Volume 46 • Number 1 • April 2023

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Educational Governance & Leadership in Weiterbildungsorganisationen

- *Karin Dollhausen · Josef Schrader · Bernhard Schmidt-Hertha* Editorial
- *Michael Schemmann · Eva Bonn* Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations—Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives
- *Matthias Rohs · Gesa Heinbach · Bianca Maria Tokarski* Governance of university continuing education in Germany. A scoping review of research in a game-changing area
- *Johannes Wahl · Dörthe Herbrechter* Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen
- *Lena Sindermann · Marie Bickert · Gwennaëlle Mulliez · Veronika Thalhammer* Umgangsstrategien mit Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Eine mehrperspektivische Interviewstudie zum Umgang mit Kursabbrüchen aus Sicht von Bildungsplanenden und Dozierenden
- *Jana Arbeiter* Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education
- *Matthias Kraut · Marianne Merkt · Jennifer Preiß* Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung
- *Tina Waschewski · Anke Grotlüschen · Astrid Müller* Schriftstrukturorientierte Zugänge zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter aus der Sicht von Lehrkräften
- *Richard Benthin* Kritische Lebensereignisse und die Aufnahme freiwilligen Engagements bei Erwachsenen
- *Johanna Weber* Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen
- *Sophie Lacher · Matthias Rohs* Auswirkungen der Digitalisierung auf das Weiterbildungsangebot für gering Qualifizierte. Eine datenbankbasierte Angebotsanalyse für Rheinland-Pfalz
- *Benjamin Schimke* Berufliche (Nicht-)Passung als Determinante für Teilnahme an und Timing von betrieblicher Weiterbildung
- *Jasmin Lüdemann* 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

46. Jahrgang · Heft 1 · 2023

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Karin Dollhausen · Josef Schrader · Bernhard Schmidt-Hertha
Editorial. 1

Im Fokus

Michael Schemmann · Eva Bonn
Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations—Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives 9

Originalbeitrag

Matthias Rohs · Gesa Heinbach · Bianca Maria Tokarski
Governance of university continuing education in Germany. A scoping review of research in a game-changing area 25

Johannes Wahl · Dörthe Herbrechter
Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen 43

Lena Sindermann · Marie Bickert · Gwennaëlle Mulliez · Veronika Thalhammer
Umgangsstrategien mit Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung. Eine mehrperspektivische Interviewstudie zum Umgang mit Kursabbrüchen aus Sicht von Bildungsplanenden und Dozierenden 67

Jana Arbeiter
Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education 87

Forum

Matthias Kraut · Marianne Merkt · Jennifer Preiß
Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung 103

Tina Waschewski · Anke Grotlüschen · Astrid Müller
Schriftstrukturorientierte Zugänge zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter aus der Sicht von Lehrkräften 121

Richard Benthin
Kritische Lebensereignisse und die Aufnahme freiwilligen Engagements bei Erwachsenen . 141

Johanna Weber
Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen 159

Sophie Lacher · Matthias Rohs
Auswirkungen der Digitalisierung auf das Weiterbildungsangebot für gering Qualifizierte. Eine datenbankbasierte Angebotsanalyse für Rheinland-Pfalz. 177

Benjamin Schimke
Berufliche (Nicht-)Passung als Determinante für Teilnahme an und Timing von betrieblicher Weiterbildung. 197

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Jasmin Lüdemann
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 225

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:1–7
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00248-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Karin Dollhausen · Josef Schrader · Bernhard Schmidt-Hertha

Angenommen: 12. April 2023 / Online publiziert: 20. Juni 2023
© The Author(s) 2023

Der Begriff und das Konzept von „Educational Governance“ sind in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung fest verankert worden. Im Unterschied zu den Begriffen „Bildungsplanung“ und „Bildungssteuerung“, mit denen zumeist ein Verständnis von einer vornehmlichen staatlich-hierarchischen Einflussnahme qua Gesetzgebung und Verordnungen auf das Bildungsgeschehen assoziiert wird, betont „Educational Governance“ eine systemische und institutionalistisch begründbare Vorstellung von Steuerung. Hervorgehoben wird die Vielfalt von Akteuren und Akteurskonstellationen, die auf makro-, meso- und mikrosozialen Handlungsebenen angesiedelt sowie an unterschiedliche institutionelle Reglements rückgebunden sind und so an der Steuerung sowie Koordination von Bildungsprozessen, -organisationen, -strukturen und -systemen mitwirken (Altrichter et al. 2007; Maag Merki et al. 2014; Schemmann 2014; Schrader et al. 2015).

In der Weiterbildungsforschung hat die Governance-Perspektive zunehmend Beachtung erfahren, weil hierdurch der Blick der empirischen Forschung auf die Mehrebenensteuerung der Weiterbildung gerichtet und somit neue Untersuchungsmöglichkeiten eröffnet werden (Hartz und Schrader 2008; Hof et al. 2011; Schrader 2014). Bis heute wird das Anregungspotenzial der Governance-Perspektive jedoch kaum voll ausgeschöpft. Ein Schwerpunkt der weiterbildungsbezogenen Go-

✉ Karin Dollhausen · Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: dollhausen@die-bonn.de

Josef Schrader
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Bernhard Schmidt-Hertha
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland
E-Mail: b.schmidt@edu.lmu.de

vernance-Forschung liegt bislang auf der Erarbeitung von Forschungsdesigns sowie auf solchen empirischen Untersuchungen, die sich auf Entwicklungen und Veränderungen von nationalen, regionalen und sektoralen Governance-Strukturen und deren Wirkungen auf Anbieter- und Angebotsstrukturen beziehen (Herbrechter und Schemmann 2010). Ebenso werden internationale Vergleichsforschungen forciert (Trevino-Eberhard und Kaufmann-Kuchta 2022). Ein weiterer Fokus liegt auf der Erkundung der Bedeutung von veränderten Governance-Strukturen sowie von „neuen", insbesondere nicht-direktiven Formen (z. B. Qualitätsmanagement) der Steuerung und Koordination *von* Weiterbildungsorganisationen (Reuter et al. 2020; Schemmann 2020).

Demgegenüber wird das Anregungspotenzial der Governance-Perspektive bis heute noch kaum für die weiterführende Erforschung der Steuerung und Koordination von Weiterbildungsprozessen, -angeboten und -programmen *in* Weiterbildungsorganisationen genutzt. Dies gilt speziell für die empirische Erkundung von Anforderungen an das Koordinations- und Führungshandeln von Leitungskräften wie auch des pädagogischen Personals in sich verändernden internen wie auch externen Akteursbeziehungen und -konstellationen. Bemerkenswerte Ansätze wie auch Vorstöße dazu gibt es jedoch. Sie finden sich etwa im Kontext der internationalen Forschung zu Educational Management and Leadership (Bush 2008; Coleman und Glover 2010; Wang et al. 2017) sowie im nationalen Kontext der Schulforschung (Tulowitzki und Pietsch 2020). Und auch in der Weiterbildungsforschung selbst stößt man schnell auf Anknüpfungspunkte für die Anwendung der Governance-Perspektive zur Erforschung von Steuerungs- und Koordinationsherausforderungen in Weiterbildungsorganisationen. Zu denken ist etwa an solche empirischen Befunde der weiterbildungsbezogenen Programm- und Organisationsforschung, die zeigen, dass das organisierte Lehr- und Lerngeschehen (Franz 2016), die Entwicklung von Angeboten und Programmen (Alke und Graß 2019; Stimm et al. 2020), organisationsspezifische Orientierungen und Praktiken zur Steuerung der Leistungserbringung (Nuissl und Dollhausen 2011) sowie nicht zuletzt das Leitungshandeln in Weiterbildungseinrichtungen (Herbrechter 2018) selbst durch einen relativierten Einfluss des Staates sowie durch das Zusammenwirken von institutionellen und akteursspezifischen Erwartungen, Anforderungen und Interventionen geprägt sind (Schrader 2011). Insgesamt zeichnet sich so ein empirisch nachvollziehbares Verständnis dafür ab, dass Weiterbildungsorganisationen ihre pädagogische Leistungserbringung sowie ihre Personal- und Organisationsentwicklung einerseits selbst steuern (müssen), dass sie dabei jedoch in vielfältige Interdependenzen mit relevanten anderen Akteuren bzw. Akteurskonstellationen in ihrem Umfeld sowie mit den Organisationsmitgliedern eingebunden sind, die es zu berücksichtigen wie auch selbst mitzugestalten und zu nutzen gilt (Dollhausen 2021).

Ausgehend von den skizzierten Beobachtungen und Überlegungen wird mit dem Themenschwerpunkt der vorliegenden Ausgabe der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (ZfW) die Absicht verfolgt, die Anwendung der Governance-Perspektive zur verbesserten Erfassung und empirisch-analytischen Ausleuchtung von Koordinationsherausforderungen *in* Weiterbildungsorganisationen bekannter zu machen. In und mit den hier versammelten Beiträgen werden unterschiedliche Forschungsansätze, -designs und -ergebnisse vorgestellt, die das breite Spektrum möglicher

Herangehensweisen verdeutlichen. Überdies zeigen einige der Beiträge, wie die weiterbildungsspezifische Governance-Forschung sinnvoll mit einer in Deutschland noch zu entwickelnden Leadership-Forschung verknüpft werden kann.

Eingeleitet wird dieses Themenheft mit einem Fokusbeitrag von *Michael Schemmann* und *Eva Bonn*, die sich mit der Frage befassen, wie Phänomene und Ausprägungen der Koordination von Handlungen in Weiterbildungsorganisationen erfasst und erforscht werden können. Hierzu wird vorgeschlagen, Organisationstheorien heranzuziehen, die unterschiedliche Konzeptualisierungen der Handlungskoordination hervorheben und so einen orientierenden Rahmen zur Eruierung von möglichen und wahrscheinlichen Akteurskonstellationen, Koordinationsmechanismen sowie Einflussfaktoren in Weiterbildungsorganisationen vorgeben. Diese wiederum lassen die Handlungskoordination als einen auf die Mehrebenensteuerung der Weiterbildung bezogenen und multiperspektivisch zu verstehenden Forschungsgegenstand erscheinen. Der Beitrag stellt daran anschließend Eckpunkte für ein Forschungsprogramm vor, das sich auf multiple Formen der Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen konzentriert.

Im anschließenden Beitrag loten *Matthias Rohs, Gesa Heinbach* und *Bianca Maria Tobarski* aus, wie „Governance der wissenschaftlichen Weiterbildung" als ein Forschungsgebiet, das bislang wenig Beachtung gefunden hat, systematisch erschlossen und konturiert werden kann. Dabei weisen sie auf die politischen, finanziellen und kontextuellen Spezifika der Steuerung und Koordination im Bereich der an Hochschulen etablierten wissenschaftlichen Weiterbildung hin, die keine umstandslosen Analogien zu anderen Bildungs- und Weiterbildungsbereichen zulassen. Allerdings kann im Beitrag mittels eines Scoping Reviews nachgezeichnet werden, dass auch die Governance wissenschaftlicher Weiterbildung als eine Mehrebenensteuerung begreifbar gemacht und systematisch aufbereitet werden kann. Das Review zeigt dabei auch das breite Spektrum theoretischer Bezüge sowie die bisher vor allem qualitative forschungsmethodische Ausrichtung der berücksichtigten Veröffentlichungen.

In den folgenden zwei Beiträgen wechselt die Perspektive. Nun werden empirische Untersuchungsergebnisse zu Steuerungs- und Koordinationsherausforderungen in Weiterbildungsorganisationen im Zusammenhang mit spezifischen Herausforderungen in den Mittelpunkt gerückt. *Johannes Wahl* und *Dörthe Herbrechter* widmen sich der zentralen Position und der steuernden sowie koordinierenden Rolle der Leitungskräfte in Weiterbildungsorganisationen im Kontext der digitalen Transformation und speziell an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt in den Fokus. Rekurrierend auf eine qualitative Interviewstudie mit Leitungskräften an Volkshochschulen zeigen sie wesentliche Anforderungen an das Führungshandeln auf und verdeutlichen so die Komplexität der Anforderungsstruktur wie auch dessen Bedeutsamkeit zur Steuerung der Veränderungsdynamik in und von Weiterbildungsorganisationen. Der anschließende Beitrag von *Lena Sindermann, Marie Bickert, Gwennaëlle Mulliez* und *Veronika Thalhammer* analysiert das handelnde Zusammenwirken im Umgang mit Kursabbrüchen im Programmbereich Alphabetisierung und Grundbildung. Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung von insgesamt 22 leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden und Bildungsplanenden werden drei wesentliche Umgangsstrategien mit Drop-Outs identifiziert, nämlich Akzeptanz,

Reduzierung und Verhinderung. Als ein wesentlicher Faktor dafür, welche Strategie in Organisationen greift, wird die Zusammenarbeit zwischen den zumeist frei- und nebenberuflich Lehrenden und dem fest angestellten pädagogischen Personal sowie mit weiteren, auch externen relevanten Akteuren herausgestellt. Vor allem sollten deshalb, so das Fazit, in zukünftigen Forschungen zu Gelingensbedingungen bzw. zur erfolgreichen Steuerung und Koordination der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit die Eingebundenheit und Abhängigkeit der Handlungskapazitäten und -optionen der beteiligten Akteure sowie die wechselseitigen Erwartungen in relevanten Akteurskonstellationen der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit deutlich stärker berücksichtigt werden als es bislang der Fall ist.

Im anschließenden und letzten Beitrag des Schwerpunkts von *Jana Arbeiter* wird nochmals ein Perspektivenwechsel vorgenommen, soweit er eine zwar naheliegende und grundlegende, in der Weiterbildungsforschung dennoch bislang kaum behandelte machttheoretisch anschlussfähige Fragestellung behandelt. Der Beitrag nimmt den Entscheidungsprozess in der Programmplanung der arbeitsorientierten Grundbildung in den Blick. Im Rekurs auf strukturationstheoretische Grundannahmen nach Giddens werden akteursspezifische Entscheidungen über Angebote und Programme der arbeitsbezogenen Grundbildung in den Fokus gestellt, wobei das spezifische Augenmerk auf den jeweiligen mittelbezogenen Verfügungsrechten und Interessen der beteiligten Akteure liegt. Anhand einer inhaltsanalytischen Sekundäranalyse von 14 Experteninterviews zur Frage, wie Akteure ihr Handeln und ihre Entscheidungen in der Angebots- bzw. Programmplanung begründen, wird eine gewissermaßen „im Hintergrund“ wirkende Machtkonstellationen aufgezeigt, die den sach- und ergebnisbezogenen Programmplanungsprozess mitprägt.

Die Beiträge des vorliegenden Themenheftes zeigen somit auf, wie sich mit der Hinwendung der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung zur Educational Governance-Perspektive ein multidimensionales, dynamisches und in vielen Hinsichten noch weiter zu erkundendes Forschungsfeld auftut.

Die sechs Beiträge im Forum dieses Hefts widmen sich den Bedingungen und Prozessen des Lernens und Lehrens Erwachsener in unterschiedlichen Kontexten. So nehmen *Matthias Kraut, Marianne Merkt* und *Jennifer Preiß* mit der Frage nach der Professionalisierung im Feld der Hochschuldidaktik einen Bereich erwachsenenpädagogischen Handelns in den Blick, der vielleicht gerade aufgrund seiner kaum standardisierten Zugangswege wenig untersucht ist. In ihrer qualitativen Studie arbeiten sie individuelle Professionalisierungsstrategien beim Lehrpersonal an Hochschulen heraus und analysieren die organisationalen Bedingungen, die dafür bestehen.

Auf Experteninterviews mit Professionellen stützen sich *Tina Waschewski, Anke Grotlüschen* und *Astrid Müller.* Die Autorinnen fragen nach Vermittlungsstrategien in Alphabetisierungskursen für Zugewanderte. Im Fokus steht dabei die Tragfähigkeit eines schriftstrukturorientierten gegenüber einem lautorientierten Ansatz. Die befragten Lehrkräfte betonen das Potenzial dieses für die Erwachsenenbildung innovativen Zugangs, markieren hierfür gleichzeitig aber auch erforderlichen Fortbildungsbedarf.

Krisenhafte Umbrüche im Lebensverlauf sind für viele Erwachsene Lernanlass und Lernfeld zugleich. *Richard Bethins* Beitrag widmet sich Erwachsenen, die ehren-

amtliches Engagement für sich als Weg zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse nutzen. Unter Rückgriff auf motivationstheoretische Konzepte sowie Ansätze transformatorischer Bildung werden, gestützt auf die Inhaltsanalyse episodischer Interviews, drei motivationale Typen ehrenamtlich Tätiger herausgearbeitet. Gleichzeitig wird deutlich, unter welchen Bedingungen ihr Engagement bildungsbiografische Relevanz gewinnt.

Dass der Umgang mit digitalen Technologien inzwischen zu einer wesentlichen Kulturtechnik avanciert ist, dürfte weitgehend konsensfähig sein. Deutlich unklarer ist hingegen, wie sich in diesem Zusammenhang eine digitale Grundbildung curricular konstituiert. *Johanna Weber* befragt in ihrer Studie Programmplanende und Lehrende und arbeitet das relationale Verständnis digitaler Grundbildung heraus, das Inhalte und Kompetenzen, Ziele und Notwendigkeiten mit Annahmen über die Zielgruppe verknüpft.

Auch *Sophie Lacher* und *Matthias Rohs* nehmen in ihrem Beitrag die Herausforderungen von Digitalisierung im Kontext Geringqualifizierter in den Blick, wenn sie danach fragen, inwieweit ihre besonderen Anforderungen in digitalisierten Weiterbildungsangeboten berücksichtigt werden. Auf Basis einer Analyse von Weiterbildungsdatenbanken werden spezifische Unterstützungsangebote für Personen mit geringer Formalqualifikation im Kontext (semi-)virtueller Bildungsangebote sichtbar; gleichzeitig kritisiert das Autorenteam, dass eine Orientierung an formalen Abschlüssen zu kurz greift, um ein angemessenes Bild von der Heterogenität der Zielgruppe zu erhalten.

Schließlich fragt *Benjamin Schimke* in seiner Analyse der Daten aus der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels nach dem Zusammenspiel von Arbeitsplatzanforderungen, formalen Qualifikationen und Weiterbildungsaktivitäten. Dieser Zusammenhang wird untersucht bei Beschäftigten, die am Beginn der Tätigkeit auf einer neuen Stelle stehen. Die Analysen verweisen auf die komplementäre oder substitutive Beziehung von beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung vor dem Hintergrund hoher bzw. geringer Formalqualifikation.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für Ihre Einsendungen und wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine ertragreiche Lektüre.

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

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

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

Literatur

Alke, M., & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *69*(2), 133–141.

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6.

Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, *36*(2), 271–288.

Coleman, M., & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management. Developing insights and skills*. Berkshire: McGraw-Hill, Open University Press.

Dollhausen, K. (2021). Strukturelle Veränderungen und Herausforderungen für Erwachsenenbildungseinrichtungen – Implikationen für die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. *Education Permanente*, *2*, 58–67. Kompetenzverschiebungen beim Weiterbildungspersonal.

Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. http://www.die-bonn.de/id/34281

Hartz, S., & Schrader, J. (Hrsg.). (2008). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. http://www.die-bonn.de/id/36949

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2010). Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 125–141). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92500-4_6.

Hof, C., Ludwig, J., & Schäffer, B. (Hrsg.). (2011). *Steuerung – Regulation – Gestaltung*. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, TU Chemnitz, 23. bis 25. September 2010. Hohengehren: Schneider Verlag.

Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (Hrsg.). (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Nuissl, E., & Dollhausen, K. (2011). Kulturen der Programmplanung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *57*(1), 114–129.

Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2020). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 163–177). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/11/9783847415183.pdf#page=164.

Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (2. Aufl. S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.

Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 391–403). Opladen: Barbara Budrich. „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung (pedocs.de).

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. http://www.die-bonn.de/id/9257

Schrader, J. (2014). Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014* (S. 181–202). Bielefeld: wbv. Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014 (die-bonn.de).

Schrader, J., Schmid, J., Amos, K., & Thiel, A. (Hrsg.). (2015). *Governance von Bildung im Wandel: interdisziplinäre Zugänge* (S. 3–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4.

Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B., & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(4), 9–18.

Trevino-Eberhard, D., & Kaufmann-Kuchta, K. (2022). Does it make a difference? Relations of institutional frameworks and the regional provision of continuing higher education in England and Spain. *Education Sciences*, *12*(2), Artikel 132. https://doi.org/10.3390/educsci12020132.

Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *23*(5), 873–902. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8.

Wang, V. C. X., Bain, B., Hope, J., & Hansman, C. (Hrsg.). (2017). *Educational leadership and organizational management. Linking theories to practice*. Charlotte: Information Age Publishing Inc.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:9–23
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations—Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives

Michael Schemmann · Eva Bonn

Received: 21 November 2022 / Revised: 24 March 2023 / Accepted: 12 April 2023 / Published online: 3 May 2023
© The Author(s) 2023

Abstract The paper aims at analyzing how coordination of action is conceptualized and researched in the context of adult education. Selected perspectives from organization theory are explored with regard to their conceptualizations of coordination of action. Based on a narrative synopsis of studies from adult education research, the paper then shows that there are various actor constellations, coordination mechanisms and influencing factors marking coordination of action as a multi-faceted, multi-level and multi-perspective research phenomenon. Following, key parameters of a research program focusing on multiple coordination of action in adult education organizations are presented.

Keywords Coordination of action · Adult education · Organizational theory · Adult education organization

✉ Prof. Dr. Michael Schemmann · Eva Bonn
University of Cologne, Cologne, Germany
E-Mail: michael.schemmann@uni-koeln.de

Eva Bonn
E-Mail: eva.bonn@uni-koeln.de

(Multiple) Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen – theoretische Zugänge, empirische Befunde und zukünftige Forschungsperspektiven

Zusammenfassung In diesem Beitrag soll analysiert werden, wie die Handlungskoordination im Kontext der Erwachsenenbildung konzeptualisiert und erforscht wird. Ausgewählte Perspektiven der Organisationstheorie werden hinsichtlich ihrer Konzeptualisierungen von Handlungskoordination untersucht. Basierend auf einer narrativen Synopse von Studien der Weiterbildungsforschung wird gezeigt, dass verschiedene Akteurskonstellationen, Koordinationsmechanismen sowie Einflussfaktoren existieren, welche die Handlungskoordination als ein vielschichtiges, mehrebenen-bezogenes und multiperspektivisches Forschungsphänomen kennzeichnen. Im Anschluss werden Schlüsselparameter eines Forschungsprogramms vorgestellt, das sich auf multiple Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen konzentriert.

Schlüsselwörter Handlungskoordination · Erwachsenenbildung · Organisationstheorie · Weiterbildungsorganisation

1 Introduction

Organizations are of pivotal importance in modern societies since most parts of modern lives take place in and depend on organizations. This holds true in particular for the realms of law, health and education. And even though informal learning as well as workplace learning have become very important, formal learning in organizations is a central part of adult education (Hahnrath and Herbrechter 2022). Following Henry Mintzberg (1979) as well as other social scientists, division of labor and coordination of action are constituent characteristics of organizations. Both factors are of particular significance within organizations in the context of adult education. The central question for organizations is how to oblige the members of the organization to the overall goal of the organization. For adult education organizations the question is how to oblige actors within and outside the organization in order to plan and realize educational offers. The institutional arrangement *within* adult education organizations is distinct against the background of the division of labor between permanently employed program planning staff and mostly free-lance teaching staff. The teaching staff significantly contributes to the overall goal of the organization by planning, realizing and evaluating the seminars even though they are only loosely tied to the organization (Hahnrath and Herbrechter 2022).

Consequently, organizations need coordination of action that is directed straight at the provision of adult learning (e.g. program planning) as well as forms of coordinated action that mediate successful teaching and learning processes in adult education more implicitly (e.g. management, leadership).

However, as regards research, we argue that classical concepts of organizational theory as well as structurally focused concepts of organization and management do not allow for an adequate observation, analysis and change of conditions of realizing

adult education seminars. This is particularly the case since adult education has experienced a change of governance in recent years which led some authors to claim a new governance regime of adult education (Schrader 2008a). Developments like the increasing importance of international organizations, decrease of public funding, necessity of quality management in organizations and an increase of cooperation and network structures dramatically changed the conditions of coordination of action for organizations of adult education and call for innovative research approaches (Schemmann 2020, 2019).

Research on coordination of action in adult education organizations is coined by diverse theoretical and conceptual foundations as well as various empirical approaches. Although hardly any contributions explicitly refer to 'coordination of action' in their terminology, various studies focus on coordinative practices, forms of cooperation and collaboration or patterns of interaction between different actors in adult education organizations and beyond.

