Die Fähigkeit, die eigene Erwerbsbiografie zu gestalten, ist ein komplexer Prozess, in dem Menschen ausgehend von ihrer subjektiven Orientierung an Erwerbstätigkeit reflexiv an ihre bisherige Erwerbsbiografie anknüpfen, Kontextbedingungen evaluieren und Entscheidungen zur künftigen Entwicklung ihrer Erwerbsbiografie treffen.

Den konkreten Aspekt der Entscheidung haben Hirschi et al. (2020) in ihren Forschungen im Anschluss an die Handlungs-Regulations-Theorie ins Zentrum gestellt. Sie haben ein Modell zur Laufbahngestaltung entwickelt und dabei den zentralen Bezugspunkt der Erwerbstätigkeit durch eine explizite Berücksichtigung von weiteren Lebensbereichen als Kontextfaktoren ergänzt. Ihre Forschung zeigt, dass verschiedene Lebensbereiche für Menschen in der Regel eng miteinander verbunden sind, Karriereentscheidungen und -ergebnisse vielfach von Lebensbereichen außerhalb der Erwerbstätigkeit abhängen und die entsprechenden Handlungsstrategien aufeinander abgestimmt werden (ebd.).[5] Es handelt sich um einen dynamischen Prozess, in dem Menschen in verschiedenen Lebensbereichen Ziele verfolgen, die wiederum beeinflusst sind durch institutionalisierte Rollenerwartungen, Ressourcen und Barrieren der Zielerreichung, Einschätzungen zur Erreichbarkeit der Ziele und Wertigkeit der Ziele. Diese Aspekte werden für die verschiedenen Lebensbereiche stets gegeneinander abgewogen und nicht nur Handlungsstrategien, sondern auch Zielsetzungen laufend angepasst, was wiederum eine neue Ausrichtung von Handlungsstrategien zur Zielerreichung nach sich zieht. Menschen bewältigen also in der Gestaltung ihrer Erwerbsbiografie beständig sehr komplexe Abstimmungsprozesse. Die Wahrscheinlichkeit, in den verschiedenen Lebensbereichen eigene Zielvorstellungen zu erreichen, ist dabei höher, wenn der Prozess der Auseinandersetzung und Adaptation

[5] Damit wird aus der Laufbahnforschungsperspektive mit einer Fokussierung auf die individuelle Ebene ein Ergebnis gespiegelt, das auch aus der Frauenforschung in Bezug auf Erwerbsbeteiligung und Karrierewege im Kontext sozio-struktureller Ungleichheiten bekannt ist (vgl. Aulenbacher und Wetterer 2009).

von Zielen bewusst erfolgt. Zugleich ist die Notwendigkeit einer engen Abstimmung zwischen den Lebensbereichen höher, wenn der Person weniger Ressourcen zur Verfügung stehen oder sie höhere Barrieren zu überwinden hat (vgl. ebd., S. 9 f.). Für diesen Prozess braucht es selbstregulative Fähigkeiten und spezifische Ressourcen: Identitäts-Ressourcen, wie z. B. Selbstkonzept oder Zielklarheit; psychische Ressourcen, wie z. B. Optimismus oder Resilienz; Human Kapital-Ressourcen, wie z. B. Qualifikationen oder Arbeitsmarktwissen sowie soziale Ressourcen, wie z. B. soziale Unterstützung sowie Mentorinnen und Mentoren oder Entwicklungsnetzwerke (Hirschi 2012, S. 376). Allerdings ist die individuelle Bereitschaft, Ziele aufzugeben, anzupassen oder gar nicht erst in Betracht zu ziehen, sowie das Zutrauen darin, gesteckte Ziele auch zu erreichen, nicht nur von individuellen Ressourcen abhängig, sondern auch stark von Faktoren gesellschaftlicher Ungleichheit geprägt, was nicht zuletzt die Forschung zu geschlechtsspezifischen Berufswahlprozessen immer wieder verdeutlicht (vgl. Faulstich-Wieland 2016).

Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz und individuellen Ressourcen für Laufbahngestaltung ermöglichen die biografische Gestaltung von Erwerbstätigkeit und die Entwicklung einer Erwerbsbiografie. Bei der Gestaltung sind neben individuellen, biografisch entwickelten Voraussetzungen auch strukturelle Rahmenbedingungen entscheidend. Die Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie setzt biografisch-reflexive und selbstregulative Fähigkeiten voraus, die auch die Interpretation biografischer Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext sowie die Verbindung von Entscheidungen zur Erwerbstätigkeit mit anderen Lebensbereichen beinhalten. Die Komplexität der Anforderungen an das Subjekt in diesen Gestaltungsprozessen ist folglich sehr hoch. Die subjektive Orientierung an Erwerbstätigkeit beeinflusst dabei die Nutzung des biografischen Gestaltungsraums der Erwerbstätigkeit, ihre biografische Verschränkung mit anderen Lebensbereichen und auch die Entwicklung der dafür notwendigen Kompetenzen.

6 Ansatzpunkte erwerbsorientierter Bildung

Die Aufgabe erwerbsorientierter Bildung ist es, Menschen für eine Erwerbstätigkeit zu befähigen und dies in einem umfassenden Sinne, der das fachliche Wissen und Können sowie die überfachlichen Kompetenzen beinhaltet, aber auch den Aspekt der Erwerbsorientierung als subjektives Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft und zur Erwerbstätigkeit nicht ausser Acht lässt. Erwerbsorientierung ist nicht nur ein – wie Böhle es bezeichnet – ‚substanzielles Element des Arbeitsvermögens', sondern auch eine Subjektdimension und stellt damit einen wichtigen Aspekt erwerborientierter Bildung dar. Denn erwerbsorientierte Bildung ist sowohl an den Anforderungen der Erwerbsarbeit ausgerichtet als auch an der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Subjekte. Die Entwicklung einer Erwerbsorientierung ist ein Aspekt von Subjektivierung. Erwerbsorientierung als Subjektivierung bedeutet eine Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen im Erwerbskontext sowie eine Aneignung von gegebenen Anforderungen und Positionierungen, mit denen subjektive Handlungsfähigkeit erlangt werden kann und zugleich die Mitgestaltung von Bedingungen möglich wird –

in Bezug auf die eigene Person, die Erwerbstätigkeit und den sozialen Nahraum mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen.

Erwerbsorientierte Bildung kann Erwerbsorientierung pädagogisch adressieren und sich dabei auf die Erkenntnisse zu Sozialisations- und Identitätsprozessen im Kontext von Erwerbstätigkeit, zur Integrationsleistung im Rahmen der alltäglichen Lebensführung und zur Erwerbsbiografie als einer komplexen Gestaltungsaufgabe stützen. Das Selbstverhältnis zur Erwerbstätigkeit hat dabei jeweils eine orientierende Funktion und wird zugleich beständig in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kontexten und ihren Rahmenbedingungen weiterentwickelt. In allen drei Bereichen zeigt sich zudem die Ko-Konstruktion von Erwerbsorientierung als kontextbezogene Entwicklung von Subjektivität und die Bedeutung der biografischen Dimension in der Entwicklung von Erwerbsorientierung. Auf dieser Basis können folgende Ansatzpunkte einer erwerbsorientierten Bildung formuliert werden:

- Erwerbsorientierte Bildung kann Anregungen geben zur Auseinandersetzung mit erwerbsbezogenen Identitätsangeboten. Dabei geht es nicht um eine unkritische Identifikation mit der Tätigkeit, sondern darum, im Rahmen der jeweiligen Tätigkeit Sinn, Anerkennung und Zugehörigkeit zu ermöglichen. Erwerbsorientierte Bildung ist somit nicht nur Identitätslernen im Sinne von Sozialisation, sondern auch eine Möglichkeit, Identitätsbildungsprozesse (reflexiv) zu thematisieren und zu unterstützen. Dies kann in Bezug auf die jeweilige Tätigkeit oder die Gestaltung der Erwerbsbiografie erfolgen sowie auch hinsichtlich des Selbstverhältnisses in Bezug zur Erwerbstätigkeit. Dies insbesondere, da sich Identität als narrativer Prozess einer kohärenten und sinnhaften Erzählung über sich selbst festigt, die auch in der erwerbsorientierten Bildung ihren Platz haben kann.
- Die Gestaltung der Erwerbsbiografie erfordert biografisch-reflexive Kompetenzen und komplexe Selbstregulationsfähigkeiten. Angebote zur Auseinandersetzung mit erwerbsbiografischen Entscheidungen müssen demnach über die Berufswahl und den Eintritt ins Erwerbsleben hinaus gehen und während der gesamten Erwerbstätigkeit zur Verfügung stehen. Neben der Information über Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit und entsprechenden Bildungsangeboten geht es dabei vor allem darum, „die Fähigkeit zur Reflexion anzuleiten“ (Meyer 2014, S. 8). Diese Fähigkeit kann unterstützt werden über die Möglichkeit und Anleitung zur Auseinandersetzung mit der bisherigen Erwerbsbiografie, die darin zum Ausdruck kommende Erwerbsorientierung und die Verbindung individueller Erfahrungen mit gesellschaftlichen Entwicklungen. Hendrich sowie Hirschi et al. betonen zudem, dass es eine Aufgabe erwerbsorientierter Bildung ist, Menschen bei der Entwicklung der Kompetenzen zur Gestaltung der Erwerbsbiografie zu unterstützen, sie in den dafür notwendigen Ressourcen zu fördern und allenfalls bei entsprechenden Prozessen zu begleiten. Die Laufbahnforschung weist zudem auf die Bedeutung einer aktiven Auseinandersetzung mit eigenen Zielvorstellungen in verschiedenen Lebensbereichen hin, die im Rahmen solcher Angebote ebenfalls erfolgen kann.
- Ein wichtiger Ansatzpunkt für erwerbsorientierte Bildung ist die Herausforderung der Integration verschiedener Lebensbereiche im sozialen Lebenszusammenhang in Bezug auf Sinn- und Wertfragen und die emotionale Dimension sowie als

funktionierende Arrangements – im Sinne der doppelten Ausrichtung an einem funktionierenden und subjektiv gelingenden Alltag. Die verschiedenen Lebensbereiche stellen dabei je eigene Sozialisations- und Handlungskontexte dar und werden mit ihren verschiedenen Anforderungen an das Subjekt im Rahmen der ‚alltäglichen Lebensführung' relationiert. Die Thematisierung von Erwerbsorientierung als Rahmen dieser Relationierung ist für erwerbsorientierte Bildung eine Möglichkeit der Unterstützung dieser anspruchsvollen und fragilen Integrationsleistung. Um eine Pädagogisierung dieser Problematik zu vermeiden, müssen dabei auch strukturelle Einflussfaktoren berücksichtigt und Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft reflektiert werden.

- Biografisches Lernen hat sich auch für erwerbsorientierte Bildung als „Basisstruktur von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter" (Allheit und Dausien 2006, S. 432) erwiesen. Sowohl Hendrich als auch Kaufhold betonen die Bedeutung von biografischen Horizonten für die Gestaltung der Erwerbsbiografie. Eine (reflexive) Aufgabe erwerbsorientierter Bildung liegt folglich darin, Erwerbsbiografisches verfügbar zu machen und dabei auch individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Deutungs- und Interpretationsformen in Beziehung zu setzen. Der Ansatz wird unterstützt durch Erkenntnisse der Laufbahnforschung, die darauf hinweisen, dass das Zutrauen in die Zielerreichung und die eigenen Ressourcen wichtige Aspekte sind, um Erwerbstätigkeit entlang der eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Das Anknüpfen an biografische Ressourcen stärkt die Möglichkeiten zur Nutzung des Gestaltungsraums der Erwerbstätigkeit. Dabei geht es sowohl um die Gestaltung transitorischer Prozesse innerhalb der Erwerbsbiografie als auch um integrative Prozesse der Einbindung von Erwerbstätigkeit in umfassende Sinn- und Handlungszusammenhänge und um eine mögliche Veränderung im Alltag verankerter Routinen und Gestaltungsprinzipien zur Relationierung verschiedener Lebensbereiche, wozu wiederum die Forschung zur alltäglichen Lebensführung Erkenntnisse liefert.

In Auseinandersetzung mit den Aspekten erwerbsbezogener Subjektivierung, die im Anschluss an das Verständnis von Erwerbsorientierung als Subjektivierung in den vorherigen Abschnitten ausgeführt wurden, konnten diese Ansatzpunkte erwerbsorientierter Bildung herausgearbeitet werden. Sie stellen Möglichen dar, die erwerbsorientierte Bildung mit einem Verständnis von Erwerbsorientierung als Subjektivierung berücksichtigen kann. Sie versuchen, sowohl der Stärkung von Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit als auch der Problematik einer Zuweisung als Grundlage subjektiver Positionierung Rechnung zu tragen und einer Individualisierung von Problemlösungen durch steigende Anforderungen an das Subjekt zu begegnen. In diesem Sinne ist die Gleichzeitigkeit von gesellschaftlichen Zumutungen und Zuschreibungen, die mit Erwerbstätigkeit einhergehen, und von subjektiver, auf die Erwerbstätigkeit bezogener Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in situativer, biografischer und gesellschaftlicher Hinsicht ein zentraler Bezugspunkt erwerbsorientierter Bildung. Erwerbsorientierung als erwerbsbezogene Form der Subjektivierung ist von diesen Ambivalenzen geprägt und gehört mit diesen Ambivalenzen zum Kern erwerbsorientierten Bildung. Diese Ambivalenzen theoretisch zu bearbeiten und in der praktischen pädagogischen Tätigkeit zu reflektieren, gehört somit zu ih-

ren Aufgaben. Empirische Anschlüsse für erwerbsorientierte Bildung ergeben sich daraus in Bezug auf die Erwerbsbiografie und ihre Gestaltung, hinsichtlich der Entwicklung von Erwerbsorientierung in Sozialisations- und Identitätsprozessen, in der Rekonstruktion erwerbsbezogener Praktiken der Subjektivierung, in Bezug auf die Relationierung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und subjektiven Gestaltungsräumen sowie hinsichtlich der Möglichkeiten, die entsprechenden Kompetenzen über Angebote erwerbsorientierter Bildung zu stärken.

7 Abschlussdiskussion – Erwerbsorientierung und die Dichotomie von allgemeiner und beruflicher Bildung

Die genannten Ansatzpunkte erwerbsorientierter Bildung gehen über die in der deutschsprachigen Bildungsgeschichte etablierte dichotome Denkfigur von allgemeiner und beruflicher Bildung hinaus und beziehen Aspekte ein, die innerhalb dieser Denkfigur eher der allgemeinen Bildung zugeschrieben werden. Die institutionell und ideengeschichtlich verankerte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung wird durch die hohe Subjektivität von Erwerbstätigkeit und Erwerbsorientierung als Form der Subjektivierung in Frage gestellt. Diese Subjektdimensionen lassen sich weder der allgemeinen noch der beruflichen Bildung ausschließlich zuordnen, sondern haben eine übergreifende Bedeutung.

Kutscha (2008) betont, dass „Beruflichkeit als kultivierte Form der Arbeit historischen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd., S. 17) unterliege und anders als Arbeit an sich für das Überleben nicht notwendig sei. Beruflichkeit als kultivierte Form der Arbeit müsse daher einerseits „immer wieder erkämpft werden“ und andererseits müsse die Bedeutung der (beruflichen) Arbeit für den Menschen hervorgehoben werden (ebd.). An diese Argumentation schließen die hier dargestellten Überlegungen einer erwerbsorientierten Bildung an, die allerdings den Subjektbezug der Arbeit aus der Erwerbstätigkeit heraus zu begründen versuchen und ihn damit nicht ausschließlich an das im Rahmen der „beruflichen Ordnung“ (Kraus 2007) verankerte Prinzip der Beruflichkeit binden. Sie verstehen ihn vielmehr als allgemeinen Anspruch einer auf Erwerbstätigkeit bezogenen Bildung und stützen ihn theoretisch auf die enge Verbindung von Subjektivität und Erwerbstätigkeit.

Förderung Die Autorin hat für die eingereichte Arbeit keine Unterstützung von einer externen Organisation erhalten (Drittmittel).

Interessenkonflikt K. Kraus hat keine relevanten finanziellen oder nicht-finanziellen Interessen offen zu legen.

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

Allheit, P., & Dausien, B. (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 431–457). Wiesbaden: Springer VS.

Aulenbacher, B., & Wetterer, A. (2009). *Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Auth, D., Brüker, D., Discher, K., Kaiser, P., Leiber, S., & Leitner, S. (2020). *Sorgende Angehörige. Eine intersektionale Analyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Behringer, L., & Jurczyk, K. (1995). Umgang mit Offenheit: Methoden und Orientierungen in der Lebensführung von JournalistInnen. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 71–120). Wiesbaden: Springer VS.

Böhle, F. (2017a). Vorwort. In F. Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit* (S. 1–2). Wiesbaden: Springer VS.

Böhle, F. (2017b). Subjektivierendes Handeln – Anstöße und Grundlagen. In F. Böhle (Hrsg.), *Arbeit als Subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit* (S. 3–34). Wiesbaden: Springer VS.

Bolte, M. (1995). Zur Entstehungsgeschichte des Projekts im Rahme einer ‚subjektorientierten' Forschungsperspektive. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 15–22). Wiesbaden: Springer VS.

Bosančić, S., Brodersen, F., Pfahl, L., Schürmann, L., Spies, T., & Traue, B. (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.

Bremer, H. (2009). Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 127–144). Wiesbaden: Springer VS.

Clement, U. (2020). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 53–64). Wiesbaden: Springer VS.

Duemmler, K., Felder, A., & Caprani, I. (2018). Ambivalent occupational identities under modern workplace demands: the case of Swiss retail apprentices. *Journal of Vocational Education & Training*, *70*(2), 278–296. https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394360.

Duemmler, K., Caprani, I., & Felder, A. (2020). The challenge of occupational prestige for occupational identities: comparing bricklaying and automation technology apprentices in Switzerland. *Vocations and Learning*, *13*(3), 369–388. https://doi.org/10.1007/s12186-020-09243-3.

Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.). (2016). *Berufsorientierung und Geschlecht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. New York, Frankfurt a.M: Campus.

Hendrich, W. (2004). Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz? In F. Behring, A. Bolder, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Hrsg.), *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien* (S. 260–270). Baltmannsweiler: Schneider.

Hendrich, W. (2005). Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In B. Niemeyer (Hrsg.), *Neue Lernkulturen in Europa?* (S. 19–40). Wiesbaden: Springer VS.

Hendrich, W. (2009). Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität. Impulse für anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand* (S. 229–242). Wiesbaden: Springer VS.

Hirschi, A. (2012). The career resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, *40*(4), 369–383. https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506.

Hirschi, A., Zacher, H., & Shockley, K. M. (2020). Whole-life career self-management: a conceptual framework. *Journal of Career Development*, *49*(2), 344–362. https://doi.org/10.1177/0894845320957729.
Kaufhold, M. (2009). Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand* (S. 220–228). Wiesbaden: Springer VS.
Koller, H.-C. (2008). Sozialisation als pädagogischer Grundbegriff. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 343–357). Paderborn: Schöningh.
Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.
Kraus, K. (2007). Die „berufliche Ordnung" im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. *Zeitschrift für Pädagogik*, *53*(3), 382–398. https://doi.org/10.25656/01:5029.
Kudera, W. (1995a). Einleitung. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 7–12). Wiesbaden: Springer VS.
Kudera, W. (1995b). Zusammenfassung der Ergebnisse. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 331–370). Wiesbaden: Springer VS.
Kudera, W. (1995c). Lebenskunst auf niederbayrisch: Schichtarbeiter in einem ländlichen Industriebetrieb. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 121–170). Wiesbaden: Springer VS.
Kühl, S. (2002). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
Kutscha, G. (2008). Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *104*(3), 333–357.
Lehmkuhl, K. (2002). *Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation*. Hamburg: VSA.
Lempert, W. (2002). *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.
Meyer, R. (2014). Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *27*, 1–21.
Moldaschl, M., & Voß, G. G. (Hrsg.). (2003). *Subjektivierung von Arbeit*. München: Hampp.
Pfeiffer, S. (2004). *Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
Rauner, F. (2021). *Gestaltungskompetenz. Die Leitidee der modernen Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer.
Siebert, H. (1985). *Identitätslernen in der Diskussion*. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands.
Stauber, B., Wanka, A., Walther, A., & Rieger-Ladisch, M. (2020). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transition als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanke (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 281–303). Opladen: Budrich.
Traue, B., & Pfahl, L. (2022). What is subjectivation? Key concepts and proposals for future research. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung – Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research* (S. 25–44). Wiesbaden: Springer VS.
Unger, T. (2014). *Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Kreuznach: Auslesen.
Voß, G. G. (1995). Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS.
Wanger, S. (2016). Erwerbs- und Arbeitszeitmuster in Paarbeziehungen. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *70*(1), 55–63. https://doi.org/10.1007/s41449-016-0011-1.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00225-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung – Zur Einheit und Differenz von beruflicher und allgemeiner Bildung am Beispiel der pädagogischen Professionalisierung im Studium

Elise Glaß

Eingegangen: 16. Mai 2022 / Überarbeitet: 8. Juli 2022 / Angenommen: 22. September 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Ausgehend von der Feststellung, dass auch das grundständige Studium aus bildungsbiografischer Perspektive von immer mehr Studierenden als Weiterbildung eingeordnet wird, wird das Studium nach einem knappen Überblick über den Forschungsstand zunächst übergreifend hinsichtlich seiner Verortung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung skizziert und vertiefend im Kontext pädagogischer Professionalisierung betrachtet. Aufgezeigt wird, dass das Studium grundsätzlich allgemeine und berufliche Bildungsziele verbindet, die sich unter dem *Leitziel der Entwicklung von Kritikalität und Reflexivität* fassen lassen. Die hypothetische Abgrenzung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Studium wird anhand der exemplarischen Vertiefung in das Feld der pädagogischen Professionalisierung im Studium verdeutlicht. Hier wird das Paradox *starker Berufsfeldbezug bei hohem Allgemeinbildungspotential* aufgestellt: So kann dem pädagogischen Studium *gerade* aufgrund seines starken Berufsfeldbezugs ein hohes Bildungspotential, das sich nicht nur an beruflicher Verwertbarkeit orientiert, zugesprochen werden. Abschließend wird diskutiert, dass, analog zur in der Berufsbildung gesetzten Formel *Bildung im Medium des Berufs,* möglicherweise auch von *Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung* gesprochen werden könnte. Der Beitrag schließt mit Hinweisen zur weiteren theoretischen und empirischen Bearbeitung des Forschungsfelds sowie Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Hochschullehre ab.

Schlüsselwörter Professionalisierung · Studium · Pädagogische Professionalität · Curriculum · Reflexion · Kritisches Denken

Elise Glaß, M.A. (✉)
FernUniversität in Hagen, Hagen, Deutschland
E-Mail: elise.glass@fernuni-hagen.de

Published online: 25 October 2022

Professionalisation in the medium of (higher) education—Unity and difference of vocational and general education exemplified by pedagogical professionalisation in higher education

Abstract Undergraduate studies can increasingly be seen as a special form of further education from a biographical point of view. Following a short overview over the state of research on pedagogical professionalisation in higher education, the latter is first outlined regarding its learning objectives between professional and general education and then considered in depth in the context of pedagogical professionalisation. It is shown that study programmes principally combine general and professional learning objectives, which can be summarised under the general aim of developing criticality and reflexivity. The hypothetical demarcation of general and professional education in higher education is exemplified in the field of pedagogical professionalisation. In this context, the paradox of a *strong reference to the professional field with a high potential for general education* is established: Pedagogical studies can be said to have a high educational potential which is not only oriented towards professional usability, precisely because of their strong reference to the professional field. Finally, it is discussed that, in analogy to the formula of vocational pedagogy *education in the medium of the profession,* it could possibly also be spoken of *professionalisation in the medium of (higher) education*. The article concludes with hints for further theoretical and empirical work in the field of research as well as reflections on the didactic design of higher education.

Keywords Professionalisation · Study programmes · Pedagogical professionalism · Curriculum · Reflection · Critical thinking

1 Einleitung

Im Kontext Lebenslangen Lernens gewinnen Hochschulen als Lernorte Erwachsener zunehmend an Bedeutung, und zwar nicht nur mit Blick auf die sich ausdifferenzierende wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, sondern auch im Bereich der grundständigen[1] Studienangebote, die bei einigen Lernenden aus (bildungs-)biografischer Perspektive eine Form der Weiterbildung darstellen (vgl. Wissenschaftsrat 2019, S. 7). Dieser Bedeutungsgewinn zeichnet sich auch in den jüngsten Ergebnissen des Adult Education Survey (AES) ab, das eine entsprechende bildungsbiografische Perspektive auf die Teilnahme an hochschulischen Bildungsangeboten zugrunde legt (vgl. Widany et al. 2017). Im Jahr 2016 ordneten bereits 29 % der Personen, „die über eine formale Bildungsaktivität in Form eines Hochschulstudiums berichten, [...] dieses einer zweiten Bildungsphase zu“, zudem waren diese deutlich häufiger berufstätig und verfügten bereits über einen beruflichen Ausbildungsabschluss im Gegensatz zu jenen, die das Studium als erste Bildungsphase einordneten

[1] Grundständige Studiengänge führen zu einem ersten Hochschulabschluss und unterscheiden sich damit von Masterstudiengängen sowie von weiterbildenden, spezialisierten Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

(ebd., S. 173 ff.).[2] Im AES 2020 lag „die Quote der Teilnahme an formaler Bildung an Hochschulen im Jahr 2020 bei jeweils zwei Prozent und damit prägnant höher als in den Jahren 2016 und 2018“, wobei ein deutlicher Anstieg bei Studiengängen, die subjektiv der zweiten Bildungsphase zugeordnet wurden, sichtbar wird (BMBF 2021, S. 65 f.). Während dies noch anhand von Hochschultypen weiter differenziert wird und Universitäten den einzigen Zuwachs verbuchen (vgl. ebd., S. 66), bleiben die Art der Studiengänge (z. B. grundständig oder weiterbildend) sowie deren fachliche Ausrichtung offen.

Studiengänge als formale Bildungsmaßnahmen werden im AES separat und damit als Sonderbereich neben den Weiterbildungssegmenten *betrieblich, individuell berufsbezogen* und *nicht berufsbezogen* geführt (vgl. BMBF 2021). Dies hat aufgrund der kleinen Fallzahlen, die eine separate Erhebung der Weiterbildungsmotivation verhindern, primär pragmatische Gründe. Zugleich wird das Grundproblem der „ex-negativo-Bestimmung“ der Weiterbildungssegmente (Molzberger 2021, S. 10) im Kontext der in der Erwachsenenbildungswissenschaft tradierten „kategorialen Abgrenzung zwischen einer funktionalisierenden [beruflichen] vs. zweckfreien [allgemeinen, kulturellen und sozialen] Bildung“ (ebd., S. 9) offensichtlich: So klar lassen sich die Bereiche nicht abgrenzen, weder hinsichtlich der primären Weiterbildungsmotivation noch hinsichtlich der primären Zweckbestimmung der Bildungsmaßnahmen. Wenn wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Form des Weiterbildungssektors zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung aufgefasst wird, „zu denen sie prinzipiell in einem komplementären, nicht in einem substituierenden Verhältnis steht“ (ebd., S. 11), stellt sich die Frage, wie grundständige Studiengänge, die aus bildungsbiografischer Perspektive als Weiterbildung gedeutet werden und dabei häufig auf berufliches Erfahrungswissen treffen, in diesem Zusammenhang zu bestimmen sind.

Der folgende Beitrag greift die Frage nach allgemeinen und beruflichen Bildungspotentialen grundständiger Studiengänge auf und diskutiert diese im Kontext pädagogischer Professionalisierung in thematisch breit qualifizierenden pädagogischen Studiengängen.[3] Ziel des Beitrags ist es, durch die theoretisch-systematische Erschließung des grundständigen Studiums als Lernort berufserfahrener Erwachsener neue (Forschungs-)Perspektiven auf die Zentralkategorie *Bildung* zu öffnen, die über die dichotome Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung hinausgehen.

Die exemplarische Vertiefung in das Themenfeld der pädagogischen Professionalisierung lässt sich in dreierlei Hinsicht begründen: Zum einen kann angenommen werden, dass grundständige pädagogische Studiengänge aufgrund des hohen Professionalisierungsbedarfs in pädagogischen Berufsfeldern (vgl. Helsper 2021), der Vielfältigkeit an beruflichen Tätigkeitsfeldern (vgl. Nittel 2011) und der ver-

[2] Insgesamt sinkt hingegen die Anzahl von Studienanfängern mit Berufsausbildung seit den 1990er-Jahren an den Fachhochschulen (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 30), was hier ggf. auch auf neue Studiengangformate, wie z. B. das Duale Studium, zurückzuführen ist, während die Zahl an Universitäten stagniert.

[3] Der Bereich der Lehrerbildung und -professionalisierung wird im Beitrag ausgeschlossen, da es sich hierbei um eigene Studiengänge und einen vergleichsweise klar abgegrenzten Beruf handelt und die Diskurse hierzu separat verlaufen.

gleichsweise geringen Einkommensverhältnisse, die hochpreisige wissenschaftliche Weiterbildungsangebote ausschließen, häufig als individuell-berufsbezogene Weiterbildung absolviert werden. Zum anderen sind pädagogische Studiengänge seit ihrer Etablierung in den 1960er-Jahren verstärkt als Orte der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, bzw. zwischen Wissenschaft und Beruf(lichkeit), kontrovers diskutiert worden. Und nicht zuletzt weist das hierfür zu vermittelnde Fachwissen Besonderheiten auf, die eine Neurelationierung von allgemeiner und beruflicher Bildung in diesem Zusammenhang nahelegen. Dabei sei darauf verwiesen, dass sich die folgenden Ausführungen schwerpunktmäßig auf thematisch breit aufgestellte grundständige pädagogische Studiengänge (B. A. Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik) beziehen, wie sie im Kerncurriculum Erziehungswissenschaft skizziert werden (vgl. DGfE 2004) und zumindest auf Bachelorebene noch immer die deutsche Studienlandschaft dominieren (vgl. Grunert et al. 2020, S. 26).

Der Beitrag gliedert sich in fünf Abschnitte. In einem ersten Schritt werden im überblickartig gestalteten Forschungsstand zentrale Forschungsstränge und -ergebnisse im Themenfeld *(Weiter-)Bildung und Professionalisierung im (pädagogischen) Studium* skizziert und gegenübergestellt (Abschn. 2). Nachfolgend wird die Verortung von Hochschulbildung im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung mit Blick auf historische und aktuelle Zielvorstellungen zu (Persönlichkeits-)Bildung, Beruf und Beschäftigungsfähigkeit diskutiert (Abschn. 3). Daran anschließend wird das Konzept der pädagogischen Professionalisierung im Kontext der Implementierung pädagogischer Studiengänge skizziert (Abschn. 4) und die allgemein- und berufsbildenden Bildungspotentiale pädagogischer Studiengänge auf Grundlage inhaltlich-curricularer Vorgaben reflektiert (Abschn. 5). Der Beitrag schließt mit einem Fazit (Abschn. 6) ab, das zentrale Thesen zusammenfasst, Ansatzpunkte für eine weitere theoretische und empirische Bearbeitung des (pädagogischen) Studiums als Ort der Professionalisierung *und* Bildung Erwachsener aufzeigt sowie hochschuldidaktische Implikationen aufgreift.

2 (Pädagogische) Studiengänge als Orte der (Weiter-)Bildung und Professionalisierung – Stand der Forschung

Während die quantitative Bedeutung von pädagogischen Studiengängen als Orte der Weiterbildung und Professionalisierung Erwachsener bisher wie aufgezeigt kaum auf Basis entsprechender Zahlen skizziert werden kann, ist das Themenfeld *(Weiter-)Bildung und Professionalisierung im (pädagogischen) Studium* inhaltlich bereits intensiver erforscht worden. Hierbei lassen sich grob drei Forschungsstränge differenzieren, die für eine weitere Betrachtung aufschlussreich sind:

1. die sich im Zuge der Einführung der pädagogischen Studiengänge entwickelnde Forschung um die Themen pädagogische Professionalisierung, Theorie und Praxis in der Pädagogik sowie pädagogische Wissensformen,
2. internationale Forschung zur Entwicklung von kritischem Denken und reflexivem Lernen im Kontext von Hochschulbildung allgemein,

3. Forschung zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Studium als eine Art Nahaufnahme.[4]

Sehr knapp lassen sich die Zugänge und Ergebnisse der drei Forschungsstränge wie folgt zusammenfassen:

1. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Forschungsarbeiten stammen primär aus den 1980er bis 1990er-Jahren, haben einen Fokus auf (West-)Deutschland und berücksichtigen berufserfahrene Lernende nicht, bzw. nicht explizit. Der fehlende Praxisbezug des Studiums und die damit verbundene mangelhafte Berufsvorbereitung sind Themen der Forschung (Sturzenhecker 1993), der Sinn des Studiums wird in Frage gestellt. Zugleich gerät im Zuge der Verwendungsforschung (Drerup 1987) und pädagogischen Professionalisierungsforschung (vgl. u. a. Dewe 1991) der Mehrwert von wissenschaftlichem pädagogischem Wissen in den Fokus. Aus diesen Forschungszugängen lässt sich bereits ein (scheinbarer) Widerspruch mit Blick auf die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens erkennen. Etwas außerhalb dieser Zugänge finden sich z. B. Untersuchungen zu Deutungsmustern im Umgang mit Praktika im Studium (Egloff 2002) oder zu Biografie und Studium (Schweppe 2006).
2. International bzw. konkreter im anglo-amerikanischen Raum wird die Frage des Bildungswerts von Hochschulbildung vor allem unter den Schlagworten *critical thinking* und *reflective learning* empirisch untersucht. Ohne konkreten Bezug zum Lernen Erwachsener geben die Beiträge in Davies und Barnett (2015) Aufschluss darüber, wie kritisches Denken im Studium empirisch gefasst werden kann. Unter dem Begriff des „reflective learning" untersucht Cendon (2016, 2020) die Lernprozesse und -ergebnisse berufserfahrener Lernender in Weiterbildungsstudiengängen. Basierend auf Zugängen von Dewey, Schön und Moon fasst sie Eckpunkte eines Modells des reflective learnings zusammen (vgl. Cendon 2016, S. 313). Empirisch erarbeitet wird, dass auf Ebene der Meta-Reflexion ein gesteigertes Selbstbewusstsein und mehr Sicherheit in beruflichen Handlungssituationen erkannt werden, die die Möglichkeit der Distanzierung gegenüber alltäglichen Situationen bietet (vgl. ebd., S. 315), was auf eine Verbundenheit von berufsbezogenen und persönlichen Bildungszielen hinweist. So „stellt die Reflective Practice [...] einen wichtigen Ansatzpunkt für das Herstellen von Bezügen zwischen der beruflichen Praxis und der Theorie dar. Doch die Beschreibungen und Einschätzungen [...] zeigen ein Maß an kritischer Auseinandersetzung nicht nur mit ihrer beruflichen Welt, sondern auch mit sich selbst und dem Wissen, das sie sich angeeignet haben." (Cendon 2020, S. 238).
3. In der Erwachsenenbildung wurde die Rolle des erwachsenenpädagogischen Studiums für die (Weiter-)Entwicklung von erwachsenenpädagogischer Professionalität genauer untersucht. Unter dem – bisher ausschließlich in diesem Teilbereich der Pädagogik verwendeten – Begriff der „Akademischen Professionalisierung" (Schüßler und Egetenmeyer 2018) wurden u. a. Absolventinnen und Absolventen

[4] Als vierter Bereich wäre ggf. noch der recht große Bereich der Lehrerbildung und Professionalisierung zu nennen, der jedoch nicht näher betrachtet wurde (siehe Fußnote 3).

befragt (Schüßler 2012) und Studienmotive und Erwartungen erfragt (von Hippel und Schmidt-Lauff 2012). Im Rahmen des spezifisch für die wissenschaftliche Weiterbildung entwickelten Konzepts der „Interaktionalen Professionalisierung" (Jütte et al. 2012) untersuchen Meyer et al. (2019) weiterbildende Studiengänge im Bereich der Erwachsenenbildung anhand von Interviews mit Studierenden u. a. hinsichtlich ihres Einflusses auf die Entwicklung professionellen Wissens. In diesem Bereich konnte in dem thematisch am breitesten aufgestellten Studiengang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung" im Gegensatz zu fachlich spezifischeren Studiengängen kein Mehrwert herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 36), was den Bedarf weiterer Forschung aufzeigt.

Insgesamt scheint die Bedeutung des Hochschulstudiums für die pädagogische Professionalisierung im Sinne einer Herausbildung bzw. weiteren Förderung berufsbezogener Handlungsfähigkeit noch relativ unbestimmt. Zugleich scheinen auch allgemeinbildende, fachübergreifende Wirkungen eines Studiums auf. Während die Forschungsarbeiten im Kontext der pädagogischen Professionalisierungsforschung die Frage von Vorerfahrungen ausklammern und die Praxisrelevanz des Studiums eher verhalten diskutiert wird, verweist die Hochschulbildungsforschung auf besondere Potenziale von hochschulischem Lernen im Bereich der kritischen Reflexion im beruflichen Umfeld und darüber hinaus. Die im Teilbereich der Erwachsenenbildungsforschung erarbeiteten Ergebnisse letztlich regen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik auch im Bereich der breitqualifizierenden grundständigen pädagogischen Studiengänge an. Nachfolgend wird erarbeitet, wie sich pädagogische Studiengänge hinsichtlich ihrer Positionierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung charakterisieren lassen und welche Besonderheiten sie diesbezüglich aufweisen.

3 Ziele des Hochschulstudiums zwischen Arbeitsmarkt, Beruf und Bildung

Prägend für das deutsche Bildungssystem ist die programmatische Trennung „zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis" (Baethge 2006, S. 20), die als „das deutsche Bildungs-Schisma" charakterisiert wurde (Baethge 2006). Diese Differenzierung wurde durch das neuhumanistische Bildungsideal „zementiert" (ebd., S. 20), das die persönlichkeitsentfaltende, ganzheitliche und zweckfreie höhere Bildung als Zielhorizont zulasten (vermeintlich spezialisierter) Berufsbildung auslegte (vgl. Humboldt 1993a [1809], S. 218). Universitäten kommt in diesem Konzept die Funktion zu, „innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung" zu verknüpfen (Humboldt 1993b [1809], S. 258), was durch den Einklang der drei Pole „personale Bildung, Teilhabe an Wissenschaft [und] Befähigung zu praktischem gesellschaftlichem Handeln […] und [dem] darin formulierte[n] Anspruch auf ganzheitliches Verstehen der Welt, allseitige Entwicklung der persönlichen Kräfte, Reflexivität" gelingen solle (Huber 1983, S. 118).

Realhistoriographisch lassen sich bereits in der Umsetzung der neuhumanistischen Universitätskonzepte Brüche in der vermeintlichen Zweckfreiheit des Studiums nachzeichnen (vgl. Tenorth 2010). Auch die eng verzahnte Entwicklung von Professionen und Universitäten (vgl. Stichweh 2014) deutet darauf hin, dass das Studium schon länger auch ein Ort der berufsbezogenen Bildung war. Die These, dass die Bologna-Reform zu einer Vernachlässigung der allgemeinen Bildung zugunsten beruflicher bzw. arbeitsmarktbezogener Ziele geführt habe, kann daher mit Blick den historisch geprägten „Doppelcharakter" (Lenz 1910, S. 66) des Aufgabenprofils von Hochschulen relativiert werden (vgl. Wissenschaftsrat 2015, S. 42 f.).

Die Bologna-Reform hat jedoch zweifelsohne zu einer stärkeren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wahrnehmung des Qualifizierungsauftrags von Hochschulen beigetragen. In der Folge entwickelte sich der Begriff *employability* insbesondere im deutschsprachigen Kontext zu einem „kontrovers diskutierten – und zunehmend ideologisch geprägten – Leitbegriff" (ebd., S. 51), wobei dessen Bezüge zwischen Arbeitsmarkt- bzw. Beschäftigungsfähigkeit und konkreter Berufs-(-feld)vorbereitung changieren. Georg (2010, S. 229) stellt die „Aufgabenzuweisung der ‚Berufsqualifizierung'" als „wichtigste Besonderheit der deutschen Hochschulreform" heraus, die über das europäische gesetzte Ziel hinausreicht und in der Einordnung des Bachelorstudiums als „erster berufsqualifizierender Abschluss [...] [und] Regelabschluss eines Hochschulstudiums" (KMK o.J.) festgehalten wird. Im Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) ist der Bezug zur beruflichen Einsetzbarkeit von hochschulisch erworbenem Wissen konkreter ausgeführt, als es die Dublin-Deskriptoren z. B. für den Bachelorabschluss tun und dabei explizit in einer Fußnote darauf verweisen, dass der Begriff „professional" eben nicht Beruflichkeit im klassischen Sinne, sondern eher erwerbsarbeitsbezogen aufzufassen sei (vgl. Bologna Working Group 2005, S. 194). So wird im HQR im Abschnitt „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität" die Entwicklung eines „berufliche[n] Selbstbild[s], das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern orientiert" als ein Lernergebnis des Bachelor-Studiums gesetzt (KMK 2017, S. 7). Dabei soll „das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen", sowie berufliche „Entscheidungen verantwortungsethisch" begründet werden und das „berufliche [...] Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen" (ebd.) reflektiert werden.

Diese vermeintlich stark ausgeprägte Berufsorientierung von Bachelor- (und etwas geringfügiger auch Master-) Studiengängen bricht sich aber nicht zuletzt an der Breite, wenn nicht sogar Undefinierbarkeit von beruflichen Tätigkeitsfeldern, die sich häufig nicht in konkreten Berufsbezeichnungen erschöpfen. Dies gilt – trotz der inhaltlichen Ausdifferenzierung einiger pädagogischer Studiengänge (vgl. Grunert et al. 2020, S. 26) – noch weitgehend für den Bereich der Pädagogik und seine Teilbereiche (vgl. Nittel 2011). Vor diesem Hintergrund kann nach der „Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote" (Wissenschaftsrat 2015, S. 52) gefragt werden, die sich grundsätzlich an der transparenten Beschreibung der Kompetenzen von Absolventinnen und Absolventen orientiert und durch ihre inhaltliche Breite bzw. geringe Spezifität eine Beschäftigung in mehreren bzw. sich schnell wandelnden Tätigkeitsfeldern ermöglichen.

Für den aktuellen Diskurs scheint die Definition von drei zentralen Dimensionen „im Raum hochschulischer Bildungsziele: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung“ (Wissenschaftsrat 2015, S. 40) diskutierbar. Hierbei ist die Entkopplung von (Fach-)Wissenschaft und Arbeitsmarktvorbereitung prägnant: Während (Fach-)Wissenschaft die „Auswahl, Anwendung und Anpassung fachspezifischer Theorien und Methoden“ und der Befähigung „zum selbständigen und kritischen Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (ebd.) umfasst, beinhaltet das Ziel der Arbeitsmarktvorbereitung die Entwicklung von „überfachliche[n] Kompetenzen, wie Urteilsvermögen, Reflexionsfähigkeit oder auch Erfahrungen in Projekt- und Zeitmanagement“ (ebd., S. 41). Ein (engerer) Berufs(-feld)bezug des Studiums wird damit weitgehend zurückgewiesen, und Fachwissen wird nicht in erster Linie als (Ausbildungs-)Wissen für eine zukünftige berufliche Tätigkeit betrachtet, sondern es stellt sich – zugespitzt betrachtet – im Gegenteil eher in den Dienst allgemeiner Bildungsziele, wobei auf Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen sowie der Mehrfachzuordnung einzelner Qualifikationsziele zu den Dimensionen hingewiesen wird.

Stellt man diese Zielbestimmungen der eingangs zitierten Position von Huber (1983) gegenüber, der zwischen den Polen „Personale Bildung“, „Wissenschaft“ und „Praxis“ im Kontext von Hochschulbildung unterscheidet, wobei letztere sowohl Berufspraxis als auch allgemeine gesellschaftliche Praxis umfasst (vgl. ebd., S. 128), tritt die Verschiebung zu einer stärker arbeitsmarktbezogenen Orientierung im Kontext der Hochschulstrukturreform zumindest auf programmatischer Ebene deutlich hervor.

Zugleich lassen sich in allen drei skizzierten Perspektiven – dem neuhumanistisch fundierten Zugang von Huber, dem HQR sowie dem Ansatz des Wissenschaftsrats – zentrale Charakteristika von Hochschulbildung herausarbeiten: es geht um die Entwicklung von Reflexivität und einer kritischen Haltung gegenüber der Praxis sowie die Fähigkeit, Entscheidungen mit Wissen zu begründen.

Eine systematische Übersicht, die diese Aspekte begrifflich ausdifferenziert, operationalisiert und in die diskutierten Bezugshorizonte der allgemeinen bzw. persönlichen und beruflichen bzw. erwerbsarbeitsbezogenen Bildung einordnet, legt Barnett (1997) vor. Ausgehend von der Feststellung, dass kritisches Denken angesichts der Herausforderungen moderner Gesellschaften nicht mehr alleiniges Ziel von Hochschulbildung darstellen kann, da die Aspekte der kritischen Selbstreflexion und Handlungsfähigkeit zunehmend wichtiger werden, entwickelt Barnett das Konzept des Kritischen Seins als übergeordnetes Ziel von Hochschulbildung (vgl. Barnett 1997, S. 6 f.). Im „Curriculum for Critical Being“ (Barnett 1997, S. 102 ff.) wird die Entwicklung eines kritischen Seins anhand von zwei Achsen differenziert: erstens durch die Objekte von Kritikalität, die grundsätzliche menschliche Interessen repräsentieren und dabei eine Nähe zu Poppers (1972) Dreiteilung erkennen lassen, aber über diese hinausgehen (vgl. Barnett 1997, S. 69). Es handelt sich hierbei um die Bereiche des *formalen Wissens*, des *Selbst* und der *Welt* und die hier jeweils auftretenden Formen von Kritikalität als *kritische Urteilsbildung, kritische Selbstreflexion und kritische Handlungen* (vgl. ebd.). Die zweite Achse bilden die vier Ebenen von Kritikalität, die von *begrenzten operativen Fähigkeiten* und *Reflexivität* über die *Neugestaltung von Traditionen* bis hin zu *transformatorischer Kritik*

Tab. 1 Ebenen, Bereiche und Formen Kritischen Seins. (Eigene Darstellung und Übersetzung nach Barnett 1997, S. 103)

	Bereiche		
Kritikalitätsebenen	Wissen	Selbst	Welt
4. Transformative Kritik	Wissenskritik	Rekonstruktion des Selbst	Kritik als Handlung (kollektive Rekonstruktion der Welt)
3. Neugestaltung von Traditionen	Kritisches Denken (wandelbare Denktraditionen)	Entwicklung des Selbst innerhalb der Traditionen	Gegenseitiges Verständnis und Entwicklung von Traditionen
2. Reflexivität	Kritisches Denken (Reflexion über das eigene Verständnis)	Selbstreflexion (Reflexion über die eigenen Projekte)	Reflektierte Praxis (Metakompetenz, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität)
1. Kritische Fähigkeiten	Fachspezifisches kritischen Denken	Selbstkontrolle bei vorgegebenen Standards und Normen	Problemlösung (Zweck-Mittel-Instrumentalismus)
Formen der Kritikalität	*Kritische Urteilsbildung*	*Kritische Selbstreflexion*	*Kritische Handlungen*

reichen (vgl. Barnett 1997, S. 89). Aus der Gegenüberstellung der Achsen ergibt sich eine Matrix (siehe Tab. 1). Interessant ist, dass die unteren beiden Ebenen von Kritikalität einen deutlichen Bezug zu berufs- bzw. arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen aufweisen, wie sie etwa der HQR formuliert, wohingegen die oberen beiden Ebenen stärker die im Neuhumanismus formulierten Ziele von allgemeiner, persönlichkeitsentwickelnder Hochschulbildung abbilden. Das Modell stellt damit auch für den Professionalisierungsdiskurs eine interessante Perspektive dar, indem es Schön's (1983) Konzeption des reflective practitioners um die notwendige gesellschaftliche und theoretisch-wissensbasierte Fundierung ergänzt (vgl. Barnett 1997, S. 133).

Damit ist ein Zielhorizont für Hochschulbildung skizziert, der sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Bildungsziele mit dem Fokus auf Kritikalität und Reflexivität ausdifferenziert, aber, bis auf die Bezüge in Cendon (2020), im deutschen Diskurs bisher keine (Merkt 2021) oder nur am Rande (vgl. Huber und Reinmann 2019, S. 37) Berücksichtigung fand.

4 Pädagogische Professionalisierung – Ausbildung für die reflektierte Praxis

Die Bezüge zwischen Hochschulbildung und Arbeitswelt lassen sich etwas breiter auch unter dem Aspekt der Professionalisierung betrachten, der sowohl Fragen der Lernziele im Studium als auch die Entwicklung von Berufsfeldern umfasst. So unterscheidet Helsper (2021) im Bereich der pädagogischen Professionalisierung unter Rückgriff auf Nittel (2000, 2006) zwischen der individuellen Professionalisierung als „(berufs-)biographische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen als individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität" (Helsper 2021, S. 55), und der Professionalisierung aus gesellschaftlich-institutioneller Perspektive, die u. a. die Institutionalisierung von beruflichen

Bildungsprozessen wie z. B. die Einrichtung von Studiengängen und die Etablierung bzw. Sicherung von organisatorischen Rahmenbedingungen umfasst (vgl. ebd., S. 57). Die Einführung des Diplomstudiengangs Pädagogik Ende der 1960er-Jahre in Deutschland (vgl. Otto und Rauschenbach 2002) kann daher aus gesellschaftlich-institutioneller Perspektive als Meilenstein in der pädagogischen Professionalisierung betrachtet werden.

Unmittelbar verbunden mit der Einrichtung eines neuen Studiengangs ist die Definition der Lernziele und die hierfür zu vermittelnden Inhalte und ihre didaktische Umsetzung. Das Curriculum stellt damit das Bindeglied zwischen gesellschaftlichen bzw. beruflichen Anforderungen und den individuell zu entwickelnden professionellen Fähigkeiten im Studium dar. Diese Überlegungen greift das Konzept der akademischen Professionalisierung auf, das wesentlich von Schüßler und Egetenmeyer im Feld der erwachsenenpädagogischen Professionalisierung geprägt wurde und zwischen gesellschaftlichen, individuellen und strukturellen (curricularen) Faktoren unterscheidet (vgl. Schüßler und Egetenmeyer 2018).

Eine zentrale Frage – und mit Blick auf die Einführung des Diplomstudiengangs Pädagogik der Ausgangspunkt langjähriger (inner-)disziplinärer Selbstverständigungsversuche – ist dabei, was der Mehrwert eines Studiums gegenüber einer beruflichen Ausbildung sein könne und wie dieser inhaltlich zu bestimmen sei. Das in der 1968 von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verabschiedeten Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Pädagogik etablierte „Qualifikationsprofil des Diplom-Pädagogen als wissenschaftlich gebildeten und reflektierenden Praktikers“ (Züchner 2012, S. 276), wurde als Illusion zurückgewiesen (Lüders 1987) und die Frage „Was lernt man eigentlich im Erziehungswissenschaftlichen Studium?“ (Horn 1999) mit Blick auf das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ (Vogel 1999) diskutiert. Das Ringen um einen stärkeren Bezug des Studiums zur beruflichen Praxis war in den Erziehungswissenschaften damit den Überlegungen zur Hochschulreform voraus und prägte den innerdisziplinären Diskurs seit Einführung des Studiengangs.

Eine wesentliche Leistung dieser Diskurse stellt die Herausstellung und Modellierung von pädagogischer Professionalität im Spannungsfeld von beruflich-praktischen Anforderungen und Wissensbeständen einerseits und hochschulisch vermitteltem systematisch-wissenschaftlichen Wissen andererseits dar. Dewe et al. (1992) unterscheiden hier „zwischen praktischem Handlungswissen [...] mit permanente[m] Entscheidungsdruck“, „systematische[m] Wissenschaftswissen [...], das einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ und professionellem Wissen, das als ein eigenständiger Bereich dazwischen liegt (ebd., S. 81)

Auch Oevermann (1996, S. 80) sieht in der „wissenschaftlich zu begründende[n] Problemlösung“ ein zentrales Merkmal professionalisierten (pädagogischen) Handelns. Dieses entfaltet sich in seinem strukturtheoretischen Zugang in Wechselwirkung von drei „funktionalen Foci“: der (1) „Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht“, (2) „von leiblicher und psychosozialer Integrität des einzelnen“ und der (3) „methodisch explizite[n] Überprüfung von Geltungsfragen und -ansprüchen unter der regulativen Idee der Wahrheit“, die als „Kritik [...] und [...] methodische[n] Sicherung dessen, was Wahrheit ist, zum eigenlogischen Problembereich“ definiert wird (ebd., S. 88). Damit wird dezidiert auf die päda-

gogischen Handlungen inhärente Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft abgehoben, deren Bearbeitung angesichts „zunehmender gesellschaftlicher Differenzierung und Rationalisierung [sowie der Ausdifferenzierung der, E. G.] Entwürfe von Normalität und ihre[r] Begründungen“ (ebd.) einer wissenschaftlich-kritischen Fundierung bedürfen. Helsper (2021) differenzierte darauf Bezug nehmend jüngst die wissenschaftlich vermittelten Aspekte pädagogischen Professionswissens aus. Pädagogisches Professionswissen wird spezifiziert als *wissenschaftlich basiertes Begründungswissen, kritisches Reflexionswissen* und *rekonstruktives, Sinn erschließendes Fall- und Diagnosewissen*, welches im Studium durch die „Herausbildung einer forschenden-reflexiven erkenntniskritischen Haltung“ entwickelt werden solle (vgl. Helsper 2021, S. 136 f.). Hierdurch unterscheidet sich der deutschsprachige Professionalisierungsdiskurs von anderen Zugängen, die das implizite Wissen (Polanyi 1966; Neuweg 2015) oder die reflexive Praxis (Schön 1983) von Könnern und Praktikerinnen als Alleinstellungsmerkmal professionellen Handelns hervorheben. Die Schwerpunktsetzung auf wissenschaftlich fundiertes Wissen als unerlässlicher Beitrag zur Professionalisierung ist jedoch nicht unbegründet:

Es „limitiert […] die Handlungsoptionen und dient zugleich als Konturierungsfolie […]. Für den praktisch Handelnden besteht auf diese Weise die Möglichkeit, einen Routinierungs- und Reflexionsgewinn zu erzielen, der ihm ein höheres Maß an Entlastung und Distanz erlauben kann. In diesem Sinne zeichnet sich der wissenschaftlich (aus-)gebildete Berufspraktiker gegenüber den mit Bildungsprozessen befassten Alltagspraktikern durch Reflexionswissen aus, das ihm erlaubt zu wissen, was er tut.“ (Dewe 2002, S. 25).

Damit wurden Zielhorizonte eines pädagogischen Studiums für pädagogische Tätigkeiten skizziert, die die Notwendigkeit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung aufzeigen und in Anbetracht der vielen kritischen Stimmen zu legitimieren suchen. Zugleich bleibt die Frage offen, wie entsprechende Studiengänge konkret inhaltlich zu gestalten sind und wie das im Studium zu erwerbende wissenschaftliche Wissen definiert werden kann.

5 Bildung und Professionalisierung im pädagogischen Studium

Seit der Einführung des Diplomstudiengangs Pädagogik stellt die Balancierung von „fachlich-disziplinärem Wissen“ und „professionell-tätigkeitsbezogenen Wissensformen“ (Otto und Rauschenbach 2002, S. 26), und damit „das Verhältnis von speziellen handlungsfeldbezogenen und universellen Fragestellungen im Feld von Erziehung und Bildung“ (Ludwig und Grunert, 2018, S. 202) einen zentralen Diskussionspunkt der Studienganggestaltung dar. Dem ursprünglichen Qualifikationsziel des „wissenschaftlich gebildeten und reflektierenden Praktiker[s]“ (Züchner 2012, S. 276) entsprechend ging es eben nicht nur um die Vermittlung breiten akademischen Fachwissen einerseits und der Befähigung zur Aufnahme einer qualifizierten Erwerbsarbeit andererseits, wie es etwa der Wissenschaftsrat (2015) allgemein formuliert und für einige Studienfächer sicherlich galt und weiterhin gilt. Die Pädagogik als „anwendungsorientierte Wissenschaft“ (DFG 1990, S. 6) verfolgt die „Idee einer praktischen Wissenschaft“ und das damit verbundene Ziel, die Praxis

zu verbessern (Baumert und Roeder 1990, S. 120; Heid 1987). Der Pädagogik als Disziplin wird in diesem Sinne die Aufgabe zugewiesen, „nicht nur eine Theorie über eine bestimmte Praxis“, sondern explizit auch „eine Theorie für die Praxis“ zu sein (Prange 1991, S. 136). Fachwissen und berufsrelevantes Wissen sind hierbei über einen Grundkanon pädagogischen Berufsfeldwissens miteinander verknüpft, der sich in Kerncurricula nachzeichnen lässt.

Das Kerncurriculum Pädagogik im Jahr 1968 von der neu gegründeten DGfE sah für alle pädagogischen Studiengänge die Einführung in die fünf *Problembereiche* a) Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, b) Erziehen, c) Lehren, Lernen, Unterricht, d) gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht, e) Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen vor (vgl. DGfE 1968, S. 388). Innerhalb dieser Problembereiche sollte zugleich die Einführung in hermeneutische und empirische *Methoden,* in die *pädagogische Theoriebildung* sowie in die Fragestellung der vergleichenden Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung der vier *Gesichtspunkte* (u. a. Ziele und Inhalte, Personen, Prozesse und Bedingungen) erfolgen (vgl. ebd., S. 389). Im Kerncurriculum 2004 (DGfE 2004) finden sich diese Schwerpunkte innerhalb der vier vorgeschlagenen Studieneinheiten: 1. *Grundlagen der Erziehungswissenschaft*, 2. *Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung* […], 3. *Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen* und 4. *Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen* ähnlich wieder, zudem werden als Ziele Kompetenzen festgehalten wie z. B. die Fähigkeit, Voraussetzungen erziehungswissenschaftlichen Wissens zu problematisieren, planerische und organisatorische sowie pädagogisch-diagnostische Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 1).

Interessant ist, dass beide Rahmenordnungen das (Handlungs-)Feld der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft recht breit aufspannen und dabei (im Curriculum von 1968) explizit auf unterschiedliche Fachbereiche (darunter auch die Erwachsenenbildung) sowie Perspektiven wie organisationale und bildungspolitische Rahmungen eingehen. Das Ziel der Berufsvorbereitung war demnach seit der Einführung der allgemeinen pädagogischen Studiengänge schon wenig konkret auf bestimmte berufliche Tätigkeiten zugeschnitten. Dieser Aspekt wird im Kerncurriculum 2004 noch einmal explizit diskutiert: So bedeute die „Professionsorientierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums […] nicht die Vorwegnahme beruflicher Fertigkeiten [und die] Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und berufspraktischem Handlungswissen darf nicht verwischt werden […], um technologisch verkürzte Vorstellungen der Theorie-Praxis-Beziehung zu vermeiden.“ (DGfE 2004, S. 2). Thematisch breitgefächerte pädagogische Studiengänge haben damit insgesamt das Ziel, auf eine (wenn auch weit gefasste) Berufspraxis vorzubereiten und gehen damit über das vom Wissenschaftsrat (2015) skizzierte Ziel der unspezifischen *Arbeitsmarktvorbereitung* hinaus, wenngleich sie in Anbetracht des „Spektrums pädagogischer Berufskulturen in seiner ganzen Breite“, deren „soziale Einheit“ jeweils weitgehend

unbestimmt ist (Nittel 2011, S. 40), keine konkrete berufsspezifische Vorbereitung vorsehen.[5]

Betrachtet man die skizzierte inhaltliche Ausgestaltung pädagogischer Studiengänge wiederum mit Blick auf die Dichotomie allgemeine vs. berufliche Bildung, lässt sich das (hypothetische) Paradox *starker Berufsfeldbezug bei hohem Allgemeinbildungspotential* beschreiben. Denn pädagogischen Studiengängen kann *gerade* aufgrund ihres starken Berufsfeldbezugs auf verschiedenen Ebenen ein hohes Bildungspotential, das sich nicht nur an beruflicher Verwertbarkeit orientiert, zugesprochen werden.

Zum einen gilt für pädagogische Studiengänge wie für alle Studiengänge allgemein, dass sie zur Entwicklung eines kritischen Seins beitragen, das sich insbesondere in den oberen Ebenen des Modells von Barnett (1997) verorten lässt: Ein Studium ist damit *per se* auch allgemeinbildend, indem etwa durch die Einführung in (trans-/inter-)disziplinäres Denken, Forschungsmethoden und wissenschaftliches Arbeiten kritisches Denken über die Genese und Reproduktion von Wissen angeregt wird. Dies wird in ähnlicher Weise auch vom Wissenschaftsrat (2015) skizziert. Dabei verlaufen die Grenzen zwischen allgemeiner persönlichkeitsbildender Bildung und akademischer (d. h. im Studium angeregter) Professionalisierung fließend. Zugespitzt könnte man schlussfolgern, dass erst der allgemeinbildende Charakter des Studiums jene Qualitäten entstehen lassen, die für akademische Professionalisierung charakteristisch sind, und sich der (vermeintliche) Berufs(-feld-)bezug des Studiums allein durch die beruflichen Tätigkeitsfelder, in denen diese dann angewendet werden (sollen), ergibt. Dies könnte dann als akademischer Gegenpart zu klassischen Konzepten der Berufsbildung gesehen werden, die allgemeine Persönlichkeitsbildung im Medium von Berufsbildung skizzieren (vgl. Kerschensteiner 1926; Blankertz 1963).

Zum anderen aber ist auch das berufsfeldbezogene Fachwissen der Pädagogik selbst gewissermaßen allgemeinbildend. So verfügt die Pädagogik über spezifisches „Verfahrenswissen", gefasst als „Didaktik als Lehre von den Formen der Erziehung" (Prange 2007, S. 25), bzw. etwas allgemeiner in Form von „wissenschaftliche[n] Theorien über Bildungsprozesse" (Kurtz 2007, S. 136), die „in Reflexionswissen, sozusagen in das allgemeine Welt- und Selbstverständnis, in das Wissen des Wissens" (Prange 2007, S. 25) eingebettet sind. Damit agiert die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin „unter dem Primat des Funktionsaspekts im Gewand eines umfassenden Reflexionswissens" (Prange 2007, S. 28). Anders formuliert: Die Erziehungswissenschaft bietet als Reflexionswissenschaft einen eigenen Zugang zum umfassenden Verständnis der Welt (bzw. des Selbst und des Wissens) und verhandelt dabei im Konkreten zudem noch die Fragen von Lernen und Bildung und ihrer gesellschaftlichen Rahmung. Pädagogik studieren heißt demnach, die Welt aus einer bestimmten Perspektive zu verstehen und zugleich Bildungsbiografien und Lernprozesse zu reflektieren – als erwachsene Studierende wie auch als erfahrener Praktiker.

[5] Angesichts der fachlichen Ausdifferenzierung von pädagogischen Studiengängen und entsprechender Abschlüsse (z. B. Bachelor of Education oder Bachelor Lehramt Grundschule) deutet sich hier jedoch eine Trendwende an, die weiter zu beobachten ist.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Kontext Lebenslangen Lernens verschwimmen die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, aber auch zwischen akademischer und beruflicher Bildung zunehmend (Elsholz 2014). Damit verlagern sich zugleich (inner-)disziplinäre Feldzugänge und es scheinen Synergiepotentiale auf, die einer weiteren Bearbeitung bedürfen. So fallen das Lernen an Hochschulen und die damit verbundenen Bildungspotentiale längst nicht mehr nur in das Territorium der Hochschuldidaktik, Berufsbildungsforschung oder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sondern geraten zunehmend in der Erwachsenenbildung als bedeutende Lern- und Entwicklungskontexte Erwachsener in den Blick. Aufgezeigt wurde, dass grundständigen pädagogischen Studiengängen mit Blick auf die Gruppe der berufserfahrenen Studierenden ein hohes berufsbezogenes *und* allgemeines Bildungspotential zugeschrieben werden können.

Insgesamt scheint die weitere theoretische und empirische Beschreibung des Studiums als Ort der Professionalisierung *und* Bildung berufserfahrener Erwachsener aussichtsreich. Hierfür wären zum einen Erhebungen zu beruflichen Erfahrungen und Studienmotivationen von Studierenden in grundständigen pädagogischen Studiengängen weiterführend, die Aussagen zum Stellenwert dieser Studiengänge im Kontext der individuellen pädagogischen Professionalisierung Erwachsener – ggf. auch differenzierend nach Studienschwerpunkten und Hochschultypen – ermöglichen. Zum anderen scheint die weitere empirische und theoretische Bearbeitung des Lehrens und Lernens an Hochschulen, die über die dichotome Abgrenzung von berufsbezogener bzw. arbeitsmarktbefähigender Hochschulbildung einerseits und allgemeiner, persönlichkeitsentfaltender Bildung andererseits hinausgeht, lohnenswert. Ein zentraler Bezugspunkt einer solchen Herangehensweise kann in den noch weiter auszuarbeitenden Konzepten von Reflexivität und Kritikalität als Zielhorizonte von Hochschulbildung gesehen werden. Hier könnte die Rolle von Berufserfahrungen im Kontext hochschulischer Lernprozesse genauer betrachtet werden. Zu diskutieren bleibt, inwiefern analog zur in der Berufsbildung gesetzten Formel *Bildung im Medium des Berufs* in diesem Zusammenhang von *Professionalisierung im Medium von (Hochschul-)Bildung* gesprochen werden könnte, wie in diesem Beitrag formuliert – oder ob sich diese hypothetische Gegenüberstellung nicht vielmehr in der Entgrenzung von Berufs- und Allgemeinbildung erschöpft.

Aufgezeigt wurde, dass der Bereich der pädagogischen Professionalisierung im Studium in diesem Zusammenhang eine Besonderheit aufweist, die für eine vertiefte Auseinandersetzung besonders interessant erscheint: So verpflichten sich Studiengänge in der auf die Praxis bezogenen Wissenschaft Pädagogik einem deutlichen Praxis- und Berufsfeldbezug, wobei ebendieser Praxisbezug durch die hieran gebundenen Fachinhalte ein hohes Allgemeinbildungspotential hat. Diese übergreifende Einschätzung gilt es jedoch in Anbetracht der inhaltlichen Ausdifferenzierung pädagogischer Studiengänge (vgl. Grunert et al. 2020) und der Vielfalt an Hochschultypen (vgl. BMBF 2021, S. 66) weiter zu konkretisieren.

Basierend auf den skizzierten theoretischen Perspektiven und den im Forschungsstand aufgezeigten empirischen Erkenntnissen können bereits einige Eckpunkte für die didaktische Weiterentwicklung von grundständigen Studiengängen herausgear-

beitet werden, die vor dem Hintergrund des wachsenden Anteils berufserfahrender Studierender zukunftsweisend sein können. Hierzu gehört zentral die stärkere Integration von Formen des Forschenden Lernens (vgl. Huber und Reinmann 2019), die die ursprüngliche Idee der „Bildung durch Wissenschaft" im Medium von praxisrelevanten Fragestellungen aufgreifen (Wissenschaftsrat 2015, S. 12), und dabei sowohl berufs- bzw. arbeitsmarktvorbereitend als auch der weiteren Professionalisierung von Praktikerinnen und Praktikern dienlich sind. Im Bereich der pädagogischen Studiengänge ist das tradierte Problem des Theorie-Praxis-Konflikts (Vogel 1999) dabei neu zu betrachten: So könnte der Bezug zur Praxis stärker in die didaktischen Konzepte integriert werden, indem mit den (Berufs-)Erfahrungen der Studierenden gearbeitet wird. Die (pädagogische) Praxis ist vermutlich längst da – die erziehungswissenschaftlichen Theorien auch. Jetzt gilt es, beide Seiten stärker aufeinander zu beziehen, um das hohe Bildungs- und Professionalisierungspotential pädagogischer Studiengänge noch besser auszuschöpfen. Hierfür sind wiederum bessere Rahmenbedingungen in der Hochschullehre, die eine angemessene (Lehr-)Betreuung ermöglichen, unerlässlich (Wissenschaftsrat 2015).

Interessenkonflikt E. Glaß hat keine konkurrierenden Interessen zu erklären, die für den Inhalt dieses Artikels relevant sind.

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

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen*, (34), 13–27.

Barnett, R. (1997). *Higher education. A critical business*. Buckingham: SRHE Open University Press.

Baumert, J., & Roeder, P. M. (1990). Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In L.-M. Alisch (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 79–128). Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.

Blankertz, H. (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020 Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf. Zugegriffen: 5. Mai 2022.

Bologna Working Group (2005). A framework for qualifications of the European higher education area: bologna working group report on qualifications frameworks. http://ecahe.eu/w/images/7/76/

A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf. Zugegriffen: 5. Mai 2022.
Cendon, E. (2016). Bridging theory and practice. Reflective learning in higher education. In W. Nuninger & J.-M. Chatelet (Hrsg.), *Advances in educational marketing, administration, and leadership. Handbook of research on quality assurance and value management in higher education*. Information science reference. (S. 304–324). https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0024-7.ch012.
Cendon, E. (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 225–240). Bielefeld: wbv Publikation.
Davies, M., & Barnett, R. (Hrsg.). (2015). *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*. New York: Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137378057.
Dewe, B. (1991). *Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
Dewe, B. (2002). Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Wissen, Wissenschaftliche Weiterbildung, Professionalisierung, Organisationsentwicklung*. Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln: Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 18–28). Beiheft zum REPORT.
Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Wiesbaden: Springer VS.
DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf*. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (1968). Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge: Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, *14*, 386–390.
DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2004). Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004.01_KC_HF_EW.pdf. Zugegriffen: 5. Mai 2022.
Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis: Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Egloff, B. (2002). *Praktikum und Studium: Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt*. Wiesbaden: Springer VS.
Elsholz, U. (2014). Akademische und berufliche Bildung. In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen* (S. 99–112). Wiesbaden: Springer.
Georg, W. (2010). Verschiebung der Bildungsräume: neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. *Bildung und Erziehung*, *63*(2), 227–240.
Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2020). Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In H. J. Abs, H. Kuper & R. Martini (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 21–50). Opladen: B. Budrich.
Heid, H. (1987). Über das Verhältnis von Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *83*(7), 592–602.
Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: eine Einführung*. Opladen: B. Budrich.
von Hippel, A., & Schmidt-Lauff, S. (2012). Antinomien akademischer Professionalisierung. Studienmotive und Erwartungen von Erwachsenenbildungsstudierenden. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 81–147). Baltmannsweiler: Schneider.
Horn, K.-P. (1999). Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. *Der pädagogische Blick*, *7*(4), 215–222.
Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.

von Humboldt, W. (1993a). Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* 5. Aufl. Wilhelm Humboldt: Werke in fünf Bänden, (Bd. 4, S. 210–238). Stuttgart: Klett-Cotta.

von Humboldt, W. (1993b). 1809]. Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* 5. Aufl. Wilhelm Humboldt: Werke in fünf Bänden, (Bd. 4, S. 255–266). Stuttgart: Klett-Cotta.