In this conceptual and theoretical paper, we intend to explore this research field by bringing together diverse bits of research that thematize single aspects of action coordination in adult education which integrate elements of, for instance, leadership and management, (organizational) governance or interactionist research. Like this, a synthesis of existing studies is provided and desiderata can be identified in order to specifically inspire further research on coordination of action in adult education organizations. The overall goal of this paper is to develop a research program that allows for an appropriate observation and analysis of conditions of adult education practice by bringing the aspect of coordination of action to the fore.

We will kick off the paper by analyzing different organization theories concerning their conceptualizations of the ability of an organization to oblige actors within and outside the organizations to its overall goal. Thus, the notion of coordination of action is at the center. In doing so, we appreciate both the ideas and perspectives that organization theory offers in informing research on coordination of action, but we also recognize the blind spots and shortcomings.

Following the theoretical explanations, findings from a narrative synopsis of studies in adult education focusing on the constellation of actors and the coordination of action in adult education organizations from both national and international contexts will be presented. Specifying the context of action coordination in this paper, adult education is understood as a multi-level system following Schrader (2008b). Teaching and learning processes in adult education are thereby distinguished from the organizations of adult education. As a next level, Schrader (2008b) identifies the direct environment of the organization which is followed by adult education policy on the national and international level. The identified studies are grouped based on the multi-level model and analyzed focusing on theoretical and methodical approaches as well as essential results.

Based on the findings from the narrative synopsis and its discussion, the paper will develop key parameters of a research program focusing on multiple coordination of action in adult education organizations. The program takes its starting point in the basic assumption that a comprehensive picture of the coordination of action in organizations and the resulting complexity of demands faced by the actors can only

be examined by analyzing the various constellations of actors, their coordination of action and the interdependencies within these coordination processes.

2 Actors and coordination of action in organization theory

Since the beginnings of organizational theory, division of labor as well as coordination of action have come to be considered constituent characteristics of organizations. However, starting with division of labor, one crucial question in organization theory concerns the ways in which the various members of an organization and their respective actions can be coordinated towards the central goal of the organization. Organization theories give different answers to this question and we intend to highlight these answers by exploring three theoretical approaches in an exemplarily way. Following Scott's (1961) differentiation between classical, neo-classical and modern organization theories as a three-phase scheme, we picked one theory of each phase. Being aware that this procedure is necessarily selective, we still argue that it is worth appreciating the potentials and the shortcomings of organization theory. The selected theories provide valuable theoretical insights into coordination of action in organizations and, as by their period of origin, cover a diverse range of perspectives and approaches with regard to the phenomenon. Thus, they also make an important contribution to the development of a research program. Our analysis will focus on a general account of the fundamentals of the respective theory, on the actors and actor constellations that are considered as well as their coordination of action.

2.1 The classical phase—Weber

The classical phase covers those theories that are considered to be the foundations of organization theory. As such, Weber's bureaucracy approach is subsumed here as well as the administrative approach by Fayol and the scientific management approach by Taylor (Schreyögg and Geiger 2016). We concentrate on Weber's bureaucracy approach since it is "the first systematic interpretation of the rise of modern organizations. Organizations, he argues, are ways of coordinating the activities of human beings, or the goods they produce, in a stable way across space and time" (Giddens 2001, p. 348). What is more, in contrast to Fayol and Taylor, Weber's explanations quite explicitly look at the relationship between an organization and its members.

In his general effort to analyze the relationship between industrialization and society, Weber anticipated that rational-legal authority would follow the forms of traditional and charismatic authority. "Societies based on rational-legal authority would, in principle, ensure the appropriate behavior of those in charge binding them to the same laws and rules that define their right to lead" (Hatch and Cunliffe 2013, p. 24). This kind of rationalization of society also relates to bureaucracy and the expansion of bureaucracy since Weber saw bureaucracy as the most rational and efficient answer to regulate and oversee the more and more complex tasks of social life (Weber 1964). Weber identified certain characteristics of the ideal bureaucracy as follows: A bureaucracy has a clearly defined hierarchy of authority in the sense of a chain of command which leads from top to bottom. What is more, there are

written rules which guide the behavior of all officials of an organization. Thirdly, all officials are fully employed and paid with options of promotion based on capability or seniority. Fourthly, there is a clear segregation between work life and private life of officials of the organization. And finally, the members of the organization do not own the resources which they use to do their work (Giddens 2001, p. 349).

Regarding actors and actor constellations we can conclude that Weber only saw members or officials of an organization as relevant actors which are in a hierarchical constellation of supervision (Weber 1964). As such, the coordination of action is indicated to already: members of an organization accept the structural terms of reference. For Weber (1964), the rational-legal authority on which the organization is based implies to find obedience for an order. Thus, a stable framework for the actions within the organization by means of formal-structural settings and a hierarchical order is assumed.

2.2 The neo-classical phase—Barnard

Barnard was chosen as a representative of the neo-classical phase here since he explicitly addresses the issue of how to coordinate a system consisting of various actors. Thus, actors and coordination of action are at the heart of his approach. The Barnard-Simon Theory of Organizational Equilibrium distinguishes itself from the classical phase of organization theories by focusing on the organization as a cooperative system which is fragile and unstable bringing a dynamic conceptualization into view.

In order to guarantee its reproduction both the central goal of the organization needs to be fulfilled and the state of an equilibrium needs to be kept up continuously. The equilibrium refers to internal and external relations, internal and external demands and to incentives and contributions. As such, the organization depends on the willingness of its members to cooperate (Schreyögg and Geiger 2016, p. 454).

Barnard differentiates between efficiency and effectiveness of organizations. Efficiency refers to the contributions needed in order to reach the goals. An organization is efficient when it provides sufficient incentives to receive the necessary contributions. Effectiveness refers to the ability of an organization to pick the right means to reach its goals (Schreyögg and Geiger 2016, p. 455). The theory also extends the idea of who can be seen as contributors or relevant actors. Barnard considered employees but also stakeholders, suppliers and clients to be participants of the organization. He understands the organization as a coalition of all parties and persons involved. As regards the coordination of action the concept of 'zone of indifference' is of particular importance. The concept can be understood as a credit of trust which is granted to the authorities of an organizations by its contributors. As long as orders stay within this zone of indifference, authority does not have to be renegotiated and the action remains calculable and reliable. Consequently, apart from structural aspects of the organization, the individual actor perspective is brought into the foreground here, as well.

Finally, Barnard also focused on the informal organization, understood as "the aggregate of personal contact and interactions [...] common results such as mores, customs, moral codes, and culture come from the effect of informal organization"

(Isomura 2020, p. 51). The informal organization is a necessary condition for successful communication within the organization.

2.3 The modern phase—Mintzberg

As an example of the modern phase, we focus on Henry Mintzberg (e.g. 1979) since he defines division of labor and coordination of action as constituent characteristics of organizations. Thus, his theoretical perspective is at the heart of our argument. As regards his understanding of an organization, he identifies five basic parts that an organization consists of. There is a so-called strategic apex which can be seen as the top management with the highest decision-making competence as well as the highest responsibility within the organization (Blomberg 2020). Underneath, the middle management can be found. Under that part, the operative core is positioned "wherein the operators carry out the basic work of the organization—the input, processing, output, and direct support tasks associated with producing the products or services" (Mintzberg 1979, p. 19). Additionally, the model comprises the technostructure and the support staff. The technostructure includes e.g. strategic planners, controllers or personnel training and is meant to control the operating core. Examples for the support staff are public relations, research and development or reception. "Support functions, in turn, lend their support to operational core activities rather than control them" (Blomberg 2020, p. 39).

Mintzberg made a contribution to the ongoing debate on whether there is a decline of the Weberian-style of organization or whether it prevails as the guiding concept (Giddens 2001, p. 368). Mintzberg objects the idea that there is only one bureaucratic model as assumed by Weber and argues that "there are a variety of organizational structures to suit different needs—from complex bureaucracies that handle the demands of multinational trade to professional bureaucracies made up of trained specialists such as social workers and teachers" (Giddens 2001, p. 368). In detail, Mintzberg singles out four types of organizational forms which are modifications of the Weberian model. With the form of adhocracy, he identifies one additional form though which does not resemble Weber's ideal type of bureaucracy but rather differs from it dramatically. Furthermore, Mintzberg also assigns prime coordinating mechanisms to the respective form.

He identifies the simple structure which is often found in small organizations run by their owner or founder. It usually has no technostructure or support staff and the employee's work is completely focused on the executive officer. What is more, it has "a loose division of labor" (Mintzberg 1979, p. 306). As regards the coordination, it can widely be described as direct supervision. "This person controls virtually everything and the employees do as the managers (founder/owner) says" (Blomberg 2020, p. 43).

The machine bureaucracy is in a way the opposite of the simple structure since it is very common in large organizations and consists of all parts including technostructure and support staff who play a significant role in the organization. Labor division is taken as far as possible in this organization, it is highly specialized and formalized and it is coordinated by vertical coordination via several hierarchical levels and the technostructure. The prime coordinating mechanism is the standard-

ization of work processes. As Blomberg points out, it is the closest to Weber's ideal type of a bureaucracy (Blomberg 2020).

In contrast to machine bureaucracy, the professional bureaucracy is more decentralized and does not rely too much on vertical coordination. The central part of the organization is the operating core rather than the technostructure which is not as developed. "It is not as easy to divide labor and formalize the production of goods and services that involve considerable uncertainty and complexity" (Blomberg 2020, p. 41). The prime coordinating mechanism is identified as standardization of skills.

The compartmentalized form differs from the three forms described so far since it is not an integrated organization but rather a number of units which are more or less autonomous and held together by a central structure. Thus, the key part of the organization is represented in the middle line. Due to the status of a quasi-autonomous entity, they are "free of the need to coordinate with the others" (Mintzberg 1979, p. 381). As prime coordination mechanism Mintzberg singles out the standardization of outputs.

And finally, Mintzberg identifies adhocracy as an organizational form which is seen as the opposite of machine bureaucracy and which is coordinated by horizontal coordination. In its pure from it has no technostructure, no hierarchy and no rigid or strict managers. It is conceived of as a very flexible organizational form which is agile and constantly changing since it brings on new experts or contributors when necessary. The prime coordinating mechanism is identified as mutual adjustment.

Apart from bringing the organizational form and respective coordination mechanisms into view, other modern organization theories focus on human relations or, such as neo-institutionalist approaches, further broaden the perspective by also considering environmental contexts of the organization.

2.4 Analytical summary

In conclusion, the analysis of theoretical perspectives shows that the actor concept quite significantly varies between the theories. Whereas Weber focuses on the members of the organization only, Barnard has a broader concept of actors and very much opens up towards actors in the environment of the organization. At least in the organizational form of adhocracy, Mintzberg also follows a broader concept of actors contributing to the organization.

As regards the constellation of actors, with Barnard we found that all involved actors on the individual, organizational and societal level form a coalition for the organization. Following Mintzberg, we also see that organizations vary internally regarding the actors or actor groups. He singles out the so-called strategic apex, the middle management, the operative core, the technostructure and the support staff. Thus, there are various actor constellations to be considered both within and outside of the organization.

And finally, concerning the coordination of action it can be derived from all three theories that hierarchy is an important mechanism of coordination of action in organizations when trying to oblige all involved actors to the goal of the organization. With Mintzberg, we also see that certain organizational forms bring about certain mechanisms of coordination of action. As such, he names supervision, standardiza-

tion of work standards, standardization of skill, standardization of output and mutual adjustment. However, it seems plausible that various forms of coordination of action coexist within an organization since there are also various constellations of actors.

3 Coordination of action in adult education research

Considering that the present paper has a conceptual approach, the following narrative synopsis of empirical studies aims at exemplary illustrating how existing studies in adult education research address the coordination of action. For this purpose, the respective theoretical approaches, methodical designs and essential results are analyzed.

Instead of pursuing the approach of a literature review aiming at identifying and analyzing approximately all studies related to a specific issue, we deliberately chose a selective approach aiming at providing anchor points of the current state of research that cover the spectrum of theoretically and empirically discoverable manifestations of different forms of action coordination in the context of adult education. The choice against a literature review is based on the preceding observation that the notion 'coordination of action' has not yet been established as an analytical term and review attempts therefore offer either hardly any results at all (when the term 'coordination of action' is used as such) or way too many and unprecise results when *all* of the possible dimensions and research strands are taken into account (e.g. also broad terms such as governance, networks, cooperation). Furthermore, empirical insights into coordination of action are often embedded in studies rather than being foregrounded (e.g. in the context of research on program planning) and potentially relevant studies might not appear in the search since they operate with different terminologies.

Following the synoptical approach here, it is possible to conceptually outline a research program in the context of which more directed empirical explorations of the state of research could follow. Therefore, the choice of studies used for the analysis at hand is based on their explanatory value to exemplify the different research approaches to coordination of action made evident in Chap. 2. Furthermore, the selection was supposed to be diverse in terms of the research questions, methodical designs and theoretical backgrounds in order to represent a variety of research approaches and thus enable a coherent exploration of this research area and develop anchor points for the outline of a research agenda (see Chap. 4).

Referring to adult education as a multi-level system, various actors and actor constellations on different levels as well as their coordination of action can potentially be taken into account in adult education research. Starting off with the micro-level and its intersection to the meso-level, coordination of action is predominantly researched with regard to the interaction between teaching and planning staff in adult education.

Schrader (2001) examines how adult education organizations work together with teaching staff against the background of loose coupling (Weick 1976). On the basis of 16 guideline-based interviews with adult education experts in one German federate state, he identifies commitment, contract and trust as "prototypical mechanisms"

(p. 151, own translation) of the coordination of action between organization-internal staff and external teachers. As such, the study reveals elements of both neo-classical and modern views on action coordination as the organization is analyzed as a cooperative system (Barnard) and environmental or rather institutional influences become obvious within the differentiation between the different modes of cooperation. This study might be a starting point for a larger quantitative survey in which the identified coordinative mechanisms are further examined and correlations with institutional or organizational features could be explored.

Howe (2005) also focuses on the coordination of action between trainers and educational managers but exclusively looks at the context of companies. Based on guideline-based interviews with educational managers, the author identifies four distinct strategies on how trainers are selected and governed depending on the type of the educational offer. Interestingly, Howe (2005) directly grounds her study in organizational theory and refers to institutional economic insights (contract theory and principal-agent theory) classified as modern organizational theories and to findings from cooperation research. Consequently, coordination of action is assessed as a mechanism of economic exchange processes which can take different forms depending on the resources, information base and situational requirements.

However, the perspectives of the teachers are included neither in Schrader's (2001) nor in Howe's (2005) study leaving an empirical gap as only one aspect of and only one perspective on the coordination of action is examined.

Schneider (2019) takes up a similar issue by exploring recruitment processes and cooperation settings between adult education organizations and teaching staff. However, the author starts from adult education-specific approaches to professionalism as well as theories of organizational fit and even includes the institutional setting in her analysis by contrasting interviews with teachers and trainers ($N = 11$) in different reproduction contexts (Schrader 2010). Like this, the study makes a crucial contribution since the perspective of adult education teaching staff is firstly taken into account when analyzing coordination mechanisms. While Schneider (2019) identifies different types of task division and cooperation modes, thus pointing to formal-structural aspects of the coordination of action, the institutional perspective also comes into the foreground. Even though it remains unclear to what extent the different institutional settings influence the coordination of action (Schneider 2019, p. 237), it still becomes apparent that the different levels of action are intertwined leading to multiple coordination mechanisms.

Overall, it needs to be remarked that these three studies (Schrader 2001; Howe 2005; Schneider 2019) stem from the German context only and furthermore only provide qualitative data on a single perspective on the coordination of action between educational managers and adult education teaching staff. Mixed-methods studies considering the perspectives of both actor groups involved as well as contextual influences might provide further insights here in the future.

The multiplicity of coordination mechanisms also becomes evident when looking at the coordination of action in the context of program planning. Even though program planning is commonly regarded as a core task on the meso-level, various studies point to coordination of action transcending different contexts and levels. For instance, von Hippel and Röbel (2016) examine program planning processes

in companies emphasizing that there is an urgent need for coordination in order to produce educational services within a context of interdependence (von Hippel and Röbel 2016, p. 62). Based on problem-centered expert interviews ($n=35$) with different stakeholders and an analysis of training programs ($n=478$), the authors show that the coordination of action in the context of program planning is coined by interest divergences and also by negotiations of power (see also Cervero and Wilson 1994; Yang and Cervero 2001). In this context, it is of particular significance that the negotiations primarily evolve around functional attributions to continuing education which seem to be shaped by the institutional context. Further research might pick up these insights in order to explore such mechanisms in different institutional contexts and also in order to analyze how different organizational forms with varying power and culture dynamics shape coordinative processes.

The level-transcending coordination of action in the context of program planning is also illustrated by Alke and Graß (2019). They evaluate how governance impulses of organizational-external actors and organizational-internal management processes influence the planning autonomy. Drawing on the perspective of educational governance, the authors re-analyze 39 episodic interviews with program planners and leading staff by means of a reconstructive research approach. With their findings, Alke and Graß (2019) demonstrate that planning processes are both directly and indirectly steered, or rather coordinated, through requirements, influencing measures or funding regulations by external actors (p. 138). Furthermore, formal-structural responsibilities and hierarchies, as indicated as a common way of action coordination in organization theories, seem to prevail as powerful coordination mechanisms, as well (Alke and Graß 2019, p. 138). However, the study also points to the role of the individual actors as independent agents who are capable of purposefully overstepping formally structured boundaries and creating their own scopes of action (Alke and Graß 2019, p. 138). The reasons and influencing factors that lead, or enable, individual actors to step out of structural regulations still need to be analyzed. Here, modern organization theories might provide fruitful perspectives through their focus on the integration of individual and organization and the related questions of coordination, management and leadership.

Apart from the context of program planning and the interaction between teaching and planning staff, the relation between the organizational units of administration and education has been another significant focus in adult education research, especially in the German-speaking field. In studies considering this relation, the focus on the individual actor and the role of their subjective perspectives and positioning, as hinted to by the Theory of Organizational Equilibrium in terms of the motivational component of action coordination, becomes quite evident. For instance, Franz and Scheffel (2017) explore the cooperation between administrative staff and educational managers by a re-analysis of qualitative data from group discussions with administrative staff. On the one hand, the findings again point to the significance of the organizational context for the modes of coordinated action and underline the significance of structural aspects and on the other hand, it is revealed that the subjective views of the actors involved are crucial, as well, especially with regard to the perception of hierarchy (Franz and Scheffel 2017, p. 22). Kil's findings (2003) further underline this by showing that, apart from leadership aspects and organiza-

tional structure, motivational issues and subjective perceptions of stress are decisive when it comes to coordinating actions in adult education organizations.

Another study by Dietsche (2015) examines how administration and the relation between administration and education are conceptualized in adult education organizations. By means of 20 guideline-based interviews with different actors (management, administration, program planners, teachers), the author shows from an interactionist perspective how the coordination of action between these functional units is regulated by both individual interpretations and institutionalized expectations with the institutionalized expectations referring to the prevailing idea of bureaucracy in administration thus implicitly relating to classical, Weberian views of the organization. It is striking here that a multi-perspective design including various crucial actor groups in the sample is employed in order to research the issue at hand. Furthermore, the interactionist theoretical perspective brings actor-centered issues into view that are sometimes at risk of being overshadowed in organizational theories.

The observation of coordination of action being regulated both by individual, actor-specific factors but also by institutional contexts can be found in Herbrechter's (2018) study of leadership in adult education, as well. Against the background of a neo-institutionalist approach, thus corresponding to modern organization theories, and by means of a contrastive case analysis, the study shows that the leadership style of leading staff in adult education organizations can be linked to the respective institutional context (Herbrechter 2018, p. 96) but also to the organizational structural context and finally also to the interpretation and action contributions by the individual actors (Herbrechter 2018, p. 99).

Again, the above-mentioned studies each make a significant contribution to the overall issue of coordination of action in adult education organizations in different contexts (program planning, administration, leadership) but it needs to be noticed that all of the studies employ a qualitative design and mostly built on interview data. More varied empirical material (e.g. surveys, observation studies, document analyses) and the orientation towards a multi-perspective approach might further complement the existing evidence on coordinative practices in adult education organizations.

In addition, apart from the structural or institutional aspects, there are also findings from adult education research implying that actions might also be indirectly mediated and coordinated through organizational culture (e.g. Dollhausen 2008; Franz 2017). For instance, Çakir and Alpaydin (2019) conduct a quantitative survey study with adult education teachers ($n = 354$) in order to examine the relationship between perceptions of organizational culture and job motivation. The findings imply that certain facets of organizational culture, particularly success and support culture (Çakir and Alpaydin 2019, p. 129), are predictive of the job motivation of adult education teaching staff thus regulating their actions. How coordinative practices between different actor groups within the organization might be influenced by organizational culture and to what extent there might be certain organization-specific types of coordinative practices still needs to be ascertained. Again, mixed-methods designs combining, for instance, qualitative interviews and group discussions with quantitative organizational surveys in a contrastive case study could enrich the empirical picture here.

While the studies presented here cover a wide range of approaches and insights regarding the coordination of action in adult education organizations, the synopsis presented also reveals yet existing gaps of research. Most importantly, action coordination is usually researched with a bilateral focus meaning that the actor constellations explored mostly consist of two parties (e.g. administration staff and planning staff, teachers and program planners). Even though extensive research has been conducted with regard to the cooperation between different staff groups in adult education (see Goeze and Stodolka 2019 for the German-speaking discourse), more complex actor constellations or interdependencies between different coordination moments are rarely taken into account. Furthermore, the view of Barnard's extended organizational concept in which not only actors within the organization (i.e. the employees) are deemed relevant but also other stakeholders, all forming a coalition for the organization, can only rarely be identified in the existing studies. Even though several studies acknowledge the existence of external influences on the coordination of action within the organization, this is often framed by (neo-)institutionalist approaches focusing on differentiation lines between organizational actors and the organizational environment.

In addition, a perspective gap can be identified that might be filled by Mintzberg's theory of organizational forms. Though a considerable share of studies presented here points to the significance of the organizational context when analyzing coordination of action, there are barely any studies which explicitly link specific organizational structures and different organizational forms to certain mechanisms of coordination.

Finally, it becomes obvious that even though only few studies directly pick up the concept of coordination of action in adult education organizations, a number of studies still provides valuable insights into how actions are coordinated in adult education organizations and how these actions are aligned in order to fit the organizational objectives. The exemplary synopsis of studies in the research field of adult education demonstrates that coordination of action in adult education organizations is a phenomenon structured by its diverse forms of occurrence. First of all, coordination of action in adult education organizations needs to be conceptualized as *multiple* coordination of action referring to both multiple actors and multiple moments and modes of action coordination. Second, coordination of action transcends level boundaries and thus needs to be referred to as a multi-level phenomenon concerning not only the individual actors involved but also the organizational structural and cultural context as well as the institutional environment. Third and finally, coordination of action has proven to be a multi-perspective research phenomenon as it is viewed and researched through the lens of various theoretical, actor-related and context-specific perspectives. Consequently, the existing research on coordination of action in adult education also needs to overcome the qualitative bias and pursue research endeavors that not only combine multiple perspectives but also make use of mixed methods approaches.

4 Researching coordination of action in adult education organizations in the future

In the following, we will develop and discuss key parameters of a research program based on our analysis. This program can guide further research and help exploring relevant actors, actor constellations, modes of coordination of action as well as interaction effects within organizations of adult education. It may also shed more light on the question of how the organizational level and the performance level of the organization are intertwined.

Regarding actors, adult education research needs to consider actors within the organization and in its institutional environment or, put differently, all actors that make a relevant contribution to the organization. Accordingly, they might be individual or collective actors on all levels of adult education as a multi-level system.

In addition, the organizational form of adult education organizations needs to be considered when focusing on the actors since it pre-decides which actors are of relevance. For instance, actors of relevance in an evening institute differ significantly from those in a private adult education organization.

With reference to actor constellations, the structural and cultural context as well as the institutional environment in which they are embedded needs to be taken into account. Furthermore, there are multiple constellations of actors which have an impact on the performance level of the organization.

Consequently, it needs to be considered that there are multiple forms of coordination of action simultaneously going on within an organization which are likely to produce interaction effects or even dysfunctionalities. Thus, coordination of action has to be viewed as *multiple* coordination of action and also requires multimethodical approaches. In addition, it has to be considered that hierarchy is a stable and more or less ubiquitous mode of coordination of action (e.g. Schneider 2019; Dietsche 2015; Herbrechter 2018) supplemented by other modes depending on the organizational form. In general, this program allows to observe and analyze adult education practice in a more differentiated way.