Jütte, W., Walber, M., & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 171–181). Baltmannsweiler: Schneider.

Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Wiesbaden: Vieweg & Teubner.

KMK – Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-03-30_BS_170216_Qualifikationsrahmen.pdf. Zugegriffen: 5. Mai 2022.

KMK – Kultusministerkonferenz Bachelor und Master erfolgreich eingeführt. https://www.kmk.org/themen/hochschulen/studium-und-pruefungen/bachelor-und-master.html. Zugegriffen: 5. Mai 2022.

Kurtz, T. (2007). Zur Leistung der Erziehungswissenschaft. In V. Kraft (Hrsg.), *Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 125–139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lenz, M. (1910). *Gründung und Ausbau. Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Bd. 1. Halle: Waisenhaus.

Lüders, C. (1987). Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker" in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms. *Zeitschrift für Pädagogik*, *33*(5), 635–653.

Ludwig, K., & Grunert, C. (2018). Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder – Neue Verhältnisbestimmungen im Zuge der Bologna-Reform? *Der pädagogische Blick*, *26*(4), 202–216.

Merkt, M. (2021). *Hochschulbildung und Hochschuldidaktik: Entwicklung eines theoretischen Rahmenmodells*. Bielefeld: wbv Publikation.

Meyer, K., Walber, M., & Jütte, W. (2019). Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 30–39. https://doi.org/10.4119/ZHWB-1570

Molzberger, G. (2021). Allgemeine und berufliche Weiterbildung: verschlungene Pfade, disparate Diskurse, neue Differenzierungen. *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, *75*(191), 9–11.

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

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

Nittel, D. (2006). Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung". In D. Nittel & C. Maier (Hrsg.), *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung* (S. 370–380). Opladen: B. Budrich..

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz.

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

Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (2002). Der Diplomstudiengang. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 21–32). Wiesbaden: Springer VS.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday, Anchor.

Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford University Press.

Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prange, K. (2007). Reflexion als Funktion – der Übergangscharakter der Pädagogik. In V. Kraft (Hrsg.), *Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft* (S. 21–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schüßler, I. (2012). Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schüßler, I., & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.

Schweppe, C. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik: Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim, München: Juventa.
Stichweh, R. (2014). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
Tenorth, H.-E. (2010). Wilhelm von Humboldts (1767–1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. *Zeitschrift für Germanistik*, *20*(1), 15–28.
Vogel, P. (1999). Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? *Der pädagogische Blick*, *7*(1), 34–40.
Widany, S., Kaufmann-Kuchta, K., Kuper, H., & Bilger, F. (2017). Bildung Erwachsener an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 171–184). Bielefeld: wbv Publikation.
Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 4925-15). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 5. Mai 2022.
Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens* (Drs. 7515-19). https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf. Zugegriffen: 5. Mai 2022.
Züchner, I. (2012). Diplom-Pädagoge. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (S. 276–277). Stuttgart: UTB.
Middendorff, E. et al. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2022.
Sturzenhecker, B. (1993). *Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis*. Blickpunkt Hochschuldidaktik, (Bd. 93). Weinheim: Dt. Studien-Verl.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

„Wie sieht's aus? Macht ihr wieder mit?" – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie

Jakob Bickeböller

Eingegangen: 9. Mai 2022 / Überarbeitet: 28. Juli 2022 / Angenommen: 26. September 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Der Beitrag untersucht unter der Perspektive der *Educational Governance* die Steuerung in dem sich in der Institutionalisierung und Strukturentwicklung befindenden Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ziel der Analyse ist die Identifikation unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Akteurkonstellation. Hierfür wird im Rahmen einer *single case study* eine Fallregion fokussiert. Der empirische Zugang erfolgt über qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertete Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Relevante Akteure der Fallregion sollen zunächst herausgearbeitet werden, bevor Rückschlüsse auf ihre Koordination und das regionale Governance-Regime gezogen werden. Die empirischen Befunde weisen auf eine stark ausdifferenzierte Akteurstruktur hin, die alle Ebenen des Weiterbildungssystems umfasst. Es lassen sich unterschiedliche Formen der Handlungskoordination feststellen, mit denen die Akteure Angebote entwickeln und ihren Fortbestand sichern.

Schlüsselwörter Educational Governance · Handlungskoordination · Grundbildung · Akteurkonstellation · Steuerung in der Erwachsenenbildung

Jakob Bickeböller (✉)
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: jakob.bickeboeller@uni-koeln.de

Published online: 01 November 2022

"How's it going? Are you guys joining us again?"—Coordination of action in regional networks of adult basic education. A single case study

Abstract Using the perspective of educational governance, this article examines governance in the field of literacy and basic education, which is in the process of institutionalization and structural development. The goal of the analysis is to identify different forms of coordination within an actor constellation. For this purpose, one region is focused within a *single case study design*. The empirical approach is based on interviews with experts from the field of literacy and basic education, which are evaluated qualitatively. Relevant actors in the case region will be identified before drawing conclusions about their coordination and the regional governance-regime. The empirical findings point to a highly differentiated actor constellation that covers all levels of the continuing education system. The actors coordinate their actions in different ways to secure their existence and develop course offers. Finally, further research perspectives are identified with regard to the comparison of regions of different sizes and actor constellations.

Keywords Educational Governance · Coordination of action · Constellation of actors · Adult basic education

1 Einleitung

Seit den 1990er-Jahren hat die Etablierung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Erwachsenen- und Weiterbildung zunehmend an Relevanz gewonnen (vgl. Alke 2021; Dollhausen 2013). Die Verankerung zusätzlicher Fördermöglichkeiten für die Vernetzung von Organisationen in der Weiterbildung in der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes in NRW zum 01. Januar 2022 unterstreicht das politische Interesse an Vernetzung und die aktuelle Bedeutsamkeit des Themas. Besonders prominent rückt hier die Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen in Verbindung mit der Förderung regionaler Bildungsentwicklung in den Fokus. Zukünftig werden Maßnahmen unterstützt, „mit denen sich Volkshochschulen innerhalb regionaler Bildungslandschaften vernetzen" (§ 13a Abs. 1 WbG NRW). Förderungsfähig sind kooperativ angelegte Angebote der Alphabetisierung und Grundbildung, nachholender Schulabschlüsse oder allgemeiner Bildungsberatung. Die Novellierung des Weiterbildungsgesetzes trägt somit dem Umstand Rechnung, dass „Netzwerke besonders geeignet [sind], um gesellschaftlich relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen" (Dollhausen 2013, S. 16).

Welche Bedeutsamkeit Kooperationen und Netzwerke für die Weiterbildungspraxis haben, zeigt sich am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. So wird im Grundsatzpapier zur nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung die „Verankerung der Alphabetisierung und Grundbildung als Querschnittsthema [...] in einem ressortübergreifend abgestimmten Vorgehen" (AlphaDekade 2016, S. 8) explizit als Ziel formuliert, zu dessen Verwirklichung „alle dafür relevanten gesellschaftlichen Gruppen [aufgerufen werden], ein breites Bündnis zu schließen" (ebd., S. 2).

Neben ihrer Relevanz für die Weiterbildungspraxis sind Netzwerke und Kooperationen zu einem zentralen Thema in der Weiterbildungsforschung avanciert. Resultierende Konsequenzen, Problemstellungen und Lernanlässe, die sich für Weiterbildungsorganisationen infolge von Kooperationen ergeben, standen bereits im Fokus zahlreicher Forschungsarbeiten (z. B. Alke 2013, 2014; Dollhausen 2013; Feld 2011; Franz 2013; Jenner 2013). Hierauf gründet unter anderem die Annahme, dass „die Interaktion der beteiligten Akteure [...] durch die Organisationen und [...] jeweiligen Strukturen, Kulturen und Strategien geprägt" (Alke 2013, S. 50) ist. Weitere Arbeiten betrachten die Implementation und Verstetigung von Netzwerken im Kontext der beruflichen Bildung (Gramlinger und Büchter 2005) sowie regionale Netzwerke im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität (Schreiber-Barsch 2009). *Governance-theoretische* Perspektiven zur Handlungskoordination werden in den Untersuchungen jedoch nicht aufgegriffen. In einer umfassenden Studie von Jütte (2002) zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten von lokalen Vernetzungen in der Weiterbildung finden diese Erwähnung, werden jedoch „nicht näher diskutiert" (S. 342). Hier knüpft der vorliegende Beitrag an, indem er unter der Perspektive der *Educational Governance* Formen der Handlungskoordination zwischen Akteuren der Grundbildung auf der regionalen Ebene identifiziert.

Die Perspektive der *Educational Governance* wurde aus der Schulforschung adaptiert und hat sich mittlerweile als fruchtbar für die Weiterbildungsforschung erwiesen, um Steuerung in einer Mehrebenenperspektive zu betrachten (Schemmann 2020). In ihrer Dissertation untersucht Knauber (2018) die Grundbildungspolitiken und Governance von Grundbildung in verschiedenen europäischen Staaten. In international-vergleichender Perspektive gerät in den Blick, „welche Akteure mit welchen Handlungsressourcen auf die inhaltliche, prozessuale Dimension von Grundbildungspolitik einwirken" (S. 86). Die Betrachtung der regionalen Ebene ist nicht Teil der Analyse. Im Fokus einer Begleitforschung zum Programm „Lernen vor Ort" (Brüsemeister 2016) wurde identifiziert, welche Arenen und sozialen Welten (Politik, Profession, Organisation, Repräsentation) eine kommunale Bildungslandschaft ausmachen. Welche Formen der Handlungskoordination sich innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft rekonstruieren lassen, ist auch hier nicht im Fokus der Untersuchung.

Diese Aspekte zum Anlass nehmend wird im vorliegenden Beitrag der Blick auf regionale Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung gerichtet. Anhand eines Falls sollen unter *governance-theoretischer* Perspektive neue Erkenntnisse im Hinblick auf die Steuerungsdebatte der Weiterbildung sowie in Bezug auf die Gestaltung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung geliefert werden. Der Beitrag geht der Frage nach

> welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen den beteiligten Akteuren innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Grundbildung identifizieren lassen.

Im Folgenden wird zunächst die bisherige Forschung zu Kooperationen und Netzwerken in der Weiterbildung sowie zur regionalen Handlungskoordination in der Grundbildung umrissen, bevor zentrale Aspekte der *Educational Governance-Perspektive* gekennzeichnet werden. Im Anschluss wird auf das methodische Vorgehen

der *single case-study* (Yin 2009) und die Methode der Datenerhebung eingegangen. Es wurden *Interviews mit Expertinnen und Experten* (Meuser und Nagel 1991) aus dem Feld der Alphabetisierung und Grundbildung geführt, die im Nahhinein mit Hilfe der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* (Kuckartz 2018) ausgewertet wurden. Sie bieten die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse und die Diskussion, in der die Studie in die Steuerungsdebatte der Weiterbildung eingebettet wird und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt werden.

2 Regionale Handlungskoordination in der Grundbildung

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu Kooperationen und Netzwerken in der Weiterbildung sowie zu Untersuchungen aus der Perspektive der *Educational Governance* in der Grundbildung aufgearbeitet. Mit Blick auf die Weiterbildungsforschung zeigt sich, dass Kooperationen und Netzwerke bereits im Zentrum diverser Forschungsarbeiten standen. Hinsichtlich der Rekonstruktion ihnen immanenter Formen der Handlungskoordination besteht jedoch noch Forschungsbedarf.

Eingang in die Weiterbildungspraxis fanden Kooperationen und Netzwerke infolge politischer Forcierung aufgrund des zugeschriebenen Potenzials zur Lösung von Struktur- und Steuerungsproblemen (vgl. Alke 2021, S. 12). Jütte (2002) merkt jedoch an, dass „die Kosten-Nutzen-Analyse aus Sicht der Bildungsträger zumeist anders [ausfällt] als diejenige aus Sicht der Bildungspolitik“ (S. 333). Denn trotz ihrer positiven Konnotation sind Kooperationen fragil und beinhalten Herausforderungen wie Widerstand oder Konkurrenz. So ist laut Franz (2013) kooperatives Handeln stets „durch organisations-, arbeits- und professionskulturelle Hintergründe der kooperierenden Akteure präformiert“ (S. 72). Gegensätzliche Orientierungen können aufeinandertreffen und die Stetigkeit der Beziehungen herausfordern. Nur wenn „Kooperationshandeln […] zum Teil organisationalen Handelns“ (Alke 2013, S. 63) wird, können die Bindungen auf Dauer gestellt werden. Hieraus können wiederum Lernanlässe für die Organisation und ihre Mitarbeitenden entstehen. Dollhausen (2013) sieht in Kooperationen eine Entwicklungsmöglichkeit für das organisationale „Selbst- und Aufgabenverständnis“ (S. 27). Wichtige Impulse können hierbei von den an der Kooperation beteiligten Mitarbeitenden kommen (Jenner 2013). Aus steuerungstheoretischer Sicht können Kooperationen als Medium der Selbststeuerung fungieren, durch das Organisationen Einzug in andere institutionelle Felder erhalten können (vgl. Alke 2014, S. 79 f.). Alke (2014) unterstreicht ihre Bedeutung für regionale Bildungsnetzwerke sowie Institutionalisierungs- und Strukturentwicklungsprozesse (vgl. S. 80 f.).

In der Förderung von Netzwerken und Kooperationen wurde infolgedessen ein probates Mittel zur Regionalentwicklung gesehen. So wurde die regionale Ebene der Weiterbildung im Kontext des BMBF-Programms „Lernende Regionen“ zum Zielobjekt von Strukturentwicklung (vgl. BMBF 2008). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms finden sich bei Tippelt et al. (2009). Die Fokussierung auf die regionale Ebene gründet auf der Annahme, dass sie „ein großes Potenzial heterogener Akteure mit komplementärem Wissen und gemeinsamen Wertvorstellungen“ (Adrian und Bock 2002, S. 32) beinhaltet. Trotz dieser

Popularität differiert der Begriff der Region in Bezug auf die Bereiche, in denen er verwendet wird (z. B. Politik, Anatomie, Erwachsenenbildung) und in Bezug auf den von ihm fokussierten räumlichen Umfang (vgl. Bernhard 2014, S. 83). Die Kriterien der Abgrenzung können hierbei sowohl administrativer als auch funktionaler Natur sein. So kann eine Region beispielsweise über die administrativen Grenzen politischer Einflussbereiche eingegrenzt werden. Darüber hinaus können Regionen sich vor dem Hintergrund von Kooperationen und Netzwerken auch über Beziehungsgeflechte zwischen Akteuren aufspannen. Somit erhält der Begriff der Region durch den Einbezug funktionaler Aspekte eine Erweiterung, während „die Bindung an das Lokale, an Gruppen, an Nachbarschaften weiterhin Gültigkeit [behält]" (Fürst 2002, S. 23). Analysen derartiger Beziehungsgeflechte unter der Perspektive der *Educational Governance* wurden bisher kaum vorgenommen. Hier ergeben sich Anschlüsse für die vorliegende Fallstudie.

In der Alphabetisierung und Grundbildung fanden regionale Unterschiede bereits in der leo. – Level-One Studie Beachtung. Hier konnte eine unterschiedliche Aggregation von funktionalem Analphabetismus und fehlerhaftem Schreiben in Abhängigkeit der Größe einer Kommune festgestellt werden (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 36). Die Kommunen werden hier nach der Anzahl der Einwohnerinnen und Einwohner in vier unterschiedliche Kategorien aufgeteilt, wobei die oberste Kategorie (500.000 und mehr) den prozentual höchsten Anteil an funktionalem Analphabetismus aufweist. Dies wirft Fragen in Bezug auf den regionalspezifischen Umgang mit dem Thema auf. Regionalen Netzwerken immanente Spannungsfelder zwischen Etablierten und Außenseitern wurden bereits im Rahmen einer Untersuchung der Erwachsenenbildungsforschung analysiert (Dörner und Damm 2019). Der Fokus lag hier auf den unterschiedlichen kooperationsbezogenen Orientierungen der beteiligten Akteure, die ihre Netzwerkpraxis beeinflussen. Dörner und Damm (2019) stellten heraus, dass „die Unterschiedlichkeit der Akteure vorerst die Bildung kooperativer Strukturen [...] und damit auch die Alphabetisierungsarbeit erschwert" (S. 160). Welche Formen der Handlungskoordination sich innerhalb der Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren rekonstruieren lassen, war jedoch nicht Teil der Analyse.

Hiermit verbundene Fragen der Steuerung wurden unter *governance-theoretischer Perspektive* bereits am Beispiel der Alphabetisierung und Grundbildung behandelt. Mittelpunkt der *Governance-Perspektive* ist die Herstellung sozialer Ordnungen und Leistungen im Bildungssystem, bei der von „einer Vielzahl beteiligter Akteure und Akteurkonstellationen" (Altrichter 2015, S. 28) ausgegangen wird. Knauber und Ioannidou (2016) rekonstruierten unterschiedliche Governance-Strukturen in der Grundbildung und deren Effektivität unter einer international-vergleichenden Perspektive. Auf nationaler Ebene standen bildungspolitische Ein- und Abgrenzungsinteressen von Akteuren der Grundbildung im Mittelpunkt der Forschung. Eine wichtige Annahme war hierbei, dass die Handlungskoordination im Feld „nicht unabhängig von den Interessen der beteiligten Akteure sowie den Machtverhältnissen zu verstehen" (Euringer 2016, S. 51) ist. Eine Analyse der *regionalen* Handlungskoordination unter einer *governance-theoretischen Perspektive* wurde bisher nur für die arbeitsorientierte Grundbildung vorgenommen (Koller et al. 2021). In Bezug auf die Handlungskoordination konnten hauptsächlich netzwerkliche und gemeinschaftliche

Konstellationen rekonstruiert werden. Weitere Anschlussmöglichkeiten ergeben sich jedoch durch die Annahme, dass die vorzufindenden Handlungskoordinationen „in Abhängigkeit zu den strukturellen Bedingungen in den jeweiligen Regionen“ (Koller et al. 2021, S. 58) stehen. Hier knüpft der vorliegende Beitrag mit einer Analyse der regionalen Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung an. Im Folgenden wird zunächst auf die Perspektive der *Educational Governance* eingegangen, bevor das methodische Vorgehen der Studie skizziert wird.

3 Die Perspektive der Educational Governance

Die *Perspektive der Educational Governance* hat ihren Ursprung in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, im Rahmen derer staatszentrierte Ordnungsformen erodierten und alternative Steuerungsformen ermöglicht wurden (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 25). Hieraus resultierte ein erhöhter Bedarf zur Koordination verschiedener Handlungs- und Regierungsformen.

Die *Governance-Perspektive* fragt nach der Handlungskoordination im Rahmen komplexer Akteurkonstellationen. Die Konstellation stellt somit die Analyseeinheit dar, während die individuellen oder kollektiven Akteure als Erhebungseinheiten gelten, die in ihrem Handeln voneinander abhängig sind. Steuerung wird so zum Management von Interdependenzen in „Anerkennung der Schwierigkeit, zwischen Steuerungssubjekten und -objekten klar zu trennen“ (Altrichter 2015, S. 29).

Als Analyserahmen für die Akteurkonstellation wird von einem Mehrebenensystem ausgegangen. Ausgangspunkt bilden hier zum einen die formalen Ebenen des Bildungssystems, aufgrund derer die Akteure unterschiedliche Verfügungsrechte besitzen. Formale Zuständigkeiten werden im Zuge der Ko-Produktion von Leistungen jedoch häufig überschritten, weswegen grenzüberschreitende Koordination den Regelfall darstellt (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 32 f.). Steuerung wird somit zu einem „Koordinationsprozess in einer komplexen Konstellation von Akteuren mit unterschiedlichen Interessen und Ressourcen, um diese zur Geltung zu bringen“ (Niedlich und Bormann 2019, S. 497).

Die Akteure richten ihr Handeln außerdem nach Institutionen im Sinne von Regeln, Normen und Werten aus. Diese bieten Sicherheit in Entscheidungsprozessen und im empirischen Rahmen einen „institutionellen Erwartungszusammenhang für die Handlungskoordination“ (Herbrechter und Schemmann 2019, S. 186). Die Akteure müssen dabei in ihrer „jeweiligen institutionellen Bedingtheit und gleichzeitig als TrägerInnen der Reproduktion eben jener institutionellen Settings betrachtet werden“ (Houben 2019, S. 148).

Die *Educational Governance* unterscheidet zwischen vier Formen der Handlungskoordination: Hierarchie, Netzwerk, Gemeinschaft, Markt. Sie stellen empirische Analysemittel dar und beschreiben „institutionell verdichtete, komplexere Formen der Handlungskoordination [...], die auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung sowie Verfügungsrechten beruhen“ (Kussau und Brüsemeister 2007, S. 40). Die unterschiedlichen Formen können sich zu Mischformen zusammenfügen und bestehen dementsprechend nicht nur getrennt nebeneinander.

In *hierarchischen Handlungskoordinationsformen* liegt die Befugnis der Entscheidung bei einer übergeordneten Instanz. Diese bestimmt das Handeln der anderen Akteure mit (vgl. ebd., S. 40).

Im Gegensatz hierzu unterliegen die Akteure in *netzwerklichen Handlungskoordinationsformen* keinen festen formalen Regeln oder Rangordnungen (vgl. Benz und Dose 2010, S. 262). Die Beständigkeit der Beziehungen beruht auf Vertrauen und kollektive Handlungsfähigkeit basiert auf wechselseitiger Beeinflussung sowie dem Austausch von Informationen und Ressourcen.

Die Handlungskoordination in *Gemeinschaften* vollzieht sich entlang affektiv geteilter Normen und Werte. Diese historisch gewachsenen Regeln formen starke Bindungen zwischen den beteiligten Akteuren, die bei Missachtung mit sozialer Diskriminierung oder dem Ausschluss aus der Gemeinschaft sanktioniert werden können (vgl. ebd., S. 257 f.).

In der *Koordinationsform des Marktes* beruhen die Beziehungen der Akteure auf Anonymität und wechselseitiger Beobachtung. Durch das gegenseitige Antizipieren der Handlungen anderer Akteure wird das Kollektiv in eine gleiche Richtung gelenkt (vgl. ebd., S. 258 f.).

Um bereichs- oder regionalspezifische Besonderheiten identifizieren zu können, fokussiert die Analyse der *Educational Governance* auf Mischformen der Handlungskoordinationen in einem Gesamtzusammenhang, die unter dem Begriff des *Governance-Regimes* gefasst werden (vgl. Kussau und Brüsemeister 2007, S. 41). Bildungspolitische Maßnahmen haben Einfluss auf die Zusammenhänge der Handlungskoordinationsformen an den betreffenden Bildungsstandorten. *Governance-Regime* unterstehen dementsprechend einem ständigen Wandel durch bildungspolitische Programme oder Veränderungen im Handeln der beteiligten Akteure (vgl. ebd., S. 42).

Durch die Möglichkeit der Identifikation regionalspezifischer Besonderheiten rückt nun auch die Fruchtbarkeit der *Educational Governance Perspektive* für eine Analyse der regionalen Handlungskoordination in der Weiterbildung in den Blick. Maßnahmen der Regionalentwicklung „müssen sehr unterschiedliche Akteure, die sehr unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, miteinander verbinden" (Fürst 2010, S. 50). Die *Governance Perspektive* bietet hierfür einen Analyserahmen, indem sie Handlungskoordinationen innerhalb einer Akteurkonstellation vor dem Hintergrund der einzelnen Orientierungen der beteiligten Akteure identifiziert. Der Erfolg regionaler Governance hängt hierbei sowohl von dem Engagement der einzelnen Akteure als auch von der Einbettung ihrer Beziehungen in bestehende und verlässliche institutionelle Strukturen ab (vgl. ebd., S. 57). Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben, bevor dieser analytische Blick auf eine Akteurkonstellation im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung gerichtet wird.

4 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Abschnitt wird das zweischrittige methodische Vorgehen beschrieben, das aus einer Kombination der Methode der *single case study* (Yin 2009) und

der Methode des *Expertinnen- und Experteninterviews* (Meuser und Nagel 1991) besteht. Es wird zunächst ein Begriff der Region festgelegt, der administrative und funktionale Aspekte kombiniert. Dieses Verständnis ist letztendlich ausschlaggebend für die Fallauswahl im Rahmen der *single case study* (Yin 2009).

Administrativ orientierungsleitend bei der Auswahl der zu betrachtenden Region ist die oben beschriebene Kategorisierung der Kommunen aus der leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 36). Die hier betrachtete Kommune umfasst 500.000 und mehr Einwohnerinnen und Einwohner und gehört dementsprechend der obersten Kategorie an. Ausschlaggebend für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ist einerseits ihre administrative Verortung innerhalb der Kommune. Darüber hinaus werden im Vorfeld der Erhebung Interviews mit Verantwortlichen einer Koordinierungsstelle und Volkshochschulen aus dem Grundbildungsbereich geführt, um das Feld zu sondieren und der Fallauswahl funktionale Aspekte zugrunde zu legen. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten werden im Erhebungsverlauf ebenfalls funktionale Aspekte mit einbezogen, da die befragten Akteure im Rahmen der Interviews die Bedeutung anderer Akteure für ihr eigenes Handeln kennzeichnen. Diese Aussagen sind ausschlaggebend für die Rekrutierung weiterer Interviewpartnerinnen und -partner. Dieser Schritt ist im Rahmen einer Analyse der Handlungskoordination besonders bedeutsam, um die „zentralen Akteure nicht nur über Plausibilitätsannahmen“ (Schemmann 2014, S. 124) zu bestimmen. Im weiteren Verlauf werden die Fallzusammensetzung und die Methode der Datenerhebung näher umrissen.

Im Rahmen der *single case study* wurden *leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten* ($n=6$) durchgeführt. Yin (2009) identifiziert vier unterschiedliche Typen von Fallstudien, die sich in ihrem Aufbau unterscheiden (vgl. S. 46). Ein Fall gilt hierbei als integriert, wenn er mehrere Analyseobjekte (hier Volkshochschule, gemeinnütziger Verein, Verein der sozialen Arbeit, politischer Akteur) umfasst. Innerhalb eines integrierten *single case study-Designs* können Analysen sowohl in Bezug auf den gesamten Fall als auch in Bezug auf die einzelnen Analyseobjekte vorgenommen werden. In der vorliegenden Studie wurden bei drei Analyseobjekten jeweils ein und bei einem Analyseobjekt drei leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Grundlegende Bedingung für die Auswahl der Experten und Expertinnen ist ihre Tätigkeit im beforschten Handlungsfeld (Alphabetisierung und Grundbildung) innerhalb der betrachteten Region. Die befragten Personen gelten innerhalb ihres Handlungsfelds als Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, da sie hier in besonderer Verantwortlichkeit stehen und über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser und Nagel 1991, S. 443) verfügen. Interviewt wurden Programm- und Projektleitungen, die Geschäftsführung eines Vereins sowie ein Akteur aus der Bildungspolitik. Teil des Interviewleitfadens sind die Tätigkeit der Personen, die organisationalen Strukturen, Finanzierung und die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren.

Das Material wurde mit Hilfe der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltanalyse* (Kuckartz 2018) ausgewertet. Vor dem Hintergrund der *Educational Governance* liegt der Fokus der Analyse auf den vorfindbaren Akteurkonstellationen, der Zusammenarbeit und den Formen der Handlungskoordination sowie auf dem pädagogischen Leistungsspektrum. Das hierfür verwendete Kategoriensystem wurde in

einem mehrschrittigen Verfahren erstellt. Dieses kombiniert deduktive und induktive Kategorienbildung, um induktiv-analytisch der Besonderheit des Falls begegnen zu können (Kuckartz 2018, S. 100). Zur Überprüfung des Kategoriensystems wurde die Intercoder-Reliabilität berechnet (Krippendorff 2004), die mit 0,65 als zufriedenstellend eingeordnet werden kann.

5 Regionale Handlungskoordination in der Grundbildung

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses nach der regionalen Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung steht nun die Analyse der Ergebnisse der Interviews mit den Expertinnen und Experten im Vordergrund. Zunächst wird die regionale Akteurkonstellation beschrieben, die im Fokus der Analyse stand (5.1). Im Anschluss werden die identifizierten Formen der Handlungskoordination (5.2) und das regionale Governance-Regime (5.3) in den Blick genommen. Es folgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie eine Einordnung in die Steuerungsdebatte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

5.1 Die regionale Akteurstruktur

Eine Systematisierung der Akteurstruktur unter einer Mehrebenenperspektive (Schrader 2011) wurde bereits für das Feld der arbeitsorientierten Grundbildung vorgenommen (vgl. Koller et al. 2021). Richtet man diese Perspektive auf die betrachtete Fallregion, lassen sich Akteure auf allen Ebenen des Weiterbildungssystems identifizieren. Dies sind Akteure der Weiterbildungspolitik, -praxis und -wissenschaft. Diese Diversität spiegelt sich in den Eigenschaften der Akteure wider, die sowohl korporativer und kollektiver, als auch individueller Natur sein können.

Auf der supranationalen Ebene ist der Europäische Sozialfonds (ESF) für die Expertinnen und Experten im Hinblick auf die Finanzierung von Grundbildungsangeboten bedeutsam. Auf der nationalen Ebene der Bildungspolitik werden hier das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Landesministerien und die Kommunen relevant. Mit Blick auf das organisationale Umfeld lässt sich zunächst ein landesweit agierendes Kooperationsbündnis identifizieren. Dieses erfüllt in erster Linie die Funktion, Zusammenkünfte oder Fachtagungen zu organisieren, um den Austausch innerhalb des Felds und Angebote voranzubringen. Neben einer landesweiten Vernetzung differenziert sich dieses in mehrere regionale Gruppen, in denen der Austausch mit Akteuren in unmittelbarer Nähe intensiviert wird.

Da die betrachtete Region eine Metropole ist (>500.000 Einwohnerinnen und Einwohner), besteht eine besondere Herausforderung in der „Heterogenität auf der Ebene der Stadtbezirke [...], Viertel oder Quartiere" (I1_Pos. 36). Um hier Zugänge zur Zielgruppe zu erhalten, fungieren das Jugend- und Sozialamt, die Agentur für Arbeit sowie die Familien- und Stadtteilzentren im Sinne von Verweisungsstrukturen als Zwischenglied. Darüber hinaus werden Unternehmen im organisationalen Um-

feld sichtbar. Einige Angebote und Projekte werden außerdem von der ansässigen Hochschule wissenschaftlich begleitet.

Die an der Realisierung von Angeboten beteiligten Weiterbildungsorganisationen lassen sich nach ihrer Rechtsform und Finanzierungsstruktur unterscheiden. Formal verantwortlich im Sinne des Grundversorgungsauftrags ist die örtliche Volkshochschule (VHS). Daneben existieren gemeinnützige Vereine und Organisationen in konfessioneller Trägerschaft, die Grundbildungsangebote durch Projektmittel finanzieren. Die Finanzierungsstrukturen in diesem Bereich sind zeitlich begrenzt und brüchig. Innerhalb dieses Bereichs ist ein gemeinnütziger Verein besonders relevant für das regionale Leistungsspektrum. Die Beschreibung verdeutlicht die Vielfältigkeit der Akteurkonstellation in der betrachteten Region. Im Folgenden wird diese vor dem Hintergrund der vier Formen der Handlungskoordination analysiert.

5.2 Handlungskoordination in der Alphabetisierung und Grundbildung

Mit Blick auf die vier Formen der Handlungskoordination wird deutlich, dass sich die Akteure der betrachteten Fallregion hauptsächlich in *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen koordinieren. Die Einbindung in *netzwerkliche* Strukturen und die Pflege *gemeinschaftlicher* Kontakte sind für die Akteure wichtige Voraussetzungen, um Zugang zu Informationen und Entwicklungen aus dem Feld zu erhalten oder potenzielle Kooperationspartner für zukünftige Angebote zu finden. Auffällig im Aufbau *netzwerklicher* Kontakte ist insbesondere ein Rückgriff auf *marktförmige* Strategien, mit denen das Feld erschlossen wird und zukünftige Netzwerkpartner gewonnen werden. Im weiteren Verlauf können sich aus der langjährigen Pflege von Netzwerkarbeit *gemeinschaftliche* Kontakte ergeben, die sichere Anlaufstellen in dem von Fragilität geprägten Feld der Grundbildung darstellen. Diese Konstellationen werden nachfolgend ausführlicher betrachtet und anhand von Interviewmaterial illustriert.

Die Verankerung in netzwerklichen Strukturen stellt für den *Verein* das „Grundprinzip“ (I1_Pos. 28) der Arbeit dar. Dies gründet unter anderem in der organisationalen Struktur, da der Verein „nicht über Immobilien und damit auch nicht über eigene Unterrichtsräume“ (I1_Pos. 28) verfügt. Um Grundbildungsangebote durchführen zu können, setzt der Verein dementsprechend auf Kooperationen mit anderen Anbietern, die über Räumlichkeiten verfügen. Hier sieht der Verein „die VHS nicht als zentralen Partner [...], weil [...] sie oft zu sehr auf eine Komm-Struktur setzen“ (I2_Pos. 22). Der Verein verfolgt hingegen eine Geh-Struktur und möchte „Angebote für Gruppen oder für Personen [...] machen, die sich schon irgendwo befinden und schon etabliert sind“ (I2_Pos. 24).

Aufgrund dessen sind die wichtigeren Akteure häufig „kleinere Institutionen, die sich [...] in den Sozialräumen“ (I2_Pos. 10) auskennen. Als Bindeglied zwischen dem Verein und den Kooperationspartnern im Sozialraum sind die jeweiligen „Sozialraumkoordinationen“ (I2_Pos. 24) wichtige Anlaufstellen, „weil sie halt Netzwerke bilden und regelmäßige Treffen und da kann man auch total viele Informationen gewinnen“ (I2_Pos. 24). Der Verein sieht hierin eine Plattform für Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung, in deren Rahmen neu eingeworbene Projekte vorgestellt werden können und den potenziellen Kooperationspartnern aufgezeigt werden kann,

„welche Möglichkeiten wir haben, auch da zu kooperieren, [...] was wir leisten können" (I4_Pos. 16). Die Möglichkeiten des Vereins bestehen darin, „die Dozentenhonorare zu finanzieren, das Bildungsmanagement zu machen, den Flyer zu drucken etc., curriculare Vorschläge und Vorarbeiten zu machen" (I1_Pos. 28). Für die Akteure im Sozialraum wird hierdurch der Weg geebnet, um „Angebote zu realisieren, die sie im Idealfalle nichts kosten" (I1_Pos. 28).

Um Einzug in die Netzwerke auf Stadtteilebene zu bekommen, mussten viele „Klinken geputzt" (I1_Pos. 34) und Vorarbeit im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung geleistet werden. Erste erfolgreiche Angebote fungierten hier als „Öffnerangebot" (I2_Pos. 20). Durch die Kontinuität und Verstetigung der Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit konnte der Verein letztendlich einen Wechsel von der externen Besucherrolle hin zu einem festen Netzwerkmitglied auf Stadtteilebene vollziehen. Dies erleichtert die Akquise nach Partnerstrukturen, da nun auch Kooperationsanfragen aus Netzwerkkreisen an den Verein gerichtet werden:

> „Es gab dann so einen bestimmten Punkt, an dem wir gemerkt haben, jetzt kommen auch tatsächlich Anfragen rein. Also das hat sich rumgesprochen in den *Ort*-Strukturen [...] und dann kamen sozusagen auch die Nachfragen an uns." (I1_Pos. 34)

Es lässt sich dementsprechend über die Jahre hinweg ein Verlauf von *marktförmiger* zu *netzwerklicher Handlungskoordination* feststellen. Zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit musste der Verein zunächst die regionalen Strukturen nach möglichen Kooperationspartnern sondieren, über die Sozialraumkoordinationen den Weg in die Netzwerke auf Stadtteilebene finden und hier Öffentlichkeitsarbeit leisten. Erste erfolgreiche Angebote führten dazu, dass der Verein mittlerweile fest in den regionalen Netzwerkstrukturen verankert ist.

Für die örtliche *VHS* ist *netzwerkliche* Handlungskoordination weniger relevant, um Angebote entwickeln zu können. Im Gegensatz zum Verein verfügt sie über eigene Räumlichkeiten und hat ein stabiles Kursangebot, das „seit vielen Jahren besteht und was so weitergeführt wird" (I6_Pos. 2). Das Angebot steht und fällt somit nicht mit der Beständigkeit von Kooperationsstrukturen. Die Einbindung in Netzwerkstrukturen erfüllt hier vielmehr den Nutzen, Neuigkeiten und Informationen aus dem Feld zu erhalten. Die Fachbereichsleitung der VHS hat hierfür eine „feste Ansprechpartnerin" (I6_Pos. 14). Diese war bereits für die VHS tätig und arbeitet mittlerweile für den Verein. Die beiden Mitarbeiterinnen bilden somit ein festes Bindeglied im regionalen Netzwerk und „informieren [sich] gegenseitig über Neuigkeiten" (I6_Pos. 14).

Überregionale und landesweite Vernetzung wird von einem Kooperationsbund betrieben, der „die aktiven im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung [...] bündeln" (I2_Pos. 40) möchte, Fortbildungen, Sensibilisierung und Fachtagungen organisiert sowie Öffentlichkeitsarbeit fördert.

Darüber hinaus resultieren *gemeinschaftliche* Kontakte aus der Arbeit des Kooperationsbundes, der sich in insgesamt fünf kleinere regionale Netzwerke aufteilt, in denen sich über Neuigkeiten aus dem Feld ausgetauscht wird. Die enge Bindung und Zusammengehörigkeit, die mit der Koordinationsform der *Gemeinschaft* einhergeht, werden von dem Verein jedoch auch kritisch betrachtet:

„Wir sind dann zu dem Ergebnis gekommen, das war sehr schöne Netzwerkarbeit, weil es immer die gleichen acht Akteure waren, die sich untereinander bestätigt haben, wie schlecht die Welt ist und wie wichtig das Thema Alphabetisierung. Man kann das machen, das ist manchmal für das Seelenleben ganz gut, bringt einen nicht wirklich nach vorne." (I1_Pos. 38)

Interviewpartner 1 hebt das vorrangige Ziel des Vereins in Verbindung mit einem Engagement in *gemeinschaftlichen* und *netzwerklichen* Strukturen hervor: das Knüpfen von Kontakten zur gemeinsamen Angebotsentwicklung. Entstehen aus den Beziehungen keine neuen Angebote, haben sie auch weniger Bedeutung für den Verein. Weiterhin verweist I1 auf einen bedeutsamen Aspekt im Zusammenhang mit Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung im Grundbildungsbereich. Um eine breitere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu ermöglichen, muss sich Netzwerkarbeit aus den bekannten Strukturen hinausbewegen, um „das Thema Alphabetisierung überall reinzuquetschen, überall auf die Tagesordnung zu bringen" (I1_Pos. 38). I1 spricht in diesem Zusammenhang von „Guerilla-Taktik" (I1_Pos. 38), mit der neue Akteure für ein Engagement im Grundbildungsbereich gewonnen werden sollen. Hiermit verbundene *marktförmige* Strategien, die auf einer Antizipation des Wertesystems potenzieller Kooperationspartner gründen, werden im weiteren Verlauf (S. 9) näher beschrieben.

Enthalten *gemeinschaftliche* Kontakte jedoch Möglichkeiten zur gemeinsamen Angebotsentwicklung, verkürzen die engen Bindungen Wege und ersparen zusätzlichen Aufwand für Öffentlichkeitsarbeit. Die ersten Gespräche bei der Suche nach Kooperationen für ein neu eingeworbenes Projekt sind dementsprechend immer mit „Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern, die wir schon kennen" (I2_Pos. 10). Derartige kurzfristige Kontakte ergeben sich auch aus langjährigen Netzwerkbeziehungen. So beschreibt eine Projektleitung des Vereins der sozialen Arbeit, dass die Zusammenarbeit für sie das selbstverständliche Resultat der „Kooperation [war], die es ja auch schon seit Jahren gibt, also jenseits dieses Projektes" (I3_Pos. 14). Der Verein hat durch die jahrelange Netzwerkarbeit bei einigen Akteuren der Region einen Bekanntheitsgrad erreicht, durch den sich eine erneute Vorstellung der eigenen Arbeit und Ziele erübrigt und die Anfrage für eine Zusammenarbeit zu einem Gespräch ‚zwischen Tür und Angel' werden lässt: „sodass dann im Prinzip *der Verein* entsprechend auf [uns] zugegangen ist und hat gesagt ‚Wie sieht's aus […]? Macht ihr wieder mit […]?'" (I3_Pos. 14).

Hierin zeigt sich erstens eine Entwicklung von *netzwerklicher* zu *gemeinschaftlicher* Handlungskoordination innerhalb der Region. Aus langjährigen Netzwerkkontakten resultieren enge Bindungen, die für die zukünftige Arbeit verlässliche Anlaufstellen symbolisieren. Diese Beziehungspflege kann zweitens als eine Strategie gelesen werden, mit der der Verein sein Überleben in einem von fragiler Finanzierung geprägten Projektgeschäft sichert. I2 betont diesbezüglich, dass „wir als kleiner Verein nicht so lange ohne Projekt überleben" (I2_Pos. 16). Enge und verlässliche Kontakte bedeuten Sicherheit und Entlastung im Umgang mit dieser Schwierigkeit.

Gemeinschaftliche Kontakte eröffnen darüber hinaus Möglichkeiten zur Verstetigung von Angeboten über die Projektphase hinaus. I4 berichtet von einem Angebot, das ursprünglich aus einer Zusammenarbeit zwischen der VHS und der Stadtbiblio-

thek entstand und anschließend von der Bibliothek alleine fortgeführt wurde. Nach ihrem Wechsel zum Verein gingen der Bibliothek die Ressourcen aus, weswegen I4 „dann wieder die Zusammenarbeit intensiviert oder neu aufgelegt" (I4_Pos. 22) hat. Das Angebot besteht nun in Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Verein und wird „seit 2012 immer so angegliedert an Projekte" (I4_Pos. 22) angeboten. Durch das *gemeinschaftliche* Engagement der beteiligten Akteure wurde eine Verstetigung des Angebots über zehn Jahre ermöglicht.

Ein ähnliches Beispiel gibt die Fachbereichsleitung der VHS, die von einem Kurs berichtet, der aus einem Angebot des Vereins entstanden ist. Dieser Kurs ist nur Teil des Programms der VHS geworden, „weil der ursprünglich über das Projekt zustande gekommen ist" (I6_Pos. 25). Die *gemeinschaftliche* Zusammenarbeit stellt in diesem Fall eine Strategie dar, mit der die Akteure der befristeten Finanzierung im Projektbereich begegnen konnten. Hierfür war letztendlich das Engagement von drei Akteuren nötig (Verein: ursprüngliche Finanzierung; Verein der sozialen Arbeit: Räumlichkeiten, Zugang zur Zielgruppe; VHS: jetzige Finanzierung). Dieses Beispiel zeigt deutlich auf, mit welchem organisatorischen Aufwand und welcher Fragilität die Verstetigung eines einzelnen Kurses verbunden ist.

Marktförmige und *hierarchische* Konstellationen der Handlungskoordination spielen in der betrachteten Fallregion eine nachgeordnete Rolle. So nimmt der Verein im Vorfeld von Öffentlichkeitsarbeit Antizipationen im Hinblick auf die Werteorientierung des jeweils potenziellen Kooperationspartners vor. Möchte der Verein beispielsweise eine Organisation der sozialen Arbeit für ein Projekt der lebensweltorientierten Grundbildung gewinnen, stehe hier „die Frage nach [...] Teilhabe in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten" (I1_Pos. 42) im Vordergrund. Bewegt sich der Verein im Kontext der arbeitsorientierten Grundbildung, müsse er „in der marktwirtschaftlichen Logik argumentieren" (I1_Pos. 59). Darüber hinaus meidet der Verein eine Beteiligung an der Regelfinanzierung, um nicht in den „Wettbewerb mit [den] eigenen Netzwerkpartnern gehen" (I1_pos. 18) zu müssen. Dieses Vermeidungsverhalten ist somit eine Strategie zur Pflege von *netzwerklichen* Kontakten. Der Verein akzeptiert hiermit gleichsam die Einbindung in die Wettbewerbsstrukturen des Projektbereichs. Innerhalb des Felds der Projektfinanzierung herrsche diesbezüglich eine allgemeine Akzeptanz. Die Akteure „haben alle ihr eigenes Profil ausgearbeitet, mit dem sie unterwegs sind" (I1_Pos. 69). Die Wettbewerbsstrukturen führen somit dazu, dass die Akteure ihr jeweils eigenes Profil ausarbeiten können und müssen. Gleichermaßen entsteht durch das Wissen über das eigene Profil und das der Konkurrenz ein allgemeiner Konsens über das ‚Eigene' und das ‚Nicht-Eigene', was den Akteuren eine Ko-Existenz innerhalb der engen und fragilen Förderstrukturen ermöglicht.

Hierarchische Handlungskoordination äußert sich in der Orientierung der Bildungspolitik, die die Vergabe finanzieller Mittel an die Vernetzung von Akteuren knüpft, wenn hieran „ein politisches Interesse" (I5_Pos. 34) besteht. Darüber hinaus beschreibt die Fachbereichsleitung der Volkshochschule, die ebenfalls für die Integrationskurse mit Alphabetisierung zuständig ist, diese Tätigkeit als eine „sehr strukturierte und abhängige Arbeit" (I6_Pos. 39). Die Finanzierung der Kurse ist durch die Mittel des BAMF gesichert, weswegen für den Bereich „ein ziemlich

großes Team“ (I6_Pos. 39) zuständig ist. Andererseits gehe mit der Finanzierung eine starke Einbindung in administrative Vorgänge einher.

Im Vergleich hierzu ist I6 für den Bereich Grundbildung und Alphabetisierung alleine zuständig und hat hier „komplett freie Hand“ (I6_Pos. 39). Da für sie dieser Bereich jedoch nur eine Aufgabe unter vielen ist, hat sie „gleichzeitig auch viel zu wenig Zeit, um viel mehr Dinge zu initiieren, um mehr Kooperationen zu initiieren und genau, um mich selber auch weiter zu qualifizieren“ (I6_Pos. 39). Sie sehe für ihre Volkshochschule in diesem Bereich noch sehr viel Potenzial. Die gestalterische Freiheit werde jedoch durch knappe Ressourcen in Form von Finanzierung, Personal und Zeit beschnitten (vgl. I6_Pos. 39).

5.3 Das regionale Governance-Regime

Nach der Beschreibung der Akteurstruktur und der Identifikation der bedeutsamen Formen der Handlungskoordination lassen sich zusammenfassende Rückschlüsse auf das Governance-Regime der betrachteten Fallregion ziehen.

Die Strukturen der Metropole ermöglichen es den Akteuren, in manifesten und auf Dauer gestellten *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen zu agieren. Angebote der Grundbildung und Alphabetisierung werden in erster Linie durch die VHS und den Verein vorangetrieben, die im Zentrum der Akteurstruktur stehen. Die VHS sorgt hier vor allem für eine stetige Grundversorgung, ein stabiles Kurs- und Beratungsangebot innerhalb der Region. I6 profitiert hierbei intern davon, dass es „für unsere Amtsleitung [...] enorm wichtig [ist], den Bereich aufrechtzuerhalten“ (I6_Pos. 6). Diese hohe Bedeutsamkeit spiegelt sich in dem Engagement von I6 wider, die trotz ihrer knappen Ressourcen viel Zeit für Beratung aufwendet und potenziellen Teilnehmenden die „Möglichkeit [bietet], jederzeit einfach ins Haus zu kommen“ (I6_Pos. 18). Gleichzeitig wird eine Entwicklung des Grundbildungsbereichs über den Status quo hinaus durch fehlende finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen beschnitten.

Die Größe der Metropole und die Heterogenität der Stadtbezirke führen einerseits zu der Herausforderung, der Vielfältigkeit der Region mit einem breiten Angebotsspektrum begegnen zu können. Andererseits spiegelt sich diese Vielfältigkeit in der Diversität der Anbieterstruktur auf Stadtteilebene wider. Dies kann vor allem der in der lebensweltorientierten Grundbildung aktive Verein als Ressource nutzen, um seine *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Verbindungen zu pflegen und auszubauen. Der Verein wendet hierfür ein breites Repertoire an Strategien der Öffentlichkeitsarbeit an. Dieses reicht von „Abreißzetteln im Supermarkt“ (I2_Pos. 28), über „Plakate im Viertel“ (I2_Pos. 28) bis zu Kursanzeigen auf „Ebay Kleinanzeigen“ (I2_Pos. 28). Die besondere Kompetenz des Vereins besteht darüber hinaus darin, im Rahmen der Projekte Angebote zu entwickeln, die an den jeweiligen Lernort angepasst werden. Hierfür muss der Verein „nicht nur seine eigenen Vorstellungen sozusagen in den Vordergrund stellen, sondern sich auch einlassen auf Bedarfe von dem Lernort“ (I1_Pos. 28).

Des Weiteren versetzt die Pflege der Netzwerkarbeit die Akteure in die Lage, über Neuigkeiten aus dem Feld auf dem Laufenden gehalten zu werden. Darüber hinaus macht sie die Akteure anschlussfähig an die Kooperationspartner auf Stadtteilebene.

Der hohe Aufwand für Netzwerkarbeit hat sich überdies dahingehend ausgezahlt, als dass aus den Netzwerkbeziehungen *gemeinschaftliche* Kontakte entstanden sind, die verlässliche Anlaufstellen für neue Projekte darstellen. Die *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen des Governance-Regimes versetzen die Akteure in die Lage, den fragilen Finanzierungsstrukturen im Projektbereich begegnen und auslaufende Angebote verstetigen zu können, indem sie von anderen Akteuren fortgeführt wurden.

6 Fazit

Unter der Perspektive der Educational Governance analysiert der vorliegende Beitrag, welche Formen der Handlungskoordination sich zwischen Akteuren innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen der Alphabetisierung und Grundbildung identifizieren lassen.

Das Feld zeichnet sich durch eine enorme Heterogenität an beteiligten Akteuren und eine fragile Finanzierungsstruktur aus. Im Rahmen einer *single case study* konnte der Blick explizit auf die vier Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Fallregion gerichtet werden. Die Fallstudie liefert somit neue Erkenntnisse in Bezug auf die Steuerungsdebatte der Weiterbildung und die regionale Ausgestaltung von Kooperations- und Netzwerkstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung.

Abschließend kann herausgestellt werden, dass sich die Akteure der Fallregion – VHS, Verein, Vereine der sozialen Arbeit – hauptsächlich in festen *netzwerklichen* und *gemeinschaftlichen* Konstellationen koordinieren. Das regionale Governance-Regime basiert vordergründig auf diesen engen Bindungen, wodurch die Zuständigkeiten und Kompetenzen der Akteure allseits bekannt sind. Dies steigert insbesondere die Handlungsfähigkeit der Akteure in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit, Angebotsentwicklung und Teilnehmendengewinnung. Aufgrund dieses Beziehungsgeflechts kann ein stabiles und großflächiges Angebot bereitgestellt werden, das der Heterogenität der Region gerecht wird.

Es folgt eine Einordnung der Ergebnisse in Bezug auf ihre Relevanz für die Bildungspraxis, -politik sowie hinsichtlich ihres Mehrwerts für den wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung.

Praktischer Nutzen ergibt sich unter anderem mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit, mit der der gemeinnützige Verein Aufmerksamkeit auf niedrigschwelliger Ebene innerhalb einer Metropole generiert. Darüber hinaus eröffnen sich Perspektiven in Verbindung mit der *gemeinschaftlichen* Verstetigung von Projektangeboten. Die Fragilität des Projektbereichs konnte auf diesem Weg umgangen werden.

Hier ergeben sich weiterhin Anschlüsse für die Bildungspolitik. Die Entwicklung von Instrumenten zur Überführung von Projekterkenntnissen und -angeboten in die Regelförderung stellt einen wichtigen Faktor zur Strukturentwicklung dar. Hierdurch könnte die Verstetigung der Angebotsstruktur erleichtert werden. In der betrachteten Fallregion war dies bisher nur durch einen enormen Aufwand der Akteure aus der Bildungspraxis zu ermöglichen. Ob die in der Novellierung des Weiterbildungsgesetzes enthaltene zusätzliche Förderung der Vernetzung von Weiterbildungsanbietern hier Entlastung bieten kann, gilt es zukünftig zu betrachten. Außerdem sollten bei

der Entwicklung von derartigen Förderinstrumenten die unterschiedlichen Organisationslogiken der Akteure mitgedacht werden. Dass die Volkshochschule in der betrachteten Region weniger stark in die gemeinsame Angebotsentwicklung eingebunden ist, liegt nicht nur an fehlenden finanziellen Ressourcen, sondern zu einem großen Teil an den unterschiedlichen Herangehensweisen der Organisationen an die Grundbildungsarbeit (Komm- vs. Geh-Struktur). Förderinstrumente müssen hier Anpassungsmöglichkeiten beinhalten.

Mit Blick auf die wissenschaftliche Debatte leistet der Aufsatz durch die Analyse der Handlungskoordination in einem fragilen Feld der Erwachsenenbildung einen Beitrag zur Strukturforschung. Die Perspektive der *Educational Governance* hat sich erneut als fruchtbar erwiesen, um Formen der Handlungskoordination innerhalb einer Akteurkonstellation zu betrachten. Es wurde darüber hinaus der Mehrwert der Perspektive für die Betrachtung der Handlungskoordination auf der regionalen Ebene der Weiterbildung aufgezeigt, indem Rückschlüsse auf das regionale Governance-Regime gezogen werden konnten. Weitere Forschungsperspektiven ergeben sich beispielweise im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit und den Vergleich von Regionen. Hier könnten Akteurkonstellationen in Regionen verschiedener Größenordnung und Akteurstruktur gegenübergestellt werden. Auch eine Gegenüberstellung von Regionen unterschiedlicher Bundesländer erscheint denkbar, um Vergleiche vor dem Hintergrund verschiedener Strukturbedingungen auf Landesebene ziehen zu können.

Zuletzt liefert der Beitrag neue Erkenntnisse für die Forschung im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Hier konnten zum ersten Mal Fragen der Steuerung und Handlungskoordination auf der regionalen Ebene jenseits der arbeitsorientierten Grundbildung in den Blick genommen werden.

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

Adrian, L., & Bock, S. (2002). Die Wiederentdeckung der Region. Chancen und Grenzen kommunaler Netzwerkstrategien. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *1*, 32–34.

Alke, M. (2013). Verstetigung als Problemstellung in Netzwerken und Kooperationen der Weiterbildung. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerksforschung* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03219-7_4.

Alke, M. (2014). Kooperationen als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *37*(4), 69–82. https://doi.org/10.3278/REP1404W069.

Alke, M. (2021). Stichwort Kooperieren. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *3*, 12–13.

AlphaDekade (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationa-sierung-und-grundbildung_final.pdf;jsessionid=ADD5F2B4D632FDC336B3B9A0AA618819.live722?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 4. Mai 2022.

Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 21–36). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2.

Benz, A., & Dose, N. (2010). Von der Governance-Analyse zur Policytheorie. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 251–276). Wiesbaden: Springer VS.

Bernhard, C. (2014). Region ungleich Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *37*(4), 83–95.

BMBF (2008). *Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken*. Bonn, Berlin: J. Fink Druckerei.

Brüsemeister, T. (2016). Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort". In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort" (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen von Ort"* (S. 211–237). https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7_10.

Dollhausen, K. (2013). Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerksforschung* (S. 13–32). Wiesbaden: Springer VS.

Dörner, O., & Damm, C. (2019). Wenn die Neuen mitspielen. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke* (S. 153–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_14.

Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(2), 241–254. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0066-9.

Feld, T. C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv.

Franz, J. (2013). Widerstand in interorganisationalen Kooperationen. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerksforschung* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS.

Fürst, D. (2002). Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *1*, 22–23.

Fürst, D. (2010). Regional Governance. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS.

Gramlinger, F., & Büchter, K. (2005). *Implementation und Verstetigung von Netzwerken in der beruflichen Weiterbildung*. Detmold: Eusl.

Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In A. Grotlüschen & W. Riekmann (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 13–53). Münster: Waxmann.

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2019). Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181–199). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_9.

Houben, D. (2019). Theorieentwicklung des soziologischen Neoinstitutionalismus und seine Potentiale für die Educational Governance-Perspektive. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 147–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_8.

Jenner, A. (2013). Kooperationen als organisationale Herausforderung und personenabhängige Aufgabe. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerksforschung* (S. 91–110). Wiesbaden: Springer VS.

Jütte, W. (2002). Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften. In S. Nolda, E. Nuissl & R. Tippelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Wbv.

Knauber, C. (2018). Governance von Erwachsenenbildung im internationalen Vergleich: theoretische Zugänge und empirische Befunde am Beispiel von Politiken der Grundbildung. Tübingen: Universität

Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/81775/Dissertation%20Carolin%20Knauber.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Zugegriffen: 27. Juli 2022.
Knauber, C., & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(2), 131–148. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0071-z.
Koller, J., Arbeiter, J., & Schemmann, M. (2021). „Da baut sich was auf, da ist jemand, der ist verlässlich da, der hat auch Geld" – Akteurskonstellationen, Handlungskoordination und Leistungen in fragilen organisationalen Strukturen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(1), 43–62. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00179-2.
Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis. Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, *30*(3), 411–433.
Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & T. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden: Springer VS.
Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
Niedlich, S., & Bormann, I. (2019). Steuerungswissen. Analyseperspektiven für die Educational Governance-Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 491–522). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_23.
Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3_5.
Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessel, H.-C. Koller, N. Pfaff & C. Rotter (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 391–403). Opladen. Berlin. Toronto: Budrich. https://doi.org/10.25656/01:19256.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv.
Schreiber-Barsch, S. (2009). Regionale Netzwerke im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität. Neo-institutionalistische Forschungsperspektiven. *Hessische Blätter für Volksbildung*. https://doi.org/10.3278/HBV0902W123.
Tippelt, R., Strobel, C., Kuwan, H., & Reupold, A. (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: Wbv. https://doi.org/10.3278/6001928w.
Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. London: SAGE.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00228-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Hadjar Mohajerzad · Luca Fliegener · Sophie Lacher

Eingegangen: 17. Mai 2022 / Überarbeitet: 1. August 2022 / Angenommen: 6. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Geringqualifizierte weisen im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen die niedrigste Weiterbildungsbeteiligung auf. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung und COVID-19-Pandemie wird Weiterbildung jedoch immer wichtiger für diese Zielgruppe. Mit Blick auf die betriebliche Weiterbildung wird eine soziale Selektivität von Geringqualifizierten deutlich. Mithilfe einer systematischen Literaturrecherche wurden Einflussfaktoren auf den Ebenen des Individuums, der Organisation, der Gesellschaft sowie der Politik auf die Weiterbildungsbeteiligung der Zielgruppe gesichtet. Insbesondere zeigt der Forschungsüberblick, dass häufiger quantitative Studien durchgeführt werden. Zugleich fehlt es noch an Studien, die institutionelle, organisationale und programmplanende Bedingungen untersuchen. Außerdem wurden während der COVID-19-Pandemie qualifikationsspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung deutlicher, woraus sich erste Indizien zur Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter unter Digitalisierungsbedingungen ableiten lassen.

Schlüsselwörter Geringqualifiziert · Weiterbildung · Weiterbildungsbeteiligung · Weiterbildungshemmnisse · Digitalisierung · Digitales Lernen · Covid-19 · Scoping Review

✉ Hadjar Mohajerzad
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: Mohajerzad@die-bonn.de

Luca Fliegener · Sophie Lacher
Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

Published online: 17 November 2022

Continuing education and low-skilled work in digitalization—A review on contextual factors of participation in continuing education of low-skilled workers

Abstract Low-skilled workers have the lowest participation in continuing education compared to other qualification groups. Against the backdrop of digitization, however, continuing education is becoming increasingly important for this target group. With a view to in-company continuing education, a social selectivity of the low-skilled becomes clear. In addition, factors at the individual, organizational, social and political levels have an impact on participation in continuing education. During the Covid 19 pandemic, qualification-specific differences in participation in continuing education became apparent, from which initial indications of the participation of low-skilled workers in continuing education under digitization conditions can be derived.

Keywords Low-skilled · Continuing education · Participation in continuing education · Barriers to continuing education · Digitization · Digital learning · Covid-19 · Scoping Review

1 Einleitung

Die Digitalisierung hält Einzug in die verschiedensten Lebensbereiche und beeinflusst diese nachhaltig, so auch die Arbeitswelt und die (Weiter-)Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Die digitale Transformation der Arbeitswelt schafft dabei neue Berufs- und Tätigkeitsfelder und nimmt Einfluss auf Kompetenzanforderungen von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen (ebd.). Insbesondere weisen Hilfs- und Fachkräftetätigkeiten ein höheres Substituierbarkeitspotenzial auf als Tätigkeiten, die eine höhere Qualifikation erfordern (Dengler und Matthes 2017). Dementsprechend wichtig werden Weiterbildungen, um Menschen auf den Wandel des Arbeitsmarktes vorzubereiten bzw. für veränderte Kompetenzbedarfe sowie -anforderungen zu befähigen und damit vor drohender Arbeitslosigkeit zu bewahren. Hierbei bildet das formale Bildungsniveau eine wichtige Voraussetzung für die individuellen Beschäftigungschancen (Hillmert 2017). Allerdings existiert weiterhin eine gesellschaftliche Gruppe von ca. 5 Mio. Menschen in Deutschland, die nur über eine geringe Qualifikation verfügt (Bertelsmann Stiftung 2018). Geringqualifizierte sind im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen am stärksten von Arbeitslosigkeit sowie Armut bedroht (Reutter 2017; Bilger et al. 2017). Zudem lässt sich mit Blick auf die generelle Weiterbildungsbeteiligung feststellen, dass der Zugang zu Weiterbildung mit dem Qualifikationsniveau korreliert (Wotschack und Solga 2014). Dieses Phänomen wird als doppelte Selektivität (Faulstich 1981) oder als Weiterbildungsschere beschrieben (Schulenberg et al. 1978; Barz und Tippelt 2003), d. h. die Bildungsungleichheit wird durch Weiterbildung nicht ausgeglichen, sondern Weiterbildung hat einen verstärkenden Effekt, indem sie überwiegend von denjenigen in Anspruch genommen wird, die bereits über eine höhere formale Qualifikation verfügen („Matthäus-Effekt“). Dementsprechend kann Weiterbildung als

sozial selektiv angesehen werden. Diese soziale Selektivität kann durch die Digitalisierung von Weiterbildung nochmals verstärkt werden, da hinsichtlich der Nutzung und des Zugangs zu digitalen Medien eine Ungleichheit in der Gesellschaft, entlang des Bildungsniveaus sowie des sozialen Status, zu erkennen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). „Diese Disparitäten werden zu einer bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderung, wenn nicht sichergestellt wird, dass allen Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten gemäß ihrem individuellen Bedarf sowohl der Zugang zu digitalen Medien als auch der Aufbau entsprechender Kompetenzen ermöglicht wird“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 297). Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass angesichts der in der Bevölkerung ungleich verteilten Nutzung der Zugänge zu digitalen Medien die Pandemie die Bildungschancen von marginalisierten Gruppen am härtesten trifft (z. B. Buddeberg und Stammer 2020; Gollob et al. 2021; Käpplinger und Lichte 2020). Personengruppen mit niedrigem Bildungsniveau, höherem Alter und geringerer Literalität profitieren kaum von digitalen Bildungsangeboten, da sie über weniger ausgeprägte Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien verfügen und digitale Bildungsangebote weniger nutzen, wie es in den Befunden zur digital divide oder digital inequality konstatiert wird (van Dijk 2012, 2020; Lutz 2019). Dabei sinkt das Risiko erwerbslos zu werden durch Aufstiegsfortbildungen, die durch die digitale Transformation der Arbeitswelt ebenfalls zunehmend an Bedeutung gewinnen (Bußmann und Seyda 2016).

Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen Geringqualifizierte aufgrund ihrer besonderen Bedrohung durch Arbeitslosigkeit und Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe. Dabei wird ebenfalls berücksichtigt, welchen Einfluss die COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildung der Zielgruppe nahm. Die COVID-19-Pandemie führte aufgrund der zeitweisen Einschränkung der Präsenzlehre zu einer schnelleren Digitalisierung des Bildungswesens und der Weiterbildung, wodurch Chancen und Risiken sowie Herausforderungen der Digitalisierung aufgezeigt wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; Ehlert et al. 2021). So wurden im Jahr 2020 15 % der in Präsenz geplanten Weiterbildungsaktivtäten als Onlineformat durchgeführt, wohingegen fast die Hälfte (46 %) der online durchgeführten Weiterbildungsaktivitäten zuvor als Präsenzformat geplant waren und aufgrund der COVID-19-Pandemie umgestellt wurden (BMBF 2021). Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter vor dem Hintergrund der Digitalisierung zu geben. Dabei liegt ein Fokus auf dem Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildungslandschaft Deutschlands sowie die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. Mittels einer systematischen Literaturrecherche erfasst die Studie systematisch die politischen, gesellschaftlichen, organisationalen sowie individuellen Einflussfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter vor dem Hintergrund der Digitalisierung und liefert damit eine Grundlage zur Analyse von Exklusionsmechanismen dieser Zielgruppe.

Die Argumentation folgt folgender Struktur: Zunächst wird der Begriff „Geringqualifiziert“ definiert. Daraufhin wird skizziert, welche Wirkung die Digitalisierung des Arbeitsmarktes auf die Gruppe der Geringqualifizierten hat und wie sich deren Weiterbildungsbeteiligung im Zuge der Digitalisierung entwickelt hat. Auf

das methodische Vorgehen folgen die individuellen, organisationalen, politischen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren, welche mittels des Mehrebenen-Angebots-Nachfragemodells (MAN-Modell) in Anlehnung an Boeren et al. (2010) dargestellt werden. Daraufhin wird der besondere Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter untersucht.

2 Geringqualifizierte in Deutschland: Definition, Arbeitsmarkt und Weiterbildungsbeteiligung

2.1 Definition Geringqualifiziert

Geringqualifiziert gilt als „Arbeitsmarktstatus“ (CEDEFOP 2018, S. 2), wird also immer in Bezug zu diesem definiert und ist somit eine relative Beschreibung. Zudem erfasst das Konzept Personen im erwerbsfähigen Alter, d. h. zwischen „15 bis 65 Jahre[n] (künftig bis 67 Jahre[n])“ (IAB-Forum – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit 2017).

Der deutsche Weiterbildungsatlas definiert Geringqualifizierte anhand des formalen Bildungsniveaus: „Als geringqualifiziert gilt, wer über keinen berufsqualifizierenden Abschluss verfügt“ (Bertelsmann Stiftung 2018, S. 10). Auch in einer Studie des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) werden Geringqualifizierte ausschließlich aufgrund des Merkmals des Ausbildungsniveaus charakterisiert (CEDEFOP 2018, S. 2). Gleichzeitig üben die Autoren und Autorinnen Kritik an dieser Definition, die „das Konzept der Geringqualifizierung zu stark vereinfacht“ (ebd.) und fordern eine mehrdimensionale sowie dynamische Betrachtung der Kompetenzarten, Fähigkeiten und Faktoren, die ausschlaggebend für den Status ‚geringqualifiziert‘ am Arbeitsmarkt sind (ebd.). Die Spannweite und Komplexität des Konzepts der Geringqualifizierung wird bei der beispielhaften Betrachtung deutlich: So werden sowohl Menschen ohne Schulabschluss, Menschen ohne Hochschulabschluss, Menschen, deren (ausländische) Schul- und Berufsqualifikationen nicht anerkannt werden sowie Berufsentfremdete zu dieser Personengruppe gezählt (Bundesagentur für Arbeit 2021, S. 59).

Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe der Geringqualifizierten sowie der sich überschneidenden bzw. eine Beziehung aufweisenden Begriffe, wie ‚An- und Ungelernte‘, ‚Nicht formal Qualifizierte‘, ‚Funktionale Analphabet:innen‘, ‚Gering literalisierte Erwachsene‘ oder ‚Bildungsferne‘ wurde zunächst eine Annäherung an die heterogene Personengruppe der Geringqualifizierten angestrebt, indem bestehende Definitionen sowie verwandte Begriffe hinsichtlich der Geringqualifizierung untersucht wurden. Ziel war es, auf diesem Wege eine Basis für die systematische Literaturrecherche zu schaffen[1]. Als Ergebnis wurde folgende Definition abgeleitet, die das Konzept der Geringqualifizierung auf Basis der identifizierten Hauptaspekte bestehender Definitionen, den Erkenntnissen aus den Beziehungen zu bzw. Über-

[1] Die umfassende Darstellung der bestehenden Definitionen, der Beziehung zu anderen Begriffen sowie der kritischen Betrachtung des Konzepts „Geringqualifizierte“ findet sich in Lacher et al. (2022).

schneidungen mit anderen Begriffen sowie aus einer relativen Perspektive heraus betrachtet:

> Geringqualifizierte sind erwachsene Menschen, welche in Bezug auf konkrete berufliche Tätigkeitsbereiche zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht oder nicht mehr über die als notwendig erachteten Kompetenzen verfügen. Die Bewertung als geringqualifiziert erfolgt dabei zum einen in Bezug auf das nationale durchschnittliche formale Bildungsniveau und zum anderen auf das Vorhandensein berufsqualifizierender Abschlüsse bzw. non-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie deren zeitliche und inhaltliche Passung. Damit wird eine sehr heterogene Gruppe von Personen adressiert, welche:
> a) über geringe mathematische und/oder schriftsprachliche und/oder „digitale" Grundkompetenzen verfügen und/oder
> b) über keinen formalen Berufsabschluss verfügen und/oder
> c) über einen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen, welcher am Arbeitsmarkt aktuell nicht nachgefragt wird und/oder
> d) über keine oder unzureichende aktuell nachgefragten/geforderten beruflichen Kompetenzen verfügen (oder sich diese nicht kurzfristig aneignen können) und/oder
> e) über berufliche Kompetenzen und/oder Qualifikationen verfügen, welche nicht formal anerkannt werden.
> Geringqualifizierung ist damit eine anforderungsbezogene relative Beschreibung, welche zeitlich und in Bezug auf das berufliche Handlungsfeld und den Arbeitsmarkt differenziert und dynamisch bewertet werden muss.

Darüber hinaus zeigte sich in den Studien zur Weiterbildung, die diesem Forschungsbericht zugrunde liegen, dass in der Regel Personen zwischen 25 und 65 Jahren betrachtet wurden. Diese Altersspanne wird auch von der Arbeitsagentur genutzt und damit begründet, dass sich die Ausbildungsförderung an junge Erwachsene bis 25 Jahren richtet.[2] Die Eingrenzung der Altersspanne sollte allerdings kritisch bei den vorliegenden Erkenntnissen reflektiert werden.