5 Conclusion

The present paper argued that classical concepts of organizational theory as well as structurally focused concepts of organization and management do not allow for a differentiated observation and analysis of adult education practice any more, especially since the governance of adult education has changed dramatically in recent times. The goal was to develop a research program that brings coordination of action between actors in the organization to the fore.

The notion of action coordination was explored through different theoretical lenses following three general development phases of organization theory. The organizational theories provided hints to the coordination of action being moderated by formal-structural aspects and hierarchy (Weber), by a balance of incentives and contributions in a broad organizational fabric (Barnard) and by different organizational forms (Mintzberg). Taking these insights as an analytical heuristic, the

paper then focused on coordination of action in adult education research revealing a prevalent focus on bilateral actor constellations and suggesting the significance of organizational and institutional contexts. Starting from the desiderata identified in the narrative synopsis of studies, an agenda for future research on coordination of action in adult education research was outlined emphasizing the perspective of multiple and multi-level action coordination.

Thus, the paper made a contribution to different research fields that are concerned with the question of how the actions of different actors are coordinated in adult education organizations for the overall objective of facilitating adult learning.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Conflict of interest M. Schemmann and E. Bonn declare that they have no competing interests.

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

Alke, M., & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *69*(2), 133–141.

Blomberg, J. (2020). *Organization theory. Management & leadership analysis*. Los Angeles: SAGE.

Çakir, H., & Alpaydin, Y. (2019). Influence of organizational culture on the job motivations of lifelong learning center teachers. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, *15*, 121–133. https://doi.org/10.28945/4443.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dietsche, B. (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen. Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv Publikation.

Franz, J. (2017). Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung – eine qualitativ-rekonstruktive Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *63*(2), 163–181.

Franz, J., & Scheffel, M. (2017). Zur Zusammenarbeit zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung – Eine empirische Analyse der Perspektive von Verwaltungskräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *40*(1), 9–23.

Giddens, A. (2001). *Sociology* (4th edn.). Cambridge: Polity.

Goeze, A., & Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *69*(4), 354–364.

Hahnrath, E., & Herbrechter, D. (2022). (Wie) Können Weiterbildungsorganisationen die Professionalität ihrer Lehrenden durch professionelle Lerngemeinschaften unterstützen? Empirische Exploration der Implementierbarkeit eines koorperativen Personalentwicklungskonzepts für die Weiterbildung. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, *53*, 468–481. https://doi.org/10.1007/s11612-022-00660-7.

Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2013). *Organization Theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 61–81.
Howe, M. (2005). *Auswahl und Steuerung externer Trainer in der betrieblichen Weiterbildung*. München, Mering: Hampp.
Isomura, K. (2020). *Organization theory by Chester Barnard. An introduction*. Singapore: Springer Nature.
Kil, M. (2003). *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of research*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
Schemmann, M. (2019). Vorüberlegungen zu einem Steuerungsmodell von Weiterbildungsorganisationen. Ein Beitrag zur Strukturforschung der Weiterbildung. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer & F. Endreß (Eds.), *Metapher, Medium, Methode: Theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (pp. 8–100). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. Van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Eds.), *Bewegungen* (pp. 391–404). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
Schneider, D. (2019). *Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen: Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen*. Bielefeld: wbv Publikation.
Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter Für Volksbildung*, *51*(2), 142–154.
Schrader, J. (2008a). Die Entstehung eines neuen Steuerungsregimes in der Weiterbildung. In S. Hartz & J. Schrader (Eds.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (pp. 387–413). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schrader, J. (2008b). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Eds.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (pp. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.
Schreyögg, G., & Geiger, D. (2016). *Organisation Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien* (6th edn.). Wiesbaden: Springer VS.
Scott, W.R. (1961). Organization theory: An overview and an appraisal. *Academy of Management Journal*, *4*(1), 7–26.
Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Erster und zweiter Halbband*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, *21*, 1–19.
Yang, B., & Cervero, R.M. (2001). Power and influence styles in programme planning: relationship with organizational political contexts. *International Journal of Lifelong Learning*, *20*(4), 289–296.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:25–42
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00244-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Governance of university continuing education in Germany. A scoping review of research in a game-changing area

Matthias Rohs · Gesa Heinbach · Bianca Maria Tokarski

Received: 18 November 2022 / Revised: 13 March 2023 / Accepted: 12 April 2023 / Published online: 15 May 2023
© The Author(s) 2023

Abstract The governance of academic continuing education is an area of research that has received little attention to date. On the one hand, this may be related to the fact that it plays a minor role as a "third mission" area at universities. On the other hand, governance mechanisms in higher education are necessarily closely linked to its political, financial, and contextual characteristics, which require differentiation from educational governance more broadly. Based on a scoping review, the existing research on the governance of university-based continuing education in the German higher education system has been systematically prepared using a multi-level model. This shows a comprehensive view across all levels, which makes use of broad theoretical references and is qualitatively oriented in terms of research methodology.

Keywords Educational governance · Continuing education · Germany · University · Academic

✉ Matthias Rohs
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Kaiserslautern, Germany
E-Mail: matthias.rohs@rptu.de

Gesa Heinbach
Saarland University, Saarbrücken, Germany
E-Mail: gesa.heinbach@uni-saarland.de

Bianca Maria Tokarski
Berne University of Applied Sciences, Bern, Switzerland
E-Mail: bianca.tokarski@bfh.ch

Governance der universitären Weiterbildung in Deutschland. Ein Überblick über die Forschung in einem zukunftsweisenden Bereich

Zusammenfassung Die Governance der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein Forschungsgebiet, das bisher wenig Beachtung gefunden hat. Einerseits könnte dies damit zusammenhängen, dass sie als dritter Aufgabenbereich an den Universitäten eine untergeordnete Rolle spielt. Andererseits sind Governance-Mechanismen im Bereich der Hochschulbildung notwendigerweise eng mit ihren politischen, finanziellen und kontextuellen Merkmalen verknüpft, die eine Abgrenzung gegenüber der Bildungs-Governance im weiteren Sinne erfordern. Auf der Grundlage eines Scoping Reviews wurden die vorliegenden Forschungsarbeiten zur Governance universitärer Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem anhand eines Mehrebenenmodells systematisch aufbereitet. Dabei zeigt sich eine umfassende Betrachtung über alle Ebenen, welche sich breiter theoretischer Bezüge bedient und forschungsmethodisch qualitativ ausgerichtet ist.

Schlüsselwörter Governance · Wissenschaftliche Weiterbildung · Deutschland · Universität · Bildungssteuerung

1 Introduction

In recent years, following the Bologna reforms, in Germany as well as in the rest of Europe governance structures of universities have changed. During the extensive conversion of public institutions to New Public Management (Kuhlmann et al. 2008), universities have also started this process and thus initiated a cultural change (Mora 2001; Broucker and De Wit 2015). In the process of the Bologna Reform and an accompanying emphasis on lifelong learning, universities are increasingly called upon to create market-oriented offerings and to systematically develop business fields in continuing education (Wissenschaftsrat 2019, p. 65; Wolter 2017). The development of German universities in terms of New Public Management leads to a different self-image—from institutions to "specific organisations" (Musselin 2007) and the definition as participant in "quasi-markets" (Agasisti and Catalano 2006). Still, Germans federal countries are responsible for educational policy (including universities), so the legal framework is not identical nationwide. The countries also provide the majority of the university's financial resources, quite different from a lot of other states. Thereby a dilemma arises between the logic of the publicly funded scientific institution and the logic of the continuing education market (Schulze 2020, p. 156; Zastrow 2013, p. 41). A new management culture is emerging, a managerial governance in universities as a whole and in university continuing higher education (UCE) in particular. In this context, higher education in Germany can be described as a "latecomer", since the structures of a university that is self-organized in its subareas, with high levels of autonomy for professors and faculties (academic-self-governance), are still firmly entrenched here today. The position of UEC between the traditional freedom of academic teaching and demand-oriented continuing educa-

tion poses fundamental questions to internal management, in particular for university boards. New competencies over professors and deans—but also central administrative units—were given by new (federal) Higher Education Laws to presidents and vice-presidents of universities. These changed demands on the actors lead to role conflicts and to changes in university management practice (Kretek et al. 2013).

Expectations of modern universities also include the establishment of a *third mission*, which results from the guidelines of the Bologna Process and diverse social developments of the last thirty years (Berghaeuser and Hoelscher 2019). Third mission refers to activities of the university that do not belong to the areas of teaching and research. These include knowledge and technology transfer, university continuing education and social engagement. (ibid.). If German universities are to fulfil other functions for the economy and society in addition to teaching and research, new demands on their leadership level and a new self-image will have to result from this. The development of universities into institutions of lifelong learning is related to this idea:

> "Faced with the challenge of an ageing population Europe can only succeed in this endeavour if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education." (Ministerial Conference Leuven and Louvain-la-Neuve 2009, p. 1)

Compared to other countries, UCE is still relatively little established in Germany (Wissenschaftsrat 2019, p. 37). Although UCE has been one of university's core tasks since an amendment to the Higher Education Act in 1998, this task is nevertheless interpreted very differently by universities in Germany (Franz and Feld 2015). At the same time, the demand for academic continuing education is also limited. In the 18–64 age group, the share of total continuing education is only 5% (Federal Ministry of Education and Research 2022, p. 65). Nevertheless, politicians see great potential in this area. Especially for a labor market that is becoming more and more academic, it can be assumed that the demand for UCE will increase. Therefore, comprehensive funding programs support the establishment and development of UCE at universities. For example, within the framework of the funding programme "Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule (Advancement through Education: Open Universities)" alone, almost a quarter of German higher education institutions received funding for the establishment and further development of UCE (Nickel and Thiele 2020, p. 59). Therefore, the development status, organizational forms, study formats as well as the understanding of the role and relevance of UCE vary greatly. While traditional universities tend to be more reserved here, federal or private universities of applied sciences in particular see this as an attractive market. This makes the situation very different from other countries, where renowned universities often have a very high proportion of postgraduate offerings (Reum 2020, p. 101).

The organisational relationship of the UCE institution to the parent university can either be arranged as a spin-off or remaining in the university and universities in Germany decide differently according to this question. If the latter is the case, three different models are essentially possible, which effects UCEs structural relation to the university board: directly subordinate to the presidium, as a department of the

university administration or as a scientific institution of the university. Depending on this relation to the university, there are different possibilities for the institutions self-understanding. It can see itself as a scientific institution, it can see its task primarily in the administration of continuing education offers, or it can have the self-conception to do both. Overall, many hybrid forms are in practice. Both the understanding of UCE and its embedding and organisation is anything but clear and depends on different factors such as the type of university, the federal state within Germany or the type of public funding (Maschwitz et al. 2020, p. 255). Spin-offs, e.g. in the form of associations or non-profit companies are the much rarer case in Germany (Hanft et al. 2016). Among those universities whose continuing education institutions are supported by a public funding programme, only about 20% have taken the path of a spin-off or operate a spin-off in parallel with another organisational form (Maschwitz et al. 2018, p. 10). However, spin-offs have advantages: They can work independently of political intervention and approval procedures. This means that they tend to be faster in developing offers depending on the market situation (Herm et al. 2003). But the organisational outsourcing of university continuing education also represents a steering challenge for the university board: Scientific and content-related cooperation with the university must be guaranteed and shaped, because this is characteristic for continuing education teaching (Smitten and Jaeger 2010, p. 23).

The advantages of an internal location of continuing education courses are that they are closely linked to these scientific developments, which they can directly use the infrastructure of the university and—this is partly possible—that they can be included in the teaching staff's budget. The management instruments of the university board can be especially effective in these models. As soon as the area of continuing education is organisationally outside of university, the possibility of influence is considerably limited. Authors in the German-speaking discourse therefore call for the legal framework to be developed that continuing education remains entrenched within the university (ibid.). They also stress that in order to make use of the quality assurance procedures available there (Gröger and Schumacher 2018, p. 24). Either way, both variants lead to governance challenges in the field of UCE.

If, on the one hand, a spin-off of UCE seems to bring it closer to the market, the question remains how the requirements of the academic institution can be met. If, on the other hand, continuing education is an integral part of university organization, the question of how to accommodate a demand-oriented market logic (Wilkesmann 2007) of continuing education becomes all the more urgent from a governance perspective. Continuing education at universities in Germany is subject to financial and legal conditions that make it highly dependent on the needs of the market. It must therefore orient itself more strongly to the market than other areas of university activity. At the same time, it is also subject to more direct management options at the university, which supports the promotion of NPM. Therefore, for governance, the development and increasing establishment of UCE at universities can be seen as a transfer challenge but also an opportunity to test and establish new governance practices at German higher education.

Against this background, the question arises, what is known about the governance of UCE in Germany. As Schmid and Wilkesmann (2020, p. 216) note, this topic is only marginally addressed in the context of higher education research. To get

a systematic overview, a literature review of the current state of research on the governance of UCE in Germany was conducted. This is intended to give an overview of the state of research and provides insight into the specific situation in Germany. At the same time, due to the predominantly German-language literature in this field, the connectivity for the international scientific discourse will be established.

2 Method

The methodology is characterized by a scoping literature review. Scoping reviews attempt to provide a clear indication of the scope of available literature and studies and a broad or detailed overview of their focus (Munn et al. 2018). Arksey and O'Malley describe it "as a technique to 'map' relevant literature in the field of interest" (Arksey and O'Malley 2005, p. 20). It serves to "examine the extent, range and nature of research activity (...) determine the value of undertaking a full systematic review (...) summarize and disseminate research findings (...) identify research gaps in the existing literature" (Arksey and O'Malley 2005, p. 21). The identification of relevant research publications is done on the basis of selected literature databases, which are relevant for the research area. These databases are then searched with selected search terms to find relevant publications. Due to the interdisciplinary nature of the research topic, three databases with different disciplinary focus were selected:

- FIS (Fachinformationdienst Bildung[1]), a literature database on all areas of *education* with almost one million data records, mainly from Germany, Austria and Switzerland;
- Sociohub (Fachinformationsdienst Soziologie[2]) is a central contact point for literature search, information and communication in *sociology*, which provides a metasearch engine for databases and library catalogues with around 850,000 monographs and 6000 journal titles; and,
- Pollux (Fachinformationsdienst Politik[3]) provides direct access to more than 1000 journals and 500,000 monographs from the field of *political science*

In addition to these databases, which cover the German-language publications, Scopus[4] was chosen as a third database in order to also cover possible English-language literature on research of management of UCE in Germany. The research was conducted between October 20 and 22, 2021 for the period starting from 1998, since UCE was introduced in this year as a legal core task of higher education institutions in Germany alongside research, teaching and study. The search was conducted using the keywords "steering" or "governance" in combination with "university" and "higher education" as well as "continuing education" or in the German-language databases via the corresponding German terms.

[1] https://www.fachportal-paedagogik.de/en/literatur/index.html.

[2] https://sociohub-fid.de/.

[3] https://www.pollux-fid.de.

[4] https://www.scopus.com.

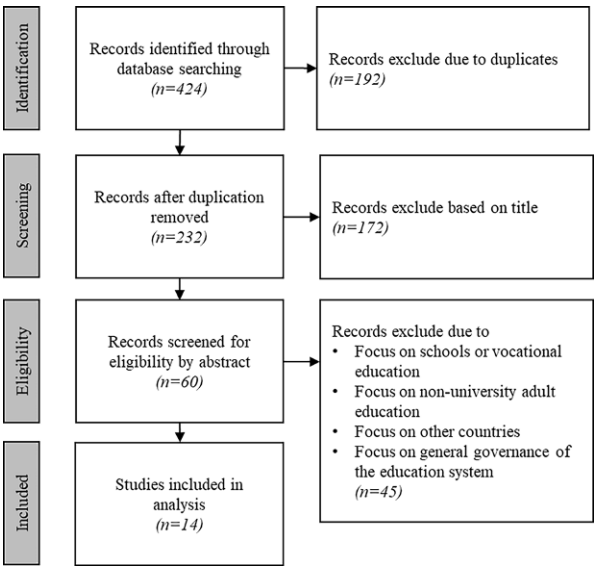


Fig. 1 Flow diagram for inclusion of journal articles in the review

The concept of "steering" was therefore considered in account for conceptual vagueness in potential contributions. The aim was to search as broadly as possible in the databases: Therefore, in Scopus the search was carried out via Article title, Abstract and Keywords, in FIS and Sociohub as a free-text search, and in Pollux via the abstracts. The search in Scopus resulted in six records, in FIS 162, in Sociohub 210 and in Pollux 46, so that a total of 424 records could be identified. The contributions were exported from the databases to Endnote™ to identify and then remove duplicates. The 232 articles found were then examined in more detail. For this purpose, a rough selection was first made based on the titles. In this preselection, 172 articles were excluded as thematically not suitable. The remaining 60 articles were evaluated based on the abstracts or, if not clearly assignable, by cross reading the texts. The exclusion criterion was the close thematic fit to the topic, e.g. articles that considered general aspects, such as the governance of universities or the governance of the education system, were not considered. In addition, all articles that did not refer to Germany were removed. As a result, 14 articles could be identified, which were narrowly focused on the governance of continuing education in Germany (cf. Fig. 1; Table 1).

The qualitative analysis of the articles shows that only two articles were published before 2010, e.g. research on the governance of UCE in Germany is still a relatively young research field in Germany. Traceably, all but one of the articles were published in German. The majority of the articles were published in journals (10), the other were research reports (2) and book contributions (2). Most of the articles can be assigned to a theoretical discussion (7). The research approaches of the remaining contributions are to be classified as qualitative research (7), predominantly case studies. It can therefore be concluded that it is hardly possible to derive generalizations based on the results available. For the more in-depth qualitative analysis, the articles were analyzed with the help of the software MAXQDA (Woolf and Silver

2017). For this purpose, all full articles were imported into the program in PDF format and evaluated in terms of content analysis (Mayring 2015). Based on the questions, relevant text passages in the documents were coded inductively. In several circular steps, the codes were adapted and completed. Finally, the codes were summarized and structured. Five categories were formed in the process: (1) *Steering*, (2) *Stakeholders*, (3) *Contextual legal and financial conditions*, (4) *Strategy*, (5) *Structures*.

These coding categories were used for a first analytical structuring of the evaluation results. But, for a meta-analysis on the actual state of research of UCE governance, two aspects emerge: First, an underlying sociological or economical theorization of UCE governance seems to be low, measured by the evaluated articles. This is not surprising, considering that UCE governance represents a relatively young field of research, for which a clarification of the contextual conditions of UCE in the "system of German universities" is a necessary first step. All selected papers provide a theoretical discussion and some an additional qualitative analysis of the contextual or constitutive conditions of UCE. Secondly, shown by their inductive content analysis, all elected papers are very heterogeneous in terms of the addressed level of UCE, distinguished by macro-, meso- or micro-level. To systematize the existing research activities along the primary findings of this review, the coded categories and segments were sorted along these contextual levels. Further theoretical considerations for the research field of UCE governance were thereby initiated. In summary, the following (extended) methodological approach was followed: *1.* scoping review (as previously described), *2.* qualitative content analysis of the elected papers, and *3.* meta-discussion of the results.

3 Results

As mentioned above, it is hardly possible to derive generalizations based on the present results. The number of relevant studies and scientific contributions in governance research concerning the field of UCE is too small for this purpose. Nevertheless, by sorting the present results (cf. Table 2), a kind of meta-structure of the current state of research in the field of UCE governance can be mapped. UCE governance literature as presented by this review is partly tied back to theoretical discussions in the related field of educational governance, which leads to a brief classification of the results of this scoping review in general terms of educational governance. This helps to sort the results of the scoping review.

Educational Governance does not represent a theory in the narrow sense but subsumes different theoretical approaches through a common perspective (Herbrechter and Schemmann 2019, p. 182; Benz 2004, p. 27). On the one hand, governance issues are raised in the multi-level system of continuing education, mostly related to the different contexts and influences of continuing education like state, market or organizational units. A functional classification of governance issues according to macro, meso and micro level seems to be helpful especially because it can support a structuring of the emerging governance requirements by areas of origin. At the macro level, education policy actors at the national or supranational level affect

continuing education from outside (Schrader 2011, p. 103, 2008). At the meso level, the actions of organizations can therefore be explained as a function of societal environmental expectations (Schemmann 2017, p. 9). The micro level, in turn, is about individual and interactive actors, which include UCE planners as well as lecturers and participants (Schrader 2011, p. 95–97). In their efforts, the macro, meso, and micro levels always influence each other. On the one hand, the societal environmental expectations placed on the organization at the meso level are due to influences exerted by macro level actors. At the same time, the organization serves as an action space for individuals on the micro level. In this sense, the three levels (macro, meso, micro) form a collaborative system that, from a systems theory perspective, places problems in the context of interrelated subsystems (Koskinen 2013, p. 13).

As a further approach, (neo-)institutionalist references serve as a theoretical framework, focusing on the institutional assumptions or rules of educational governance, that follow an ongoing alignment process between the organization and its institutional environment (Houben 2019, p. 165; Schemmann 2017, p. 3; Koch and Schemmann 2009). Beyond that, governance and steering issues in a multi-level system are interpreted as a problem of coordination between actors in different constellations (Altrichter and Maag Merki 2010, p. 22; Kussau and Brüsemeister 2007). Micro-analyses of coordination between actors are relatively rare in the Ed-

Table 1 Included studies

No.	Authors (Year)	Title
[01]	Brüsemeister and Schemmann (2013)	Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression
[02]	Cendon et al. (2020)	Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung
[03]	Feld and Franz (2016)	Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements
[04]	Franz and Feld (2014)	Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten
[05]	Hanft et al. (2016)	Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen
[06]	Heinbach and Rohs (2020)	Governance wissenschaftlicher Weiterbildung
[07]	Heinbach and Rohs (2019)	Vizepräsidenten als Akteur in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung
[08]	Heufers and El-Mafaalani (2011)	Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung
[09]	Jütte and Lobe (2019)	Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
[10]	Klumpp (2010)	Risk-Return-Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen
[11]	Kretschmer and Stöter (2014)	Weiterbildung und Lebenslanges Lernen (LLL) in Anreiz- und Steuerungssystemen
[12]	Schemmann (2014)	Analysis of the Governance of University Continuing Education in the United Kingdom and Germany
[13]	Schmid and Wilkesmann (2020)	Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung
[14]	Wilkesmann (2010)	Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung

ucational Governance context (Peetz and Sowada 2019, p. 250; Graß 2015, p. 66). Theoretical approaches in the German-language educational governance literature can be found, for example, in the form of practice theory (Bourdieu) considerations in the sense of Bourdieu's sociology (Schmid and Wilkesmann 2020), the latter furthermore focused on UCE governance, or the sociology of conventions (Graß and Alke 2019; Leemann 2019; Peetz and Sowada 2019). Thus, the question arises: Where does UCE governance research stand in relation to these considerations of its parent field?

As a result of this scoping literature review (cf. Table 1), fourteen contributions towards educational governance research in the context of UCE could be identified. An analysis of these contributions shows clear differences in terms of the following points:

1. Even though all papers deal with educational governance as a context in principle, different levels in the multi-level system of university continuing education are addressed in each case. Implicitly, a macro-, meso- or micro-perspective is followed when analyzing organizations or institutions. From a theoretical point of view an isolated scope on one of each level might not be useful, because there's a contextual linkage between each of these levels (Schmid and Wilkesmann 2020, pp. 223–229). A sorting according to these levels, in the following referred to as governance scope, leads to the following categorization: Papers which address the political, societal, or historical context of UCE governance on the macro-level [2, 6, 11]. Papers that focus on the meso level [04, 07, 08, 10] in terms of organizational and institutional governance mechanisms. Papers that address a linkage between macro- and meso-level [01, 03, 05, 09, 12, 14]. And finally, one approach [13] of a meso-micro-level view, which understands UCE governance on the level of actors and their (problem-solving) interaction relations.
2. There are both generic overviews, which examine the context of UCE and the resulting governance problems, as well as at least one initial approach [13] to theorizing the cornerstones of UCE governance.
3. The share of empirical studies is 50% and corresponds to the approach of qualitative content analyses.

A systematization of these contributions is done analogously to the addressed level in the system of UCE (macro, meso, micro level), their primary theoretical framework (cf. Table 2) listed by keywords and their empirical contribution.