2.2 Bedeutung der Veränderungen des Arbeitsmarktes für Geringqualifizierte

Die fortschreitende Digitalisierung nimmt Einfluss auf den Arbeitsmarkt sowie auf die arbeitsbezogenen Kompetenzanforderungen und verändert diese nachhaltig (Matthes und Severing 2017). Zudem betreffen die Digitalisierungs- und Automatisierungstendenzen der digitalen Transformation des Arbeitsmarktes verstärkt Tätigkeitsfelder mit vermehrt geringqualifizierten Beschäftigten, woraus sich ein hohes Substitutionspotential dieser Berufe ergibt (Dengler und Matthes 2017; Van Nieuwenhove und De Wever 2021). So weisen Helferberufe ein höheres Substitutionspotenzial (45 %) sowie einen stärkeren Anstieg dessen auf als Meister-, Spezialisten- und Expertenberufe (Dengler und Matthes 2017). Nur Berufe des mittleren Qualifikationsrahmens verzeichnen in bestimmten Branchen ähnliche Substitutionspotentiale und könnten in Zukunft ebenfalls an Bedeutung verlieren (ebd.). Da

[2] vgl. hierzu https://www.arbeitsagentur.de/arbeitslosengeld-2/ausbildung-weiterbildung-umschulung

Substitutionspotentiale in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss stehen, bilden Geringqualifizierte jedoch noch immer die am stärksten gefährdete Gruppe (ebd.). Demnach gehen als Folge der Veränderungen des Arbeitsmarktes auch Arbeitsplätze von Geringqualifizierten verloren (Funken und Schulz-Schaeffer 2008; Hirsch-Kreinsen und Ittermann 2017). Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass einfache repetitive Tätigkeiten entfallen und komplexere koordinative Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen (Hirsch-Kreinsen und Ittermann 2017; Matthes und Weber 2019). Trotzdem können auch neue Arbeitsplätze entstehen, da die Besetzung von Tätigkeiten mit niedrigen Qualifikationsanforderungen kostengünstiger als die Automatisierung dieser sein könnte (Hirsch-Kreinsen und Ittermann 2017; Matthes und Weber 2019). Hieraus könnte ein neuer Weiterbildungsbedarf entstehen, um Geringqualifizierte für neue Tätigkeiten zu qualifizieren. Folglich führen die Veränderungen des Arbeitsmarktes aufgrund der steigenden Arbeits- und Kompetenzanforderungen zu einem steigenden Weiterbildungsbedarf Geringqualifizierter (Reutter 2017). In diesem Kontext gewinnt Weiterbildung an Bedeutung, um Menschen auf die verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten und vor drohender Arbeitslosigkeit zu schützen (ebd.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Anforderungsniveau der Tätigkeit, das Berufssegment sowie das Bildungsniveau entscheidende Faktoren bezüglich der Substituierbarkeit von Berufen sind (Dengler und Matthes 2017). Dementsprechend ist die Gruppe der Geringqualifizierten stärker als andere Qualifikationsgruppen von Substitutionen im Zuge der Digitalisierung und Automatisierung betroffen, am stärksten von Arbeitslosigkeit bedroht und am häufigsten in atypischen Verhältnissen angestellt (Sperber und Walwei 2017). Die COVID-19-Pandemie verstärkte die herausfordernde Arbeitsmarktsituation Geringqualifizierter nochmals. So wiesen Beschäftigte auf Helferniveau zu Beginn der Pandemie neben Selbstständigen das größte Risiko eines Arbeitsplatzverlustes auf (Statistisches Bundesamt et al. 2021). Insgesamt waren Helfertätigkeiten auf doppelte Weise durch die Krise betroffen, indem der Pandemieausbruch die alljährliche Beschäftigungszunahme im Frühling einschränkte und Bereiche mit vielen Helfertätigkeiten, wie das Gastgewerbe, unter einem starken Beschäftigungseinbruch litten (Seibert et al. 2021).

2.3 Die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Auf Basis der Daten des Adult Education Survey (AES) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) liegt die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter hinter derer aller anderen Qualifikationsgruppen (Seyda 2019b). Trotzdem verzeichnete diese Zielgruppe im Zeitraum von 1979 bis 2018 einen stärkeren Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung als die anderen Qualifikationsgruppen und konnte sich der Gruppe der Akademiker und Akademikerinnen annähern (ebd.). Dennoch nehmen Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen deutlich seltener an Weitbildungen teil (Martin und Rüber 2016; Ramos und Harris 2012). Ein Überblick über die Gründe für die geringe Teilnahme bzw. die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ist bereits in den 1980er-Jahren eruiert worden (Cross 1992), viele quantitative Studien schlossen sich hieran an. Die Gründe für die geringe Weiterbildungsteilnahme Geringqualifizierter sind vielzäh-

lig, so weisen geringqualifizierte Beschäftigungen seltener Weiterbildungsangebote auf und arbeiten häufig in kleinen sowie mittleren Unternehmen, die weniger Weiterbildungen anbieten als größere Unternehmen (Ziegler und Akbar 2021). Zudem sehen Geringqualifizierte mehr Hinderungsgründe bei Weiterbildungen, aus denen eine Nicht-Teilnahme resultiert, als andere Qualifikationsgruppen (Osiander 2019). Auch bei den Gründen der Nicht-Teilnahme werden qualifikationsspezifische Unterschiede deutlich, so herrscht bei Geringqualifizierten eine größere Unsicherheit, ob sich Weiterbildungen auszahlen, sie sehen sich als ausreichend qualifiziert und eher als lernentwöhnt an (ebd.). Hinzu kommt, dass Geringqualifizierte im Vergleich zu Nichtgeringqualifizierten eine höhere Abbruchquote bei Maßnahmen zur Förderung beruflicher Weiterbildung aufweisen (ebd.).

Ein Blick auf das betrieblich organisierte Weiterbildungsangebot – als größtes Weiterbildungssegment Deutschlands (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) – zeigt, dass Geringqualifizierte weniger Weiterbildungsangebote sowie eine niedrigere Weiterbildungsbeteiligung aufweisen als andere Qualifikationsgruppen (Matthes und Weber 2019; Pfeiffer et al. 2019) und dass Betriebe sozial selektiv weiterbilden (Eichhorst und Schroeder 2019). Es werden hauptsächlich die Stammbelegschaft, hochqualifizierte Beschäftigte sowie Führungskräfte weitergebildet (ebd.). Trotzdem zeigt sich, dass zielgruppenorientierte Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte zugenommen haben (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Da sich überproportional viele Geringqualifizierte im Rechtskreis des Sozialgesetzbuches II (SGB II) befinden und diese aufgrund ihrer Erwerbslosigkeit von betrieblichen Weiterbildungsangeboten ausgeschlossen werden, findet allerdings auch hier eine Selektion statt, die sich negativ auf die Weiterbildungsbeteiligung der Zielgruppe auswirkt (Seyda 2019b).

3 Methodisches Vorgehen

Im Oktober 2021 wurde ein erster Durchgang der systematischen Literaturrecherche durchgeführt, auf die Mitte Dezember 2021 eine weitere Recherche zur Identifizierung von Kontextfaktoren folgte. Der Sichtung und Analyse der Publikationen lag die leitende Forschungsfrage zugrunde: *Welche individuellen, organisationalen, (förder-)politischen und gesellschaftlichen Faktoren bedingen, dass die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (nicht) gelingt?* Im Rahmen dessen wurde auch der besondere Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildungsanbieter sowie auf die Weiterbildungsbeteiligung der Zielgruppe dargestellt. Hierfür wurde der Zeitraum 2016 bis 2021 gewählt, da hier Kontextfaktoren sowohl vor als auch während der Pandemie eruiert werden konnten. Um die Charakteristika der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter festzustellen, wurde die Literaturrecherche nach dem Vorgehen eines Scoping Reviews durchgeführt. Scoping Reviews werden insbesondere dann verwendet, wenn das Ziel des Reviews die Ermittlung von Wissenslücken und die Erklärung von Kontextfaktoren ist (Munn et al. 2018). Außerdem dienen Scoping Reviews der Orientierung über den Stand der (Forschungs-)Literatur sowie über Art und Umfang der Forschungsergebnisse (Grant und Booth 2009). Tab. 1 enthält eine Zusammenfassung der Recherchestrategie. Die Suchbegriffe wurden auf

Tab. 1 Übersicht Recherchestrategie der Datenbankrecherche

Datenbank	Kombination von Suchbegriffen pro Suchdurchlauf				
	Erste Suchbegriffe		Zweite Suchbegriffe		Dritte Suchbegriffe
Fachinformationssystem Bildung (FIS)[a] Pollux	Geringqualifiziert* Ungelernter Arbeitnehmer Niedrig Qualifizierter niedrigqualifiziert	UND	Programm Weiterbildung Qualifizierungsmaßnahme Corona Weiterbildungsangebot Digitalisierung Kompetenz Teilnahme Digitalisierung	–	–
	Weiterbildung	UND			
	Weiterbildungsangebot	UND	Corona		
	Beteiligung	UND	Weiterbildung		
Fachinformationssystem Bildung (FIS)[b]	Digital* Medien* Internet* E-Learning Blended Learning MOOC Online* Technologie Computer* Corona Covid Pandemie	UND	Organisation* Einrichtung Institution	UND	Geringqualifiziert* gering Qualifizierte geringe Qualifikation Angelernt* Ungelernt* Niedrigqualifiziert* Niedrige Qualifikation gering literalisiert* geringe Literalität Bildungsferne Funktionale Analphabeten funktionaler Analphabetismus

[a]FIS-Bildung ermöglicht eine Stichwortsuche über verschiedene Suchfelder. So wurden im ersten Durchgang jeweils alle dargestellten Begriffe innerhalb einer Suche im Suchfeld „Freitext“ und im Zeitraum von 2016 bis 2021 recherchiert. Den gewählten Schlagwörtern liegt die Systematik von FIS Bildung zugrunde. Die politikwissenschaftliche Datenbank Pollux bietet in ihrer erweiterten Suchfunktion ebenfalls die Möglichkeit, die dargestellten Begriffe mit AND zu verbinden sowie den Suchzeitraum von 2016 bis 2021 zu definieren. Im Rahmen der Recherche wurden erneut alle dargestellten Begriffe innerhalb einer Suche miteinander kombiniert

[b]Im zweiten Durchgang wurde der Kontext Organisation zusätzlich mitberücksichtigt. Dabei wurden die ersten, zweiten und dritten Suchbegriffe im Suchfeld „Schlagwort“, dann im Suchfeld „Schlagwort“ sowie im Suchfeld „Titel“ recherchiert. Außerdem wurden die zweiten und dritten Suchbegriffe ohne den ersten Suchbegriff im Suchfeld „Schlagwort“ und im Suchfeld „Titel“ gesichtet

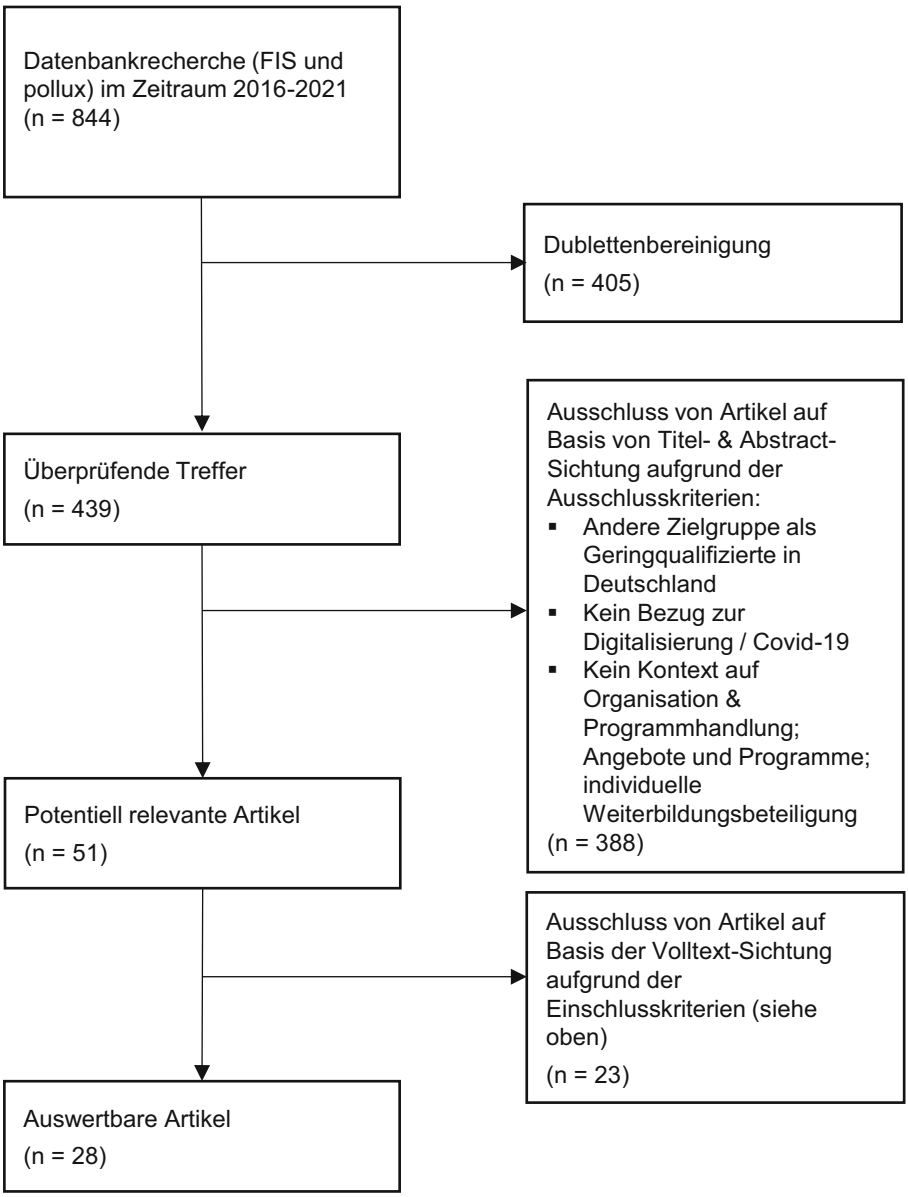


Abb. 1 Flow-Chart der Suchstrategie mit Angabe der Anzahl an ein- und ausgeschlossenen Publikationen nach PRISMA

Basis einer vorangegangenen Literaturrecherche entwickelt. Da der Fokus auf Geringqualifizierte in Deutschland liegt, erfolgte die Recherche in deutschsprachigen Datenbanken (Fachinformationssystem Bildung und Pollux).

Im Zeitraum von 2016 bis 2021 wurden insgesamt 844 Publikationen ermittelt (s. Abb. 1). Nach der Reduktion um Dubletten blieben 439 Publikationen übrig. In

einem nächsten Schritt wurden graue Literatur (Konferenzberichte, (unveröffentlichte) Dissertationen, Praxishandbücher) und Veröffentlichungen, deren Abstracts keine Relevanz für die Fragestellung, z. B. kein Fokus auf Digitalisierung, Geringqualifizierte und/oder Weiterbildung aufwiesen, ausgeschlossen. Schließlich lagen nach der Volltextsichtung 51 Publikationen vor. Weitere 23 Publikationen wurden schlussendlich ausgeschlossen (s. Abb. 1), da deren Handlungskontexte sich entweder auf Geringqualifizierte oder Weiterbildung, nicht aber auf Weiterbildungsbeteiligung und -anforderung Geringqualifizierter bezogen.

4 Ergebnisse

4.1 Beschreibung des Corpus

Von den 28 identifizierten Veröffentlichungen sind 13 Artikel keine empirischen Studien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020; BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales und BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019; Bundesinstitut für Berufsbildung 2020; Bundesregierung 2021; Eichhorst und Schroeder 2019; Hofmann et al. 2018; Klaus et al. 2020; Klös 2021; Osiander 2019; Schmidt-Hertha 2021; Seyda 2019a, b; Umsetzungsbericht der NWS in: BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales und BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Von diesen wurden in vier Artikeln auf deskriptive Auswertungen aus den Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (BA) (Bundesregierung 2021; Hofmann et al. 2018; Klaus et al. 2020; Osiander 2019) Bezug genommen und in einem Artikel deskriptive Befunde zur Bestandaufnahme in Deutschland Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020) erstellt. Bei den empirischen Studien handelt es sich in 11 Artikeln um Daten aus Sekundäranalysen des Nationalen Bildungspanels – NEPS (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2020, 2021; Rüber und Widany 2021), des Sozio-oekonomischen Panels – SOEP (Rüber und Widany 2021), des Adult Education Surveys – AES (Rüber und Widany 2021), des European Company Surveys – ECS (Wiß 2017), der Volkshochschulstatistik (Rüber und Widany 2021), des IAB-Betriebspanels (Seyda et al. 2018; Wotschack 2017, 2020), des wb-monitors (Christ et al. 2021), des Instituts der deutschen Wirtschaft Personalpanels – IW (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019) sowie des Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC (Hornberg et al. 2021). In diesen Artikeln werden in allen 11 empirischen Studien statistische Auswertungen berichtet. Überwiegend werden deskriptive Statistiken und einfache Korrelationen berichtet, in sechs Artikeln werden multivariate bzw. komplexere Inferenzstatistiken (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2020, 2021; Wiß 2017; Wotschack 2017, 2020) durchgeführt. In vier Artikeln werden qualitative (inhaltsanalytische) Auswertungen realisiert (Grebe et al. 2017; Hermeling 2017; Pfeiffer et al. 2019; Wolf et al. 2018). Von diesen wurden in zwei Artikeln auch standardisierte Befragungen innerhalb der Untersuchung miteinbezogen (Grebe et al. 2017; Hermeling 2017). Die hier untersuchten Artikel weisen damit tendenziell Beschreibungswissen zum Ist-Zustand auf und bieten eher wenig Erklärungs- oder Verbesserungswissen.

4.2 Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Zur Verortung der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren wurde die Grundheuristik des MAN-Modells herangezogen. Boeren et al. (2010) konzeptualisieren mit diesem Modell potenzielle Einflussfaktoren unterschiedlicher analytischer Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene). Insgesamt wurden 81 Einflussfaktoren in den 28 Artikeln identifiziert, die, inhaltlich nach dem Nachfrage-Angebotsmodell, in 63 verschiedene positive und negative Einflussfaktoren gebündelt wurden (Abb. 2). In der Abb. 2 fallen Lücken bei den Feldern zum Individuum („kulturelle Faktoren", „Familie" und „Referenzgruppe") sowie der Mesoebene („programmbezogene Merkmale", „alternative Programme" und „Wettbewerb") auf. Insbesondere im Feld der Mesoebene wird eine geringe Empirie zur Untersuchung von Einflussfaktoren zu den programmbezogenen Merkmalen deutlich. Im Folgenden werden die Einflussfaktoren vorgestellt:

Auf der **Ebene des Individuums** wurden sowohl förderliche als auch hemmende Einflussfaktoren bezüglich der Weiterbildungsteilnahme von Geringqualifizierten gesichtet (Abb. 2). Durch die Digitalisierung steigen Arbeits- und Kompetenzanforderungen gegenüber Geringqualifizierten (Eichhorst und Schroeder 2019; Seyda et al. 2018), somit wirken sich insbesondere persönliche Voraussetzungen und Kontextfaktoren der Arbeit förderlich auf deren Weiterbildungsbeteiligung aus (Hornberg et al. 2021; Seyda et al. 2018; Seyda 2019b). Des Weiteren nehmen Arbeitsbedingungen (Möglichkeit zu Homeoffice, Systemrelevanz und Arbeitszeitveränderungen) Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung, dabei arbeiten Geringqualifizierte oftmals unter für die Weiterbildungsbeteiligung nicht förderlichen Arbeitsbedingungen (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2020). Grundbildung wird immer wichtiger für die Bewältigung des Arbeitsprozesses und für eine erfolgreiche Weiterbildung (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Dementsprechend bildet eine mangelnde Grundbildung eine Hürde der Weiterbildungsbeteiligung. Betriebe bieten vermehrt Weiterbildungen zu arbeitsplatzbezogener Grundbildung an und weisen auf einen steigenden Bedarf hin (Klös 2021; Schmidt-Hertha 2021; Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Trotzdem sind diese meist tätigkeitsorientiert, werden erst durchgeführt, wenn Weiterbildungen für die Erledigung der Arbeit nötig werden und vermitteln keine allgemeine Grundbildung (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Diese wäre jedoch wichtig, da eine mangelnde Grundbildung eine zusätzliche Hürde der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter bildet und eine vorhandene Grundbildung die Beschäftigungssicherheit erhöht, zumal dies die Basis für das erfolgreiche Partizipieren an weiteren Weiterbildungen bildet (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Der Erhalt der Weiterbildungsfähigkeit und die Partizipation an Weiterbildung, vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens, werden aufgrund der sich ändernden Arbeitsanforderungen von immer größerer Bedeutung. Auf der Ebene des Individuums nehmen auch soziodemografische Faktoren Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten, so bilden sich tendenziell eher Personen ohne Migrationshintergrund weiter, meist sind diese eher älter und weiblich (Hornberg et al. 2021).

Auf der **Ebene der Organisation** wird im MAN-Modell durch die Literaturrecherche eine zusätzliche Unterscheidung zwischen Bildungseinrichtungen und Be-

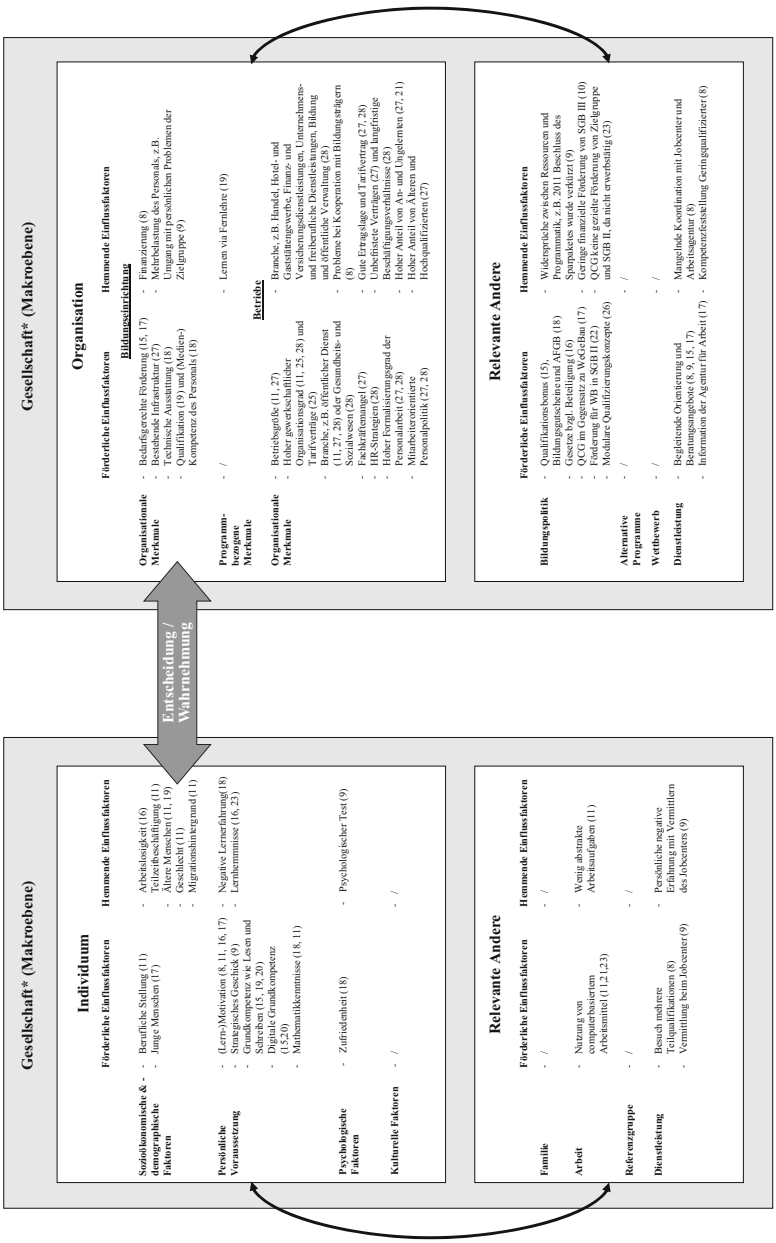


Abb. 2 MAN-Modellheuristik zur Verortung der Einflussfaktoren nach Boeren et al. 2010, S. 59. *Gesellschaftliche, förderliche Einflussfaktoren: Digitaler Strukturwandel (17) und technische Veränderung (21, 23); Gesellschaftliche hemmende Einflussfaktoren: Heterogenität (18) und Pandemie (5, 6, 13, 14). In Klammer gesetzt sind die Verweise auf die Publikationen, in denen der jeweilige Faktor als förderlichen und hemmenden Einfluss berichtet wurde (zur Buchstaben-Publikationszuordnung siehe Literaturverzeichnis). Erklärung der Abkürzungen: *HR* Human Ressource, *AFGB* Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz, *QCG* Qualifikationschancengesetz, *WeGebAU* Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen, *SGB* Sozialgesetzbuch

trieben vorgenommen. Insgesamt wurden acht Einflussfaktoren auf der Ebene der Bildungseinrichtungen genannt. Dabei werden drei Einflussfaktoren des Personals in den Artikeln berichtet. Insbesondere sind betriebliche Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte selten zugänglich (Wotschack 2020) und Betriebe bilden sozial selektiv weiter (hauptsächlich die Stammbelegschaft, höher Qualifizierte sowie Führungskräfte) (Eichhorst und Schroeder 2019). Somit werden Geringqualifizierte systematisch benachteiligt. Ist der Anteil von An- und Ungelernten, Älteren und Hochqualifizierten in den Betrieben hoch, so nehmen Geringqualifizierte seltener an Weiterbildungen teil (Wotschack 2017). Während in Branchen wie Handel, Hotel- und Gaststättengewerbe, Finanz- sowie Versicherungsdienstleistungen, Unternehmens- und freiberufliche Dienstleistungen, Bildung und öffentliche Verwaltung aus den Bereichen Bergbau, Energie, Wasser und Abfall, ein hemmender Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter berichtet wird (Wotschack 2020), werden in Branchen wie dem öffentlichen Dienst, Personen im öffentlichen Recht, und dem Gesundheits- sowie Sozialwesen die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter eher gefördert (Hornberg et al. 2021; Wiß 2017; Wotschack 2020). Veränderungen im Arbeitsumfeld (Einführung neuer Computerprogramme, neue/veränderte Dienstleistungen sowie neue direkte Vorgesetzte) haben ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (Seyda et al. 2018). Demnach kann der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter zum Teil durch die Einführung neuer Technologien im Arbeitsprozess erklärt werden (Seyda et al. 2018; Seyda 2019a). Trotzdem wird deutlich, dass Geringqualifizierte im Vergleich zu allen anderen Beschäftigten seltener durch digitale Medien und webbasierte Weiterbildungen geschult werden (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Aus betrieblicher Sicht ist das selbstgesteuerte Lernen mittels digitaler Medien am wenigsten für Geringqualifizierte geeignet, daher wird mit Blick auf die Zielgruppe ein Blended-Learning-Ansatz mit Lernprozessbegleitern (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019; Seyda 2019b) sowie die Schaffung weiterbildungsförderlicher Arbeitsplätze (Seyda 2019b) empfohlen. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter – auch unter Berücksichtigung der Arbeitsanforderungen sowie des Arbeitsumfelds – noch hinter allen anderen Qualifikationsgruppen liegt. Der Unterschied zwischen den Qualifikationsgruppen ist dabei insbesondere auf individuelle und betriebliche Faktoren zurückzuführen.

Bildungspolitische Programme und Gesetze, wie der Qualifikationsbonus (Klös 2021), Bildungsgutscheine, das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (Rüber und Widany 2021), modulare Qualifizierungskonzepte (Wolf et al. 2018) und das Qualifikationschancengesetz (QCG) (Bundesregierung 2021; Pfeiffer et al. 2019) sind für die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten förderlich (Bundesregierung 2021; Osiander 2019). Zudem wird die Weiterbildung Geringqualifizierter in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (NWS) gefördert (BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales und BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019; Umsetzungsbericht der NWS in: BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales und BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Zwar sind Bildungsgutscheine und das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz förderlich für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter, aber sie fokussieren nur finanzielle Hürden – im Falle der Bildungsgutscheine – für Menschen

mit niedrigem Einkommen und – im Falle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes – für Menschen mit bereits vorhandenem Abschluss (Rüber und Widany 2021). Diese Fördermöglichkeiten zielen nicht auf die heterogene Gruppe der Geringqualifizierten, sondern nur auf Teile der Gruppe. Das QCG ist förderlicher für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter als das Programm Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen (WeGebAU), da das QCG eine flächendeckende Förderung unabhängig von Qualifikationen vorsieht (Klaus et al. 2020; Pfeiffer et al. 2019). Trotzdem ist die Förderung des QCG im Vergleich zum WeGebAU-Programm hinsichtlich der Zielgruppe unspezifischer, wodurch das Ziel, hauptsächlich Personen ohne Berufsabschluss zu fördern, in Teilen verfehlt wird (Seyda 2019b). Jedoch kann die Möglichkeit der allgemeinen, nicht-zielgruppenbezogenen Weiterbildung zu Mitnahmeeffekten führen (Seyda 2019b). Die Wirksamkeit des Arbeit-von-morgen-Gesetzes kann noch nicht durch Statistiken bewertet werden, da es erst am 01.10.2020 in Kraft getreten ist. Die oben aufgeführten Gesetze und Programme richten sich nur an erwerbstätige Menschen, nicht an Arbeitslose (Eichhorst und Schroeder 2019). Da ein überproportionaler Teil an Arbeitslosen im SGB II geringqualifiziert ist, haben diese keinen Zugang zu den Förderprogrammen und -gesetzen, weshalb für diese Gruppe eine aktive Weiterbildungsförderung durch abschlussbezogene Weiterbildungen empfohlen wird (Hofmann et al. 2018; Klös 2021; Seyda 2019a). Modulare Nachqualifizierungen zeigen einige Vorteile für Geringqualifizierte, da individuelle motivationsbedingte Barrieren abgebaut, individuelle Vorerfahrungen berücksichtigt und Bildungsphasen an Lebensumstände angepasst werden. Dies könnte die Weiterbildungsbeteiligung lernentwöhnter Gruppen verbessern (Hofmann et al. 2018; Klös 2021; Wolf et al. 2018). Geringqualifizierte haben seit 2020 einen Rechtsanspruch auf die Förderung einer berufsabschlussbezogenen Weiterbildung (Wolf et al. 2018). Dies schafft zwar keine neuen Förderbestände, kann aber als eine Stärkung der individuellen Verhandlungsposition gegenüber der entscheidenden Stelle gesehen werden (Seyda 2019a).

Schließlich werden in den Artikeln **gesellschaftliche Einflussfaktoren** wie der digitale Strukturwandel und die technische Veränderung als förderlich für die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter berichtet (Pfeiffer et al. 2019; Seyda 2019b), während die COVID-19-Pandemie (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021) und die Heterogenität der Gesellschaft, sowie die Tatsache, dass Gesellschaften aus unterschiedlichen sozialen Gruppen bestehen, als hemmende Einflussfaktoren beschrieben werden (Rüber und Widany 2021). Besonders die COVID-19-Pandemie führte zu erheblichen Auswirkungen auf die Weiterbildungsbeteiligung (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021) und die Weiterbildungsanbieter (Bundesinstitut für Berufsbildung 2020; Christ et al. 2021) sowie auf die Inanspruchnahme förderpolitischer Gesetze (Bundesregierung 2021).

4.3 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie

Die COVID-19-Pandemie bewirkte aufgrund der zeitweisen Aussetzung der Präsenzlehre, der vorher häufigsten Form von Lehrveranstaltungen, zu einer Beschleunigung der Digitalisierung des Weiterbildungssektors (Autorengruppe Bildungsbe-

richterstattung 2020). Dies hatte einen Digitalisierungsschub in der Durchführung von Lehrveranstaltungen zur Folge, da Veranstaltungen, die nicht ausfielen, im digitalen Raum fortgesetzt werden mussten (Christ et al. 2021). Dadurch wird es ermöglicht, die Auswirkungen der Digitalisierung von Weiterbildung auf Weiterbildungsanbieter (Abschn. 4.3.1) sowie auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (Abschn. 4.3.2) zu betrachten. Damit können Rückschlüsse darauf gezogen werden, inwieweit eine Digitalisierung von Weiterbildung die Weiterbildungsteilnahme Geringqualifizierter beeinflusst hat.

4.3.1 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildungsanbieter

Im Jahr 2020 hat die COVID-19-Pandemie bei 44 % der Weiterbildungsaktivitäten für Veränderungen gesorgt, dabei wurden 24 % der Formate mit Hygienebestimmungen durchgeführt, 15 % als Onlineformat statt in Präsenz und 10 % unterbrochen oder verschoben (BMBF 2021). Der Wechsel von Präsenz- zu Onlineformaten während des ersten bundesweiten Lockdowns stellte Weiterbildungsinstitutionen vor große Herausforderungen (Christ et al. 2021). Dabei wurden Diskrepanzen zwischen verschiedenen Typen von Weiterbildungsanbietern hinsichtlich des Realisierungsgrades von Veranstaltungen sowie dem Anteil an digital durchgeführten Veranstaltungen deutlich, die nach Einschätzung der Anbieter auch nach dem Lockdown bestehen blieben (ebd.). Diese Unterschiede lassen sich mit dem Digitalisierungsgrad sowie der Angebotsstruktur der verschiedenen Institutionstypen erklären (ebd.). Weiterbildungsanbieter, die sich eher an Hochgebildete richteten, wiesen einen höheren Digitalisierungsgrad und auch eine höhere Rate an realisierten Weiterbildungen auf (ebd.). Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass der Coronalockdown die Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte stärker eingeschränkt hat als für Hochqualifizierte, wobei die Unterschiede der Einschränkungen auch nach dem Ende des ersten Coronalockdowns zum Teil bestehen blieben.