As mentioned above, current research in Educational Governance focuses on the macro and meso perspective. Empirical analyses on the micro level with a focus on the actors and their interactive relationships, on the other hand, have a smaller share (Graß 2015, p. 66; Peetz and Sowada 2019, p. 250). For the knowledge field related to UCE, this scoping review comes to comparable conclusions. Of the fourteen articles selected, the majority is scoping on the macro and/or meso perspective. Three papers (Cendon et al. 2020; Heinbach and Rohs 2020; Kretschmer and Stöter 2014) focus on the external framework and influencing factors from a political, societal or historical development perspective. The content of ten contributions (cf. Table 2) ranges between the external co-contextual conditions of UCE and the

Table 2 Included studies—key contents and character

[No.] Authors (Year)	Scope	Key Words	Research Method
[01] Brüsemeister and Schemmann (2013)	Macro, Meso level	Internal power balance and control between actors (principal agent theory); internal and external steering mechanisms of UCE governance	Qualitative, single case study
[02] Cendon et al. (2020)	Macro level	UCE as Third Mission; areas of responsibility, fields of action and goals; development and understanding of UCE in Germany	Theoretical Analysis
[03] Feld and Franz (2016)	Macro, Meso level	Situation of UCE in a macro-level context, educational management; strategic and operational implementation of UCE design and management	Qualitative, case-studies, interview
[04] Franz and Feld (2014)	Meso level	Internal organizational steering issues (universities as loosely coupled systems)	Qualitative, case-studies, interview
[05] Hanft et al. (2016)	Macro, Meso level	New Public Management, Governance structures within the organization; UCE in context of market and its internal/external stakeholders	Qualitative, case-studies
[06] Heinbach and Rohs (2020)	Macro level	Higher Education policy post-Bologna and its steering issues; New Public Management; tensions between public educational mandate and economic activities of UCE	Theoretical Analysis
[07] Heinbach and Rohs (2019)	Meso level	The role of university management in the network of hierarchical self-control Central control versus academic independence (UCE as a hybrid)	Qualitative, interview-study
[08] Heufers and El-Mafaalani (2011)	Meso level	UCE and its conflict between market and academic organization	Qualitative, interview-study
[09] Jütte and Lobe (2019)	Macro, Meso level	Political steering impulses. Organizational structures and management action in the context of UCE steering	Theoretical Analysis
[10] Klumpp (2010)	Meso level	UCE governance as risk-management; risk-return steering as conceptual model	Theoretical Analysis
[11] Kretschmer and Stöter (2014)	Macro level	Cross-university regulatory framework for UCE, mapping of UCE in cross-university financial steering systems	Longitudinal study, document analyses
[12] Schemmann (2014)	Macro, Meso level	UCE from a historical, political and international perspective; coordinating actors in a multilevel system	Theoretical Analysis
[13] Schmid and Wilkesmann (2020)	Meso, Micro Level	Practice theory (Bourdieu); actor configurations in a multi-level model; linkage between macro-, meso-, micro-level in UCE governance research	Theoretical Analysis
[14] Wilkesmann (2010)	Macro, Meso level	Organizational theory approach; managerial governance versus UCE as public good; scientific orientation versus market and practical-vocational orientation	Theoretical Analysis

steering requirements within the organization, which are partly derived from them. One contribution is devoted to the sociological, practice-theoretical foundation of a meso-micro view of structures, strategies, and actor configurations (Schmid and Wilkesmann 2020).

4 Discussion: Scoping UCE governance from a multi-level-perspective

In state universities, the responsible ministries of the German federal countries play a major role in the steering of UCE and its institutions. The *German Federal States* establish the legal framework, and in this framework continuing education is now established throughout Germany as part of the catalogue of tasks of universities (Pellert 2013, p. 27). In order to implement this general requirement in concrete practice, so-called university pacts are concluded between a state and the presidents of all universities in this state. In addition, the state ministries also negotiate target agreements with the individual universities. Continuing education has become customary as part of the university portfolio, especially in these target agreements. However, the formulated goals are vary in concreteness (Kretschmer and Stöter 2014, p. 29). For this reason, it is not possible to make a statement on the scope or accuracy of external control specifications for UCE for Germany as a whole, as far as it concerns its external financial and political steering process. In principle, a need for research exists regarding to university steering mechanisms from this macro perspective. Neither the process nor the effectiveness of target agreements between ministry and university have been systematically investigated. Their influence on UCE can therefore not be described in more detail (Kretschmer and Stöter 2014, p. 31).

The politically desired development towards more autonomy for universities also has an influence on possible actions for boards. They have gained new decision-making powers through the increasing autonomy of their organizations—and are therefore in a process of reorienting their self-image. If this is to be successful, it must be possible to communicate openly about it (Scherm 2015). A particular challenge of this process is described as reconciling the independence of research and teaching with the needs of managing a modern university (Spoun and Weiner 2017). Academic participation in decision-making and the self-image of professors as independent scientists in contrast to political objectives, strategy processes and adaptation to a scientific world shaped by financial indicators. Universities must position themselves in this world, also in competition with each other. At the same time, they must cultivate and maintain the fundamental values of academic independence. Harmonizing both is to say at least difficult (Böckelmann 2017, p. 225).

The New Control Model for universities is assessed rather critically among professors, but this judgement gets more and more positive with increasing hierarchical levels (Schmid and Wilkesmann 2015, p. 65). This is where the macro and meso level are dependent: Those who provide the services of the universities by implementing teaching and research—that is the professors and scientific staff—are difficult to reach through hierarchical action (Böckelmann 2017, p. 221). For this reason a structural contradiction arises in the claim for leadership by university boards. To

circumvent this contradiction, and to meet the legal framework, conditions as well as public discourse for the development towards a managed organisation, hybrid models are emerging in practice (Kehm 2014, p. 23). In these models, the traditional administrative structures exist parallel to the new instruments of steering and management (Lange 2008, p. 238).

The term hybrid models has been used often and might now be considered a common description of the steering model in German universities these days. UCE is described as one of a few fields in German universities where development and steering is directly related to the university board. Direct means that there is no decentralized intermediate level, such as a dean's office. Continuing education programs are always linked to the faculties in terms of content and staff, but in terms of organization they normally are separate units under the supervision of the vice-presidents who are responsible for studying and teaching (Heinbach and Rohs 2019).

Understanding UCE as a hybrid, the question arises which theoretical approaches appear to be compatible from a research perspective. Hierarchical self-control in university organizations is influenced by the political and social context. In addition, control mechanisms exist in organizations that follow institutional rules and norms. At this point, a distinction seems to make sense: organization and institution are different constructs in terms of their conceptual character. Many formal organizational structures emerge as "reflections of rationalized institutional rules" (Meyer and Rowan 1977, p. 340), in other words, as formalized translation into structures judged to be appropriate by actors. In turn, the development of institutional rules is based on a constant exchange with the organizational environment, in the sense of the classical neo-institutionalist notion of environmental isomorphism (DiMaggio and Powell 1983).

Returning to the theoretical foundation of research in the field of UCE governance, a theorization of the institutional embeddedness of UCE and the governance mechanisms derived, seems to be a helpful approach in a hermeneutical sense. As noted by Dollhausen and Lattke (2020, p. 102), the research context of UCE lacks a basic understanding of institutional reference systems and their coordinating effects on the actors involved. Institutional theory research thus potentially serves an analytical view of the connection between a macro and meso perspective in the multi-level system of UCE. Moreover, actor-centered institutional theories can also be a useful approach at the interface of the meso and microlevels.

Nevertheless, research and academic contributions on the governance of UCE in the German-speaking context mostly deal with the macro or meso level, as the results of this scoping review demonstrate. Actor-based analyses of governance and decision-making processes at the micro level appear less researched so far. One possible explanation could be that the "problem of the organization as a multi-level feedback system" makes actor-centered research approaches difficult (Schäffter 2013, p. 230). So, what conclusion can be drawn for UCE governance research if, from a theoretical perspective, institutional and actor-centered considerations should ideally be incorporated into the UCE multilevel system? Returning once again to Educational Governance as a kind of supraordinate discipline for UCE Governance, Näpfli (2019, p. 130) presents a model of actor-centered institutionalism that could

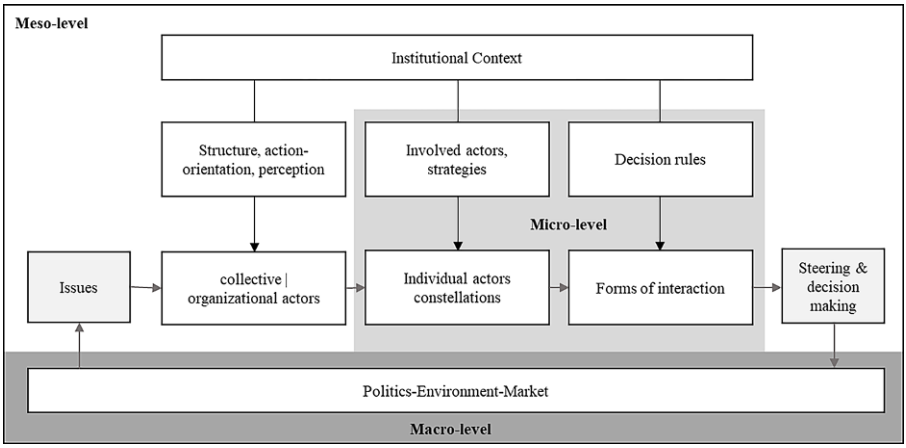


Fig. 2 Actor-centered institutionalism in UCE Governance following Näpfli (2019), Treib (2015)

fit the discussed multi-level problem with some extensions and therefore seems applicable in the field of UCE Governance as well (Fig. 2).

This model focuses on an actor-centered approach to educational governance research while including the institution as a framework for action. Following Treib (2015) and Scharpf (2006), Näpfli (2019) presents an analytical concept that allows a description of governance processes both at different levels and considering different actor constellations. As a specific extension, the elements from this model (Näpfli 2019, p. 130) are now mapped along their logical assignability to the contextual levels (macro, meso, micro) of UCE. At the macro level, environmental expectations from outside the institutional context affect UCE and its governance processes. Viewed as a trigger, the macro level provides issues that are brought to UCE from the education policy or market environment. At the same time, the institution provides structures, collective orientations, and important basic institutional perceptions that also influence the organization as a collective actor. This in turn has an impact on the actor constellations and forms of interaction at the micro level as well. Decision rules and action strategies of the actors involved at the micro level are thus balanced between the demands of the institution at the meso level and the macro influences from the political environment and the market. From a research perspective, the changed steering requirements in the sense of the New Public Management, as described at the beginning, can hereby be pictured in a more holistic context.

5 Conclusion and study limitations

The argument for research on UCE governance that is both institutionally and actor-centered is based on the content analysis of the selected papers in this scoping review and was not part of the primary search strategy. Nevertheless, even if institutional and actor-centered keywords were considered, the output of strongly related studies

in context of UCE governance would be expected to be equally low. With fourteen clearly contextualized contributions, the field of research in UCE governance can be therefore classified as wide open.

A common feature of all contributions is that UCE governance is a multidimensional and complex challenge in an increasingly dynamic environment. The change of governance processes in universities is much more than "just" a change in practical action. It reflects major developments in higher education policy. Accordingly, the expansion and structuring of academic and development of UCE, with all the subsequent demands on leadership in university management are directly related to the university-wide governance processes (Heinbach and Rohs 2020, p. 295).

Even though all elected papers in this review are connected to educational governance as a context in principle, either explicitly or not, there is hardly any hermeneutical recourse to educational governance theories. Subsequently, an institutional or actor-centered approach is concluded as a research need to arrive at holistic explanations in the multi-level system of UCE. Based on this, empirical statements on governance processes and leadership requirements would be possible.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Conflict of interest M. Rohs, G. Heinbach and B.M. Tokarski declare that they have no competing interests.

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

Agasisti, T., & Catalano, G. (2006). Governance models of university systems—towards quasi-markets? Tendencies and perspectives: a European comparison. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *28*(3), 245–262. https://doi.org/10.1080/13600800600980056.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 15–39). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_1.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616.

Benz, A. (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz (Ed.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (pp. 11–28). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_1.

Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2019). Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions. *Tertiary Education and Management*, *26*(1), 57–76. https://doi.org/10.1007/s11233-019-09030-3.

Federal Ministry of Education Research (Ed.). (2022). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht (2 ed.). BMBF.

Böckelmann, C. (2017). Hochschulführung in unterschiedlichen Systemkontexten: Eine vergleichende Analyse zu Führungsbedingungen und Kompetenzanforderungen. In L. Truniger (Ed.), *Führen in*

Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis (pp. 213–228). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_14.

Broucker, B., & De Wit, K. (2015). New public management in higher education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 57–75). Houndmills: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_4.

Brüsemeister, T., & Schemmann, M. (2013). Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression. Ein Fallbeispiel – Hochschule Limes. *Hochschule und Weiterbildung*, *13*(2), 23–27. https://doi.org/10.25656/01:9765.

Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., & Nickel, S. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 17–38). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1515/9783110689884-013.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147–160. https://doi.org/10.2307/2095101.

Dollhausen, K., & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 99–121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5.

Feld, T. C., & Franz, M. (2016). Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, *62*(4), 513–530. https://doi.org/10.25656/01:16829.

Franz, M., & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *37*(4), 28–40. https://doi.org/10.3278/REP1404W028.

Franz, M., & Feld, T. C. (2015). The status of continuing higher education at German universities: a meaphor analysis. *Journal of Adult and Continuing Education*, *21*(2), 77–92. https://doi.org/10.7227/JACE.21.2.6.

Graß, D. (2015). Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Eds.), *Governance von Bildung im Wandel* (pp. 65–93). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07270-4_4.

Graß, D., & Alke, M. (2019). Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 219–246). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_11.

Gröger, G., & Schumacher, H. (2018). Organisationsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung. In J. Klenk (Ed.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg* (pp. 21–32). Bielefeld: wbv.

Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (Eds.). (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Heinbach, G., & Rohs, M. (2019). Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *2*, 40–46.

Heinbach, G., & Rohs, M. (2020). Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Rohs, M. H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Eds.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 287–298). Bielefeld: wbv.

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

Herm, B., Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K., & Wolter, A. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Heufers, P., & El-Mafaalani, A. (2011). Praxis- oder Wissensorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(3), 61–71. https://doi.org/10.3278/REP1103W061.

Houben, D. (2019). Theorieentwicklungen des soziologischen Neo-Institutionalismus und seine Potenziale für die Educational Governance-Perspektive. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Edu-*

cational Governance Theorien (pp. 147–179). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_8.

Jütte, W., & Lobe, C. (2019). Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *2*, 7–11. https://doi.org/10.25656/01:20548.

Kehm, B. M. (2014). New forms of university governance in Germany: autonomy, self-governance and the distribution of authority. In M. Shattock (Ed.), *International Trends in University Governance. Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority* (pp. 17–33). Abingdon: Routledge.

Klumpp, M. (2010). Risk-Return-Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *1*, 36–44.

Koch, S., & Schemmann, M. (Eds.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1.

Koskinen, K. U. (2013). Systemic view and systems thinking. In *Knowledge production in organizations*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00104-3_3.

Kretek, P. M., Dragšić, Ž., & Kehm, B. M. (2013). Transformation of university governance: on the role of university board members. *Higher Education*, *65*(1), 39–58. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9580-x.

Kretschmer, S., & Stöter, J. (2014). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Anreiz- und Steuerungssystemen. Ergebnisse einer länderübergreifenden Analyse (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49446-7. Accessed 2. May 2023.

Kuhlmann, S., Bogumil, J., & Grohs, S. (2008). Evaluating Administrative Modernization in German Local Governments: Success or Failure of the "New Steering Model"? *Public Administration Review*, *68*(5), 851–863. https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2008.00927.x.

Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance* (pp. 15–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2.

Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *dms – der moderne staat*, *1*, 235–248. https://doi.org/10.3224/dms.v1i1.12.

Leemann, R. J. (2019). Educational Governance von Ausbildungsverbünden in der Berufsbildung – die Macht der Konventionen. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 265–287). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_13.

Maschwitz, A., Lermen, M., Johannsen, M., & Brinkmann, K. (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen* (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). https://doi.org/10.25656/01:16100.

Maschwitz, A., Speck, K., Schwabe, G., & Amintavakoli, R. (2020). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 233–276). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20805.

Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education. Advances in mathematics education*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13.

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

Ministerial Conference Leuven/Louvain-la-Neuve (2009). The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf. Accessed 2. May 2023

Mora, J.-G. (2001). Governance and Management in the New University. *Tertiary Education and Management*, *7*(2), 95–110. https://doi.org/10.1023/A:1011338016085.

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. *Medical Research Methodology*, *18*(143), 1–7. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x.

Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (pp. 63–84). Bielefeld: transcript.

Näpfli, J. (2019). Akteurzentrierter Institutionalismus und der Innovationswürfel als theoretischer Rahmen für die Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_7.

Nickel, S., & Thiele, A.-L. (2020). Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb , Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 17–38). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20805.

Peetz, T., & Sowada, M. G. (2019). Koordination und Konvention. In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 247–264). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_12.

Pellert, A. (2013). Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung – eine Herausforderung für die Personalentwicklung. In C. Hofer, B. Schröttner & D. Unger-Ullmann (Eds.), *Akademische Lehrkompetenzen im Diskurs. Theorie und Praxis* (pp. 95–101). Münster: Waxmann.

Reum, N. (2020). Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Eds.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'* (pp. 89–105). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20805.

Schäffter, O. (2013). Die Kategorie des „Angleichungshandelns" bei Wiltrud Gieseke. Eine relationale Sicht auf die empirische Rekonstruktion von „Programmplanungshandeln". In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Eds.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (pp. 223–235). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19116-4_20.

Scharpf, F. W. (2006). *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Schemmann, M. (2014). Analysis of the Governance of University Continuing Education in the United Kingdom and Germany. In M. Schemmann (Ed.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (Vol. 37, pp. 61–72). Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.7788/ijbe-2014-0106.

Schemmann, M. (2017). Institutionentheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 1–11). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_19-1.

Scherm, E. (2015). Man muss darüber reden (dürfen). Individuelle Autonomie und Autonomie der Gesamtorganisation. *Wissenschaftsmanagement*, *3*, 30–33.

Schmid, C. J., & Wilkesmann, U. (2015). Ansichtssache Managerialismus an deutschen Hochschulen. Ein empirisches Stimmungsbild und Erklärungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *37*(2), 56–86.

Schmid, C. J., & Wilkesmann, U. (2020). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_10.

Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Eds.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (pp. 31–64). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

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

Schulze, M. (2020). Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Eds.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (pp. 151–166). Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6004692w.

Smitten, S., & Jaeger, M. (2010). Anreizbasierte Steuerung von wissenschaftlicher Weiterbildung: Optionen und Grenzen. In *Hochschule und Weiterbildung* (pp. 26–35).

Spoun, S., & Weiner, S. (2017). Hochschulentwicklung als besondere unternehmerische Herausforderung. In L. Truniger (Ed.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (pp. 181–192). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_11.

Treib, O. (2015). Akteurzentrierter Institutionalismus. In G. Wenzelburger & R. Zohlnhöfer (Eds.), *Handbuch Policy-Forschung* (pp. 277–303). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01968-6_11.

Wilkesmann, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, *16*, 269–281. https://doi.org/10.17877/DE290R-9508.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *30*(1), 28–42.

Wissenschaftsrat (Ed.). (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens – Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Berlin. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html. Accessed 16 Nov 2022.

Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen* (pp. 181–194). Bielefeld: wbv.

Woolf, N. H., & Silver, C. (2017). *Qualitative Analysis Using MAXQDA. The Five-Level QDA™ Method*. Routledge.

Zastrow, J. (2013). *Die institutionelle Neuausrichtung der wissenschaftlichen Managementweiterbildung. Zur Entwicklung des organisationalen Feldes*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19739-5.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:43–66
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00243-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Wie unterstützen Leitungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen

Johannes Wahl · Dörthe Herbrechter

Eingegangen: 21. November 2022 / Überarbeitet: 17. März 2023 / Angenommen: 4. April 2023 / Online publiziert: 17. Mai 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Führungskräfte nehmen im Rahmen der digitalen Transformation nicht zuletzt an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt eine wichtige Position ein. Der vorliegende Beitrag untersucht explorativ aus Sicht der Leitungskräfte, (1) welche Impulse und Akteure aus der organisationalen Umwelt als wichtig erachtet werden, (2) welche Maßnahmen und Aktivitäten ergriffen werden, um organisationsintern digitale Veränderungen anzustoßen und (3) welche Formen der Führung dazu genutzt werden. Die Datengrundlage basiert auf halbstandardisierten Leitfadeninterviews mit Leitungskräften an Volkshochschulen ($N = 34$), die inhaltsanalytisch induktiv und deduktiv ausgewertet wurden. Die Ergebnisse verdeutlichen die Komplexität der Anforderungsstruktur an das Führungshandeln und zeigen auf, welche Impulse die Führungskräfte für eine interne Veränderungsdynamik setzen können. Zudem weisen die Befunde auf ein Zusammenspiel verschiedener Formen der Führung hin, die im Kontext der Weiterbildung mit spezifischen Herausforderungen verbunden sind.

Schlüsselwörter Digitale Transformation · Führung · Organisationsentwicklung · Professionalisierung · Volkshochschulen

✉ Dr. Johannes Wahl
Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: johannes.wahl@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Dörthe Herbrechter
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg, Deutschland
E-Mail: herbrechter@ibw.uni-heidelberg.de

How do leading staff members in adult education foster digital change inside the organisation? A qualitative case study in the context of adult education centres

Abstract Due to their opportunities to exert influence, leading staff members occupy a central position in the context of digital transformation, both within the organisation and at the interface between the organisation and the environment. Based on an explorative study with leading staff members of adult education centres, this paper examines, (1) which impulses and actors from the organisational environment are considered important, (2) which measures and activities are taken to initiate internal organisational changes and (3) which forms of leadership are used for this purpose. The data basis is formed by semi-standardised guided interviews with managers at adult education centres ($N = 34$), which were analysed inductively and deductively. The results illustrate the complexity of the demands on leadership and show which impulses the leading staff members can set for an internal dynamic of change. Furthermore, the findings point to an interplay of different forms of leadership that are associated with specific challenges in the context of adult education.

Keywords Digital transformation · Leadership · Organisational development · Professionalisation · Adult education centres

1 Einleitung: Veränderungen der Umwelt als Anlass für digitale Veränderungsprozesse in Volkshochschulen

Wie alle Organisationen sind auch Weiterbildungsorganisationen darauf angewiesen, Veränderungen ihrer Umwelt wahrzunehmen, zu verarbeiten und auf sie zu reagieren (Dollhausen 2020; Herbrechter und Schrader, 2018; Nerdinger et al. 2019). Solche äußeren Veränderungen können sich etwa auf finanzielle oder rechtliche Rahmenbedingungen beziehen; sie können aber auch eine Folge disruptiver Krisen sein, wie etwa die Migrations- und Flüchtlingsbewegungen seit 2015, der Russland-Angriffskrieg oder die Covid-19-Pandemie. Für Weiterbildungsorganisationen bringen solche äußeren Veränderungen oftmals auch Veränderungserfordernisse im Inneren mit sich. So weisen Daten des nationalen Bildungsberichts beispielsweise darauf hin, dass sich Volkshochschulen vor allem in den ersten Jahren nach den Migrations- und Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015 besonders ausgeprägt im Bereich von Integrationskursen engagiert haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Dies dürfte auch Folgen für ihre organisationsinternen Prozesse haben. Denn gemäß den Richtlinien des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geht die Zulassung als Kursträger für Integrationskurse mit spezifischen Anforderungen an die Qualifikationsprofile und Arbeitsumgebung für Lehrende einher (BAMF 2023), denen Volkshochschulen bei der Personalrekrutierung und der späteren Zusammenarbeit entsprechend Rechnung tragen müssen. Soll das Bildungsangebot auf eine digitale Planung, Organisation und Durchführung ausweichen, wie etwa während der Covid-19-Pandemie, erfordert dies zum einen ad hoc eine verbesserte technische Ausstattung und beschleunigte Digitalisierung aller internen Prozesse. Zum

anderen werden die Formen der Zusammenarbeit und das professionelle Handeln grundlegend mit neuen Anforderungen konfrontiert (Schmidt-Hertha 2020; Christ et al. 2021).