4.3.2 Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter

Im ersten coronabedingten Lockdown 2020 wurden digitale Weiterbildungsangebote häufiger zu beruflichen Zwecken genutzt und weniger zu privaten (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die COVID-19-Pandemie zu einer verbreiterten Verwendung von Technologien geführt hat, für deren Nutzung neues Wissen angeeignet werden musste (Kleinert et al. 2021). Differenziert nach Qualifikationsgruppen nutzten Erwerbstätige ohne Schulabschluss mehr digitale berufliche Weiterbildungsangebote als im Jahr zuvor und verzeichneten im Frühjahr 2020 eine höhere Nutzungsrate als Erwerbstätige mit Berufsabschluss (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021). Aufgrund der geringen Stichprobe und der großen Konfidenzintervalle ist dieses Ergebnis jedoch mit Vorsicht zu betrachten (Ehlert et al. 2021). Erwerbstätige mit Hochschulabschluss wiesen die höchste Nutzungsrate auf (ebd.). Dementsprechend blieben die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Hoch- und Niedriggebildeten bestehen, unter Kontrolle soziodemographischer Faktoren wird eine größere Polarisierung deutlich (ebd.). Dies ist zum

Teil auf Veränderungen von Arbeitsbedingungen (Homeoffice, Arbeitszeitveränderung, Systemrelevanz) im Zuge der Coronapandemie zurückzuführen (ebd.). Die Möglichkeit zur Arbeit im Homeoffice hatte auch schon vor der Coronapandemie einen positiven Effekt auf die Nutzungsrate digitaler Lernangebote, durch die Pandemie wurde mehr Beschäftigten die Möglichkeit dazu gegeben (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021). Gleichzeitig lernten Beschäftigte ohne die Möglichkeit zur Arbeit im Homeoffice während der Pandemie seltener digital (ebd.). Somit waren Geringqualifizierte seltener als Hochqualifizierte veränderten Arbeitsbedingungen ausgesetzt, die sich förderlich auf die Weiterbildungsbeteiligung auswirkten (ebd.). Die systematischen Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen hinsichtlich der Arbeitsbedingungen haben sich in den ersten Monaten der Coronapandemie nochmals verstärkt (Kleinert et al. 2020). Dementsprechend hatte die Coronapandemie, durch die qualifikationsabhängige Veränderung von Arbeitsbedingungen, einen indirekten Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung (Ehlert et al. 2021; Kleinert et al. 2021). Zudem liegt die Vermutung nahe, dass Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Niedrig- und Hochgebildeten über die Pandemie hinweg bestehen blieben und sich gegebenenfalls aufgrund der im verschiedenen Maß veränderten Arbeitsbedingungen der Qualifizierungsgruppen verfestigt haben (ebd.). Dies würde gegen die Annahme sprechen, dass digitale Angebote aufgrund des vereinfachten Zugangs sowie der zeitlichen und örtlichen Flexibilität niedrigschwelliger sind und dadurch die Teilnahme an Weiterbildung vereinfacht wird (Ehlert et al. 2021).

5 Diskussion und Ausblick

Einleitend haben wir die Heterogenität der Zielgruppe der Geringqualifizierten dargestellt und darauf aufbauend eine umfassendere Definition des Begriffs Geringqualifiziert entwickelt, wobei Geringqualifizierung immer als Arbeitsmarktstatus gesehen und in Bezug zu diesem definiert werden muss. Geringqualifizierte, die im Fokus dieses Beitrages stehen, beteiligen sich im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen seltener an Weiterbildung. Ihre Weiterbildungsbeteiligung ist in den letzten Jahrzehnten zwar stärker als die anderer Qualifikationsgruppen angestiegen, liegt jedoch noch immer hinter jeder anderen Gruppe. Gründe für den Anstieg sind zum einen gestiegene Arbeitsanforderungen und zum anderen Veränderungen des Arbeitsumfelds, bzw. die Einführung neuer Technologien in den Arbeitsprozess. Besonders interessant ist hierbei, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auch nach Kontrolle dieser Faktoren noch von der anderer Qualifikationsgruppen unterscheidet, während sich die Weiterbildungsbeteiligung zwischen anderen Qualifikationsgruppen nach Kontrolle der Faktoren nicht mehr unterscheidet.

Das Ziel des Reviews bestand darin, den empirischen Stand der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter im digitalen Zeitalter und während der Pandemie systematisch zu sichten, um für die Weiterbildungsforschung offene Fragen zu identifizieren. Die recherchierten Artikel des Beitrags weisen tendenziell Beschreibungswissen zum Ist-Zustand auf und liefern wenig Erklärungs- sowie Verbesserungswissen. Außerdem wurden Forschungslücken auf der Ebene des Individuums (kulturelle Faktoren, Familie und Referenzgruppe) und auf der Ebene der Organisation (pro-

grammbezogene Merkmale, alternative Programme und Wettbewerb) deutlich. Zukünftige Weiterbildungsforschung sollte sich dementsprechend verstärkt mit Erklärungsmechanismen bezüglich der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter in der Digitalisierung befassen und die Forschung zu programmbezogenen Merkmalen vertiefen. So kann es gelingen, die Zielgruppe der Geringqualifizierten fokussierter mittels Weiterbildungen anzusprechen.

In der betrieblichen Weiterbildung, als größtes Weiterbildungssegment Deutschlands, werden Geringqualifizierte auf zwei Arten sozial selektiert. Erstens bilden Betriebe sozial selektiv weiter, Weiterbildungsangebote richten sich dabei vermehrt an Höherqualifizierte, Führungskräfte und die Stammbelegschaft, dementsprechend erhalten Geringqualifizierte weniger Weiterbildungsangebote (Eichhorst und Schroeder 2019; Matthes und Weber 2019). Zweitens wird ein großer Teil der Geringqualifizierten aufgrund ihrer Erwerbslosigkeit vom größten Weiterbildungssegment Deutschlands sowie von zahlreichen staatlichen Weiterbildungsförderungen (Bildungsgutschein, WeGebAU, QCG und Arbeit-von-morgen-Gesetz) ausgeschlossen. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass staatliche Weiterbildungsförderung, wie Bildungsgutscheine, QCG, etc., förderlich für die Weiterbildungsbeteiligung der Gruppe der erwerbstätigen Geringqualifizierten ist (Abb. 2). Insgesamt wurde die Weiterbildungsförderung Schritt für Schritt durch neue Gesetze für weitere Gruppen geöffnet, sodass Geringqualifizierte nicht mehr die Hauptzielgruppe bilden. Dadurch veränderte sich die zielgerichtete Weiterbildungsförderung zu einer Förderung mit der Gießkanne. Wodurch eher Gruppen, die das Lernen gewohnt sind und Weiterbildung positiv gegenüberstehen, partizipieren. Zudem fokussieren die Programme und Gesetze hauptsächlich finanzielle Hürden der Weiterbildungsbeteiligung, dabei weisen Geringqualifizierte auch andere Hürden auf, die fokussiert werden müssten, um deren Weiterbildungsbeteiligung zu steigern. In diesem Kontext benötigt es zielgerichtete Förderprogramme sowie eine gut ausgebaute Beratungsstruktur.

Neben den strukturellen, gesellschaftlichen sowie (förder-)politischen Faktoren, die die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter beeinflussen, zeigen sich auch auf der Ebene des Individuums und der Organisation Einflussfaktoren. So wirken sich sozioökonomische (Beschäftigungsumfang, berufliche Stellung) und demographische Faktoren (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) Geringqualifizierter auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Des Weiteren haben eine geringe (Grund-)Bildung sowie Motivation einen negativen Einfluss. Im Umkehrschluss bildet mangelnde Grundbildung eine Hürde der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter (ebd.; Matthes und Weber 2019). Der Bedarf an Grundbildung wurde auch von staatlicher Seite erkannt, so wurde 2016 die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (AlphaDekade) ins Leben gerufen (BMBF 2022). Im Rahmen dessen soll das Grundbildungsniveau der Erwachsenenbevölkerung erhöht werden (ebd.). Auch Unternehmen bieten vermehrt Weiterbildungen zu Grundbildung an, jedoch sind diese meist tätigkeitsorientiert und dienen der Bewältigung des Arbeitsprozesses (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). In diesem Kontext wird jedoch auch eine verstärkte Förderung der allgemeinen Grundbildung in Unternehmen benötigt, um zum einen eine Hürde der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter zu adressieren und zum anderen eine Grundlage zur Weiterqualifikation zu bilden und damit zur Beschäftigungssicherheit beizutragen.

Werden die organisationalen Faktoren der Weiterbildungsteilnahme betrachtet, zeigt sich auch hier, dass Geringqualifizierte systematisch ausgeschlossen werden und Betriebe sozial selektiv weiterbilden. Dies ist ein Indiz dafür, dass Geringqualifizierte nicht im Fokus von betrieblichen Weiterbildungen stehen und auch von Seiten der Arbeitgeber wenig Weiterbildungsangebote erhalten. Dies könnte zum Teil auf das Überangebot an geringqualifizierten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen sein, da dadurch auf Seiten der Unternehmen kaum Anreize bestehen, geringqualifizierte Beschäftigte im Gegensatz zu höherqualifizierten Beschäftigten oder der Stammbelegschaft weiterzubilden. Zudem könnte sich die Ansprache der Zielgruppe für Betriebe aufgrund verschiedener Weiterbildungshemmnisse als komplizierter erweisen als bei anderen Qualifikationsgruppen. Positiv wirken hingegen Tarifverträge, ein hoher Organisationsgrad, eine mitarbeiterorientierte Personalpolitik sowie ein hoher Formalisierungsgrad. Auf der Ebene der Bildungseinrichtung wirken sich eine gute bestehende Infrastruktur sowie technische Ausstattung positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung aus. Aus der Literaturrecherche geht hervor, dass bislang wenig Evidenz zur Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten in der Digitalisierung auf der Ebene der Organisationen existieren. So lassen sich in den gesichteten Artikeln zwar einige Merkmale der Bildungseinrichtungen finden, allerdings konnten keine programmbezogenen Merkmale festgestellt werden. Insbesondere für die Zielgruppe der Geringqualifizierten können programmbezogene Merkmale relevante Hinweise auf die (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung liefern, weshalb die Forschung in diesem Bereich vertieft werden sollte.

Die Veränderung des Arbeitsmarktes und folglich die steigenden Arbeits- sowie Kompetenzanforderungen führen zu einem immer größer werdenden Weiterbildungsbedarf von Geringqualifizierten, um diese trotz sich ändernder Bedingungen weiter beschäftigen sowie weiterbilden zu können (Reutter 2017). Steigende Lernbedarfe zeigen sich beispielsweise hinsichtlich Grundbildung, Flexibilität, Kooperations- sowie Kommunikationsfähigkeiten. Zudem werden Medienkompetenzen, also der richtige Umgang mit digitalen Medien, von größerer Bedeutung für die Arbeitsbewältigung (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019; Seyda 2019b). Trotz voranschreitender Digitalisierung der betrieblichen Weiterbildungslehre schulen Unternehmen Geringqualifizierte im Vergleich zur Gesamtheit der Belegschaft seltener mittels digitaler Medien (Schöpper-Grabe und Vahlhaus 2019). Der Einsatz digitaler Medien könnte sich jedoch aufgrund der zeitlichen und räumlichen Flexibilität positiv auf die Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter auswirken, da sich diese besser an individuelle Bedarfe und Lebenslagen anpassen lassen als Präsenzveranstaltungen. Im Feld der Weiterbildungsforschung könnte zukünftig stärker der Frage nachgegangen werden, wie Geringqualifizierte am besten mittels digitaler Medien geschult werden können, um diese Gruppe nicht von Teilen der digitalisierten Weiterbildung auszuschließen. Studien empfehlen einen Blended-Learning-Ansatz mit Lernprozessbegleitern zur Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses Geringqualifizierter (ebd.; Seyda 2019b). Auch die Schaffung lernförderlicher Arbeitsplätze könnte sich für die Zielgruppe und deren Weiterbildungsbeteiligung als förderlich erweisen, da lernförderliche Arbeitsplätze höhere oder sich ändernde Arbeitsanforderungen an die Beschäftigten stellen, wodurch die Gelegenheit geboten wird, Neues auszuprobieren und dadurch zu lernen (Seyda 2019b). Zudem haben Beschäftigte

die Möglichkeit, gelerntes Wissen anzuwenden, wodurch ein Weiterbildungshemmnis Geringqualifizierter, nämlich der subjektiv empfundene fehlende Bedarf an Weiterbildung, adressiert wird, da durch neue Arbeitsabläufe Lernbedarfe entstehen und gelerntes Wissen während der Arbeit angewendet werden kann (ebd.). Dementsprechend bieten lernförderliche Arbeitsplätze die Gelegenheit neue Kompetenzen zu erwerben sowie den subjektiven Nutzen von Weiterbildung zu erhöhen.

Die COVID-19-Pandemie verschärfte die Ungleichheit der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Gering- und Hochqualifizierten auf der Ebene des Individuums sowie auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtungen. So wiesen Weiterbildungsanbieter, die sich eher an Höherqualifizierte richten ((Fach-)Hochschulen, Akademien), einen höheren Realisierungsgrad von Veranstaltungen sowie eine bessere technische Ausstattung auf (Christ et al. 2021). Auch nach dem ersten Lockdown zeigten sich weiterhin Unterschiede zwischen verschiedenen Typen von Weiterbildungsanbietern, somit setzte sich die Ungleichheit zwischen den Qualifikationsgruppen fort (ebd.). Bei der Betrachtung der Nutzung digitaler Weiterbildungsangebote zu beruflichen Zwecken wurde ebenfalls eine Ungleichheit zwischen Gering- und Hochqualifizierten deutlich. Diese ist auf Veränderungen der Arbeitsbedingungen (Homeoffice, Arbeitszeitveränderung, Systemrelevanz) im Zuge der COVID-19-Pandemie zurückzuführen (Ehlert et al. 2021). Um diese Ungleichheit nicht weiter zu verschärfen, sollten auf Seiten der Weiterbildungsanbieter die technischen Mittel angeglichen werden. Schließlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass Weiterbildung aus subjektiver Sicht nicht als nützlich oder erforderlich wahrgenommen werden kann, denn Weiterbildung muss nicht per se die Antwort auf ein Problem sein (Holzer 2014). Außerdem sollte nicht ungeachtet bleiben, dass Geringqualifizierte sich „an von aussen gesetzte Anforderungen“ anpassen, um systemkonform zu agieren (Zeuner 2022, S. 18).

Es gibt einige Einschränkungen, die in künftigen Forschungsarbeiten berücksichtigt werden sollten. Zum einen wurden nur die beiden größten deutschen Datenbanken – FIS und Pollux – durchsucht und die Stichwortliste war trotz einer großen Variation an Suchbegriffen möglicherweise nicht vollständig. Zwar wurden 28 Artikel anhand der Suchbegriffe gescreent, dennoch ist es denkbar, dass einige relevante Artikel ausgeschlossen wurden. Eine Recherchestrategie mit einer anderen Fokussierung könnte – muss aber nicht – weitere Befunde liefern. Generell wird durch die Studie deutlich, dass Geringqualifizierte auf verschiedene Weise von Weiterbildung ausgeschlossen werden und dass Weiterbildung auf mehreren Ebenen sozial selektiv ist (Eichhorst und Schroeder 2019; Seyda 2019b). Entgegen den Erwartungen werden viele Tätigkeiten auf dem Helferniveau nicht automatisiert und es werden trotz der Digitalisierung auch weiterhin Tätigkeiten auf dem Helferniveau entstehen (Matthes und Weber 2019). Trotzdem resultieren aus hinzukommenden Technologien und veränderten Arbeitsprozessen neue Weiterbildungsbedarfe für die Zielgruppe, um deren Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten.

Aus diesen Gründen halten wir es für notwendig, die Weiterbildungsforschung zu Geringqualifizierten im digitalen Zeitalter zu erweitern, um den sich ändernden Arbeitsbedingungen gerecht zu werden, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken sowie zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit Geringqualifizierter beizutragen. Angesichts der sich ständig verändernden digitalen Arbeitswelt wird der Frage der

Programmplanung für Geringqualifizierte relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Frage sollte nicht nur konzeptionell beantwortet, sondern auch empirisch begleitet werden. Die Ergebnisse des Beitrages zeigen, dass insbesondere auf der Organisationsebene noch wenig empirisches Forschungswissen vorhanden ist. Möglich wäre es, Kontextbedingungen von Weiterbildungsorganisationen, Programmplanung, Programmentwicklung und/oder Angebote für Geringqualifizierte im digitalen Zeitalter zu eruieren.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt H. Mohajerzad, L. Fliegener und S. Lacher geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

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[3]

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Wbv. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [1].

Bertelsmann Stiftung (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: Wbv. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde.

BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales, & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 27. Jan. 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [2].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Monitoring-Bericht. (Zwischen-)Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen der AlphaDekade geförderten Projekte für das Jahr 2020. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/monitoringbericht-projektergebnisse_2020.pdf.pdf. Zugegriffen: 31. Jan. 2022.

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

[3] Die Studien, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurden, sind im Folgenden mit Nummern in eckigen Klammern gekennzeichnet (z. B. [1] = Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Buddeberg, K., & Stammer, C. (2020). Schließt der digitale Wandel ältere und gering literalisierte Erwachsene aus? In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 353–364). Opladen: Barbara Budrich.

Bundesagentur für Arbeit (2021). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Grundlagen: Definitionen – Glossar der Statistik der BA*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht. 12. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (1. Aufl.). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf. Zugegriffen: 27. Jan. 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [3].

Bundesregierung (2021). *Inanspruchnahme der geförderten Weiterbildung nach dem Qualifizierungschancengesetz. Gesetzentwurf der Bundesregierung.* Berlin: Bundestag. http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/266/1926648.pdf. Zugegriffen: 27. Jan. 2022.

Bußmann, S., & Seyda, S. (2016). *Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Berufe mit Aufstiegsfortbildung: Zwischen Fachkräfteengpässen und Digitalisierung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. KOFA-Studie [4].

CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2018). Zusammenfassung. Investitionen in Kompetenzen zahlen sich aus. https://www.cedefop.europa.eu/files/5560_de_zusammenfassung_0.pdf. Zugegriffen: 21. Okt. 2021.

Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020* (1. Aufl.). Bonn: BIBB. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [5].

Cross, P. K. (1992). *Adults as learners—Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Wiley.

Dengler, K., & Matthes, B. (2017). Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: Welche Berufe sich potenziell durch Computer ersetzen lassen. In J. Möller & U. Walwei (Hrsg.), *Arbeitsmarkt kompakt: Analysen, Daten, Fakten* (S. 116–117). Bielefeld: wbv. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/64169.

van Dijk, J. (2012). Evolution of the digital divide: the digital divide turns to inequality of skills and usage. In J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt & G. Metakides (Hrsg.), *Digital enlightenment yearbook* (S. 57–75). Amsterdam: IOS.

van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity.

Ehlert, M., Kleinert, C., Vicari, B., & Zoch, G. (2021). *Digitales selbstgesteuertes Lernen Erwerbstätiger in der Corona-Krise. Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorte 6*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [6].

Eichhorst, W., & Schroeder, W. (2019). Soziale Innovationen in der Arbeitsmarktpolitik. In M. Freise & A. Zimmer (Hrsg.), *Zivilgesellschaft und Wohlfahrtsstaat im Wandel.Akteure, Strategien und Politikfelder* (S. 205–226). Wiesbaden: Springer VS. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [7].

Faulstich, P. (1981). *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Sauerländer.

Funken, C., & Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.). (2008). *Digitalisierung der Arbeitswelt: zur Neuordnung formaler und informeller Prozesse in Unternehmen*. Wiesbaden: Springer VS.

Gollob, S., Fleischli, M., & Sgier, I. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern (Weiterbildungsstudie 2020/2021)*. Zürich: SVEB.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*(2), 91–108.

Grebe, T., Schüren, V., & Ekert, S. (2017). Evaluation der IHK-Pilotinitiative Zertifizierung von Teilqualifikationen. Abschlussbericht. https://docplayer.org/63646168-Evaluation-der-ihk-pilotinitiative-zertifizierung-von-teilqualifikationen.html. Zugegriffen: 28. Jan. 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [8].

Hermeling, S. (2017). „Dann bist du wieder ein Jahr älter und hast immer noch nichts erreicht." Die Förderung beruflicher Weiterbildung im Hartz-IV-System. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 341–363). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15412-7_17. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [9].

Hillmert, S. (2017). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Hirsch-Kreinsen, H., & Ittermann, P. (2017). Drei Thesen zu Arbeit und Qualifikation in Industrie 4.0. In G. Spöttl & L. Windelband (Hrsg.), *Industrie 4.0. Chancen und Risiken für die Berufsbildung* (2. Aufl. S. 151–117). Bielefeld: Wbv.

Hofmann, T., Schabram, G., & Rock, J. (2018). Kurzexpertise Nr. 2/2018. Kaum Bildungsaufstieg aus Arbeitslosigkeit. Zur Fort- und Weiterbildung in der Arbeitsförderung. Berlin, *Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband*. http://infothek.paritaet.org/pid/fachinfos.nsf/0/adeccd23e380132fc12582d600326c9a/$FILE/PaFo-2018-2-FbW.pdf. Zugegriffen: 16. Mai 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [10].

Holzer, D. (2014). Weiterbildung ist die falsche Antwort auf falsche Fragen. Eine angedeutete Streitschrift. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Wenn Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* Schulheft, (Bd. 156, S. 37–48).

Hornberg, C., Heisig, J. P., & Solga, H. (2021). Fit für die digitale Arbeitswelt. Weiterbildung gering Qualifizierter scheitert an Strukturen am Arbeitsplatz. *WZB-Mitteilungen* (171), 44–47. https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2021/f-23710.pdf. Zugegriffen: 28. Jan. 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [11].

IAB Forum – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (2017). Erwerbsfähiges Alter. https://www.iab-forum.de/glossar/erwerbsfaehiges-alter/?pdf=1046. Zugegriffen: 28. Jan. 2022.

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*(5), 777–795.

Klaus, A., Kruppe, T., Lang, J., & Roesler, K. (2020). Geförderte Weiterbildung Beschäftigter: Trotz erweiterter Möglichkeiten noch ausbaufähig. Paralleltitel: Subsidized training for employed workers: extended possibilities but still room for improvement. Nürnberg, *IAB-Kurzbericht* 24/2020. http://doku.iab.de/kurzber/2020/kb2420.pdf. Zugegriffen: 22. März 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [12].

Kleinert, C., Bächmann, A., & Zoch, G. (2020). Erwerbsleben in der Corona-Krise: Welche Rolle spielen Bildungsunterschiede? Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorten 2, 4, 5 und 6. Bamberg: LifBi (NEPS Corona und Bildung. 2). https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_2-Erwerbsleben.pdf. Zugegriffen: 22. März 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [13].

Kleinert, C., Vicari, B., Zoch, G., & Ehlert, M. (2021). *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise.* Bamberg: LifBi (NEPS Corona und Bildung. 7). https://www.lifbi.de/Portals/13/Corona/NEPS_Corona-und-Bildung_Bericht_7-Weiterbildung.pdf. Zugegriffen: 22. März 2022. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [14].

Klös, H.-P. (2021). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Status Quo und Weiterentwicklung*. IW-Policy Paper, Bd. 12. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [15].

Lacher, S., Fliegener, L., & Rohs, M. (2022). Geringqualifizierte. Eine relative Perspektive. *Beiträge zur Erwachsenenbildung, 11*. Technische Universität Kaiserslautern. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-67802. Zugegriffen: 22. März 2022.

Lutz, C. (2019). Digital inequalities in the age of artificial intelligence and big data. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *1*(2), 141–148.

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

Matthes, B., & Severing, E. (2017). Berufliche Kompetenzen von Geringqualifizierten erkennen und fördern. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte. Barrieren und Erträge*. Bonn: BIBB.

Matthes, B., & Weber, E. (2019). Auswirkungen von Digitalisierung und demografischem Wandel für Geringqualifizierte. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 89–103). Bielefeld: wbv Publikation.

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(1), 143. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x.

Osiander, C. (2019). Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse. In G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeif-

fer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis* (S. 61–88). Bielefeld: wbv. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [16].

Pfeiffer, I., Dauser, D., Gagern, S., Hauenstein, T., Kreider, I., & Wolf, M. (2019). Weiterbildungsförderung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Analyse aktuell genutzter Instrumente. Nürnberg (f-bb-Dossier. 2019,01). https://www.f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/190805_f-bb-Dossier_WB.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2021. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [17].

Ramos, C. R., & Harris, R. (2012). Training and its benefits for individuals: what form, what for and for whom? *International Journal of Learning*, *18*, 371–382.

Reutter, G. (2017). Armut und Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, *50*(3), 12–18. https://doi.org/10.25656/01:20622.

Rüber, I. E., & Widany, S. (2021). Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft. Stand: Juli 2020. Berlin: Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung (Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung). https://www.dritter-gleichstellungsbericht.de/kontext/controllers/document.php/126.e/b/759b3b.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2021. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [18].

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 20–29. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [19].

Schöpper-Grabe, S., & Vahlhaus, I. (2019). *IW-Trends 1/2019. Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ergebnisse einer IW-Unternehmensbefragung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [20].

Schulenberg, W., Loeber, H., Loeber-Pautsch, U., Pühler, S., Driesen, H. & Scharf, W. (1978). *Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener*. Stuttgart: Klett.

Seibert, H., Wiethölter, D., & Schwengler, B. (2021). *Beschäftigungsentwicklung von Helfertätigkeiten: Starker Einbruch in der Corona-Krise*. IABKurzbericht, Bd. 16/2021. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Seyda, S. (2019a). *Öffentliche Weiterbildungsförderung stark gestiegen.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. http://doku.iab.de/externe/2019/k190807v13.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2021. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [21].

Seyda, S. (2019b). *Wie die Digitalisierung genutzt werden kann, um Geringqualifizierte weiterzubilden: Handlungsempfehlung an Individuen, Unternehmen und Bildungsanbieter sowie die Bundesagentur für Arbeit*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [22].

Seyda, S., Wallossek, L., & Zibrowius, M. (2018). *Keine Ausbildung – keine Weiterbildung? Einflussfaktoren auf die Weiterbildungsbeteiligung von An- und Ungelernten*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [23].

Sperber, C., & Walwei, U. (2017). Entwicklung und Struktur der Beschäftigungsverhältnisse. In: J. Möller, U. Walwei (Hrsg.): *Arbeitsmarkt kompakt: Analysen, Daten, Fakten*. (S. 38–40). Bielefeld: Wbv. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/64169. Zugegriffen: 18. Dez. 2021.

Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftenzentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (2021). *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Umsetzungsbericht der NWS in: BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales; BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). Umsetzungsbericht Nationale Weiterbildungsstrategie. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 18. Dez. 2021. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [24].

Van Nieuwenhove, L., & De Wever, B. (2021). Why are low-educated adults underrepresented in adult education? Studying the role of educational background in expressing learning needs and barriers. *Studies in Continuing Education*, *44*(1), 189–206.

Wiß, T. (2017). Employee representatives' influence on continuing vocational training. The impact of institutional context [Der Einfluss von Arbeitnehmervertretern auf die Weiterbildung. Die Auswirkung institutioneller Faktoren]. *European Journal of Industrial Relations*, *23*(2), 169–185. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [25].

Wolf, M., Hecker, K., Kohl, M., & Pfeiffer, I. (2018). Konzepte modularer Nachqualifizierung: Hintergrund, aktuelle Entwicklungen und praktische Anwendung. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18536/. Zugegriffen: 18. Dez. 2021. Arbeitspapier im Rahmen der Workshops „Schritt für Schritt zum Berufsabschluss". Rahmenbedingungen und Umsetzung von Teilqualifizierungen in der berufli-

chen Bildung. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb). Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [26].

Wotschack, P. (2017). Unter welchen Bedingungen bilden Betriebe an- und ungelernte Beschäftigte weiter? Eine institutionentheoretische Untersuchung auf Basis von Daten des IAB-Betriebspanels: Paralleltitel: When do companies train unskilled workers? An institutional study based on data from the IAB establishment survey. *Zeitschrift für Soziologie*, *46*(5), 362–380. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [27].

Wotschack, P. (2020). When do companies train low'skilled workers? The role of institutional arrangements at the company and sectoral level [Wann erhalten geringqualifizierte Arbeitnehmer eine betriebliche Weiterbildung? Die Rolle institutioneller arrangements auf Ebene des Betriebs und des Sektors]. *BJIR: An International Journal of Employment Relations*, *58*(3), 587–616. https://doi.org/10.1111/bjir.12503. Studie, die für die Systematisierung der Einflussfaktoren gesichtet wurde [28].

Wotschack, P., & Solga, H. (2014). Betriebliche Weiterbildung für benachteiligte Gruppen. Förderliche Bedingungskonstellationen aus institutionentheoretischer Sicht. *Berliner Journal für Soziologie*, *24*(3), 367–395.

Zeuner, C. (2022). Gesellschaftlicher Bildungsbedarf und subjektive Bildungsbedürfnisse: Perspektivverschränkungen. *Education Permanente EP*, *1*, 8–19.

Ziegler, P., & Akbar, S. (2021). *Gering Qualifizierte als Quelle zur unternehmensinternen Deckung des Fachkräftebedarfs – Good-Practice-Recherche in ausgewählten europäischen Ländern. Projektabschlussbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB)*. Wien: WIAB.

Barz, H., & Tippelt, R. (2003). Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(3), 323-340.

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

ZfW
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00229-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Wie theoriebasiert sind Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung? Eine Qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Kilian Troidl · Irmgard Schroll-Decker

Eingegangen: 23. Juni 2022 / Überarbeitet: 11. September 2022 / Angenommen: 6. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung In der Vergangenheit wurde beklagt, dass in der empirischen Forschung zur Bildungsbeteiligung Erwachsener selten eine Integration von Theorie und Empirie erfolge und die mangelnde empirische Prüfung eine theoretische Weiterentwicklung des Forschungsfeldes erschwere. Mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Beiträgen ausgewählter Fachzeitschriften der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung wurde versucht, die Aktualität dieser Feststellung empirisch zu überprüfen. Dazu wurden 38 empirische Forschungsbeiträge zur Bildungsbeteiligung der Jahrgänge 2018 bis 2020 von neun Fachzeitschriften mit Peer-Review untersucht. Die Einschätzung der Beiträge erfolgte hinsichtlich des Grades der Theorieeinbindung. Die Ergebnisse der Analyse zeigen ein gemischtes Bild: neun Beiträge (24 %) binden keine Theorie in den Forschungsprozess ein, ein Beitrag (3 %) zitiert Theorie lediglich, ohne sie weiter einzubinden. Am häufigsten ist eine Einbindung zum theoriegeleiteten Vorgehen (16 Beiträge, 42 %). Eine tiefergehende Theorieanwendung findet sich in sechs Beiträgen (16 %). Eine theorieprüfende oder -bildende Einbindung liegt mit je drei Beiträgen (je 8 %) seltener vor. Die rezipierten Theorien sind vielfältig: es werden 20 verschiedene Theorieansätze festgestellt. Den Forderungen nach einer verstärkten Einbindung von Theorie in den Forschungsprozess kann somit weiterhin Gültigkeit attestiert werden: ein substanzieller Teil der Beiträge berichtet keine Theorieeinbindung, eine empirische Prüfung oder Weiterentwicklung findet relativ selten statt.

Schlüsselwörter Bildungsbeteiligung · Bildungsbeteiligungsforschung · Theorierezeption · Fachzeitschriften · Qualitative Inhaltsanalyse

Kilian Troidl
Regensburg, Deutschland

Irmgard Schroll-Decker (✉)
Ostbayerische Technische Hochschule (OTH) Regensburg, Regensburg, Deutschland
E-Mail: Irmgard.Schroll-Decker@oth-regensburg.de

Published online: 04 November 2022

The use of theory in research on participation in adult education: A qualitative content analysis of key adult and continuing education journals

Abstract Regarding empirical research on participation in adult education, it has been criticized that only rarely has there been an integration of theoretical and empirical approaches and that empirical testing was lacking. This, it has been stated, was an impediment to further developing the research field. To empirically check if this is still the case, a qualitative content analysis of selected journals in the field of adult and continuing education was carried out. 38 peer-reviewed articles, published in professional journals between 2018 and 2020, which presented empirical research on participation in adult education were examined. The main goal of this study was to assess the extent to which theory is used in these articles along a continuum of theory use. The result of the analysis gave a mixed picture. Nine contributions (24%) show no reference to theory at all, one contribution (3%) merely cites theoretical work without making further use of it. Most frequently, theory is reported to inform the empirical research (16 contributions, 42%); six contributions (16%) further apply theory. Only three contributions (8%) report either theory testing or building. The theories used vary: 20 different theoretical approaches were observed. A thorough integration of theory into the research process still seems to be lacking: Most articles report no or only limited use of theory. Empirical testing or further development of theory only takes place in a small portion of the studies analyzed.

Keywords Adult learning participation · Research on participation · Theory use · Journals · Qualitative content analysis

1 Desiderate in der theoretischen Anbindung von Forschungsarbeiten zur Bildungsbeteiligung

Die Klagen über „*Probleme einer Theoriebildung*“ (Schmidt-Lauff 2014, S. 34; Hervorh. i. Org.) sind in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung, wie auch im amerikanischen Raum (vgl. Merriam 1987, S. 188), seit längerem zu vernehmen. Auch Siebert stellt fest, dass empirische Forschung zur Erwachsenenbildung „mehrheitlich zu theorielos“ (2011, S. 17) sei; Gouthro (2019, S. 69) kritisiert „a great deal of somewhat atheoretical or what I would term ‚theory-lite‘ writing within the field of adult education“.

Der Beschäftigung mit Theorien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung[1] wird zwar prinzipiell große Bedeutung zugesprochen (vgl. Zawacki-Richter et al. 2014, S. 81); allerdings spricht Schneider (2004, S. 21) von einer „kardinalen Lücke“ in Bezug auf Theorien der Bildungsbeteiligung. Und Andreas Fejes, Vorsitzender des Steering Committee der *European Society for Research on the Education*

[1] Die Doppeldenomination *Erwachsenen-/Weiterbildung* wird zur Bezeichnung des Feldes und der Disziplin verwendet.

of Adults (ESREA), erkennt in der Frage nach der Bildungsbeteiligung[2] von Erwachsenen nach wie vor ein Forschungsdesiderat (vgl. Sprung 2021, S. 3).

Bildungspolitik kann Bildungsbeteiligung über förderliche Rahmenbedingungen für Bildungsaktivitäten ermöglichen (vgl. Hof 2020, S. 180). (Theoriegeleitete) Forschung könnte nach Arnold et al. (2002, S. 25) viele regulierende Faktoren aufdecken, „die gegenüber politischer Intervention unempfindlich bleiben, solche entdecken, an denen bisherige Politik vorbeigeht, [...] und schließlich auch auf Konstellationen aufmerksam [machen], in denen es kaum mehr einen Sinn ergibt, Menschen mit der Weiterbildungs-‚Pflicht' zu behelligen". Für die Erwachsenenbildungspraxis ist die Programmplanung besonders relevant (vgl. Reich-Claassen und von Hippel 2018). Hier könne Theorie, so Schneider (vgl. 2004, S. 23 f.), eine systematische Ansprache der Adressaten fördern und würde damit die Chancengleichheit in der Bildungsbeteiligung erhöhen. Damit Erwachsenenbildung den bildungspolitischen Anspruch erfüllen kann, kompensatorisch wirken und in der Erstausbildung manifestierte Bildungsungleichheiten (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 829) verändern kann, ist es nötig, die (Nicht-)Beteiligungsprozesse (über Theorien) zu verstehen (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 83).

Vorhandene Theorieansätze sind zur Weiterentwicklung insb. empirisch auf ihre Gültigkeit zu überprüfen (vgl. Schneider 2004, S. 53). Nach Widany (2014, S. 70) findet das bisher „nur eingeschränkt [... und] wenig kohärent" statt. Auch ältere Untersuchungen (vgl. Silva et al. 1998, S. 73; Rubenson 2000, S. 399) beklagen die mangelnde Theorieeinbindung in die empirische Forschung. Reich-Claassen (2015, S. 77) resümiert:

> „Die empirische Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung ist bereits seit den 1960er Jahren dem Vorwurf einer weitgehenden ‚Theorie- und Konzeptlosigkeit' ausgesetzt; der Vielzahl empirischer, v. a. sozialstatistischer Erhebungen stand in den vergangenen Dekaden eine überschaubare Anzahl von Versuchen, die Untersuchungen in einen weiterführenden theoretischen Kontext einzubetten, gegenüber."

Gorges (2015, S. 23) fordert folglich für die zukünftige Bildungsbeteiligungsforschung „eine theoriegeleitete Vorgehensweise, die viele der bisherigen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde integrier[t]".