Im Kontext der Weiterbildung treffen diese exemplarisch skizzierten Umweltveränderungen auf eine besondere Situation der Organisation. Anders als im schulischen Kontext ist für einen Großteil der Weiterbildungsorganisationen ein spezifisches institutionelles Arrangement prägend, das sich anhand der Bildungsberichterstattung kursorisch so beschreiben lässt: In der Weiterbildung ist ein relativ hoher Anteil des Personals selbständig auf Honorarbasis und oftmals in mehreren Organisationen parallel tätig. Unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis arbeitet ein Großteil in Teilzeit. Während pädagogisch-planend-disponierende Aufgaben für gewöhnlich in Festanstellung erbracht werden, wird ein erheblicher Teil der Lehre auf Honorarbasis und nebenberuflich ausgebracht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 151–152, 154; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Für Weiterbildungsorganisationen beinhaltet dieses spezifische Arrangement Vor- und Nachteile: Einerseits eröffnen ihnen die Honorarverträge und Teilzeitbeschäftigungen (auch bedingt durch die größere Zahl der beschäftigten „Köpfe“) ein hohes Maß an Flexibilität und Innovativität in der Angebotsplanung sowie geringe Kosten und Pflichten, vor allem für die Honorarkräfte (z. B. mit Blick auf Sozialversicherungsleistungen oder Kündigungsschutz; Jambon 2015). Andererseits sind mit diesen Beschäftigungsbedingungen auch spezifische organisationsinterne Herausforderungen verbunden, wie beispielsweise die Gewährleistung einer hinreichenden Interaktionsdichte zwischen den Beschäftigten, Kosten für zusätzliche Arbeitsplätze oder die Koordination der arbeitsteiligen Zusammenarbeit (Ulich 2011). Für die Gruppe der Lehrenden kommt hinzu, dass Honorarverträge kaum direkte Steuerungsmöglichkeiten und Weisungsbefugnisse eröffnen (Jambon 2015). So finden sich Leitungskräfte der Weiterbildung in der Situation wieder, dass ihre Möglichkeiten der gezielten Einflussnahme genau für diejenige Personalgruppe begrenzt sind, die der Organisation gegenüber den Teilnehmenden „ein Gesicht“ verleiht und die für die Erfüllung des Organisationszwecks von zentraler Bedeutung ist (Hahnrath und Herbrechter 2022).

Leitungskräfte der Weiterbildung sind bereits, bedingt durch diese vielfältigen, im Umfang und in der Absicherung variierenden Beschäftigungsbedingungen mit spezifischen Anforderungen konfrontiert, die sich angesichts der steigenden Ansprüche an die Effektivität und Effizienz der Weiterbildung sowie der eingangs beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen weiter ausdifferenziert haben dürften (Koschorreck und Gundermann 2021; Jenner 2022; Schrader 2019). Gerade in Zeiten, in denen äußere Veränderungen auch Veränderungen im Inneren der Organisation erforderlich machen (wie etwa die pandemiebedingt verstärkten Digitalisierungserfordernisse), kommt Leitungskräften eine besondere Verantwortung zu. Zusätzlich zu ihren regulären Führungsaufgaben gilt es, die notwendigen Veränderungen aktiv voranzutreiben, sie zu erklären, für sie zu motivieren, für Unterstützung und Beteiligung zu sorgen, gegebenenfalls erforderliche Kurskorrekturen vorzunehmen und Widerstände zu bearbeiten (Blessin und Wick 2017; Kraus 2020; für die Weiterbildung siehe auch Franz 2014). Wie Leitungskräfte der Weiterbildung dies unter den Bedingungen von Teilzeitarbeit als „Standard“ und einer großen Zahl neben- oder

freiberuflich tätiger Lehrkräfte buchstäblich „managen“, ist bislang allerdings noch wenig erforscht.

Die digitalisierungsbezogene Weiterbildungsforschung hat in den vergangenen Jahren eine enorme wissenschaftliche Produktivität entwickelt, die sich beispielsweise an dem 2019 gegründeten „Netzwerk Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung“, Schwerpunktbefragungen des wb-monitors (z. B. Koscheck et al., 2022), Themenschwerpunkten wissenschaftlicher Fachzeitschriften oder an entsprechend ausgerichteten Monographien, Sammelbänden und Einzelbeiträgen (z. B. Bernhard-Skala et al. 2021; Breitschwerdt und Egetenmeyer 2022; Denninger und Käpplinger 2021; Engels und Egloffstein 2021; Robak et al. 2022; Rohs und Ganz 2016; Schmidt-Hertha et al. 2020) ablesen lässt. Im Fokus stehen dabei aber vor allem die Angebots- und die Lehr-Lernebene sowie damit verbundene technische und professionelle Voraussetzungen (Schmidt-Hertha 2020). Weniger im Fokus ist bislang demgegenüber die Ebene der Weiterbildungsorganisation, der Führung sowie der Umweltakteure und -impulse, die für den organisationsinternen Umgang mit Digitalisierungserfordernissen als relevant wahrgenommen werden.

An diese Forschungslage knüpft der vorliegende Beitrag an, indem er die Wahrnehmung und Verarbeitung von Digitalisierungsanforderungen auf der Ebene der Weiterbildungsorganisation aus Sicht der Leitungskräfte exploriert. Als Datenbasis dient die Studie „Digitale Transformation von Volkshochschulen“ (DiTra_VHS), in der Leitungskräfte zu zentralen Veränderungen in ihrer Einrichtung im Kontext der digitalen Transformation befragt wurden. Angesichts der skizzierten Forschungslage bearbeitet der vorliegende Beitrag die Teilfragestellung der Studie, wie Leitungskräfte als Schlüsselakteure für gelingenden Wandel digitale Veränderungen im Inneren der Organisation unterstützen. Dabei kann sich Unterstützung in vielfältiger Form realisieren, beispielsweise als Aufnahme umweltinduzierter Impulse, als Anregung und Umsetzung konkreter interner Veränderungen oder als veränderungsförderliche Gestaltung der Vorgesetzten-Mitarbeitenden-Beziehung. Vor diesem Hintergrund lässt sich die allgemeine Fragestellung des Beitrags in folgende Detailfragen differenzieren:

- Welche Impulse und Akteure der organisationalen Umwelt sind für die Initiierung digitaler Veränderungen in Volkshochschulen aus Sicht der Leitungskräfte relevant?
- Durch welche Maßnahmen und Aktivitäten befördern die befragten Leitungskräfte digitale Veränderungen im Inneren der Organisation?
- Wie unterstützen Leitungskräfte unter den besonderen Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildung intern digitale Veränderungen durch Formen „ihrer“ Führung?

Mit diesen Fragen rückt der vorliegende Beitrag Führung als eine organisationale Rahmenbedingung des pädagogisch-professionellen Handelns angesichts zunehmender digitaler Veränderungsanforderungen in den Analysefokus. Mit Blick auf die Fallauswahl bezieht sich die vorliegende Studie auf der Ebene der Organisation ausschließlich auf Volkshochschulen. Dies zum einen, weil das Zusammenspiel aus Teilzeitbeschäftigung und hohem Anteil an neben- oder freiberuflicher Beschäftigung insbesondere für Volkshochschulen charakteristisch ist, so dass die zuvor

beschriebenen weiterbildungsspezifischen Führungsanforderungen bei diesem Anbietertyp empirisch besonders gut aufsuchbar sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Zum anderen ermöglicht die Auswahl von Volkshochschulen die Analyse digitaler Veränderungen in historisch etablierten, in ihrem Bestehen relativ stabilen Weiterbildungsorganisationen, die durch ihre vielfältigen, offenen Angebote den Weiterbildungsbereich in Deutschland entscheidend geprägt haben und nach wie vor prägen (Süssmuth und Eisfeld 2018). Um der spezifischen Führungssituation in Weiterbildungsorganisationen Rechnung zu tragen, bezieht sich das Sampling auf der Ebene der Leitungskräfte auf alle Personen, die für die Organisationsleitung (z. B. Gesamtleitung oder Geschäftsleitung) und/oder für die Leitung einer organisationsinternen Einheit (Fach- oder Programmbereichsleitung) verantwortlich sind. Alle interviewten Leitungskräfte sind zumindest teilweise mit der Führung von Teilzeitkräften konfrontiert; die Führung von freiberuflich Tätigen wird vor allem von den Fach- bzw. Programmbereichsleitungen übernommen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden zunächst organisationstheoretische Perspektiven entfaltet und die Forschungslage zur Digitalisierung bzw. digitalen Transformation im Feld der Weiterbildung skizziert (Kap. 2). Daran anknüpfend wird das Forschungsdesign der Studie DiTra-VHS beschrieben. Als Datengrundlage dienen halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit insgesamt 34 Leitungskräften baden-württembergischer Volkshochschulen, die deduktiv und induktiv nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet worden sind (Kap. 3). Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den zuvor entwickelten Detailfragen. Dabei werden zunächst für organisationsinterne digitale Veränderungen relevante Impulse und Akteure der organisationalen Umwelt aus Sicht der befragten Leitungskräfte spezifiziert. In einem nächsten Schritt wird exploriert, durch welche Maßnahmen und Aktivitäten Leitungskräfte die digitale Transformation der Organisation befördern und schließlich wird dargelegt, wie die interviewten Leitungskräfte aus ihrer Sicht digitale Veränderungen durch von ihnen beschriebene Formen der Führung unter den spezifischen Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildung unterstützen (Kap. 4). Auf Basis dieser Erkenntnisse erfolgt schließlich die Diskussion der empirischen Ergebnisse im Kontext der theoretischen Perspektiven und des Forschungsstandes (Kap. 5).

2 Theoretischer Rahmen und Forschungsstand: Organisationale Veränderungen und Führung im Kontext der digitalen Transformation

2.1 Organisationale Veränderungen und Führung

Aus organisationstheoretischer Perspektive sind organisationale Veränderungen selbstverständliche Ereignisse, auf die Organisationen in ihrem Funktionieren und Bestehen ebenso sehr angewiesen sind wie auf ein gewisses Maß an Stabilität (Kieser und Ebers 2019). Dabei wird oftmals unterstellt, dass sich Veränderungen vor allem an Organisation-Umweltschnittstellen vollziehen, während das Innere der Organisation stärker von Stabilität geprägt ist (Kühl und Muster 2016). Auch

wenn sich organisationsinterne Strukturen, Routinen, Arbeits- und Kommunikationsformen durch eine höhere Persistenz auszeichnen mögen, unterliegen jedoch auch sie dem Wandel (Blessin und Wick 2017). Dieser kann sowohl organisationsintern durch Entscheidungs- oder Reifungsprozesse als auch organisationsextern z. B. durch Veränderungen der Marktbedingungen, des Ausbildungsniveaus, der demografischen Situation oder der im Rahmen des Beitrags interessierenden technologischen Entwicklung und deren Verfügbarkeit bedingt sein (Blessin und Wick 2017). Ganz gleich, auf welche Einflussfaktoren sich organisationale Veränderungen im Einzelnen je zurückführen lassen, den Führungskräften kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (Kraus 2020). Dies nicht zuletzt, da Führungskräfte aufgrund ihrer formalen Position über besondere Potenziale der Einflussnahme verfügen (z. B. Entscheidungs-, Kontroll-, Informations- und Sanktionsprivilegien; Etzioni 1975). In organisationalen Veränderungsprozessen übernehmen sie für gewöhnlich folgende Funktionen, die ein zielgerichtetes handelndes Zusammenwirken der Organisationsmitglieder auch in Zeiten des Wandels gewährleisten sollen:

> „[...] den Wandel aktiv mittragen; den Grad der Einbeziehung der MitarbeiterInnen steuern; Interpretieren und motivieren: Deutungen nahelegen; Entscheidungen fällen und revidieren; mit Widerstand umgehen“ (Blessin und Wick 2017, S. 392).

Mal mehr, mal weniger explizit verweisen diese fünf verschiedenen Funktionen darauf, wie Führungskräfte durch ihr Verhalten auf ihre Mitarbeitenden Einfluss nehmen, um einen gelingenden Wandel wahrscheinlicher zu machen. So können sie die notwendigen Veränderungen top-down anweisen oder bottom-up, orientiert an den Impulsen der Mitarbeitenden, moderieren. Sie können die Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbeitenden einschränken oder ausdehnen; Erreichtes stabilisierend oder als veränderungsbedürftig interpretieren, um Veränderungen zu legitimieren; Entscheidungen gemäß oder jenseits bewährter Programme treffen und Widerstände der Mitarbeitenden zeitweise übergehen oder aktiv bearbeiten (Blessin und Wick 2017).

Wie Führungskräfte durch ihr Verhalten in einem gewünschten Sinne auf Mitarbeitende einwirken, zählt zu den klassischen Fragen der Organisationsforschung, die seit den 1930er-Jahren im Zuge der Human Relations Bewegung mehr und mehr Beachtung gefunden hat und insbesondere in der psychologisch geprägten Führungsforschung zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht wird (Weibler 2012). Inzwischen liegt eine Reihe unterschiedlicher Klassifikationsschemata vor, die verschiedene Grunddimensionen des Führungsverhaltens systematisieren, wobei sich die Schemata vor allem darin unterscheiden, wie viele und welche Dimensionen sie jeweils berücksichtigen (Weinert 2004; v. Rosenstiel und Nerdinger 2020). Als grundlegende, in zahlreichen empirischen Studien identifizierte Verhaltensdimensionen der Führung lassen sich folgende drei Dimensionen anführen (Weibler 2012):

- Aufgabenorientierung: Der Fokus liegt auf der Aufgabenerfüllung und dem Erreichen der Organisationsziele; die Führungskraft misst eindeutigen Aufgabendefinitionen, der Sicherung der Kooperation und Kommunikation zwischen den

Mitarbeitenden, Vorschriften und Anregungen zur Aufgabenerfüllung eine hohe Bedeutung bei.
- Mitarbeitendenorientierung: Rücksichtnahme auf die persönlichen Interessen und Bedürfnisse der Mitarbeitenden; die Führungskraft trägt Sorge für das Wohlergehen der Mitarbeitenden und respektiert Vorschläge und Einwände.
- Entscheidungspartizipation: Beteiligungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden an Entscheidungen. In Orientierung an eine Unterscheidung von Tannenbaum und Schmidt lassen sich die Möglichkeiten zur Entscheidungspartizipation idealtypisch auf einem Kontinuum in sieben Führungsstile differenzieren (autoritär, patriarchalisch, informierend, beratend, kooperativ, delegativ, autonom), wobei die Entscheidungsfreiräume von autoritär zu autonom für die Führungskraft geringer und für die Mitarbeitenden größer werden (Tannenbaum und Schmidt 1958; Wunderer 2009).

Auch wenn die Ergebnisse der Führungsverhaltensforschung in der modernen psychologischen Führungsforschung durchaus kritisch betrachtet werden (z. B. fehlende Berücksichtigung weiterer Einflussvariablen, primäre Erfassung auf der Basis subjektiver (Selbst-)Einschätzungen, z. T. eingeschränkte Qualität der Messinstrumente), fanden und finden die drei angeführten Grunddimensionen des Führungsverhaltens auch noch in späteren führungspsychologischen Studien Berücksichtigung (z. B. Fiedlers Kontingenztheorie, Fiedler und Mai-Dalton 1995; normatives Führungsmodell nach Vroom und Yetton, Jago 1995; Reifegradmodell nach Hersey und Blanchard; Hersey und Blanchard 1977; v. Rosenstiel und Nerdinger 2020).

In der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung hat die Bedeutung des Führungsverhaltens für organisationale Veränderungsprozesse bislang nur wenig Berücksichtigung gefunden (Herbrechter 2018; Überblicksdarstellung zum Thema Führung und Führungsstil siehe z. B. Nuissl 1998; Dust 2012; für managementbezogene Befunde siehe z. B. Sauer-Schiffer 2000; Robak 2004; Uhmann 2011; für aktuelle Befunde der Berufsgruppenforschung zur weniger emotional geprägten Führung in Weiterbildungsorganisationen siehe Hodapp 2020). Für organisationale Veränderungsprozesse in öffentlich geförderten Weiterbildungsorganisationen konnte Kil (2003) zeigen, dass neben „Beanspruchung“ und „Verwaltung“ auch „Führung“ zu denjenigen Einflussfaktoren zählt, die sich nachteilig auf organisationalen Wandel auswirken können. Ebenfalls für den Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung weist die Studie von Walter (2002) darauf hin, dass die befragten Volkshochschulleitungen ($N = 137$) ihren eigenen Führungsstil überwiegend als kooperativ beschreiben und für sich selbst Weiterbildungsbedarfe mit Blick auf eine professionelle Ausübung der Führungsaufgabe wahrnehmen. Ein ähnlicher Befund zeigt sich auch in einer kontrastiven Fallstudie von Herbrechter (2018), die sich allerdings, wie die Studie von Walter, nicht auf organisationale Veränderungen bezieht (für ein idealtypisches Anforderungsprofil für Volkshochschulen; Feld 2007), sondern vielmehr Vorstellungen angemessener Führung von Leitungskräften und ihre institutionelle Rahmung untersucht. Für den Kontext der öffentlichen Weiterbildung weisen die Befunde darauf hin, dass eine starke Regelorientierung sowie Merkmale kooperativer Führung für das Führungsverständnis prägend sind (Herbrechter 2016a). Zugleich machen die Befunde darauf aufmerksam, dass sich Leitungskräfte

der Weiterbildung kontextübergreifend von autoritärer Führung distanzieren; diese wird von ihnen als einseitige Machtausübung oder als Einforderung unbedingter Gefolgsbereitschaft eindeutig negativ konnotiert (Herbrechter 2016b).

Vor diesem Hintergrund nehmen wir als sensibilisierendes Konzept (Blumer 1954) für unsere eigene Datenanalyse an, dass die befragten Volkshochschulleitungskräfte mit Blick auf die Unterstützung digitaler Veränderungen durch Führung vor allem auf kooperative Formen des Führungsverhaltens Bezug nehmen. Dies entspricht nicht nur den bisherigen Befunden der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung. Vielmehr zeigen auch die Befunde der psychologischen Führungsforschung, dass kooperatives Führen insbesondere unter der Bedingung einer hochqualifizierten Mitarbeiterschaft – die im Weiterbildungsbereich mit knapp zwei Dritteln akademisch Beschäftigter gegeben zu sein scheint (Autor:innengruppe Bildungsbericht 2022) – von zentraler Bedeutung ist (v. Rosenstiel und Nerdinger 2020, S. 34). Da das Führungsphänomen in der Weiterbildung bislang noch wenig erforscht ist, beziehen wir uns für die deduktiven Basiscodierungen unseres Datenmaterials auf die zuvor beschriebenen grundlegenden Dimensionen des Führungsverhaltens als Heuristik für die Definition des deduktiven Codierleitfadens, die einerseits eine erste Strukturierung des Datenmaterials ermöglicht und andererseits aufgrund ihres allgemeinen, branchenübergreifenden Charakters eine weitere Spezifikation für den Weiterbildungsbereich im Zuge der induktiven Feincodierung erlaubt (Kuckartz und Rädiker 2022).

Da Volkshochschulen im Vergleich zu anderen Anbietern eine relativ große Zahl an neben- oder freiberuflich tätigen Lehrenden beschäftigen (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016), nehmen wir zudem an, dass sich die Beschreibungen des Führungsverhaltens primär auf die festangestellten pädagogischen Mitarbeitenden und Verwaltungskräfte beziehen, da sie – anders als die Lehrenden – zu den Leitungskräften in einem direkten formalen Weisungszusammenhang stehen (Jambon 2015).

2.2 Organisationale Veränderungen und digitale Transformation

Aus techniksoziologischer Sicht (Schrape 2021) lassen sich die organisationalen Veränderungen in der Weiterbildung als Phänomene der digitalen Transformation begreifen. Darunter wird ein soziotechnischer Rekonfigurationsprozess verstanden, der auf die „sukzessive Verfestigung neuartiger soziotechnischer Prozesszusammenhänge durch die soziale Aneignung digitaltechnischer (Infra-)Strukturen und die damit verbundene Rekonfiguration gesellschaftlicher Ordnungsmuster“ (Schrape 2021, S. 87) ausgerichtet ist. Aus dieser Perspektive werden die Auswirkungen bzw. Aneignungsprozesse neuer Technologien in einem bestimmten gesellschaftlichen Sektor als sektorale Eingriffstiefe bezeichnet und daran anknüpfend verschiedene Varianten gradueller Transformation differenziert (Dolata 2011). Sie bestimmen das Ausmaß, in dem mit dem Auftauchen einer neuen Technologie strukturelle Veränderungen im jeweiligen Sektor einhergehen. Versteht man Weiterbildung als einen „heterogenen und nur lose gekoppelten, rechtlich kaum reglementierten Bildungsbereich“ (Schrader 2011, S. 97), kann sie als ein solcher Sektor gefasst werden. Diese Perspektive erlaubt es nicht nur, die konkreten Aneignungsweisen der digitalen Transformation

auf verschiedenen Ebenen der Weiterbildung zu erforschen, sondern auch die damit verbundenen gesellschaftlichen Kontextualisierungen. Angesichts sich verändernder Abläufe im Bereich des Planungshandelns und der Verfügbarkeit digitaler Technologien zur Gestaltung inter- und intraorganisationaler Koordination rückt dabei auch der Wandel von Führung in den Fokus.

Phänomene der digitalen Transformation werden in der Weiterbildungsforschung in jüngerer Zeit auch mit Blick auf Veränderungen im Inneren der Organisation untersucht. So machen Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2019 zum Thema Digitalisierung darauf aufmerksam, dass sich Weiterbildungsorganisationen jenseits der Lehr-Lernebene in der Verwendung digitaler Technik insbesondere auf das Bildungsmarketing via Website (64 % der Anbieter; $N = 1551$) oder Social Media (62 %) konzentrieren. Telearbeit/Home Office (43 %) und digitale Arbeitstreffen (35 %) spielen im Vergleich noch eine geringere Rolle (Christ et al. 2020), dies dürfte sich aber nicht zuletzt aufgrund der Covid-19-Pandemie künftig ändern. Die zunehmende Bedeutung von Aufgaben und Anforderungen der digitalen Transformation spiegelt sich auch in den von Weiterbildungsorganisationen ausgebrachten Stellenanzeigen wider. So konnten Alke und Uhl (2021) mithilfe einer längsschnittlichen Inhaltsanalyse von Volkshochschulstellenanzeigen ($N = 332$) zeigen, dass der Anteil an Stellenanzeigen mit Digitalisierungsbezug von 2016 bis 2020 zunächst moderat und von 2019 auf 2020 deutlicher angestiegen ist, wobei digitale Aufgaben überwiegend als Add-On für bereits etablierte Berufsprofile ausgeschrieben wurden.

Im Bereich des Medieneinsatzes verweisen die Ergebnisse von Breitschwerdt et al. (2022) mit Fokus auf die allgemeine und berufliche Weiterbildung darauf, dass die Verwendung von Computern bzw. Laptops (97 % der Mitarbeitenden, Mitwirkenden und Lehrenden; $N = 111$) auf der Lehr-Lernebene den Kern der digitalen Mediennutzung bildet. Auf dieser digitalen Infrastruktur aufbauend verwenden je 86 % der Studienteilnehmenden Anwendungssoftware und Videokonferenzanwendungen, während für didaktisch strukturierte digitale Medienangebote der Einsatz von Videos (81 %) gegenüber anderen Gestaltungsmöglichkeiten wie bspw. explorativer Lernumgebungen (31 %) oder Extended Reality-Anwendungen (14 %) dominiert (ebd.). Auf Basis der wbmonitor-Umfrage 2021 wird zudem deutlich, dass der Einsatz von Live-Onlinetrainings (von 3 % auf 51 %; $N = 567$ zu $N = 628$) und Lernplattformen (von 17 % auf 36 %) sowie Anwendungen im Kontext von Social Media (5 % auf 12 %) im Vergleich zwischen 2019 und 2021 auf der Lehr-Lernebene gestiegen ist (Koscheck et al. 2022). Dies korrespondiert mit den Ergebnissen des Adult Education Survey 2020, die ebenfalls auf die zunehmende Nutzung und Thematisierung von digitalen Medien auf der Lehr-Lernebene hinweisen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022).

Mit Blick auf die organisationale Angebotsstruktur werden insbesondere für die letzten beiden Jahre deutliche Veränderungen erkennbar. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2020 verweisen darauf, dass im Vergleich zur vorpandemischen Situation (notgedrungen) eine stärkere Akzentuierung von Online- und Hybridangeboten erfolgte. Dabei zeigt sich, dass diese Anpassungsleistung je nach Anbietertyp in unterschiedlichem Ausmaß variiert und bspw. Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung ihr Angebot in der Tendenz umfassender als beispielsweise Volkshochschulen digitalisieren konnten (Christ et al. 2021). Widany et al. (2022) analysieren auf Ba-

sis von Leistungsdaten der Volkshochschul-Statistik und einer Sonderbefragung der Volkshochschulen Änderungen in der Angebotsstruktur während des ersten Lockdowns 2020 und arbeiten heraus, dass es nicht nur einen Einbruch der insgesamt realisierten Angebote gab, sondern die stattgefundenen Lehr-Lernsituationen eher als Einzelveranstaltungen denn als klassische Kurse gestaltet wurden. Zudem identifizieren sie besonders bei einer insgesamt durchschnittlich verringerten Angebotsvielfalt deutliche Ausfallquoten in den Programmbereichen Gesundheit und Kultur, während die Programmbereiche Sprachen, Integrationskurse und Qualifikationen für das Arbeitsleben in diesem Zeitraum sogar Zuwächse verzeichnen konnten. Koscheck et al. (2022) arbeiten mit Blick auf die Verbreitung von Onlineformaten in den verschiedenen Reproduktionskontexten der Weiterbildung (Schrader 2011) heraus, dass Universitäten, Fachhochschulen und wissenschaftliche Akademien in den Jahren 2020 und im ersten Halbjahr 2021 mit 58 % (2020; $N = 1528$) und 83 % (erstes Halbjahr 2021; $N = 1382$) Onlineveranstaltungen unter allen Angeboten am stärksten auf dieses Format setzten. Bei allen Anbietertypen ging dieser Zuwachs zulasten von Präsenzveranstaltungen, wobei vor allem die Volkshochschulen (–32 %) diese besonders reduzierten.

Mit diesen Veränderungen auf organisationaler Ebene gehen auch spezifische Anforderungen an die Organisationsmitglieder einher. Scheidig (2021) sowie Koschorreck und Gundermann (2021) identifizieren mit Blick auf das Handeln von Führungskräften eine komplexe Anforderungsstruktur, die je nach bereits existenten Organisationsstrukturen und Ausmaß der digitalen Transformation variieren kann. Mit Blick auf Führungsverhalten werden folgende Aspekte relevant:

- Kommunikation, Kollaboration und Dateimanagement in der Organisation mittels digitaler Infrastrukturen
- Kooperation mit anderen Organisationen zur Identifizierung von Synergieeffekten und Entwicklung neuer Angebote
- Rekrutierung und Professionalisierung des mikrodidaktischen Personals

Insgesamt lässt sich im Anschluss an Schmidt-Hertha (2020) nach wie vor feststellen, dass die bisherige Weiterbildungsforschung vor allem auf Angebotsveränderungen, die digitale Mediennutzung auf Angebotsebene und die damit verbundenen Anforderungen für Lehrende und Lernende in den Mittelpunkt rückt. Fragen der Organisation, der veränderten Zusammenarbeit und der Führung werden demgegenüber bislang weniger adressiert (Bernhard-Skala et al. 2021). Dies erscheint jedoch notwendig, um den Organisationen bzw. ihren Leitungskräften Erkenntnisse bereitzustellen, um ihre Einrichtung in einer dynamischen organisationalen Umwelt adäquat zu positionieren. Ein Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse zur Bearbeitung dieses Desiderats beitragen kann, wird nachfolgend vorgestellt.

3 Studiendesign: Das Projekt „Digitale Transformation von Volkshochschulen“

Die Veränderungen in Volkshochschulen im Zuge der digitalen Transformation bilden den Gegenstand des Projekts „Digitale Transformation von Volkshochschulen“

(DiTra_VHS), das die Forschungsfrage „Welche beruflichen und organisationalen Veränderungen verbinden Leitungskräfte der Erwachsenen-/Weiterbildung mit der digitalen Transformation in ihrem Zuständigkeitsbereich?“ untersucht. Den Ausgangspunkt der Studie bilden die zusätzlichen Herausforderungen für professionelles pädagogisches Handeln in der Weiterbildung im Zuge der digitalen Transformation. Das Ziel des Projekts besteht darin, das Ausmaß der digitalen Transformation von Volkshochschulen zu erforschen. Dazu werden Bedingungen, Kontexte und Strategien der Professionalisierung und des organisationalen Wandels untersucht. Im Rahmen dieses Beitrags richtet sich das Analyseinteresse auf das Führungsphänomen als organisationale Rahmenbedingung des pädagogisch-professionellen Handelns mit Blick auf Bearbeitung digitaler Veränderungsanforderungen. Die selektierte Personalgruppe der Leitungskräfte ist für die Erforschung organisationaler Veränderungen besonders geeignet, da sie in der Organisation durch ihre herausgehobene Position und privilegierten Einflusspotenziale an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt eine Schlüsselfunktion in derartigen Prozessen einnimmt (Blessin und Wick 2017).

Als Methode der Datenerhebung wurde ein explorativer qualitativer Querschnitt mittels explorativer Experteninterviews mit Leitungskräften von Volkshochschulen in Baden-Württemberg zwischen November 2021 bis Mai 2022 gewählt. Zur Strukturierung der Interviews wurde ein halbstandardisierter Leitfaden mit sieben Themenkomplexen eingesetzt. Pandemiebedingt wurden bis auf ein Interview alle Gespräche mittels Videokonferenztool durchgeführt und aufgezeichnet. Das Sample umfasst 34 Interviews (28 Leitungen und sechs Fach- oder Programmbereichsleitungen) mit einer durchschnittlichen Dauer von 75:04 min. Die Transkription der Audiospur erfolgte in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018). Für die Analyse des Datenmaterials wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewandt.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die 34 Interviews vor dem Hintergrund der o. g. drei Detailfragestellungen analysiert. Zur Erfassung relevanter Impulse und Akteure der organisationalen Umwelt sowie konkreter Maßnahmen und Aktivitäten der Leitungskräfte mit Blick auf die digitale Transformation der Organisation wurden angesichts der zuvor skizzierten Forschungslage die Daten induktiv zu Kategorien aggregiert. Anschließend wurden die Ergebnisse im Rahmen der eigenen Arbeitsgruppe kommunikativ validiert. Die Analyse der gewählten Formen der Führung orientiert sich an den theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden der psychologischen Führungsverhaltensforschung. Hierfür wurden die in Kap. 2 skizzierten allgemeinen Grunddimensionen des Führungsverhaltens sowie das Führungsstilkontinuum nach Tannenbaum und Schmidt als allgemeine Heuristik zugrunde gelegt, innerhalb des deduktiven Codierleitfadens mit Definitionen und Codiervorschriften präzisiert und in einem nächsten Schritt induktiv spezifiziert.

4 Empirische Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Bereiche. Im ersten Abschnitt werden die für Veränderungen im Kontext der digitalen Transformation be-

deutsamen Impulse und Akteure der organisationalen Umwelt aus Sicht der Leitungskräfte empirisch spezifiziert (Abschn. 4.1). Anschließend wird exploriert, mit Hilfe welcher Maßnahmen und Aktivitäten die Leitungskräfte eine digitale Transformation der Organisation befördern (Abschn. 4.2) und schließlich wird dargelegt, wie die Leitungskräfte aus ihrer Sicht Veränderungen im Kontext der digitalen Transformation durch von ihnen beschriebene Formen der Führung unter den spezifischen Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildung unterstützen (Abschn. 4.3).

4.1 Rezeption von Impulsen und Erwartungen der organisationalen Umwelt

Als zentrale Voraussetzung für gelungenes Führungsverhalten im Kontext der digitalen Transformation kann die Rezeption der Impulse aus der institutionellen Umwelt angesehen werden. Veränderungen im Organisationsumfeld und Erwartungen organisationsexterner Akteure werden dabei als exogene Impulse zur Initialisierung organisationaler Veränderungen eingestuft, die nicht zuletzt durch entsprechende Entscheidungen der Leitungskräfte in die Organisation überführt und adaptiert werden können (Herbrechter 2018). Analog zu bisherigen Ergebnissen der Weiterbildungsforschung (z. B. Christ et al. 2021) wird die Covid-19-Pandemie als zentrale Umweltveränderung wahrgenommen, die sich auf die Gestaltung der Angebotsformate und die mikrodidaktische Einbindung digitaler Medien auswirkt:

> „Und dann kam die Pandemie und der Verband hat gesagt macht S6. Das war bestimmt." (P26_93)

Wie das Beispiel zeigt, erfolgte in diesem Zeitraum nicht nur die bloße Nutzung eines trägerspezifischen Online-Netzwerks. Vielmehr verdeutlicht es die verpflichtende Ausrichtung an den Erwartungen eines organisationsexternen Akteurs. Als ebenso relevant werden die Erwartungen externer Datenschutzbeauftragter angesehen, wobei hier die Nichtnutzung spezifischer Software mit einem als unzureichend eingestuften Sicherheitsniveau begründet wird. Die Erwartungen einer weiteren Akteursgruppe erhalten bei der Gestaltung der Kursanmeldung Aufmerksamkeit:

> „Auf der anderen Seite haben wir natürlich schon auch gerade im Onlinebereich was die, das Kursbuchen und so angeht, auch da haben wir einen hohen Druck von den Teilnehmern. Die sagen, hey, wieso kann ich nicht bei euch meinen Kurs online buchen?" (P13_50)

Es zeigt sich, dass die Bedarfe der Adressatinnen und Adressaten eine wesentliche Orientierungsgröße für die Einrichtungsleitungen darstellen. Das Spektrum der Erwartungen reicht dabei vom Wunsch nach mehr digitalisierungsbezogenen Angeboten (P2_65), Onlineveranstaltungen zur Überbrückung von Lockdowns (P46_34) bis zu konkreten Austauschformaten, um sich im Hinblick auf Probleme der eigenen Mediennutzung beraten zu lassen (P39_54).

Eine weitere Form exogener Impulse umfasst Stimuli zur organisationsspezifischen Ausgestaltung der digitalen Transformation. Hierbei greifen die Leitungskräfte auf eine Vielzahl an Akteuren zurück, um den Anforderungen des Transformationsprozesses gerecht zu werden. Exemplarisch verdeutlicht dies das nachfolgende Zitat:

Abb. 1 Relevante Akteure der Umwelt und ihre Funktionen

„Wir haben ja jetzt auch das/ *Bundesland 3* hat ja das *Förderprogramm 25* ausgegeben. Da haben wir uns auch/ Also das haben wir voll ausgeschöpft und haben da einfach diverse Tools, Hardware angeschafft, also Kamera oder Konferenzsystem und so weiter. Also da haben wir auch mit Unterstützung vom *Volkshochschulverband 2*, da haben wir gleich/ als es angeboten wurde, dass man da Unterstützung bekommt, kam dann auch ein Referent zu uns und hat dann mit uns die Räume/ haben wir gleich angeguckt. Wir haben auch eine externe IT-Betreuung. Der kam dann auch und dann haben wir geguckt, was macht Sinn bei uns." (P41_42)

Bei der Prozessierung der digitalen Transformation bzw. Schaffung begünstigender Rahmenbedingungen nehmen unterschiedliche Akteure je spezifische Funktionen ein. Durch den Kontakt zu ihnen erhalten die Leitungskräfte steuerungsrelevante Informationen, die in die organisationsinternen Führungs- bzw. Koordinationsprozesse einfließen (Abb. 1).[1]

- *Externe Dienstleister* werden von den Befragten herangezogen, um Beratung für eine technische Ausstattung zu erhalten, die an die Bedarfe der jeweiligen Organisation angepasst ist (P39_58). Zudem werden ihre Dienstleistungen in Anspruch genommen, um die organisationale technische Ausstattung zu beschaffen, einzurichten und instand zu halten (P16_72).
- *Leitungskräfte anderer Volkshochschulen* bilden eine weitere Grundlage für Impulse zur digitalen Transformation der eigenen Einrichtung. Der gegenseitige Austausch über umweltbezogene Entwicklungen und organisationale Veränderungsoptionen wird von den Befragten als zentrale Ressource wahrgenommen:

[1] Die Akteure in der nachfolgenden Aufzählung werden in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, ohne damit Priorisierungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Studienteilnehmenden vorzunehmen. Die dabei genannten Funktionen entsprechen denen, die die Leitungskräfte expliziert haben.

„Und da sind wir dann auch als VHSen untereinander eine Quelle an Inspirationen und an Ideen. Dafür gibt es auch die Fachkonferenzen, die wir haben. Wo man dann zueinander kommt und sich auf einer vertrauensvollen Ebene gut austauscht." (P40_44)

Wie dieser Auszug exemplarisch belegt, nutzen die Leitungskräfte solche institutionalisierten Austauschformate und weitere informelle Gesprächskontexte, um aus der Fülle an Möglichkeiten adäquate Optionen für die eigene Organisation zu selektieren. Dabei wird es sowohl als hilfreich eingestuft, auf Organisationen mit vergleichbarer Größe zuzugehen (P44_104), als auch mit Volkshochschulleitungen ins Gespräch zu kommen, die im Bereich der digitalen Transformation als weiter fortgeschritten wahrgenommen werden (P26_101).

- *Politische Akteure* (bspw. Landesregierung oder lokale Entscheidungstragende) tragen zu organisationsinternen Veränderungsprozessen bei, indem sie (in)direkt finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellen. Im vorliegenden Fall wird vor allem ein bundeslandspezifisches Förderprogramm für Volkshochschulen im Kontext der Digitalisierung erwähnt. Es ermöglicht den Organisationen den Aufbau bzw. Ausbau der digitalen technischen Ausstattung und stellt zudem Ressourcen bereit, um das Personal im Bereich digitalisierungsbezogener Themen zu qualifizieren. In ähnlicher Weise wird die digitale Transformation des Sektors durch die finanzielle Förderung von vier digitalen Pilot-Volkshochschulen unterstützt. Ziel ist hierbei im Sinne eines nicht näher definierten Best-Practice-Ansatzes, innovative Lern- und Organisationsszenarien im Bereich der digitalen Transformation und im Kontext der jeweiligen soziogeografischen Lage der Organisationen zu forcieren. Die befragten Leitungskräfte bestätigen in diesem Zusammenhang die Wirksamkeit der intendierten Unterstützung (P26_107). Darüber hinaus fungieren rechtliche Grundlagen im Bereich Datenschutz als Orientierungslinien beim (Nicht)Einsatz spezifischer Software bzw. digitaler Infrastrukturen (P1_146).
- *Volkshochschulverbände* auf Landes- und Bundesebene nehmen aus Sicht der Studienteilnehmenden eine besondere Stellung ein. Sie fungieren einerseits als Interessenvertretung der Einzeleinrichtungen gegenüber politischen Akteuren (P42_28) und stellen andererseits einen wichtigen Unterstützungskontext für die Organisationen dar. Dies dokumentiert sich anhand verschiedener Impulse, die sie im Rahmen der digitalen Transformation setzen. So bieten sie, wie das vorige Zitat zeigt, organisationsspezifische Beratung vor Ort an, führen Fortbildungen zu verschiedenen digitalisierungsbezogenen Themen für Leitungskräfte und Personal durch (P18_66, P47_58), unterstützen durch Leitlinien im Bereich des digitalen Corporate Design (P48_60) und stellen den Volkshochschulen zudem ein Online-Netzwerk für die Gestaltung von Kursen, aber auch zum inter- und intraorganisationalen Austausch zur Verfügung (P13_84).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Führung in Weiterbildungsorganisationen und hier insbesondere das Treffen strategischer Entscheidungen zu organisationalen Veränderungen durch die Rezeption der organisationalen Umwelt mitstrukturiert zu sein scheint. Die exogenen Impulse der Umwelt diffundieren keinesfalls zwangsläufig unmittelbar in die organisationalen Strukturen ein; vielmehr stellen sie

Entscheidungsoptionen der Führung dar, die je spezifisch angeeignet und verarbeitet werden (z. B. Oliver 1991).

4.2 Digitale Transformation: Maßnahmen und Aktivitäten der Leitungskräfte

Der Analysefokus des folgenden Teilkapitels richtet sich darauf, durch welche konkreten Maßnahmen und Aktivitäten Leitungskräfte die Prozessierung digitaler Veränderungen im Inneren der Organisation befördern.

4.2.1 Digitale Medienausstattung ausbauen

Die befragten Leitungskräfte verweisen in den Gesprächen durchgängig darauf, dass die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte und Infrastrukturen eine essentielle Bedingung für die digitale Transformation der eigenen Organisation darstellt. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen des Forschungsstandes zum Aufgabenzuwachs für Leitungskräfte im Kontext der digitalen Transformation (Scheidig 2021). Wie auch in den Studienergebnissen von Breitschwerdt et al. (2022) bereits anklingt, bilden stationäre und mobile Endgeräte die Basis der digitalen Medienausstattung. In den Daten zeigt sich die Präferenz, ausschließlich mobile Endgeräte anzuschaffen, um deren Einsatzmöglichkeiten orts- und personenvariabel zu gestalten (P13_34, P8_70) sowie Home Office zu ermöglichen (P26_81, P40_38). Geräte wie z. B. Dokumentenkameras, Kameras mit automatischer Gesichtsverfolgung oder Smartboards werden von den Leitungskräften demgegenüber je nach räumlichen Gegebenheiten und möglichen aktuellen wie zukünftigen Einsatzszenarien ausgewählt. Dabei spielt die (prospektive) Umsetzung von Hybridangeboten („Also wir nennen es immer Ausstattungspaket für einen vollwertigen Hybridunterricht“ (P16_76)) eine maßgebliche Rolle. Eine weitere zentrale Funktion nehmen cloudbasierte Infrastrukturen ein, die für die Flexibilisierung von internen Austauschprozessen genutzt werden (P26_16).

4.2.2 Individuelle Professionalisierung ermöglichen

Analog zu den Ergebnissen des wbmonitor 2019 (Christ et al. 2020) und des Adult Education Survey 2020 (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022) verweisen auch die befragten Leitungskräfte auf die hohe Bedeutung von Lernkontexten im Umgang mit digitalen Medien bzw. Infrastrukturen sowie den damit verbundenen Phänomenen der digitalen Transformation (z. B. Datenschutz) für das Personal. Dieser Bedarf resultiert aus Sicht der Leitungskräfte primär aus den Anforderungen der veränderten Medienausstattung und tangiert dabei sowohl den Bereich der mediendidaktischen Kompetenz als auch der medienbezogenen personalen Kompetenz (Rohs et al. 2017) des Personals. Diese Konstellation führt dazu, dass die Leitungskräfte Lernkontexte bereitstellen, die je nach Verfügbarkeit von finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen durch sie selbst gestaltet oder aber von diesen organisiert werden.

Die Daten der DiTra_VHS-Studie stützen zudem die Erkenntnisse des wbmonitor 2021 zur Bedeutung von internen Weiterbildungsveranstaltungen: Auch während der pandemischen Situation bilden arbeitsplatznahe Schulungen den Schwerpunkt der

Lernkontexte für das Personal (Koscheck et al. 2022). Für den untersuchten Kontext der öffentlich finanzierten Weiterbildung ist dabei auch maßgeblich, dass die Angebote nicht zwangsläufig nur für das festangestellte Personal zugänglich sind. Je nach Organisationsgröße und Ressourcenausstattung begegnen Leitungskräfte ihrem Personal auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Rollen, was zu zusätzlichen Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung führen kann. Neben gruppenförmigen Angeboten unterstützen die interviewten Leitungskräfte einzelne Mitarbeitende in coachingähnlichen Einzelkonstellationen, die nicht selten in zeitintensive Beratungssettings münden (P1_77).

Ergänzend zu diesen arbeitsplatznahen Möglichkeiten der individuellen Professionalisierung ermöglichen die Leitungskräfte dem Personal auch formale Lernkontexte z. B. in Form von Fortbildungen. Im Vergleich zu Formen des Coachings zeigt sich dabei jedoch ein entscheidender Nachteil:

> „Wir haben natürlich Fortbildungsangebote vom Verband, vom VV2. Wir haben interne Fortbildungsangebote. Nur (.), es ist ein Zeitproblem, sage ich mal so: Ich erlebe das so, dass das oft nicht so einfach ist, den ganzen Tag weg zu sein." (P2_183)

Der Datenauszug verdeutlicht nicht nur die Pluralität der Anbieter, sondern verweist auch auf den Zeitaufwand als zentrale Komponente des individuellen Weiterbildungsaufwands (Müller und Wenzelmann 2018).

4.3 Führungsformen, die Veränderungen unterstützen

Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, *wie* die interviewten Leitungskräfte eine organisationsinterne digitale Transformation durch „ihre" Führung unter den spezifischen Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildung unterstützen. Standen im vorherigen Teilkapitel ihre Maßnahmen und Aktivitäten („Was"-Ebene) im Fokus, geht es im Folgenden darum, die zugunsten der innerorganisationalen digitalen Veränderung eingesetzten Formen des Führens („Wie"-Ebene) näher zu spezifizieren.

In Orientierung an den zuvor skizzierten Befunden der psychologischen Führungsverhaltensforschung (vgl. Abschn. 2.1) lassen sich die thematisierten Formen der Führung entlang der drei allgemeinen, branchenübergreifenden Grunddimensionen der Aufgabenorientierung, Mitarbeitendenorientierung und Entscheidungspartizipation strukturieren.

Dabei weisen die codierten Segmente darauf hin, dass für die befragten Leitungskräfte eine *aufgabenorientierte Führung* von besonderer Relevanz zu sein scheint. Jedenfalls entfällt ein Großteil der Codierungen auf Segmente, in denen die Sachaufgabenerfüllung und daran orientierte Aktivitäten der Leitungskräfte in den Mittelpunkt gerückt werden. Um die internen Arbeitsabläufe, die Kommunikation und die Aufgabenerledigung zu gewährleisten und zu verbessern, tragen sie vor allem dafür Sorge, dass sowohl die festangestellten pädagogischen Mitarbeitenden und Verwaltungskräfte als auch die primär auf Honorarbasis beschäftigten und daher vertraglich nur lose an die Organisation gebundenen Lehrenden über die erforderlichen technischen Arbeitsmittel verfügen (insbesondere P1, P2, P8. P9, P12, P13, P14, P16,

P17, P25, P26, P27, P39, P41, P42). Zudem geben die befragten Leitungskräfte auch selbst Anregungen zur angemessenen Anwendung digitaler Medien, indem sie Workshops durchführen, anleiten und beraten. Entgegen unseren Erwartungen beziehen sie sich mit Blick auf die Befähigung der Mitarbeitenden und die Bereitstellung technischer Mittel zur angemessenen Aufgabenerledigung allerdings nicht vorrangig auf die organisationsinternen Arbeitsprozesse und das festangestellte Personal, sondern vielmehr auf die Veranstaltungsräume, das Angebot und die Lehrenden.

> „Also, ja klar, das Pädagogische hat sich stark verändert, klar. Das ist, was ich meinte. Wenn man eben einen Onlinekurs durchführt. Es gab dazu auch extra Schulungen von uns natürlich. Wie führt man einen Kurs per U11 zum Beispiel durch? Es wird jetzt wieder Schulungen geben, speziell zu der Hybridausstattung, wo wir dann gezielte Dozenten eben einweisen und denen zeigen, wie das geht. Und es wird pädagogische dazu geben, wie man dann einen Hybridunterricht eben generell am besten gestalten kann“. (P16_144)

In dieser wie auch in anderen Interviewpassagen liegt nahe, dass sich die befragten Leitungskräfte in der von ihnen überwiegend beschriebenen aufgabenorientierten Führung deshalb insbesondere auf die Lehrenden und das Bildungsangebot beziehen, weil sie auf der Ebene des Lehr-Lerngeschehens – sicherlich auch noch einmal forciert durch die Covid-19-Pandemie – die größten Veränderungen und Entwicklungsbedarfe identifizieren. Dabei rekurrieren sie mit Blick auf die Befähigung der Lehrenden zum einen auf die Förderung ihrer grundlegenden Medienkompetenz (kompetente, kritisch-reflexive Verwendung digitaler Medien) und zum anderen auf die gezielte (Weiter-)Entwicklung ihrer mediendidaktischen Kompetenz (didaktisch angemessene Verwendung digitaler Medien, um eine gelingende Vermittlung und Aneignung wahrscheinlicher zu machen) (Rohs et al. 2017). Mit Blick auf ihre Pflicht, für die Befähigung und individuelle Professionalisierung der Mitarbeitenden Sorge zu tragen, thematisieren die befragten Leitungskräfte in mehreren Passagen, dass sie zwar vielfältige non-formale und informelle Formen der Weiterbildung anregen, hierbei allerdings für die Gruppe der Lehrenden auch an Grenzen stoßen (P13, P2, P9_40). Denn aufgrund ihrer überwiegenden Beschäftigung auf Honorarbasis stehen die Lehrenden formal gesehen in keinem direkten hierarchischen Verweisungszusammenhang der Organisation (Jambon 2015), so dass sie zur Partizipation an berufsbegleitenden Formen der Weiterbildung nicht verpflichtet, sondern allenfalls durch niedrigschwellige Angebote oder monetäre Anreize aktiv motiviert werden können. Dass insbesondere Volkshochschulen dazu bereit sind, auch für die Weiterbildung der lehrenden Honorarkräfte – ungeachtet ihrer möglichen Mehrfachbeschäftigung bei verschiedenen Weiterbildungsanbietern – einzutreten, ist auch in älteren Daten des wbmonitor aus dem Jahr 2008 erkennbar. Auch hier zeigt sich, dass Volkshochschulen die Weiterbildung „ihrer“ Lehrenden z. B. durch interne Fortbildungsangebote, Vorträge oder die (anteilige) Kostenübernahme für externe Seminare (Ambos und Egetenmeyer 2009) aktiv unterstützen. Dieser Befund zeigt sich auch in den jüngeren Daten der DiTra-VHS-Studie: die interviewten Leitungskräfte beschreiben ein ähnlich ausgeprägtes Engagement, das von persönlicher Unterweisung bis hin zur Finanzierung von Fortbildungsgebühren für neben- oder freiberufliche Lehrende reicht (P17_72).