Mit Blick auf die Theorien zur Erklärung der Bildungsbeteiligung Erwachsener wird – ausgehend von den erwähnten Monita und bezogen auf einen eng umrissenen Forschungsgegenstand – untersucht, wie sich die Theorierezeption in empirischer Forschung zur Bildungsbeteiligung gestaltet. Dafür werden neuere Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung systematisch hinsichtlich ihrer Theorieeinbindung analysiert. Die Forschungsfrage lautet: *Stellen aktuelle Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung bei der Erforschung von Bildungsbeteiligung einen Bezug zu Theorien her – und falls ja, in welcher Form?*

[2] Der Begriff der Bildungs*beteiligung* wird ggü. dem der Bildungs*teilnahme* favorisiert, da er die strukturell-gesellschaftliche Rahmung und sozialen Chancen der Teilnahme beinhaltet (s. auch Heidemann 2021). Die *Qualität* der Beteiligung, etwaige Lernerfolge o. Ä. werden nicht betrachtet.

Aus den Ergebnissen werden Rückschlüsse auf den Grad der Einbindung von Theorie in die Forschung gezogen und auf Basis der Ergebnisse Implikationen für Wissenschaft, Politik sowie Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung abgeleitet.

2 Theorien der Bildungsbeteiligung Erwachsener

Als Theorie wird mit Dewe et al. (1988, S. 15) „ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen und in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich“ verstanden, die Phänomene der empirischen Praxis fokussieren, diese zu erklären versuchen und der Reflexion zugänglich zu machen. Siebert (2011, S. 18) beschreibt diese Theorien in (bzw. *für*) die Erwachsenen-/Weiterbildung als „Theorien mittlerer Reichweite“. Mit Widany (2014, S. 72 ff.) bildet dies den pragmatischen Minimalkonsens zum Begriffsverständnis von *Theorie*; synonym werden die Begriffe *Modell* bzw. *Theoriemodell* verstanden. Dieser Beitrag fokussiert ausschließlich auf die Beteiligung an organisierten Bildungsprozessen, da diese wegen ihrer Relevanz für die Bildungspraxis auch von den meisten Theorien anvisiert sind: Der Zweck von Theorien der Bildungsbeteiligung Erwachsener liegt in Anlehnung an Schneider (2004, S. 10 ff.) in *Ausbau, Förderung und Stabilisierung der Teilnahme an organisierten Lernprozessen im Erwachsenenalter.*

Vor allem quantitativ orientierte Beteiligungsforschung hat in großer Zahl unzusammenhängend formulierte *Einflussfaktoren* bzw. *Determinanten* bzw. *Ursachen* der Bildungsbeteiligung hervorgebracht (vgl. Wittpoth 2018). Diese Einzelfaktoren sind isoliert nach Stand der empirischen Forschung „für die Abbildung und das Verstehen von Weiterbildungspartizipation unzureichend“ (Heidemann 2021, S. 121). Ebenso verhält es sich bei *subjektiven Begründungen der Teilnahme*, da sie nur „teils theoretisch und fachdisziplinär begründet, teils undifferenziert und ohne theoretische Rückbindung“ (ebd., S. 113) verwendet werden.

Eine Darstellung vorhandener Theorien ist an dieser Stelle (über die Darstellung in Tab. 5 hinausgehend) nicht möglich. Für einen Überblick sei auf Boeren (2016) verwiesen, die insb. Ansätze mit Fokus auf die Individual- oder Umweltebene, als auch diese Ebenen verbindende, integrative Theorien unterscheidet. Historische Synopsen finden sich bei Cross (1981), Courtney (1992), Silva et al. (1998) sowie Schneider (2004). Diese Synopsen verdeutlichen die Existenz diverser (psychologischer, ökonomischer, soziologischer, integrativer) Ansätze, die Bildungsbeteiligung aus verschiedenen Perspektiven betrachten und Faktoren sowie Akteure auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren. Teils wird das komplexe Zusammenspiel der Elemente expliziert, teils haben die Modelle eher heuristischen Charakter.

3 Methodik der Studie

3.1 Forschungsdesign, Untersuchungsgegenstand und Datenerhebung

Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden Beiträge in Fachzeitschriften der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, in denen die Beteiligung an organisierter Erwachsenen- und Weiterbildung empirisch untersucht wird, systematisch hinsichtlich ihrer Theorieeinbindung analysiert.

Dabei folgen wir Heidemanns Feststellung, Forschung zur Bildungsbeteiligung sei „ein *Grundpfeiler* [...] und eine *Konstante der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*“ (2021, S. 120; Hervorh. i. Org.). Dass Fachzeitschriften ein relevantes (Publikations-)Medium des Feldes sind, stützen aktuelle Veröffentlichungen (zuletzt Fejes und Nylander 2019a). Peer-Review-Prozesse werden als Qualitätskriterium unterstellt (vgl. Fejes und Nylander 2019b, S. 101; aus Editor-Perspektive English et al. 2019, S. 340). Deshalb gelten jene Fachzeitschriften der Erwachsenen-/Weiterbildung als relevant für diese Studie, die ihre Forschungsbeiträge einem Peer-Review unterziehen sowie auf Deutsch oder Englisch publizieren. Der Fokus auf Fachzeitschriften erlaubt dennoch keinen erschöpfenden Blick auf die Publikationslandschaft (vgl. Hicks 2013): Artikel, die bspw. in Fachzeitschriften mit breiterem als dem Erwachsenenbildungs-Themenfokus, angrenzenden Forschungsfeldern oder Herausgeberwerken veröffentlicht sind, wurden nicht eingeschlossen.

Für den englischsprachigen Raum erfolgt die Auswahl der Fachzeitschriften anhand der Zitationsdatenbank *Scopus*, deren *CiteScore* ein quantitatives Merkmal der Rezeption über Zitationen darstellt und die Relevanz in der scientific community approximieren soll.[3] In der subject area *education* werden relevante Zeitschriften ausfindig gemacht. Analog zu bibliometrischen und inhaltsanalytischen Beiträgen im Feld (vgl. Fejes und Nylander 2015; Nylander et al. 2018) wird geographisch heterogen hinsichtlich der Herausgebersitze ausgewählt und die Zeitschrift mit dem jeweils höchsten *CiteScore* einbezogen. Zugrunde liegen Beobachtungen zum eher nationalen Fokus der Zeitschriften.[4] Wenngleich eine zunehmende akademische Internationalisierung und Zusammenarbeit feststellbar ist (vgl. Fejes und Nylander 2019b), ist dieses Kriterium sinnvoll, um eine breite Perspektive des Feldes zu erhalten. Die Auswahl der fünf einbezogenen primär englischsprachigen Fachzeitschriften deckt sich mit Untersuchungen im Feld (vgl. Boeren 2018; Fejes und Nylander 2019b; Rubenson und Elfert 2015).

Im deutschsprachigen Raum ist *Scopus* mangels Datenbasis nicht brauchbar, vergleichbare Alternativen liegen nicht vor. Daher werden die Zusammenstellungen des *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation* (DIPF) (vgl. 2020) sowie des DIE (vgl. 2018) konsultiert. Die vier relevanten Titel wurden

[3] Dass dies mit Einschränkungen einhergeht, thematisieren Larsson et al. (2019).

[4] Den Zeitschriften im Feld der englisch- (vgl. Fejes und Nylander 2014, 2019b; Rubenson und Elfert 2015; Larsson et al. 2019) sowie deutschsprachigen (vgl. Zeuner 2019, S. 47) Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung wird eine „continuing regional fragmentation“ (Rubenson und Elfert 2015, S. 133) attestiert: In englischsprachigen Fachzeitschriften dominieren Autorinnen und Autoren aus Ländern der Anglosphäre; in deutschsprachigen Ländern aus dem deutschsprachigen Bereich.

Tab. 1 Ausgewählte Fachzeitschriften

Titel *(verwendete Abkürzung)*	Herausgegeben in (ggf. veröffentlichende Institution)
Adult Education Quarterly *(AEQ)*	USA (American Association for Adult and Continuing Education (AAACE))
European Journal for Research on the Education and Learning of Adults *(RELA)*	Schweden (ESREA)
Hessische Blätter für Volksbildung *(HBV)*	Deutschland (Hessischer Volkshochschulverband (hvv))
International Journal of Lifelong Education *(IJLE)*	UK
International Review of Education – Journal of Lifelong Learning *(IRE)*	Deutschland (UIL)
Magazin erwachsenenbildung.at *(Meb)*	Österreich (Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Studies in Continuing Education *(SICE)*	Australien
Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends *(WbZ)*	Deutschland
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung *(ZfW)* – Journal for Research on Adult Education *(ZfW)*	Deutschland (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE))

einbezogen; aktuelle Publikationen zur Überprüfung dieser Auswahl sind nicht bekannt. Eine vom DIE veröffentlichte Arbeit von Müller (2006, S. 100) identifiziert vier Zeitschriften als „anerkannt im wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung“, wovon drei (HBV, WbZ, ZfW) analysiert werden.[5]

Tab. 1 listet die einbezogenen Fachzeitschriften auf.

In die Analyse gehen die Jahrgänge 2018 bis 2020 ein. Eingeschlossen werden Beiträge, die über empirische Forschung (Primärerhebungen wie Sekundäranalysen; keine Editorials, Interviews, Rezensionen o. Ä.) berichten und die Beteiligung an organisierter Erwachsenen-/Weiterbildung als Forschungsgegenstand adressieren. Die Abstracts aller Beiträge der Jahrgänge 2018 bis 2020 werden gesichtet und ggf. der Volltext erfasst. 38 Beiträge konnten berücksichtigt werden (Onlinematerial 1, s. hier auch Beispiele für Ein- und Ausschluss).

3.2 Auswertung und Ergebnisaufbereitung

Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015) wird die Theorieeinbindung der Beiträge systematisch analysiert. Die Methode wird theoriegeleitet eingesetzt, bezieht sich auf bisherige Forschung und auf eine konkrete Fragestellung (vgl. ebd., S. 12 f.). Die Auswertung erfolgt regelgeleitet und systematisch über die Kategorisierung von konkreten Textstellen. Das Ablaufmodell zur *skalierenden Strukturierung* (vgl. ebd., S. 106 f.) wird auf die Fragestellung angepasst; ihr Ziel ist es, das Material auf einer (Ordinal-)Skala einzuschätzen.

[5] Die vierte *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (heute *weiter bilden*) wird nicht peer-reviewed und deshalb nicht einbezogen. Die Erstausgabe des Meb erschien zudem erst im Jahr 2007, weshalb Müller (2006) es noch nicht einbeziehen konnte.

3.2.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Als *Kodiereinheit* (minimaler auszuwertender Textteil) werden mehrere Wörter mit Sinnzusammenhang definiert. Als *Kontexteinheit* (maximal zu kodierender Textteil) ist der gesamte Beitrag einer Fachzeitschrift definiert. *Auswertungseinheit* (Textteile, die nacheinander ausgewertet werden) ist ein Beitrag. Sobald also innerhalb eines Beitrages (Auswertungseinheit) eine bedeutungstragende Phrase (Kodiereinheit) als für die betreffende Analysekategorie relevant erkannt wird, erfolgt eine Kodierung mit dem jeweiligen Merkmal. Hierbei wird der gesamte Beitrag (Kontexteinheit) als zusätzliche Information berücksichtigt.

3.2.2 Festlegung der Einschätzungsdimension bzw. Analysekategorien und des Kategoriensystems

Als Einschätzungsdimension wird der *Grad der Theorieeinbindung* definiert. Das Konstrukt eines *continuum of theory use*, das Painter et al. (vgl. 2008, S. 360) einsetzen und welches auf andere Forschungsfelder (bspw. McIntyre et al. 2020) transferiert wurde, erscheint für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung plausibel und wird in der folgenden Ordinalskala adaptiert:

Grad der Theorieeinbindung (aufsteigend)

- *Keine Theorieeinbindung* liegt vor, wenn keine Theorie im Beitrag erwähnt wird;
- *Theorie wird zitiert:* eine Theorie wird ohne weitere Bezüge zur Forschung nur erwähnt;[6]
- *von Theorie geleitet:* auf eine Theorie wird Bezug genommen – bspw. um die Relevanz der Studie zu begründen oder die Ergebnisse zu diskutieren – ohne sie weiter anzuwenden;
- *Theorieanwendung:* eine Theorie (bzw. ihre Konstrukte) wird angewendet, bspw. zur theoriegeleiteten Erstellung von Erhebungs- oder Auswertungsinstrumenten;
- *Theorieprüfung:* die Güte einer Theorie wird überprüft und bewertet;
- *Theoriebildung:* eine Theorie wird (weiter-)entwickelt (z. B. werden theoretische Konstrukte oder ihre Beziehungen geändert);
- *(Restkategorie):* andere Art der Theorieeinbindung.

Eine ausführlichere Darstellung des Kategoriensystems bietet Onlinematerial 2.

Bisherige Forschung differenziert das Feld der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung u. a. hinsichtlich der Forschungsmethodik (vgl. Käpplinger 2015; Fejes und Nylander 2015) sowie der Art der Datenerhebung (vgl. Boeren 2018). Die Analyse der Theorieeinbindung erfolgt deshalb für diese zwei Analysekategorien getrennt. Zudem werden die jeweilige Fachzeitschrift, das Jahr, der Staat des Erstautors bzw. der Erstautorin sowie die Sprache des Beitrags aufgenommen.

[6] Diese Ausprägung wird abweichend von Painter et al. (2008) ergänzt, da die Argumentation von McIntyre et al. (2020), eine Theorienennung ohne Bezug zur Forschung rechtfertige keine Kategorisierung als *von Theorie geleitet*, schlüssig erscheint.

Bei der Analysekategorie *Forschungsmethodik* wird die Einteilung von Käpplinger (vgl. 2015, S. 143, 150) adaptiert:[7] Unterschieden wird in *qualitativ-empirisch, quantitativ-empirisch, triangulativ bzw. Mixed-Methods-Design, (quasi-)experimentell* und eine *Restkategorie,* d. h. eine andere oder unklare Forschungsmethodik.

Die Analysekategorie *Art der Datenerhebung* wird unterschieden in *Primärerhebung, Sekundäranalyse* und eine *Restkategorie*, d. h. eine andere oder unklare Art der Datenerhebung (vgl. Heaton 2004, S. 16).

3.2.3 Zusammenstellung des Kodierleitfadens, Materialdurchlauf und Datenaufbereitung

In den Kodierleitfaden (Onlinematerial 2) werden beim Materialdurchlauf laufend Ankerbeispiele sowie Regeln zur Kategorisierungsentscheidung in Grenzfällen ergänzt. Kodierrelevante Textstellen werden in einer Tabelle festgehalten; die Einschätzung des *Grades der Theorieeinbindung* pro Beitrag wird basierend auf den Textstellen anhand des Kodierleitfadens getroffen.

Häufigkeitsverteilungen der Fachzeitschriftenbeiträge sowie die Merkmalsausprägungen werden in Tabellenform dargestellt. Einbezogene Theorien werden nach Häufigkeit ihrer Einbindung sowie dem höchsten Grad der Theorieeinbindung ausgewiesen. Auffälligkeiten im Material (z. B. Merkmalskombinationen) werden beschrieben.

4 Ergebnisse der Analyse

Tab. 2 zeigt Anzahl und Anteil der analysierten Beiträge bzw. Fachzeitschriften.

Über die analysierten Zeitschriften hinweg befasst sich ein geringer Anteil (38/777, 5 %) der Beiträge empirisch mit der Bildungsbeteiligung Erwachsener. Der Großteil der Beiträge (29/38, 76 %) entstammt englischsprachigen Zeitschriften, die deutschsprachigen Zeitschriften publizierten weniger (9/38, 24 %), obwohl im RELA kein relevanter Beitrag veröffentlicht wurde. Die Fachzeitschriften AEQ, IJLE, SICE und ZfW enthalten einen substanziellen Anteil. Es liegt nahe, dass dies auch durch den unterschiedlichen Umgang mit Themenschwerpunkten in den Ausgaben beeinflusst wird: AEQ setzt keine Schwerpunkte, IJLE und SICE veröffentlichen unregelmäßig *special issues* und ZfW sowie RELA beziehen regelmäßig einige, aber nicht alle Beiträge auf das Schwerpunktthema; Meb, HBV und WbZ hingegen tun dies konsequent. Zudem könnten AEQ, IJLE, SICE oder ZfW als dedizierte Forschungszeitschriften bevorzugt zur Publikation empirischer Beiträge gewählt werden.

Tab. 3 enthält weitere Daten zur Materialbeschreibung.

2018 wurden die meisten Beiträge publiziert, in den folgenden Jahren weniger; eine stichhaltige Prognose lässt sich nicht ableiten. Die Beiträge stammen nach Affi-

[7] Besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Käpplinger, der seinen Kodierleitfaden zur Verfügung gestellt hat.

Tab. 2 Einbezogene Beiträge nach Fachzeitschriften

Fachzeitschrift	Gesamtzahl der Beiträge[a] (2018–2020)	Anzahl der einbezogenen Beiträge	Anteil (%) der einbezogenen Beiträge an der Gesamtzahl der Beiträge einer Fachzeitschrift	Anteil (%) der einbezogenen Beiträge einer Fachzeitschrift an der Gesamtzahl der einbezogenen Beiträge ($n = 38$)
AEQ	46	4	9	11
RELA	47	0	0	0
HBV	104	1	1	3
IJLE	127	14	11	37
IRE	102	4	4	11
Meb	69	2	3	5
SICE	65	7	11	18
WbZ	160	1	1	3
ZfW	57	5	9	13
Gesamt	*777*	*38*	*5*	*100*

[a]Die von den Fachzeitschriften ausgewiesenen Beitragssparten, in denen keine Forschungsbeiträge veröffentlicht werden (Editorials, Interviews, Rezensionen o. Ä.), werden nicht berücksichtigt

Tab. 3 Merkmale des Materials

Merkmal ($n = 38$)	Ausprägung	*N*	*%*
Jahr	2018	15	*39*
	2019	12	*32*
	2020	11	*29*
Staat Erstautor:in	Deutschland	8	*21*
	Norwegen	5	*13*
	Tschechien, UK, USA	Je 3	*Je 8*
	Australien, Belgien, Republik Korea (Südkorea), Spanien	Je 2	*Je 5*
	Bulgarien, Chile, Estland, Ghana, Italien, Niederlande, Österreich, Türkei	Je 1	*Je 3*
Sprache	Englisch	31	*82*
	Deutsch	7	*18*
Forschungsmethodik	Quantitativ-empirisch	28	*74*
	Qualitativ-empirisch	8	*21*
	Triangulativ bzw. Mixed-Methods-Design	1	*3*
	(Quasi-)experimentell	0	*0*
	Andere oder unklare Forschungsmethodik *(Restkategorie)*	1	*3*
Art der Datenerhebung	Sekundäranalyse	25	*66*
	Primärerhebung	13	*34*
	Andere oder unklare Art der Datenerhebung *(Restkategorie)*	0	*0*

liation aus 17 verschiedenen Staaten; 25 (66 %) kommen aus europäischen[8] Staaten. Eine besondere Dominanz der Länder der Anglosphäre[9] ist nicht festzustellen, sie stellen acht (21 %) Beiträge. Die Häufung der Beiträge aus Norwegen erklärt sich durch Ausgabe 5/2018 des IJLE zu *Work-related training and workplace learning: Nordic perspectives and European comparisons* – vier von fünf Beiträgen sind aus diesem Heft.

Bildungsbeteiligung ist ein internationales Forschungsthema: Während in den primär englischsprachigen Fachzeitschriften eine hohe Diversität auszumachen ist, sind deutschsprachige Autorinnen und Autoren in den deutschsprachigen Fachzeitschriften hoch präsent – sie bilden die Mehrheit dieser Beiträge (7/9, 78 %). Insgesamt wurde der überwiegende Anteil der Beiträge auf Englisch publiziert. Die Disparität zu dem in Tab. 2 genannten Verhältnis liegt in der ZfW begründet, die auch englischsprachige Beiträge veröffentlicht.

Der Großteil der Beiträge implementiert quantitativ-empirische Methoden, auch qualitativ-empirische Methodik ist präsent. Triangulative Methodenverwendung spielt eine untergeordnete Rolle, (quasi-)experimentelle Designs treten nicht auf. Unklar bleibt die Forschungsmethodik im Beitrag von Rabl (vgl. 2020): Sie präsentiert nur die Ergebnisse, jedoch nicht die Methodik. Mit Blick auf Fejes und Nylander (2015, S. 110: „qualitative research clearly dominates“) sowie Boeren (vgl. 2018: quantitativ-empirische Methoden als *methodological underdog*) überrascht die Häufigkeitsverteilung. Im Kontext der Tradition der quantitativen Bildungsbeteiligungsforschung sowie der guten Zugänglichkeit von Large Scale Assessments sind die Ergebnisse jedoch erklärbar. Ein *call for submissions* der AEQ (vgl. English et al. 2019, S. 341) zu Beiträgen, die PIAAC-Daten analysieren, mag ebenfalls zur Popularität quantitativer Arbeiten beigetragen haben. In etwa einem Drittel der Fälle handelt es sich um eine Primärerhebung; in zwei Dritteln der Fälle werden Daten sekundäranalytisch ausgewertet. Dabei werden qualitative Methoden häufiger mit einer Primärerhebung kombiniert (5/13, 38 %) als mit einer Sekundäranalyse (3/25, 12 %). Diese wird zumeist mit quantitativer Methodik kombiniert (21/25, 84 %); v. a. werden hier Datensätze des AES oder PIAAC analysiert.

Tab. 4 zeigt den *Grad der Theorieeinbindung*.

Tab. 4 Grad der Theorieeinbindung der Beiträge

Merkmal ($n = 38$)	Ausprägung	*N*	*%*
Grad der Theorieeinbindung	keine Theorieeinbindung	9	*24*
	Theorie wird zitiert	1	*3*
	von Theorie geleitet	16	*42*
	Theorieanwendung	6	*16*
	Theorieprüfung	3	*8*
	Theoriebildung	3	*8*
	andere Art der Theorieeinbindung *(Restkategorie)*	0	*0*

[8] Umfasst Kontinentaleuropa (einschließlich Norwegen).

[9] Umfasst UK, USA, Kanada sowie Australien, analog zu Fejes und Nylander (vgl. 2019b, S. 108).

Eine Theorieeinbindung erfolgt in 29 Beiträgen (29/38, 76 %), in neun Fällen ist keine Theorie eingebunden. Der Grad einer reinen Zitation liegt einmal vor: Zanazzi (2018, S. 222) verweist auf soziologische Ungleichheitstheorien, ohne anzugeben, wie die Theorien eingebunden werden. Wurde Theorie intensiver referenziert, ist am häufigsten eine theoriegeleitete Vorgehensweise auszumachen, etwa beim Forschungsdesign, bei den Hypothesen, bei der Beurteilung der Relevanz für das Forschungsvorhaben oder zur Diskussion der Ergebnisse: Martin et al. (2020) begründen mit dem Modell von Boeren et al. (vgl. 2010) ihr Forschungsdesign; Icardi (2019) formuliert ihre Hypothesen und diskutiert die Ergebnisse auf Basis der Humankapitaltheorie; Kalenda et al. (2020) erörtern das *Bounded Agency Model* von Rubenson und Desjardins (vgl. 2009) in der Bedeutung für ihre Analyse.

Die Theorieanwendung, etwa zur theoriegeleiteten Erstellung von Erhebungs- oder Auswertungsinstrumenten, wird in einer geringeren Anzahl der Fälle erfasst: Bağcı (2019) bspw. wendet Bourdieus Habitus-/Kapitaltheorie als Grundlage seiner Habitusanalyse mittels der Dokumentarischen Methode auf narrative Interviews an; Philipps (2020) nutzt Annahmen der Humankapitaltheorie und institutionentheoretischer Ansätze zur Konstruktion ihrer Faktorenbündel, in welchen sie Merkmale eines AES-Datensatzes für ihre Analyse zusammenfasst.

Die empirische Theorieprüfung liegt seltener vor: Kalenda und Kočvarová (2020) etwa testen die Theorie der Risikogesellschaft von Beck (vgl. 1992 [1986]), indem sie zentrale Annahmen operationalisieren und mittels statistischer Analysen von AES- und PIAAC-Daten empirisch überprüfen.

Selten sind theoriebildende Beiträge auszumachen. Cabus et al. (2020, S. 176) bspw. entwerfen „an explanatory model capturing [adult learning] participation in its complex nature“ und testen es empirisch anhand Daten des LFS. Somit ist jede Merkmalsausprägung (bis auf die Restkategorie) im Material vertreten.

Die Theorieeinbindung lässt sich hinsichtlich der Forschungsmethodik, der Art der Datenerhebung sowie der Fachzeitschrift differenzieren: Bei Beiträgen mit qualitativ-empirischer Methodik wird Theorie gehäuft für die Erstellung eines Auswertungsinstrumentes angewendet (4/8, 50 %). Ein Grad der Theorieeinbindung von Theorieanwendung oder höher ist in sechs Fällen (6/8, 75 %) festzustellen. Bei quantitativ-empirischer Methodik ist von Theorie geleitet der am häufigsten vorliegende Grad (15/28, 54 %); Theorieanwendung oder höher ist seltener auszumachen (6/28, 21 %). Damit liegt bei qualitativ-empirischer Methodik tendenziell ein höherer Grad der Theorieeinbindung vor. Das Material bietet allerdings keine ausreichend große Fallzahl, um fundierte Aussagen ableiten zu können.

Bei Betrachtung der Theorieeinbindung hinsichtlich der Art der Erhebung zeigt sich häufiger ein höherer Grad bei Primärerhebungen. Jedoch ist auch hier die Menge des Materials zu klein, um Schlüsse ziehen zu können. Primärerhebungen könnten aufgrund der größeren Nähe zu den Daten auch eher mit einer höheren Theorieeinbindung einhergehen. Für das Forschungsdesign bei Sekundäranalysen könnte es eine Herausforderung darstellen, dass die zugrundeliegenden (insb. quantitativen) Daten häufig ohne konkreten theoretischen Bezug vorliegen.

Bei jeder Fachzeitschrift mit größerer Fallzahl kann ein Beitrag ohne Theorieeinbindung gefunden werden, nicht jedoch in ZfW sowie IRE. Dies den Eigenheiten

Tab. 5 Eingebundene Theorien nach Häufigkeit und Grad der Einbindung

Theorie (Autor:in)	Anzahl der Beiträge, in denen die Theorie eingebunden wird[b]	Höchster Grad der Theorieeinbindung
Humankapitaltheorie (Becker)	5	*Theorieanwendung*
Bounded Agency Model (Rubenson/Desjardins)	4	*von Theorie geleitet*
Self-Determination Theory (Deci/Ryan)	2	*Theorieprüfung*
Habitus-/Kapitaltheorie (Bourdieu)	2	*Theorieanwendung*
Chain-of-Response-Model (Cross)	2	*Theorieanwendung*
Integrated model of participation in adult education (Boeren/Nicaise/Baert)	2	*von Theorie geleitet*
Erwartungs-Wert-Theorien (*diverse*)	2	*von Theorie geleitet*
Rational-Choice-Theory (*diverse*)	2	*von Theorie geleitet*
Multi-level explanatory model aimed at explaining the variability behind participation in adult learning (Cabus/Ilieva-Trichkova/Štefánik)	1	*Theoriebildung*
Perceived Barriers to Prison Education model (Manger/Eikeland/Asbjørnsen)	1	*Theoriebildung*
Theoretical framework of agency regarding continuing education (Ilieva-Trichkova/Boyadjieva)	1	*Theoriebildung*
Anchor institution model (*diverse*)	1	*Theorieprüfung*
Risikogesellschaft (Beck)	1	*Theorieprüfung*
Age-related motivational theories (*diverse*)	1	*von Theorie geleitet*
Dynamic model of occupational identity formation (Brown)	1	*Theorieanwendung*
Institutionentheoretische Ansätze (*diverse*)[a]	1	*Theorieanwendung*
Modell der Regulative der (Nicht-)Teilnahme an organisierter Weiterbildung (Mania)	1	*Theorieanwendung*
Conceptual foundations for understanding inequality in participation in adult learning and education (ALE) for international comparisons (Lee)	1	*von Theorie geleitet*
Model of student attrition (Tinto)	1	*von Theorie geleitet*
Soziologische Ungleichheitstheorien (Bourdieu/Boudon)	1	*Theorie wird zitiert*

[a]Als Beispiel zitieren Philipps (2020) u. a. das Bounded Agency Model
[b]Da mehrere Theorien je Beitrag kodiert werden konnten, beträgt die Summe hier mehr als die 29 Beiträge, in die Theorie eingebunden wurde.

der Zeitschrift zuzuschreiben, ist aufgrund der geringen Fallzahl und den engen thematischen Einschlusskriterien nicht möglich.

Die rezipierten Theorien sind in Tab. 5 dargestellt.

20 verschiedene Theorieansätze konnten im Material kodiert werden, wobei keine Theorie eindeutig dominiert. Gehäuft sind lediglich die Humankapitaltheorie (5/38, 13 %) sowie das Bounded Agency Model (4/38, 11 %) referenziert; die übrigen Theorien werden noch seltener eingebunden. Auch hinsichtlich der in den Theorien berücksichtigten Ebenen ist keine vorherrschende Perspektive zu erkennen: Sowohl

Ansätze mit Fokus auf die Individual- oder Umweltebene, als auch integrative Theorien sind eingebunden.

Die beiden am häufigsten genannten Theorien dienen meist der theoriegeleiteten Bestimmung der Analyse sowie der Diskussion der Ergebnisse (8/9, 89 %); die Forschungsmethodik ist entweder quantitativ-empirisch oder triangulativ angelegt. Die Humankapitaltheorie wird in vier der fünf Beiträge im Kontext berufsbezogener Weiterbildung verwendet. Bourdieus Habitus-/Kapitaltheorie erklärt in beiden Fällen in ähnlicher Art die theoriegeleitete Konstruktion der Auswertungsinstrumente in qualitativen Studien. Verallgemeinerungen sowie gehaltvolle Differenzierungen sind aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich.

5 Diskussion der Ergebnisse

5.1 Interpretation und Einordnung

Die von Silva et al. (vgl. 1998, S. 73) zur Bildungsbeteiligung konstatierte Theorieabstinenz bzw. -ignoranz in einem Teil der begutachteten Studien wird von der vorliegenden Datenbasis repliziert – ein substanzieller Teil (etwa ein Viertel) lässt keine Theorierezeption erkennen oder zitiert sie lediglich, ohne weitere erkennbare Einbindung in den Forschungsprozess. Mögliche Gründe erwähnen McIntyre et al. (vgl. 2020, S. 174): wahrgenommene Unzugänglichkeit, unzureichend ausgearbeitete Konzepte oder fehlende Anwendbarkeit.

Die von Widany (2014, S. 115) als „Hauptkritikpunkt“ vorgebrachte mangelhafte empirische Überprüfung und (Weiter-)Entwicklung der Theorien stützt das vorliegende Material empirisch: Theorieprüfende sowie -bildende Beiträge sind nur in einem kleinen Teil (etwa einem Sechstel) auszumachen. Reich-Claassen (2015, S. 78) führt dies „zum einen auf die Komplexität und die damit verbundene schwierige Operationalisierung der verwendeten Konstrukte [zurück]; zum anderen ist [dies] aber auch als Folge methodischer Herausforderungen bei der Überprüfung der Modelle – wie zum Beispiel der Notwendigkeit von Längsschnittstudien – zu verstehen“. Ein Forschungsdesiderat bleibt, inwiefern theoriebildende Beiträge tatsächlich durch systematische Bezugnahme auf vorhandene Theorie zur *Weiterentwicklung* des Forschungsfeldes beitragen.

Der von Reich-Claassen (vgl. ebd., S. 77) beschriebene Einwand einer weitgehenden Theorie- und Konzeptlosigkeit ist mit den Ergebnissen jedoch nicht zu bestätigen: In der Mehrzahl (etwa drei Viertel) wird Theorie in die empirische Forschung eingebunden. In einem kleineren Teil (etwa einem Drittel) wird Theorie auch stärker in den Forschungsprozess integriert (in Form einer Theorieanwendung, -prüfung oder -bildung). Die Einbettung in einen theoretischen Kontext erfolgt also in mehr als „eine[r] überschaubare[n] Anzahl von Versuchen“ (ebd., S. 77). Zudem wird eine Vielzahl theoretischer Ansätze aufgegriffen.

Weitergehende empirisch vergleichende Aussagen zur (Entwicklung der) Theorierezeption in empirischer Forschung zur Bildungsbeteiligung können hier aufgrund fehlender vergleichbarer Studien jedoch nicht getroffen werden.

Auch zu anderen Themen der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung fehlen Studien, die zur Validierung herangezogen werden könnten. Blickt man in andere Forschungsfelder, zeigen sich ähnliche Muster bzgl. der Theorieeinbindung: Bond et al. (2020, S. 21) beklagen in ihrem Forschungsreview bzgl. *student engagement and educational technology in higher education*: „a substantial number of studies in this corpus did not have any theoretical underpinnings". Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Implementationsforschung (vgl. McIntyre et al. 2020), der Gesundheitsverhaltensforschung (vgl. Painter et al. 2008) oder dem *social marketing* (vgl. Rundle-Thiele et al. 2019). Das Phänomen zeigt sich also auch außerhalb der Rahmung der vorliegenden Studie. Anders als jedoch Untersuchungen bzgl. *knowledge translation theories* (vgl. Strifler et al. 2018) oder *theories of behaviour (change)* (vgl. Davis et al. 2015) herausstellen, ist hier keine klare Dominanz einiger weniger Theorien zu erkennen.

Limitiert wird der Schluss von den vorliegenden Ergebnissen auf das tatsächliche Handeln der Forschenden durch Grenzen des Mediums *Beiträge in Fachzeitschriften*: Denkbar ist, dass eine Theorieeinbindung zwar im Forschungsprozess stattfindet, aber z. B. aufgrund von Umfangslimitationen nur reduziert bzw. nicht wiedergegeben wird. So beschränken sich insb. die Beiträge in der WbZ auf wenige Seiten. Trotzdem wird – da der Großteil der Beiträge eine Theorieeinbindung berichtet und durch Peer-Review-Prozesse Anreize zur akkuraten Wiedergabe des (ggf. theoriegestützten) Forschungsvorhabens angenommen werden – von der Darstellung in den Beiträgen auf den Forschungsprozess geschlossen. Zuletzt zeigt die Erhebung einen (zeitlich auf drei Jahrgänge sowie hinsichtlich der zugrundeliegenden Fachzeitschriften) beschränkten Ausschnitt der empirischen Forschung des Feldes.

5.2 Implikationen

In erster Linie ergeben sich durch die Fragestellung *Implikationen für die Wissenschaft bzw. Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung*. Zum besseren Verständnis der Bildungsbeteiligung Erwachsener erscheint mit Blick auf den geringen Anteil von eingeschlossenen Beiträgen eine Intensivierung der Forschung im Allgemeinen als relevant.

Die zentrale Implikation aus den Ergebnissen ist die Forderung einer verstärkten Theorieeinbindung in der empirischen Erforschung der Bildungsbeteiligung: Dass etwa ein Viertel der Beiträge keine Theorieeinbindung erkennen ließ, indiziert, dass die Potenziale der Integration von Theorie in den Forschungsprozess nicht ausgeschöpft werden. Damit sei nicht gesagt, dass *mehr Theorie* gleich *bessere Forschung* bedeute; vielmehr kommt es auf eine dem Untersuchungsgegenstand angemessene Theorieverwendung an. Die *Güte* – also nicht nur der *Grad* – der Theorieeinbindung im Kontext der methodischen Qualität einer Studie stellt ein Forschungsdesiderat dar. Mindestens sollte verfügbare Theorie jedoch im Sinne eines theoriegeleiteten Vorgehens *bedacht* werden, sodass sich Forschung an vorhandenen Ergebnissen und Theorien orientiert und auf dieser Basis einen Erkenntnisfortschritt anstrebt.