Dass die befragten Leitungskräfte Wert darauf legen, zu ihren festangestellten pädagogischen und administrativen Mitarbeitenden ebenso wie zu den lehrenden Honorarkräften eine gute soziale Beziehung zu pflegen und auf ihre Interessen, Bedürfnisse, Ängste und Belastungsempfindungen gleichermaßen einzugehen, spiegelt sich in den Codierungen zur *mitarbeitendenorientierten Führung* wider (vor allem P8, P9, P12, P14, P17, P25, P27, P40, P41, P42). Diese beziehen sich sowohl auf das pädagogische und administrative Personal als auch auf die Lehrenden, wobei die Anzahl der codierten Segmente für die Lehrenden deutlich geringer ausfällt. Obgleich die Leitungskräfte sich in vielfältiger Weise für die digitale Transformation „ihrer" Organisation einzusetzen scheinen, machen sie auch wiederkehrend deutlich, dass digitale Veränderungen der Organisation limitiert sind. Als wichtigster begrenzender Faktor wird auf die Kapazitätsgrenzen des aktuell verfügbaren Personals verwiesen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sowohl die Wahrnehmung formaler Lernkontexte zum Aufbau relevanter Kompetenzen für bisherige Zuständigkeiten (P25_62) als auch weitergehende Impulse z. B. zur Nutzung neuer Marketingkanäle und die damit verbundene Übernahme neuer Zuständigkeiten zu Belastungsspitzen aufseiten des Personals führen, die es zu berücksichtigen und auszugleichen gilt.

Mit Blick auf die *Partizipationsmöglichkeiten* an organisationsinternen Entscheidungen zeigt sich schließlich (insbesondere P1, P2, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P25, P26, P27, P39, P40, P41), dass sich die Leitungskräfte in ihren Erzählungen erkennbar häufiger auf Entscheidungssituationen beziehen, in denen sie ihren Mitarbeitenden Partizipationsmöglichkeiten einräumen. Dabei beziehen sie sich insbesondere auf kooperative Formen der Entscheidungsfindung, die es den Mitarbeitenden ermöglichen, früh eigene Ideen und Lösungsvorschläge einzubringen und auf Veränderungsbedarfe aktiv hinzuweisen. Diese Mitwirkungsmöglichkeiten werden primär dem festangestellten Personal in solchen Situationen eröffnet, in denen es um die konkrete Umsetzung der organisationsinternen digitalen Transformation (z. B. in der Planung und Administration von Integrationskursen; Vorschläge für die Angebotsstruktur und didaktisch-methodische Variationen auf der Lehr-Lernebene, die Medienausstattung, zukünftige Marketingkanäle oder die Digitalisierung von Arbeitsroutinen) geht. Auf autoritäre, allein getroffene Entscheidungen scheinen die Leitungskräfte demgegenüber seltener und insbesondere in solchen Situationen zurückzugreifen, in denen ein schnelles Entscheiden erforderlich ist (z. B. mit Blick auf die Covid-19-Pandemie) oder in denen sie grundlegende Impulse anstoßen und die digitale Transformation der Organisation strukturell forcieren (z. B. Fokussierung auf ein spezifisches Tool; Funktionsrolle der/s Digitalisierungsbeauftragen).

5 Diskussion

Der Beitrag rückte Führung als eine organisationale Rahmenbedingung für pädagogisch-professionelles Handeln unter den Vorzeichen der digitalen Transformation von Volkshochschulen in den Mittelpunkt des Interesses. Dabei richtete sich der Analysefokus darauf, empirisch zu spezifizieren, welche Impulse und Akteure der organisationalen Umwelt für die Initiierung digitaler Veränderungen aus Sicht der Leitungskräfte relevant sind. Zudem wurde untersucht, durch welche Maßnahmen

und Aktivitäten Leitungskräfte den organisationsinternen digitalen Wandel bearbeiten und wie Leitungskräfte interne Veränderungen im Kontext der digitalen Transformation durch von ihnen beschriebene Formen der Führung unterstützen.

Die Ergebnisse zeigen die komplexe Anforderungsstruktur des Führungshandelns im Kontext der digitalen Transformation. Mit Blick auf die erste Fragestellung lässt sich festhalten, dass die Befragten einerseits mit einer Vielzahl an Akteuren und deren Erwartungen umgehen müssen, diese aber andererseits auch als Impulse für das eigene Führungsverhalten im Kontext der digitalen Transformation fungieren können. Diese Konstellation verdeutlicht die transmissiven Gestaltungsmöglichkeiten von Führungskräften bei der Selektion exogener Impulse. Eine besondere Rolle spielen hierbei auch Kooperations- und Konkurrenzkonstellationen. Die betreffenden Akteure können vor dem Hintergrund eines territorialbezogenen Bildungsauftrags durch digitale Strukturen ihre Angebote räumlich und zeitlich entgrenzen, was sowohl Potentiale für neue Angebote und Kooperationen als auch für Konflikte bietet. Beides zu untersuchen, ist Gegenstand weiterführender Analysen der DiTra-VHS-Daten. Hinsichtlich der zweiten Frage, *was* die Leitungskräfte zugunsten der organisationsinternen Digitalisierung tun, zeigt sich ein größeres Spektrum unterschiedlicher Maßnahmen zur Umsetzung der organisationsinternen Digitalisierung. Auch wenn das Verhältnis in den verschiedenen Fallorganisationen unterschiedlich akzentuiert sein mag, verlassen sich alle befragten Leitungskräfte nicht allein auf den Ausbau der digitalen Medienausstattung. Vielmehr koppeln sie die Förderung der digitalen Infrastruktur mit der Förderung der digitalen Kompetenzen des Personals. Dabei scheinen sie sich ganz besonders für die informelle Professionalitätsentwicklung zu engagieren, indem sie verschiedene Formate unterstützen, selbst anleitend aktiv werden und individuell coachen. Ergänzend schaffen sie zudem Anreize für (non-)formale Formate beispielsweise durch Finanzierungsangebote für Fortbildungsmaßnahmen.

Mit Blick darauf, *wie* die befragten Leitungskräfte die organisationsinterne digitale Transformation durch Formen „ihrer" Führung unterstützen (Frage 3) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich die Führungsverhaltensbeschreibungen der befragten Leitungskräfte erschöpfend durch die aus der führungspsychologischen Forschung abgeleiteten drei Grunddimensionen des Führungsverhaltens strukturieren lassen. Die befragten Leitungskräfte nehmen auf alle drei Grunddimensionen Bezug. Anders als von uns angesichts des Forschungsstandes angenommen, beziehen sich die Leitungskräfte allerdings nicht primär auf Formen der kooperativen oder mitarbeitendenorientierten Führung. Vielmehr rekurrieren sie überwiegend auf Elemente einer aufgabenorientierten Führung, die primär auf die Erfüllung der Organisations- bzw. Arbeitsgruppenziele angelegt sind. Inwiefern die befragten Leitungskräfte aufgabenorientierte Formen der Führung gegenüber einer mitarbeitendenorientierten Führung präferieren, lässt sich anhand des vorliegenden Datenmaterials nur schwer abschätzen. Aus Perspektive der psychologischen Führungsforschung lässt sich aber annehmen, dass sie sowohl aufgabenorientiert als auch mitarbeitenden- und partizipationsorientiert agieren und die jeweilige Ausprägung stark durch die Wahrnehmung der Situation beeinflusst ist (Blessin und Wick 2017). Die entsprechenden Passagen des Datenmaterials legen jedenfalls nahe, dass die interviewten Leitungskräfte aufgabenorientierte Formen der Führung in ihren Erzählungen nicht per se,

sondern situationsbedingt und daher etwas stärker adressieren, weil sie die digitale Transformation ‚ihrer' Organisation zum Interviewzeitpunkt als unabgeschlossenen „Change"-Prozess wahrnehmen, den es zugunsten der Erfüllung der Organisationsziele und des damit verbundenen Bildungsauftrags weiter voranzutreiben gilt.

Dabei beschränken sie sich nicht allein auf das Personal bzw. die Mitglieder der Organisation im engeren Sinne. Vielmehr versuchen die befragten Leitungskräfte auch auf die lehrenden Honorarkräfte zugunsten einer professionellen Aufgabenerfüllung gezielt Einfluss zu nehmen – ein Befund, der sich arbeitsrechtlich nicht zwangsläufig nahelegt. Denn die Honorarbeschäftigung verleiht den Leitungskräften keine formale Weisungsbefugnis gegenüber den Lehrenden (Jambon 2015) und die im Zuge von Fortbildungsmaßnahmen erworbenen Kompetenzen können angesichts der häufigen Mehrfachbeschäftigung der Lehrenden auch anderen Anbietern en passant zugutekommen. Befunde der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung weisen allerdings darauf hin, dass insbesondere Volkshochschulen dazu bereit sind, ungeachtet ihrer vertraglich losen Kopplung an die Organisation, auch in die individuelle Professionalisierung der Lehrenden zu investieren (z. B. Ambos und Egetenmeyer 2009). Dies spiegelt sich auch in den Daten der DiTra_VHS-Studie wider. Zugleich machen sie aber auch auf spezifische Herausforderungen der digitalen Transformation unter den für die Weiterbildung typischen Beschäftigungsbedingungen aufmerksam. So kommt die Einbindung der Lehrenden dann an Grenzen, wenn es um die Partizipation an Entscheidungsgremien und Mitwirkungsmöglichkeiten geht. In diesen Situationen scheinen die Leitungskräfte auf die Innovativität der Lehrenden eher zu verzichten und die Organisationsgrenze aktiv herzustellen, indem sie Möglichkeiten der Entscheidungspartizipation primär ihren festangestellten Mitarbeitenden einräumen. Und auch mit Blick auf die Einbindung der festangestellten Mitarbeitenden stoßen sie insofern an Grenzen, als die Umsetzung bottom up entwickelter Veränderungsimpulse, vermutlich auch bedingt durch das verbreitete Teilzeitarbeitsmodell, herausfordernd ist und die zusätzliche Übernahme neuer Aufgaben (wie z. B. die Nutzung neuer Marketingkanäle) durch Kapazitäts- bzw. Belastungsgrenzen erschwert wird. Diese Ergebnisse liefern erste, induktiv ermittelte Ansatzpunkte für die weitere Spezifikation der drei Grunddimensionen des Führungsverhaltens für den Kontext der Weiterbildung in Form von Führung von Teilzeitkräften sowie von neben- oder freiberuflich Tätigen, die in der bisherigen organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung bislang noch wenig Berücksichtigung gefunden haben.

Auch wenn die Ergebnisse instruktive Einsichten in die Veränderungsimpulse gewähren, die die Leitungskräfte innerhalb ihrer Einrichtungen setzen, sind sie in ihrer Reichweite limitiert. Die DiTra_VHS-Studie wurde explorativ als Querschnittserhebung umgesetzt, sodass eine verallgemeinernde Theoretisierung der Erkenntnisse nicht ohne Berücksichtigung des konkreten Erhebungskontextes möglich ist. Dabei ist zudem zu beachten, dass die Phänomene der digitalen Transformation nur anhand eines Anbietertyps erforscht wurden und dies mit Fokus auf ein Bundesland. Einschränkungen entstehen zudem aufgrund der nur impliziten Behandlung der Führungsthematik im Erhebungsinstrument, sodass nicht alle deduktiv möglichen Facetten des Führungsverhaltens und seine spezifische Ausformung unter den Beschäftigungsbedingungen der Weiterbildung in den Blick gerieten.

Ungeachtet dieser Einschränkungen zeigen die Ergebnisse deutliches Potenzial für weiterführende Forschung: Die transmissive Gestaltungsmöglichkeiten ließen sich etwa mittels Netzwerkanalysen des jeweiligen Organisation-Umweltverhältnisses im Kontext organisationaler Veränderungen näher analysieren. Hierbei wäre auch von Interesse, inwiefern die digitale Transformation Re-Konfigurationen zwischen externen und organisationsinternen Akteuren erforderlich macht und bisherige Routinen der Programmplanung verändert. Mit Blick auf die Führungsthematik ließe sich der innerhalb des Beitrags identifizierte Mix aus primär aufgaben-, aber auch mitarbeitenden- und partizipationsorientierter Führung näher spezifizieren, indem differenzierter untersucht wird, inwiefern Leitungskräfte auf unterschiedliche Akteurkonstellationen im Inneren der Organisation in gleicher oder unterschiedlicher Weise Einfluss nehmen, wie sie mit Widerständen gegen die digitale Transformation umgehen und wie sie die zuvor identifizierten, in den verschiedenen Segmenten des Weiterbildungsbereichs vermutlich unterschiedlich ausgeprägten Herausforderungen der Honorarbeschäftigung, des Teilzeitarbeitsmodells und der Kapazitätsgrenzen bearbeiten.

Acknowledgements We acknowledge support from the Open Access Publication Fund of the University of Tübingen.

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

Alke, M., & Uhl, L. (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 243–265). Bielefeld: wbv.

Ambos, I., & Egetenmeyer, R. (2009). Personalentwicklung für alle? Beschäftigte von Weiterbildungsanbietern im Fokus des wbmonitor 2008. *Erwachsenenbildung*, *55*(01), 25–28. https://doi.org/10.3278/EBZ0901W025.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6001820ew.

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

Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021). *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/6004789w.

Blessin, B., & Wick, A. (2017). *Führen und führen lassen*. Konstanz: UVK.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, *19*(1), 3–10.

Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (2022). Dialogorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Theoretische und forschungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses. *Bildungsforschung*, *2*, 1–23. https://doi.org/10.25656/01:25468.

Breitschwerdt, L., Thees, A., & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, , 44–45. https://doi.org/10.25656/01:24477

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). Zulassungsverfahren. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Zulassungsverfahren/zulassungsverfahren-node.html. Zugegriffen: 17. März 2023.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*

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

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

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *ZfW*, *44*(3), 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

Dolata, U. (2011). Soziotechnischer Wandel als graduelle Transformation. *Berliner Journal für Soziologie*, *21*(2), 265–294.

Dollhausen, K. (2020). Gestaltung zukünftiger Strukturen in öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen. *Forum Erwachsenenbildung*, *3*(53), 16–21.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Dust, M. (2012). Führung an Volkshochschulen. *Der pädagogische Blick*, *20*(2), 69–81.

Engels, M., & Egloffstein, M. (2021). Digitale Transformation von Bildungsorganisationen: Perspektiven der gemeinwohlorientierten Erwachsenenbildung. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 283–303). Bielefeld: wbv Publikation.

Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations. On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.

Feld, T. C. (2007). *Volkshochschulen als „lernende Organisationen". Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive*. Hamburg: Kovač.

Fiedler, F. E., & Mai-Dalton, R. (1995). Führungstheorie – Kontingenztheorie. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl. S. 940–953). Stuttgart: Poeschel.

Franz, M. (2014). *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*. Wiesbaden: Springer VS.

Hahnrath, E., & Herbrechter, D. (2022). (Wie) Können Weiterbildungsorganisationen die Professionalität ihrer Lehrenden durch professionelle Lerngemeinschaften unterstützen? *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, *53*, 468–481.

Herbrechter, D. (2016a). „Im Schatten der Hierarchie" – Eine empirische Annäherung an das Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns von Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(3), 277–296.

Herbrechter, D. (2016b). (Welche) Werte orientieren?! Über Grundorientierungen des Leitungshandelns in Weiterbildungsorganisationen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *23*(2), 41–44.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources* (3. Aufl.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hodapp, B. (2020). *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte*. Bielefeld: wbv.

Jago, A. G. (1995). Führungstheorien – Vroom-Yetton-Modell. In I. A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), *Handwörterbuch der Führung* (2. Aufl. S. 1058–1075). Stuttgart: Poeschel.
Jambon, S. (2015). Selbstständige Lehrkräfte im Bildungssektor. *Sozialer Fortschritt*, *9–10*, 247–252.
Jenner, A. (2022). Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen: Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *72*(2), 45–55.
Kieser, A., & Ebers, M. (Hrsg.). (2019). *Organisationstheorien* (9. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
Kil, M. (2003). *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung*. Bielefeld: wbv.
Koscheck, S., Christ, J., Ohly, H., & Martin, A. (2022). *Digitale Weiterbildung in Zeiten der Pandemie. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2021*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Willmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Münster: Waxmann.
Kraus, R. (2020). Erfolgreiches Change Management. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (8. Aufl. S. 699–709). Stuttgart: Poeschel.
Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Kühl, S., & Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer VS.
Müller, N., & Wenzelmann, F. (2018). Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. Ergebnisse einer BiBB-Erhebung. *BiBB-Report*, *12*(2), 1–15.
Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
Nuissl, E. (1998). *Leitung von Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt a.M.: DIE.
Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, *16*, 145–179.
Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Hamburg: Kovač.
Robak, S., Kühn, C., Heidemann, L., & Asche, E. (2022). *Digitalisierung und Weiterbildung. Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Opladen, Berlin, Toronto: B. Budrich. https://doi.org/10.25656/01:25584.
Rohs, M., & Ganz, M. (2016). Digital media and adult education and learning. *International Perspectives in Adult Education*, *73*, 8–17.
Rohs, M., Rott, K., Schmidt-Hertha, B., & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, *30*, 1–12.
v. Rosenstiel, L., & Nerdinger, F. W. (2020). Grundlagen der Führung. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (8. Aufl. S. 21–53). Stuttgart: Poeschel.
Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungshandeln von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Münster: Waxmann.
Scheidig, F. (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, *2*, 41–48.
Schmidt-Hertha, B. (2020). Digitalisierung und Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, *73*(2), 155–168. https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.2.155.
Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R., & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungforschung*, *43*(2), 313–329. https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 701–730). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Bielefeld: transcript.
Süssmuth, R., & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.
Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, *36*(2), 95–101.

Uhmann, C. (2011). *Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisationen*. Hannover: Expressum.
Ulich, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (7. Aufl.). Stuttgart: Poeschel.
Walter, B. (2002). *Führen und leiten in der Erwachsenenbildung als pädagogisches Handeln – Eine empirische und historisch-systematische Untersuchung.* Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
Weibler, J. (2012). *Personalführung*. München: Vahlen.
Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Widany, S., Reichart, E., Echarti, N., & Hoenig, K. (2022). Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. Analysen zu Veranstaltungsformaten und Programmstrukturen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(2), 391–416.
Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre* (8. Aufl.). Köln: Luchterhand.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:67–86
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00238-w

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Umgangsstrategien mit Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung

Eine mehrperspektivische Interviewstudie zum Umgang mit Kursabbrüchen aus Sicht von Bildungsplanenden und Dozierenden

Lena Sindermann · Marie Bickert · Gwennaëlle Mulliez · Veronika Thalhammer

Eingegangen: 24. November 2022 / Überarbeitet: 26. Januar 2023 / Angenommen: 15. Februar 2023 / Online publiziert: 17. März 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Ausgehend von der theoretischen Perspektive der Educational Governance und des akteurszentrierten Institutionalismus, werden im folgenden Beitrag Akteure im Mehrebenensystem sowie ihr handelndes Zusammenwirken im Umgang mit Kursabbrüchen analysiert. Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung von insgesamt 22 leitfadengestützten Interviews mit Dozierenden und Bildungsplanenden konnten drei wesentliche Umgangsstrategien mit Drop-out differenziert werden: Akzeptanz, Reduzierung und Verhinderung. Im Kern der Befunde steht die enge Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden. Deutlich werden die Eingebundenheit und Abhängigkeit ihrer Handlungskapazitäten, -optionen sowie ihrer wechselseitigen Erwartungen in und von umgangsstrategiespezifischen Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem der Weiterbildung. Insgesamt verweist der Beitrag auf die Relevanz des handelnden Zusammenwirkens einer Vielzahl je unterschiedlicher Akteure im Umgang mit Kursabbrüchen, welche zukünftige Forschung berücksichtigen müsste.

✉ Lena Sindermann, M.A. · Gwennaëlle Mulliez, M.A.
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: lena.sindermann@uni-koeln.de

Gwennaëlle Mulliez, M.A.
E-Mail: mulliez.gwennaelle@uni-koeln.de

Marie Bickert, M.A. · Dr. Veronika Thalhammer
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland

Marie Bickert, M.A.
E-Mail: M.Bickert@edu.lmu.de

Dr. Veronika Thalhammer
E-Mail: Veronika.Thalhammer@edu.lmu.de

Schlüsselwörter Educational Governance · Akteurkonstellation · Kursabbruch · Alphabetisierung und Grundbildung · Handlungskoordination

Dealing with drop-out in literacy and adult basic education

A multi-perspective interview study on dealing with drop-outs from the perspectives of teachers and educational planners

Abstract On the basis of the theoretical perspective of educational governance and actor-centred institutionalism, the following article analyses actors in the multi-level system and their interaction in dealing with course drop-outs. Based on the content-analytical evaluation of a total of 22 guided interviews with teachers and educational planners, it was possible to differentiate three main strategies for dealing with drop-out: Acceptance, reduction and prevention. At the core of the findings is the close cooperation between teachers and educational planners. The integration and dependence of their capacities and options for action as well as their mutual expectations in and of constellations of actors in the multi-level system of continuing education become clear. Overall, the article points to the relevance of the interaction of a multitude of different actors in dealing with course drop-outs, which future research should take into account.

Keywords Educational governance · Constellation of actors · Course drop-out · Literacy and basic education · Coordination of action

1 Thema und Forschungsfragen

Angesichts des Ziels der Erhöhung des Grundbildungsniveaus Erwachsener in Deutschland steigen die Erwartungen an das Zusammenwirken verschiedener beteiligter Akteurinnen und Akteure aus Bildung, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft in der *Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026)* (BMBF und KMK 2017). Aktuelle Studien der Alphabetisierung und Grundbildung (AuG) verdeutlichen bereits die Relevanz des handelnden Zusammenwirkens verschiedener Akteurinnen und Akteure und zeigen bspw. im Zusammenhang mit Ansprachestrategien, dass es lohnenswert ist, neben institutionellen Akteurinnen und Akteuren auch das private Umfeld der Zielgruppe und die breite Öffentlichkeit einzubinden (Mania et al. 2022). Als besonders bedeutsam haben sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Tröster et al. 2018) und das mitwissende Umfeld (Riekmann et al. 2016) herausgestellt, da diese Akteurinnen und Akteure aufgrund ihrer beruflichen bzw. privaten Eingebundenheit Kontakt zu potenziellen Lernenden haben. Obwohl das Teilnahmeverhalten im Zentrum aktueller Diskurse um AuG steht, bleibt die Frage offen, inwiefern verschiedene Akteurinnen und Akteure neben der Zielgruppenansprache und -gewinnung auch in Bemühungen zum Umgang mit Kursabbrüchen (Drop-out) eingebunden werden und was deren handelndes Zusammenwirken auf Mikro-, Meso-, und Makroebene (z. B. Boeren 2017) und Mega-Level (z. B. Egetenmeyer et al. 2017) charakterisiert. Unter Drop-out wird dabei ein Phänomen verstanden, „bei welchem Personen, die zu einer Weiterbildungsmaß-

nahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen“ (Hoffmann et al. 2020, S. 34).

Dem Beitrag liegt das Ziel zugrunde, konkrete Umgangsstrategien mit Drop-out unter Berücksichtigung verschiedener Akteurskonstellationen der AuG zu analysieren. Dabei wird das handelnde Zusammenwirken relevanter Akteurinnen und Akteure untersucht, welches konkrete Handlungskapazitäten und -optionen sowie Erwartungen der Akteurinnen und Akteure einschließt (Kussau und Brüsemeister 2007). Folgende Forschungsfragen werden aufgeworfen:

1. Forschungsfrage 1 (FF1): Welche relevanten Akteurinnen und Akteure werden von Dozierenden und Bildungsplanenden im Umgang mit Drop-out in der AuG benannt?
2. Forschungsfrage 2 (FF2): Wie ist deren handelndes Zusammenwirken im Umgang mit Drop-out in der AuG gekennzeichnet?