Trotzdem ist im Angesicht der Theorienvielfalt auch verstärkt eine empirische Theorieprüfung gefordert, um die Theorienlandschaft zur Bildungsbeteiligung weiterzuentwickeln. Gerade anhand quantitativer Daten kann hier (theoriegeleitet) hy-

pothesenprüfend vorgegangen werden. Verstärkt sind Längsschnittstudien gefragt, die aktuell eine noch geringe Rolle spielen: LFS, AES und PIAAC etwa sind Querschnittstudien. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) könnte als Panelstudie in Zukunft intensiver herangezogen werden.

Außerdem lässt sich eine Forderung nach verstärkter – auf Genese der individuellen Bildungsbeteiligung aus Teilnehmendensicht, ebenso auf die Praxis anderer relevanter Akteure gerichteter – qualitativer (bzw. triangulativer) Forschung formulieren. Diese ermöglicht verstehende Zugänge zur Bildungsbeteiligung, wo eher beschreibende quantitative Zugänge an Grenzen stoßen.

Zudem identifiziert diese Studie aktuell rezipierte Bildungsbeteiligungstheorien sowie deren Einbindung in kontemporäre Studien; für anschließende Studien kann der Überblick dienlich sein. Auf Basis der festgestellten Theorienvielfalt kann die Fachcommunity darin motiviert werden, nicht *allein* bildungsökonomisch akzentuierte Ansätze anzuwenden, sondern die diversen Blickwinkel weiterhin produktiv (ggf. auch aus kritischer bzw. emanzipatorischer Perspektive) einzubringen.

Zuletzt eröffnet sich die Frage der Rezeption empirischer Forschung in der scientific community ebenso wie die der Integration und Verwertung in der Bildungspraxis und -politik, inwiefern also tatsächlich „handlungsrelevantes Steuerungswissen“ (Nuissl 2010, S. 45) generiert wird. Möglicherweise kann theoriegeleitete Forschung dazu beitragen, die „‚Kluft‘ zwischen Forschung, Praxis und Politik“ (Schrader et al. 2020, S. 11) bzw. die relative „‚irrelevance‘ to the policy community“ (Rubenson und Elfert 2019, S. 26) der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung zu verringern.

Weiter lassen sich *Anregungen für Politik und Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung* ableiten.

Die diversen Theorieblickwinkel verdeutlichen die Komplexität des Phänomens der Bildungsbeteiligung. Zu deren Förderung durch bildungspraktische und -politische Maßnahmen erscheint es essenziell, dass die Verantwortung *aller* relevanten Akteure wahrgenommen wird und keine rein auf das Individuum fokussierte, sondern eine kollektive Perspektive eingenommen wird bzw. diese verbunden werden.

In diese Forderung nach dem Zusammenwirken der Akteure kann auch *Soziale Arbeit* eingeschlossen werden. Erwachsenenbildungsforschung und die Wissenschaft der Sozialen Arbeit sind anschlussfähig, wie die von Mania (2018) ausgeführte Anwendung einer sozialraumtheoretischen Perspektive auf Regulative der Bildungsbeteiligung beispielhaft erkennen lässt. Auch in der Erforschung der Bildungsbeteiligung vulnerabler Gruppen wie bspw. von Strafgefangenen, mit denen sich zwei analysierte Beiträge befassen (Brosens et al. 2019; Manger et al. 2019), werden Gemeinsamkeiten deutlich. Ferner ergeben sich Anschlusspunkte für die Praxis, insb. bei Bildungsprozessen, die im Rahmen *kritischer Lebensereignisse* (vgl. Mania 2018, S. 189) initiiert werden. Da Soziale Arbeit viele kritische Lebensereignisse (z. B. Elternschaft, Privatinsolvenz) durch ihre Maßnahmen (z. B. Familien-, Schuldnerberatung) flankiert, kann sie hierüber Bildungsprozesse anstoßen. So ergibt sich eine Reihe an Handlungsfeldern, in denen Erwachsenen-/Weiterbildung und Soziale Arbeit gewinnbringend zusammenarbeiten können, sei es im Sinne einer strategischen Partnerschaft oder auch in institutioneller Form, etwa in Sozialraumzentren (vgl. Mania 2018, S. 188 f.): bspw. im Strafvollzug (vgl. Müller-Dietz 2018), der politischen Bildung (vgl. Schäfer 2020), im Migrationskontext (vgl. Schmidbauer

2021), der Familienbildung (vgl. Iller 2017) oder der (finanziellen) Grundbildung (vgl. Tröster et al. 2018).

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einem Großteil der Beiträge Bildungsbeteiligungstheorien eingebunden wurden; zumeist war die Einbettung theorieleitender Art, eine Theorieanwendung, -prüfung oder -bildung war seltener zu beobachten. Viele verschiedene Theorien wurden rezipiert, eine klare Dominanz einzelner Ansätze konnte nicht festgestellt werden. Dennoch wurde in einem substanziellen Teil des Materials keine Theorieeinbindung festgestellt. Limitiert werden die Ergebnisse durch den begrenzten Zeitraum, die Beschränkung auf (bestimmte) Fachzeitschriften sowie die fehlende Einschätzung der Stabilität und Reproduzierbarkeit der Analyse.

Die vorliegende Studie zeigte auf, dass die Forderung nach verstärkter Einbindung von Theorie in den Forschungsprozess immer noch gültig ist, ebenso die Forderung nach verstärkter Theorieprüfung und -bildung bzw. -weiterentwicklung. Längsschnittdesigns sowie qualitative bzw. triangulative Studien fehlen weitgehend.

Deutlich wurde zudem, dass Bildungsbeteiligung als komplexes Phänomen verstanden werden kann, an dessen Zustandekommen diverse Akteure beteiligt sind. Ein Einbezug der verschiedenen Perspektiven sowie eine praktische (und auch forschende) Zusammenarbeit der Beteiligten, wie etwa im Fall der Sozialen Arbeit und Erwachsenen-/Weiterbildung, erscheint zur Förderung und Stabilisierung der Bildungsbeteiligung richtungsweisend.

Zusatzmaterial online Zusätzliche Informationen sind in der Online-Version dieses Artikels (https://doi.org/10.1007/s40955-022-00229-3) enthalten.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL. Der Beitrag wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der OTH Regensburg gefördert.

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., & Wittpoth, J. (2002). Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf. Zugegriffen: 11.09.2022.

Bağcı, Ş. E. (2019). Migration and participation in adult education: the Matthew effect on immigrants. *Adult Education Quarterly*, *4*(69), 271–294. https://doi.org/10.1177/0741713619848108.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. London: SAGE.

Boeren, E. (2016). *Lifelong learning participation in a changing policy context. An inter disciplinary theory*. London: Palgrave Macmillan UK.

Boeren, E. (2018). The methodological underdog: a review of quantitative research in the key adult education journals. *Adult Education Quarterly*, *1*(68), 63–79. https://doi.org/10.1177/0741713617739347.

Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, *1*(29), 45–61. https://doi.org/10.1080/02601370903471270.

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8.

Brosens, D., Croux, F., & de Donder, L. (2019). Barriers to prisoner participation in educational courses: insights from a remand prison in Belgium. *International Review of Education*, *5*(65), 735–754. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9727-9.

Cabus, S., Ilieva-Trichkova, P., & Štefánik, M. (2020). Multi-layered perspective on the barriers to learning participation of disadvantaged adults. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *2*(43), 169–196. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00162-3.

Courtney, S. (1992). *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. London, New York: Routledge.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning* (1. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, R., Campbell, R., Hildon, Z., Hobbs, L., & Michie, S. (2015). Theories of behaviour and behaviour change across the social and behavioural sciences: a scoping review. *Health psychology review*, *3*(9), 323–344. https://doi.org/10.1080/17437199.2014.941722.

Dewe, B., Frank, G., & Huge, W. (1988). *Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch* (1. Aufl.). München: Max Hueber.

DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) (2018). Fachzeitschriften online. https://die-bonn.de/li/1554 (Erstellt: 1. Nov. 2018). Zugegriffen: 4. März 2021.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2020). Fachliteratur und Fachzeitschriften zu Erwachsenenbildung. https://www.bildungsserver.de/Fachliteratur-5199-de.html#Zeitschriften (Erstellt: 19. Nov. 2020). Zugegriffen: 4. März 2021.

English, L. M., Gleiman, A., Hansman, C. A., Sun, Q., & Zacharakis, J. (2019). Editing adult education quarterly: reflections on the editorial role. *Adult Education Quarterly*, *4*(69), 338–347. https://doi.org/10.1177/0741713619870998.

Fejes, A., & Nylander, E. (2014). The anglophone international(e). *Adult Education Quarterly*, *3*(64), 222–239. https://doi.org/10.1177/0741713614528025.

Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *2*(6), 103–123. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9063.

Fejes, A., & Nylander, E. (Hrsg.). (2019a). *Mapping out the research field of adult education and learning*. Cham: Springer.

Fejes, A., & Nylander, E. (2019b). The politics of publications and citations: a cross country comparison. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 99–115). Cham: Springer.

Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer.

Gouthro, P. A. (2019). Taking time to learn: the importance of theory for adult education. *Adult Education Quarterly*, *1*(69), 60–76. https://doi.org/10.1177/0741713618815656.

Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. London: SAGE.

Heidemann, L. (2021). *Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub. Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv.
Hicks, D. (2013). One size doesn't fit all: on the co-evolution of national evaluation systems and social science publishing. *Confero Essays on Education Philosophy and Politics*, *1*(1), 67–90. https://doi.org/10.3384/confero13v1121207b.
Hof, C. (2020). Lebenslanges Lernen. In S. Boenner, F. Hösel & S.-M. Köhler (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 179–184). Bielefeld: Transcript.
Icardi, R. (2019). Does workplace training participation vary by type of secondary level qualification? England and Germany in comparison. *International Journal of Lifelong Education*, *6*(38), 615–631. https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1689434.
Iller, C. (2017). Prävention oder emanzipatorische Bildung? Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *1*(24), 24–27.
Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2020). Participation in non-formal education in risk society. *International Journal of Lifelong Education*. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1808102.
Kalenda, J., Kočvarová, I., & Vaculíková, J. (2020). Determinants of participation in nonformal education in the Czech republic. *Adult Education Quarterly*, *2*(70), 99–118. https://doi.org/10.1177/0741713619878391.
Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome—a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *2*(6), 139–157. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9061.
Larsson, S., Fejes, A., Österlund, L., & Nylander, E. (2019). Invisible colleges in research on adult learning: a bibliometric study on international scholarly recognition. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 73–97). Cham: Springer.
Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, *5*(65), 711–733. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z.
Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: Wbv.
Martin, A., Granderath, J. S., & Rüber, I. E. (2020). Course profiles and participation in German adult education centers during times of migration: a longitudinal study. *Adult Education Quarterly*. https://doi.org/10.1177/0741713620982544.
Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
McIntyre, S. A., Francis, J. J., Gould, N. J., & Lorencatto, F. (2020). The use of theory in process evaluations conducted alongside randomized trials of implementation interventions: a systematic review. *Translational behavioral medicine*, *1*(10), 168–178. https://doi.org/10.1093/tbm/iby110.
Merriam, S. B. (1987). Adult learning and theory building: a review. *Adult Education Quarterly*, *4*(37), 187–198. https://doi.org/10.1177/0001848187037004001.
Müller, C. (2006). *Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung.* Diplomarbeit. http://www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf. Zugegriffen: 11.09.2022.
Müller-Dietz, H. (2018). Weiterbildung von Strafgefangenen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1269–1278). Wiesbaden: Springer.
Nuissl, E. (2010). *Empirisch forschen in der Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv.
Nylander, E., Österlund, L., & Fejes, A. (2018). Exploring the adult learning research field by analysing who cites whom. *Vocations and Learning*, *1*(11), 113–131. https://doi.org/10.1007/s12186-017-9181-z.
Painter, J. E., Borba, C. P. C., Hynes, M., Mays, D., & Glanz, K. (2008). The use of theory in health behavior research from 2000 to 2005: a systematic review. *Annals of behavioral medicine*, *3*(35), 358–362. https://doi.org/10.1007/s12160-008-9042-y.
Philipps, V. (2020). Berufliche Weiterbildungsbeteiligung von Älteren im europäischen Vergleich – Welche Rolle spielen Institutionen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *2*(43), 197–226. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00156-1.
Rabl, T. (2020). Schaffung eines lernförderlichen betrieblichen Umfelds. *Weiterbildung*, *5*(31), 21–23.
Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl. S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.
Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Wiesbaden: Springer.
Rubenson, K. (2000). Revisiting the map of the territory. In T. J. Sork, V.-L. Chapman & R. S. Clair (Hrsg.), *AERC 2000: an international conference. Proceedings of the annual adult education research con-*

ference, 41st. Vancouver, June 2–4, 2000. (S. 397–401). Vancouver: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education. A bounded agency model. *Adult Education Quarterly*, *3*(59), 187–207. https://doi.org/10.1177/0741713609331548.
Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *2*(6), 125–138. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9066.
Rubenson, K., & Elfert, M. (2019). Examining the "weak field" of adult education. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 15–31). Cham: Springer.
Rundle-Thiele, S., David, P., Willmott, T., Pang, B., Eagle, L., & Hay, R. (2019). Social marketing theory development goals: an agenda to drive change. *Journal of Marketing Management*, *1–2*(35), 160–181. https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1559871.
Schäfer, S. (2020). Re-Politisierung und politische Bildung. *Sozial Extra*, *1*(44), 13–16. https://doi.org/10.1007/s12054-019-00248-4.
Schmidbauer, S. (2021). Politische Bildung durch Soziale Arbeit im Handlungsfeld (Flucht-)Migration. *Soziale Arbeit*, *4*(70), 137–143.
Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 827–844). Wiesbaden: Springer.
Schmidt-Lauff, S. (2014). Geschichte der Sektion Erwachsenenbildung. Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 11–57). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Schneider, K. (2004). *Die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme Erwachsener an Weiterbildung. Theorienartige Aussage zur Erklärung der Handlungsinitiierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *1*(23), 9–59. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z.
Siebert, H. (2011). *Theorien für die Praxis* (3. Aufl.). Bielefeld: Wbv.
Silva, T., Cahalan, M., & Lacireno-Paquet, N. (1998). *Adult education participation decisions and barriers: review of conceptual frameworks and empirical studies*. Working Paper No. 98-10. Washington, DC: U.S. Department of Education.
Sprung, A. (2021). Internationalisierung der Erwachsenenbildungsforschung. Ein Porträt der European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). *Magazin erwachsenenbildung.at*, *42*(12), 3.
Strifler, L., Cardoso, R., McGowan, J., Cogo, E., Nincic, V., Khan, P. A., Scott, A., Ghassemi, M., MacDonald, H., Lai, Y., Treister, V., Tricco, A. C., & Straus, S. E. (2018). Scoping review identifies significant number of knowledge translation theories, models, and frameworks with limited use. *Journal of clinical epidemiology*. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2018.04.008.
Tröster, M., Mania, E., & Bowien-Jansen, B. (2018). MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops. *Magazin erwachsenenbildung.at*, *34*.8.
Widany, S. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: Springer.
Zanazzi, S. (2018). Investing in skills to overcome the crisis? Low-skilled workers in Italy: European strategies, policies and structural weaknesses. *International Journal of Lifelong Education*, *2*(37), 216–233. https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1406542.
Zawacki-Richter, O., Röbken, H., & Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2014). Research areas in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, *1*(20), 68–86. https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.5.
Zeuner, C. (2019). Adult education research in Germany: approaches and developments. In A. Fejes & E. Nylander (Hrsg.), *Mapping out the research field of adult education and learning* (S. 33–51). Cham: Springer.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00233-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Lars Kilian · Angela Pilch Ortega · Peter Schlögl

Angenommen: 19. Oktober 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Rezension zu:

Sirkka Freigang (2021): *Das Internet der Dinge für Bildung nutzbar machen. Gestaltung von Smart Learning Environments auf Basis eines interdisziplinären Diskurses.* Wiesbaden: Springer VS. 351 Seiten, 42,79 €, ISBN 978-3-658-32905-1.

Heide von Felden (2021): *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design.* Wiesbaden: Springer VS. 553 Seiten, 59,99 €, ISBN: 978-3-658-35081-9.

Seyfried, Clemens, & Marschke Britta (2022): *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen. Neue Wege der Onlineberatung.* Bielefeld: Transcript. 206 Seiten, 30,00 €, ISBN: 978-3-8376-5771-5.

✉ Lars Kilian
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: kilian@die-bonn.de

✉ Angela Pilch Ortega
Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: angela.pilch-ortega@uni-graz.at

✉ Peter Schlögl
Universität Klagenfurt, Klagenfurt, Österreich
E-Mail: Peter.Schloegl@aau.at

Published online: 23 November 2022

1 Lars Kilian: Sirkka Freigang (2021): Das Internet der Dinge für Bildung nutzbar machen. Gestaltung von Smart Learning Environments auf Basis eines interdisziplinären Diskurses. Wiesbaden: Springer VS.

Das Thema Internet der Dinge (*Internet of Things*, IoT) ist in Bildungskontexten (immer) noch relativ unbetretenes Terrain. Der *Horizon Report* führte es erstmals als Zukunftsthema 2012 als eine Perspektive der kommenden vier bis fünf Jahre auf. Und bis dato sind nur vereinzelte Ansätze und Überlegungen zu finden, wie man die Potenziale des IoT in Bildungskontexten nutzen kann. So verwundert es nicht, dass die vorliegende Arbeit von Sirkka Freigang das Neuland betritt, sich mit der Übertragung des IoT auf Lehr-Lernprozesse in Form sogenannter Smart Learning Environments (SLE) im Umfeld betrieblicher Weiterbildung mit Fokus auf arbeitsplatzorientiertes Lernen in Deutschland zu beschäftigen. Die Autorin wagte sich mit dieser Promotion an das junge Thema und beleuchtet die Frage, ob und wie IoT „auf Lehr- und Lernproesse in Form von intelligenten und hybriden Lernräumen angewendet werden kann“ (S. XIII). Ihr Fokus liegt dabei auf dem Lernen am Arbeitsplatz, wobei hier informelle und formale Lernprozesse fließend miteinander zu verknüpfen sind, um so das Lernen am Arbeitsplatz optimal an die Bedarfe der Lernenden anzupassen.

Mittels Design-Based-Research entwarf Sirkka Freigang ein exploratives Untersuchungsdesign, welches qualitative und quantitative Forschung in zwei Teil- und einer Hauptstudie verband. Bemerkenswert sind aufgrund der Neuheit des Themas die umfangreichen Literaturstudien, welche im Laufe des Entstehungsprozesses z. T. wiederholt durchgeführt wurden, um auch neue Entwicklungen im Feld zu berücksichtigen und in die eigene Arbeit aufzunehmen.

Hervorzuheben ist der interdisziplinäre Zugang der Arbeit. Der weite Fokus, der nicht nur auf didaktische und informationstechnische Merkmale von SLEs gerichtet ist, sondern auch die architektonischen Gestaltungsprinzipien und organisationalen Merkmale beleuchtet, erlaubt einerseits einen fundierten Einblick in die Fachdisziplinen. Doch die Autorin bleibt nicht bei einer Zusammenstellung der international diskutierten Ansätze und teilweile realisierten Umsetzungen in die Praxis von SLEs. Der weite Fokus erlaubt es Freigang andererseits auch, ein umfassendes SLE-Framework zu entwickeln, welches Bereiche der Unternehmenskultur, der Nutzerzentrierung, der Didaktik, hybrider Lernassistenz und hybriden Lernraum berücksichtigt, dieses äußerst differenziert ausgestaltet und die einzelnen Aspekte miteinander in Beziehungen setzt.

Diese Ergebnisse machen die Arbeit für einen großen Kreis potenziell Interessierter aus Wissenschaft und Praxis äußerst interessant. Denn neben den umfassenden Literatur-Reviews und empirischen Studien ist das finalisierte Konzept zur Gestaltung von SLEs – das SLE Framework – hervorzuheben. Dabei versäumt es Freigang nicht, neben einer Bewertung der Ergebnisse und der Herausstellung der Relevanz der Arbeit für beide Bereiche, der Wissenschaft sowie der Praxis, zu bedenken. Das entwickelte Framework ist wahrscheinlich aufgrund seiner Komplexität sowie Vielschichtigkeit nicht 1:1 auf die Praxis übertragbar, sondern abhängig „den Rahmenbedingungen der involvierten Personen und Organisationsstrukturen“ (Freigang,

S. 312). Es bietet aber planendem und konzipierendem Personal in der Weiterbildung einen guten Blick auf die relevanten Faktoren derartiger Umgebungen sowie direkte und indirekte Zusammenhänge zwischen diesen.

Insgesamt stellt die Arbeit eine Bereicherung dar, so das Fazit. Einerseits wegen des umfassenden und tiefgehenden Einblicks in die verschiedenen Felder, den die Autorin mit den interdisziplinären Grundlagen in die Pädagogik, Informatik und Architektur gibt und der immer wieder auf smarte Lernumgebungen bezogen wird. Andererseits wegen des entwickelten SLE-Frameworks, das es erlaubt, Nutzerzentrierung, Didaktik, Hybriden Lernraum, Hybride Lernassistenz und Partizipative Unternehmenskultur bei der Planung und Gestaltung zu berücksichtigen. Bleibt zu hoffen, dass das Ergebnis der Arbeit Anwendungen findet, bzgl. seiner Nutzbarkeit geprüft und bei Bedarf nachjustiert oder differenziert wird. Denn das Framework erhebt trotz seines Umfangs noch keinen Anspruch auf Vollständigkeit (ebd.), was bei der Aktualität des Themas auch nicht möglich wäre. Es ist sicher noch einiges an Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsarbeit nötig, um das Internet der Dinge für Bildung nutzbar zu machen. Sirkka Freigang hat einen wichtigen Baustein dafür geliefert.

2 Angela Pilch Ortega: Heide von Felden (2021): Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design. Wiesbaden: Springer VS.

Mit ihrem Buch *Zeitdimensionen des Biographischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design* legt die Autorin eine bemerkenswerte empirische Untersuchung zu narrativen Identitäten vor, die sich im Besonderen mit der dritten Lebensphase und den damit einhergehenden Herausforderungen des Übergangs in die nachberufliche Phase auseinandersetzt. Besonders hervorzuheben ist hierbei der gewählte methodische Zugang einer qualitativen Längsschnitt-Untersuchung, die das Ziel verfolgt, Prozesse der Transformation in der Zeitlichkeit zu analysieren. Dies ist insofern außergewöhnlich, als qualitative Längsschnittuntersuchungen im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung nach wie vor ein Novum darstellen. Das im Rahmen der DFG geförderte Projekt geht der Frage nach, wie „*Menschen auf dem Weg in und durch die dritte Lebensphase ihre Identität im Rahmen von biographisch-narrativen Interviews*“ (S. 215) konstruieren. Die biographischen Konstruktionsprozesse sowie damit einhergehende Lern- und Bildungsprozesse werden anhand von zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten (im Abstand von zehn Jahren) beleuchtet.

Auf theoretischer Ebene führt die Publikation zunächst in die Begriffe „Biographie“ und „Identität“ ein und diskutiert diese mit Rekurs auf unterschiedliche Diskursarten als „*Ausdruck der historischen Entwicklung von Individualität*“ (S. 8), wobei die sozio-historische und gesellschaftliche Einbettung der komplexen Konstruktionsleistung sozialer Akteurinnen und Akteure hervorgehoben wird. Einen besonderen Schwerpunkt widmet die Autorin dem zeitlichen Aspekt der Herstellung biographischer Identität, dem sie anhand der narrativen Identität im Sinne von

Ricœur nachgeht. Das dritte Kapitel *Lernen und Bildung* bietet einen umfassenden Überblick über lerntheoretische Zugänge, wobei phänomenologische sowie sozialkonstruktivistische Ansätze insofern mehr Gewicht erhalten, als diese Selbstbildungsprozesse über die Lebenszeit als informelle und längerfristig angelegte Lernprozesse adäquat zu erfassen vermögen. Das dritte Lebensalter gilt als eine besonders herausfordernde und ambivalente Lebensphase, da der Wegfall der Erwerbstätigkeit eine Neuausrichtung des Lebensentwurfes erfordert, um den Prozess des Alterns aktiv gestalten zu können. Das anschließende Kapitel *Dritte Lebensphase und Lebenskunst* greift die soziologisch-gerontologische Diskussion auf und führt in die Alter(n)sforschung und gesellschaftliche Alter(n)sbildern ein. Gerade neuere Vorstellungen über die Leistungsfähigkeit des aktiven Alterns erfordern biographische Bearbeitungsprozesse, um Potenziale des Alterns erkennen zu können, ohne diese einem neoliberalen Diktat zu unterwerfen. Im Umfeld der Frage um die Endlichkeit der eigenen Existenz stellt die Autorin Bezüge zu philosophisch humanistischen Überlegungen des Konzepts der Lebenskunst her. Das Kapitel *Methodologie und Methode* gibt ferner Einblick in Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Längsschnittuntersuchungen. Anhand der Ergebnisse wird der Mehrwert des empirischen Zugangs verdeutlicht, wobei die Autorin betont, dass durch das narrationsstrukturelle Verfahren nach Schütze wesentliche Prozesse einer Biographie auch mittels einer Einmalerhebung analysiert werden können.

Die Ergebnisse der Studie werden schließlich anhand der strukturellen Beschreibung von fünf ausgewählten Fallbeispielen dargelegt. Die chronologische Darstellung der Fallbeispiele erleichtert zwar die Lesbarkeit, geht jedoch m. E. mitunter auf Kosten der Wie-Ebene biographischer Gestaltungsprozesse. Unklar bleibt zudem, inwiefern die zentralen (inhaltlichen) Analysekategorien bereits im Vorfeld definiert oder aber im Forschungsprozess entwickelt wurden. Wie die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen, zeigen sich bei zwei Fallbeispielen signifikante Veränderungen hinsichtlich der Lebenssituation und den damit verbundenen biographischen Haltungen. Wie wesentlich es ist, sich aktiv mit dem eigenen biographischen Gewordensein auseinanderzusetzen, verdeutlicht das Fallbeispiel Wolfgang Timme. Lernen wird hier als Persönlichkeitsbildung sichtbar, welche eine gelassene Haltung gegenüber dem Altern als Ausdruck von Lebenskunst ermöglicht. Auswirkungen des Nicht-Lernens bzw. einer Lernresistenz in Bezug auf biographische Herausforderungen werden in den Fallbeispielen Kurt Groscher und Ellen Schneider deutlich und verhindern dabei die aktive Gestaltung im Umgang mit dem Altern.

Insgesamt zeigt sich anhand der Fallbeispiele eine Heterogenität biographischer Lebensentwürfe im Übergang zur dritten Lebensphase, die sich eigensinnig und dynamisch entfalten. Auch wenn die qualitative Untersuchung keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit erhebt, gibt sie wichtige Einblicke in biographische Konstruktionsprozesse der nachberuflichen Phase. Vor diesem Hintergrund leistet die Studie einen wertvollen Beitrag sowohl für die wissenschaftliche Diskussion als auch für praxisnahe Felder der Alternsforschung.

3 Peter Schlögl: Seyfried, Clemens, & Marschke Britta (2022): Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen. Neue Wege der Onlineberatung. Bielefeld: Transcript.

Der Titel des Bandes des erfahrenden Lehrerbildners Seyfried und der mit Beratung im interkulturellen Kontext vertrauten Marschke macht neugierig. Einmal mehr in einer pandemisch geprägten Zeit von Homeschooling, Online-Unterricht und digitalen Konferenztools. Der Band ist vor dem Hintergrund des vom Erstautor entwickelten Reflexionsmodells *Subjektive Relevanz* (SuRe) zu sehen, welches die Ansprüche von professioneller Kompetenzentwicklung mit salutogenetischen Perspektiven verknüpft. Auffällig an der Konzeption des Buchs ist die innovative Verbindung von unterschiedlichen Medien. Denn es ist mit QR-Codes ausgestattet, die auf eine spezifische, webbasierte Applikation verweisen, wo vertiefende Materialien in Form von Dokumenten und Videos abrufbar sind. Diese (noch) nicht alltägliche Multimedialität ist interessant und gelungen, insbesondere zur Unterstützung von Beratungspraxis, womit das zunächst statische Medium Buch sinnvoll erweitert werden kann.

Eine Publikation zu Beratung durch und für pädagogische Fachkräfte löst die Erwartung aus, dass auf schulpädagogische Fragen und professionelle Aspekte des Lehrberufs fokussiert wird. Und in der Tat wird auf die psychische Gesundheit im Lehrberuf, die Belastungs- und Resilienzfaktoren oder deren Erleben eingegangen. Aspekte von professioneller Fallarbeit erhalten abseits der externen Materialien hingegen überraschend geringe Aufmerksamkeit. Zwar könnte hierfür auf ausdifferenzierte und breit ausgebaute Lehrerbildungsforschung verwiesen werden, was jedoch unterbleibt. Erfreulich hingegen scheint, dass ein umfänglicher Abschnitt zur Beratung in der Erwachsenenbildung zu finden ist (S. 89–130).

Die thematische Einführung in das Konzept kollegialer Beratung bleibt dürftig. Und damit ist nicht das Grundproblem des Diskurses über und der Forschung zu kollegialer Beratung gemeint, nämlich ihre begriffliche Vielfalt und konzeptuelle Unschärfe. Eine Lösung dafür kann nicht von einer praxisorientierten Publikation erwartet werden. Der angezogene Theorierahmen von sozialen und sozialkognitiven Lerntheorien, der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und der Salutogenese ist als passend anzusehen. Und auch die meisten beratungspraktischen Modelle zeichnen sich ja durch eine Hybridisierung von Theorien aus. Verwirrend wirkt jedoch die davon losgelöste Darstellung der Genese von Beratung in pädagogischen Kontexten (S. 89 ff.), wo zwar klar bildungswissenschaftlich disziplinäre Perspektiven eingenommen werden, aber auch noch weitere Bezüge eingeführt werden und letztlich alles recht unverbunden bleibt. So wird in theoretische und konzeptionelle Grundlagen von professioneller, personenorientierter Beratung in Organisationen eingeführt, ohne den vordergründigen Unterschied zu würdigen, dass es sich bei kollegialer Beratung, auch wenn es sich um pädagogisches Personal handelt, eben nicht um professionelle Beraterinnen und Berater handelt, die mit expliziter Rollentrennung der Kommunikation und spezifischen Aufgaben der Steuerung von Beratungsprozessen agieren. Damit soll nicht insinuiert werden, dass das Konzept kollegialer Beratung an sich defizitär wäre. Vielmehr bedarf es weitergehender Bestimmungen und auch Absprachen zu Rollen und Aufgaben. Tietze etwa bietet hierzu in seiner Zusammenstellung immerhin rund 50 Quellen der deutsch- und englischsprachigen

Literatur an (Tietze 2010, S. 24) und analysiert Befunde zur Wirksamkeit dieses Settings. Aber leider bleibt spezifische Literatur (inkl. jener zur Intervision) gänzlich unberücksichtigt.

Aber nun zu dem hier vielleicht vorrangig interessierenden Personal der Weiterbildung. Für diesen Teil des Bildungswesens stellen sich in der Publikation noch zwei andere Herausforderungen. Zunächst ist dies das Ausbleiben von Bezügen zu den genuinen didaktischen Beständen der Erwachsenenbildung. Vielmehr wird auf den *Situationsansatz* Bezug genommen, der seinen Ursprung in der Kleinkind- und Reformpädagogik hat und für die im Buch aufgegriffen Projekte mit Erwachsenen prägend ist. Konzepte wie Teilnehmendenorientierung oder erwachsengerechte Bildungspraxis finden sich folglich nicht. Da es sich bei diesen Projekten um Bildungs- und Integrationsarbeit im Rahmen einer Migrantenorganisation handelt, werden – und dies ist die zweite Herausforderung – auch „interkulturelle Kommunikationssituationen" (S. 111) thematisiert. In der Tat scheint Fallberatung bestens geeignet zur multiperspektivischen Reflexion eigener Haltungen, dem kollegialen Wissens- und Erfahrungsaustausch und damit für individuelle Kompetenzentwicklung in migrationsgesellschaftlich geprägten Arbeitswelten, sofern herrschafts- und machtkritische Ansprüche bestehen. Hierzu wären Bezüge zu aktuellerer Literatur wertvoll gewesen, die sich erfreulich rasch auch für die Erwachsenenbildung mehrt (Hoggan und Hoggan-Kloubert 2022) und auch schon für Beratung ebendort vorliegt (etwa Schmidtke 2020).

Resümierend lässt sich also feststellen, dass die Ressourcensammlung und mediale Aufbereitung als gelungen anzusehen sind, sich jedoch die konzeptionelle Rahmung durch mangelnde Aktualität und Passgenauigkeit auszeichnet und zum Teil aufgesetzt wirkt.

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.

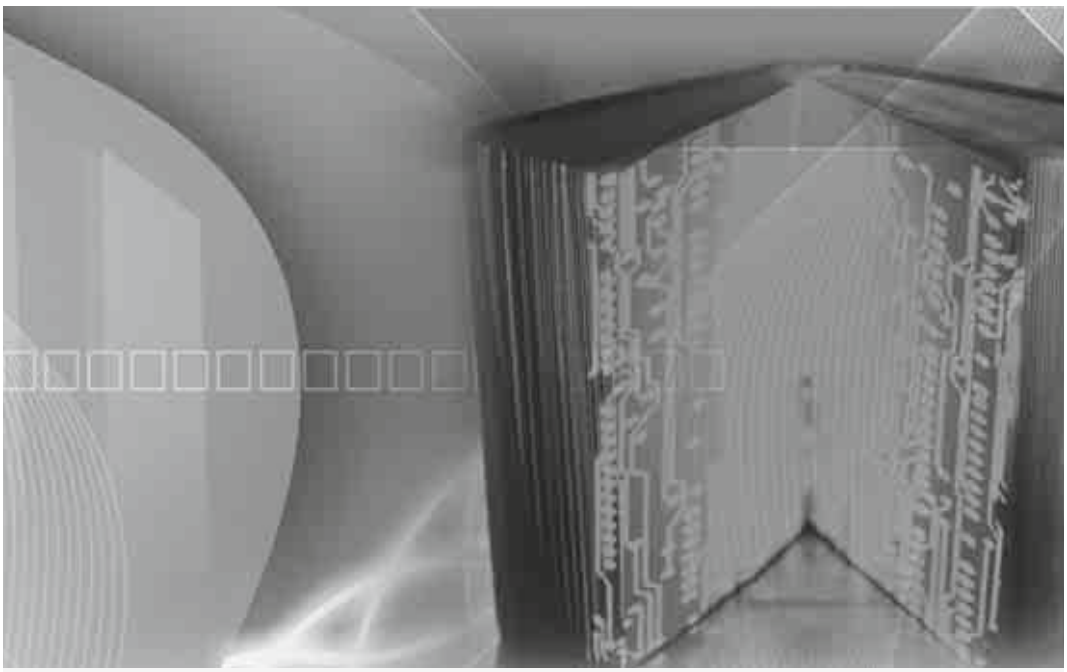
Literatur

Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2022). *Adult learning in a migration society*. New York: Routledge.
Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
Tietze, K. O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

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

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

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]

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.

© P. Gonon, E. Gruber, K. Kraus, G. Molzberger, E. Nuissl, H. Pätzold, B. Schmidt-Hertha and J. Schrader

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 45 (3 Hefte) wird 2022 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