Bezugnehmend auf den aktuellen Forschungsstand zum Umgang mit Drop-out in der Erwachsenenbildung (Abschn. 2) werden zunächst die theoretischen Ausführungen zur Educational Governance und zum akteurszentrierten Institutionalismus dargelegt (Abschn. 3). Im Fokus der empirischen Analysen stehen die Perspektiven von Dozierenden und Bildungsplanenden, die auf Interviewdaten aus dem aktuell laufenden Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten“ (DRAG) basieren (Abschn. 4). In einem ersten Schritt werden aus dem empirischen Material heraus alle beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie Akteursgruppen identifiziert (Abschn. 5.1). Sodann wird deren handelndes Zusammenwirken differenzierend auf zugrundeliegende Handlungsstrategien untersucht (Abschn. 5.2). Abschließend wird diskutiert, wie sich das handelnde Zusammenwirken dieser Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out ausgestaltet und innerhalb des Mehrebenensystems verorten lässt. Daraus können mögliche Implikationen für die Weiterbildungspraxis und Bildungsforschung abgeleitet werden (Abschn. 6).

2 Forschungsstand zu Drop-out in der AuG

Die Weiterbildungsforschung verweist bereits auf eine Vielzahl an ursächlichen Faktoren für Drop-out: Das vielschichtige Phänomen sei auf individuelle (z. B. Garrison 1988; Boshier 1973), situative (z. B. Darkenwald und Gavin 1987) und institutionelle (z. B. Tinto 1993) Ursachen zurückzuführen. Der Kursabbruch stelle die Folge des Zusammenwirkens verschiedener Ereignisse dar (z. B. Gruber 1985) und müsse aufgrund der großen Heterogenität in der Erwachsenenbildung bereichsspezifisch betrachtet werden (Hoffmann et al. 2020). Die Beendigung einer Kursteilnahme aufgrund des erfolgreichen Erreichens individueller Lernziele wird in der AuG nicht als Kursabbruch behandelt und ist daher vom Phänomen Drop-out abzugrenzen (u. a. Von Rosenbladt und Bilger 2011). Anders als in vielen Bereichen der Erwachsenenbildung lasse sich im spezifischen Bereich der AuG das Ende eines Kursbe-

suchs nur schwer bestimmen (Egloff et al. 2009), da in diesem Bereich eine hohe Kursstabilität zu verzeichnen sei und damit viele Teilnehmende auch Folgekurse (meist bei den gleichen Dozierenden) besuchen (Von Rosenbladt und Bilger 2011). Daher gilt der Übergang zum Folgekurs als kritischer Zeitpunkt hinsichtlich der Verstetigung der Teilnahme (Thomas 1990). Vor diesem Hintergrund wird auch die langjährige Teilnahme an Kursen in Form eines „Verharrens im Kurs" (Egloff et al. 2009, S. 17) kritisch diskutiert: Um dem Entstehen von Abhängigkeitsverhältnissen seitens der Teilnehmenden entgegenzuwirken, wird dem biographischen Übergangsmanagement (Begleitung des Übergangs vom Kurs in den Alltag) auch hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zugeschrieben (ebd., S. 20).

Nach Pickard (2013) lassen sich in der empirischen Forschung zu AuG zwei Perspektiven des Umgangs mit Drop-out unterscheiden: Manche Studien orientieren sich an der „control perspective" und behandeln das Phänomen damit als (von Dozierenden und Bildungsplanenden potenziell durch geeignete Maßnahmen beeinflussbares) „Problem" des geringen Durchhaltevermögens der Lernenden (ebd., S. 118). Aufgezeigte Ansatzpunkte zur Erhöhung des Verbleibs setzen bei situativen (z. B. bzgl. der Programmstruktur wie Unterrichtszeiten, Transport- und Kinderbetreuungskosten) (u. a. Nicolson und Otto 1966; Weisel et al. 1980) und dispositionalen Barrieren der Teilnehmenden (z. B. bzgl. Überzeugungen und Einstellungen der Lernenden) an (Ziegler 2006; Pickard 2013). Davon abzugrenzen seien Studien, die den Fokus vom pädagogischen Einflussbereich auf soziale, kulturelle und persönliche Kontexte der Lernenden verlagern. Studien, die dieser „acknowledgement and accommodation perspective" zuzuordnen sind, widmen sich demnach den Vorstellungen der Lernenden über Persistenz (z. B. Egloff et al. 2009) oder auch den kulturellen und persönlichen Kontexten bzw. Möglichkeiten der Lernenden (z. B. Sparks 1994).

Nach Gruber (1985) lassen sich drei gängige Umgangsformen von Dozierenden mit dem Phänomen Drop-out festhalten: Verhinderung, Reduzierung und Akzeptanz (ebd. S. 4). Demnach haben Dozierende mit Blick auf *Verhinderung* von Drop-out bei „organisatorischen/institutionellen Problemen […] indirekte Einflussmöglichkeiten, indem […] [sie z. B. versuchen] mit der Institution Kontakt aufzunehmen und sie über die Schwierigkeiten zu informieren" (Gruber 1992, S. 130). Bei Ursachen, die im Kurs oder in den Bedingungen der Lehr-/Lernsituation zu verorten sind, bestehen stattdessen – unter Berücksichtigung der „Eigen- und Mitverantwortung" (ebd., S. 130) der Teilnehmenden – direkte Einflussmöglichkeiten zur Verhinderung von Drop-out. Zur *Reduzierung* des Problems stellt Gruber einen Maßnahmenkatalog zusammen, der verschiedene Handlungsmöglichkeiten für Dozierende im Umgang mit Kursabbruch aufzeigt (ebd, S. 130ff): Die Maßnahmen zur Reduktion von Abbrüchen beziehen sich insbesondere auf die didaktische Planung des Kurses und den Umgang mit den Teilnehmenden. In Abgrenzung zu diesen beiden Umgangsformen betont Gruber (1992) die Bedeutung der *Akzeptanz* von Abbruchsentscheidungen, die durch nicht in der Lehr-/Lernsituation beeinflussbare, andere Faktoren entstehen:

> „Eine pädagogische Bearbeitung des Phänomens ‚Kursabbruch' zielt nicht eindimensional auf eine Verhinderung des Abbruchs, sondern vielmehr auf ein Er-

kennen, Akzeptieren und Auseinandersetzen mit den pädagogischen Problemaspekten und Suchen einer Lösung in der pädagogischen Situation. [...] Eine Diskussion des Phänomens Kursabbruch wäre verkürzt, die nur auf Reduzierung, Verhinderung des Abbruchs hinausliefe." (ebd. S. 3f.)

Auch wenn der Möglichkeitsraum der Dozierenden nicht überschätzt werden sollte und es für Dozierende darauf ankomme, die Grenzen des eigenen pädagogischen Einflussbereichs zu erkennen (Gruber 1985; Nuissl und Sutter 1979), stellt sich dennoch die Frage nach Einflussmöglichkeiten weiterer Akteurinnen und Akteure (z. B. seitens des Weiterbildungsanbieters) (Hoffmann et al. 2020).

3 Educational Governance und akteurzentrierter Institutionalismus als theoretische Grundlage

Zur Identifikation relevanter Akteurinnen und Akteure im Kontext von Kursabbrüchen in der AuG und der anschließenden Beschreibung ihrer Umgangsweisen mit dem Phänomen wird im Folgenden die theoretische Perspektive der Educational Governance herangezogen. Educational Governance nimmt Steuerungs- und Regulationsprozesse von Bildungseinrichtungen in den Blick und hinterfragt ihr Zustandekommen unter Berücksichtigung der Handlungskoordination zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Maag Merki et al. 2015). Durch die theoretische Perspektive der Educational Governance kann das Entstehen sozialer Ordnungen innerhalb spezifischer Kontexte (z. B. in Gemeinschaften oder Institutionen) analysiert werden, indem die in ihnen eingebetteten Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen werden (Schimank 2007). Im Beitrag soll der Umgang mit Drop-out unter Berücksichtigung dieser theoretischen Rahmung betrachtet werden, da im Feld der AuG Interdependenzen und Zuständigkeiten verschiedener Akteurinnen und Akteure u. a. im Kontext der Erforschung des Teilnahmeverhaltens beobachtet werden (Mania et al. 2022).

3.1 Educational Governance

Nach Anwendung der Governance-Perspektive zur Analyse schulischer Kontexte hat sich ihr Mehrwert mittlerweile auch für die Weiterbildungsforschung gezeigt: „Die Governance-Perspektive eröffnet der Weiterbildungsforschung einen systematischen Blick auf die vielfältigen, an der Regulation beteiligten Akteurinnen und Akteure und die Prozesse der Handlungskoordination zwischen ihnen" (Schemmann 2014, S. 127). In Anlehnung daran können die sozialen Praxen von Weiterbildungseinrichtungen in den Blick genommen werden, aus denen das handelnde Zusammenwirken relevanter Akteurinnen und Akteure hervorgeht (Schimank 2007), sodass „wie auch immer zustande gekommene Regelungsstrukture[n] und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteurinnen und Akteure" (Maag Merki und Altrichter 2015, S. 397) ermittelt werden können.

Um wie im Folgenden das handelnde Zusammenwirken von Akteurinnen und Akteuren in der Praxis der AuG zu identifizieren, wird das Rahmenmodell zur

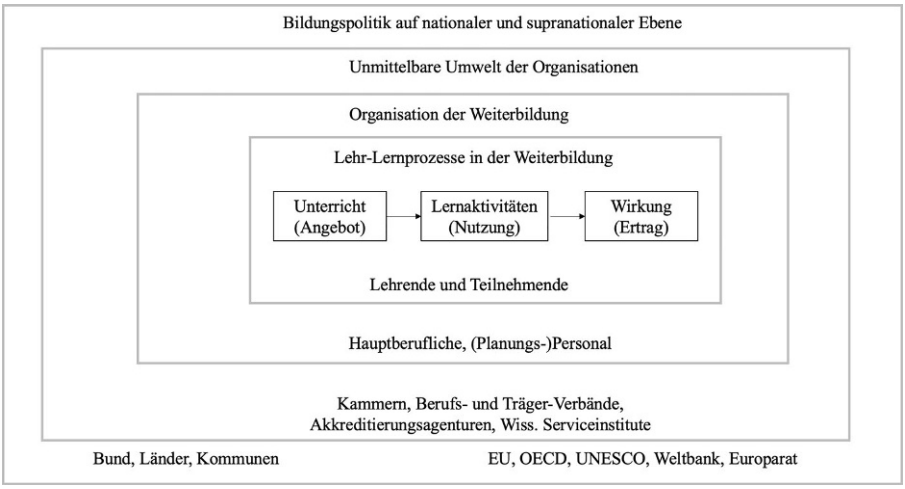


Abb. 1 Rahmenmodell zur Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung. (Schrader 2008)

Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader (2008) herangezogen (Abb. 1). In der weiteren Analyse dient das Modell als Bezugsrahmen zur Verortung von Akteurinnen und Akteuren, die aus Sicht von Dozierenden und Bildungsplanenden auf verschiedenen Handlungsebenen der Weiterbildung auf den konkreten Umgang mit Drop-out einwirken.

3.2 Akteurszentrierter Institutionalismus

Neben der theoretischen Perspektive der Educational Governance als übergeordnetem Rahmen wird auf den akteurszentrierten Institutionalismus zurückgegriffen. Beide Ansätze sind politikwissenschaftlichen Ursprungs und weisen große analytische Überschneidungen auf, da sie Akteurinnen und Akteure in Mehrebenensystemen, ihre Interdependenzen und das Zustandekommen ihrer Handlungskoordinationen analytisch betrachten (Knauber und Ioannidou 2016). Der akteurszentrierte Institutionalismus versteht Institutionen als soziale Praxen, die aus dem handelnden Zusammenwirken ihrer Akteurinnen und Akteure hervorgehen (Schimank 2007). In Anlehnung daran sind soziale Phänomene grundsätzlich als Ergebnis „von Interaktionen zwischen intentional handelnden – individuellen, kollektiven oder korporativen – Akteuren“ zu betrachten, wobei „diese Interaktionen [...] durch den institutionellen Kontext, in dem sie stattfinden strukturiert und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst“ (Scharpf 2006, S. 17) werden. Dem akteurszentrierten Institutionalismus folgend agieren Akteurinnen und Akteure rational innerhalb ihrer jeweiligen institutionellen Logiken. Insbesondere individuelle Akteurinnen und Akteure handeln dabei eigennützig und im Sinne ihrer eigenen Interessen, während die Handlungen kollektiver Akteurinnen und Akteure eher strategisch zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels ausgerichtet sind. Komplexe oder auch korporative Akteurinnen und Akteure dagegen setzen sich von der Eigennützigkeit ihres Handelns ab und agieren im Interesse vorgegebener Richtlinien (wie Arbeitsverträgen etc.), die ihr Handeln neutralisieren

(Ioannidou 2010). Unter Bezugnahme auf das beschriebene Mehrebenensystem der Weiterbildung lässt sich erkennen, welche Akteursgruppe auf welcher Handlungsebene operiert, wie sich ihr zweckgerichtetes Handeln davon jeweils ableiten lässt und welche Interdependenzen zwischen Akteurinnen und Akteuren entstehen. Das handelnde Zusammenwirken von Akteurinnen und Akteuren kennzeichnet sich der Theorie zu Folge nicht nur durch Kooperationen und gegenseitige Abstimmungsprozesse aus, sondern öffnet auch den Möglichkeitsraum für Konflikte und sich widersprechende Interessen der Handlungsebenen.

3.3 Empirische Befundlage

In Anlehnung an die Educational Governance und den akteurszentrierten Institutionalismus kann festgehalten werden, dass die Leistungen von Weiterbildungsorganisationen das Ergebnis der erfolgreichen Koordination der beteiligten Akteurinnen und Akteure darstellen (Schrader 2008; Boeren 2009). Auch für das Feld der AuG wird davon ausgegangen, dass die Interdependenzen ihrer Akteurinnen und Akteure von ihrem jeweiligen zweckgerichteten Handeln bestimmt ist. Davon abgeleitet ergeben sich für die AuG spezifische Handlungskoordinationen, die sich aus weiterbildungsinternen und -externen Regulationsprozessen ableiten lassen. In diesem Kontext sind bereits empirische Studien entstanden, die durch die Perspektive der Educational Governance Steuerungsprozesse in der Grundbildung untersuchen. Bickeböller (2022) ermittelt bspw. verschiedene Formen der Handlungskoordination beteiligter Akteurinnen und Akteure innerhalb regionaler Kooperations- und Netzwerkstrukturen für die AuG. Koller et al. (2021) systematisieren Akteursstrukturen entlang des Mehrebenenmodells für die arbeitsorientierte Grundbildung und identifizieren damit spezifische Akteurinnen und Akteure, die insbesondere das organisationale Umfeld der Organisationen abdecken. Euringer (2016) untersucht Akteurskonstellationen und Netzwerke im Kontext der Erforschung des Grundbildungsverständnisses der öffentlichen Bildungsverwaltung. Die Studien nehmen dabei insbesondere die Strukturen in den Blick, in die Weiterbildungseinrichtungen eingebettet sind und von denen das handelnde Zusammenwirken beteiligter Akteurinnen und Akteure sowie ihre jeweiligen Konstellationen bestimmt sind.

Im Fokus der vorliegenden Interviewstudie liegen dagegen die Perspektiven von Akteurinnen und Akteuren auf der Leistungsebene der AuG (Dozierende und Bildungsplanende), wobei sich die empirischen Befunde auf jene Akteurinnen und Akteure beziehen, die von Dozierenden und Bildungsplanenden als relevant im konkreten Umgang mit Drop-out benannt werden. Anhand der ersten Forschungsfrage (FF1) wird beantwortet, welche Akteurinnen und Akteure von Dozierenden und Bildungsplanenden im Umgang mit Drop-out in der AuG als relevant benannt werden und wo sich diese Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung verorten lassen. Durch die Beantwortung der zweite Forschungsfrage (FF2) wird anschließend festgestellt, wie sich das handelnde Zusammenwirken dieser Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out in der AuG aus der Perspektive von Dozierenden und Bildungsplanenden kennzeichnen lässt.

4 Methodisches Design: Interviews mit Expertinnen und Experten

Im Beitrag stehen Ergebnisse einer aktuellen mehrperspektivischen Interviewstudie des Forschungsprojekts DRAG im Fokus. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten nach Gläser und Laudel (2010) mit Personen geführt, die „aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen“ (Gläser und Laudel 2010, S. 11) über soziale Sachverhalte besitzen. Gegenübergestellt werden neun Interviews mit Bildungsplanenden auf Ebene der Organisation der Weiterbildung (Schrader 2008) und dreizehn Interviews mit Dozierenden auf Ebene der Lehr-Lernprozesse der AuG (Schrader 2008). Das Sample wurde nach dem Prinzip der Varianzmaximierung (Patton 1990) ausgewählt (relevante Auswahlkriterien: Zentrale Akteurinnen und Akteure, öffentliche und freie Träger, Ausrichtung des Angebots). Zunächst wurden Interviews mit neun Bildungsplanenden im Bereich der AuG geführt. Im Anschluss wurden in sechs der gleichen Einrichtungen Interviews mit acht Dozierenden von AuG-Angeboten geführt. Nicht in allen Weiterbildungseinrichtungen konnten Interviews mit sowohl Dozierenden als auch Bildungsplanenden geführt werden. Das Sample konnte dennoch mit fünf Dozierenden aus fünf weiteren Einrichtungen ergänzt werden, die sich zur Teilnahme an der Studie bereiterklärt haben (Tab. 1).

Das Interviewmaterial wurde mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2014), untersucht. Das entwickelte Kategoriensystem konnte in seinen Haupt- und Subkategorien auf beide Datenkorpora (Interviews mit Bildungsplanenden und Interviews mit Dozierenden) angewendet werden, während sich die Ausprägungen der Sub-Subkategorien in beiden Datenmaterialien unterscheiden. Als Analyseeinheit für diesen Beitrag wurde die Hauptkategorie *Strategien zum Umgang mit Drop-out* herangezogen. Die über die spezifische Hauptkategorie der beiden Datenkorpora berechnete Intercoder-Reliabilität (Cohen 1960; Krippendorff 2004) liegt bei einem guten Cohens-Kappa-Wert von 0,69 (Interviews mit Bildungsplanenden) bzw. 0,74 (Interviews mit Dozierenden). Die drei deduktiv gebildeten Subkategorien *Akzeptanz, Reduzierung* und *Verhinderung* (angelehnt an Gruber 1985, 1992) konnten durch die vorliegende Interviewstudie auf das spezifische Feld der AuG angewandt werden. Anhand des empirischen Materials wurden insbesondere die Subkategorien *Reduzierung* und *Verhinderung* induktiv weiter ausdifferenziert. Des Weiteren wurden die Textsegmente mit Subkategorien zu den verschiedenen Ebenen des Mehrebenensystems (Schrader 2008) doppelt codiert, insofern Akteurinnen und Akteure auf diesen Ebenen benannt wurden.

Tab. 1 Zugehörigkeit der interviewten Personen zu Weiterbildungseinrichtungen

	Anzahl der Interviews			
Perspektiven innerhalb einer Einrichtung	Einrichtungen	Bildungsplanende	Dozierende	Gesamt
Eine Perspektive (Bildungsplanende ODER Dozierende)	8	3	5	8
Zwei Perspektiven (Bildungsplanende UND Dozierende)	6	6	8	14
Gesamt	14	9	13	22

In einem zweiten, systematisierenden Analyseschritt wurden relevante Akteurinnen und Akteure und deren handelndes Zusammenwirken entlang des Mehrebenensystems nach Schrader (2008) anhand inhaltlicher Matrizen (Kuckartz und Rädiker 2020, S. 76) herausgearbeitet und in einem dritten Schritt durch „Concept-Maps“ (ebd., S. 80) visualisiert. So konnten die Ausprägungen der jeweiligen Subkategorien verdichtet werden: In vergleichenden Analysen des Interviewmaterials wurden die drei Strategien *Akzeptanz, Reduzierung* und *Verhinderung* zum Umgang mit Drop-out sowohl entlang beschriebener Handlungen der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure als auch formulierter Erwartungen an andere Akteurinnen und Akteure aus Perspektive der Befragten untersucht.

5 Akteurinnen und Akteure und Umgangsstrategien mit Drop-out in der AuG

Wie im dritten Kapitel dargestellt, sind für die Praxis der AuG eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren und Akteurskonstellationen relevant (Euringer 2016; Koller et al. 2021, Bickeböller 2022). In vorangegangenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass sich das Rahmenmodell zur Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader (2008) eignet, um Akteurinnen und Akteure unterschiedlicher Handlungsebenen im Feld der Grundbildung strukturiert darzustellen (z. B. Koller et al. 2021). Basierend auf den mehrperspektivischen Analysen werden im Folgenden zunächst die relevanten Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out in der AuG innerhalb des Mehrebenensystems der Weiterbildung dargestellt (Abschn. 5.1). Anschließend wird das handelnde Zusammenwirken dieser Akteurinnen und Akteure aus Sicht von Dozierenden und Bildungsplanenden im Umgang mit dem Phänomen beschrieben (Abschn. 5.2).

5.1 Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out in der AuG

Das empirische Material gibt Aufschluss darüber, welche Akteurinnen und Akteure aus der Perspektive von Dozierenden und Bildungsplanenden Einfluss auf Kursabbrüche im Feld der AuG haben. In Abb. 2 sind jene Akteurinnen und Akteure aufgeführt, die in diesem Zusammenhang von Dozierenden und Bildungsplanenden benannt werden. Zudem zeigt die Darstellung, auf welcher Handlungsebene die entsprechenden Akteurinnen und Akteure zu verorten sind: Auf der Lehr-Lernebene lassen sich im Zusammenhang mit Drop-out insbesondere die Teilnehmenden (bzw. Kursgruppe) und Dozierenden verorten. Auf der Ebene der Organisation der Weiterbildung werden Bildungsplanende (z. B. Fachbereichsleitungen) benannt. „Andere Dozierende“ werden von den befragten Akteurinnen und Akteuren als ihr persönliches Netzwerk bestehend aus Kolleginnen und Kollegen der eigenen und anderen Einrichtungen beschrieben: Sie bilden damit eine Schnittstelle zwischen den Ebenen Organisation der Weiterbildung und Unmittelbare Umwelt der Organisationen. Zur Unmittelbaren Umwelt der Organisationen zählen neben anderen Weiterbildungseinrichtungen auch sog. „Brückenpartner“, wie bspw. sozialpädagogische Einrichtungen oder das Jobcenter als Vermittlungsstelle zwischen Teilneh-

menden und Angeboten, die als institutionelles Umfeld von Grundbildungskursen Einfluss auf Drop-out in der AuG haben können. Auf dieser Ebene lassen sich auch das private Umfeld der Teilnehmenden sowie ehemalige Teilnehmende verorten, die in Kontakt zur Einrichtung oder anderen Akteurinnen und Akteuren der AuG stehen. Die bildungspolitische Ebene wird von Dozierenden und Bildungsplanenden zwar als rahmengebende Instanz für das eigene Handeln in der AuG benannt, konkrete Akteurinnen und Akteure, die für den Umgang mit Drop-out im Feld relevant werden, konnten an der Stelle allerdings nicht ermittelt werden. Die Vielzahl der benannten Akteurinnen und Akteure macht die Komplexität des Handelns im Umgang mit Drop-out deutlich.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure unterschiedliche Strategien im Umgang mit Drop-out in der AuG verfolgen. Offen ist, wie sich das handelnde Zusammenwirken dieser Akteurinnen und Akteure im konkreten Fall von Kursabbrüchen gestaltet. Im Fokus der folgenden Analysen stehen dabei die Perspektiven von Dozierenden und Bildungsplanenden sowie die Frage, welche steuernden Einflüsse im Hinblick auf Kursabbrüche von diesen beiden Akteursgruppen wahrgenommen werden. Neben den eigenen Umgangsstrategien mit Drop-out und damit einhergehenden wechselseitigen Koordinations- bzw. Abstimmungsprozessen werden auch gegenseitige Erwartungen der Akteursgruppen an die jeweils andere formuliert. Insgesamt lassen sich so die spezifischen Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse herausarbeiten, die beim Umgang mit Drop-out in der AuG relevant werden.

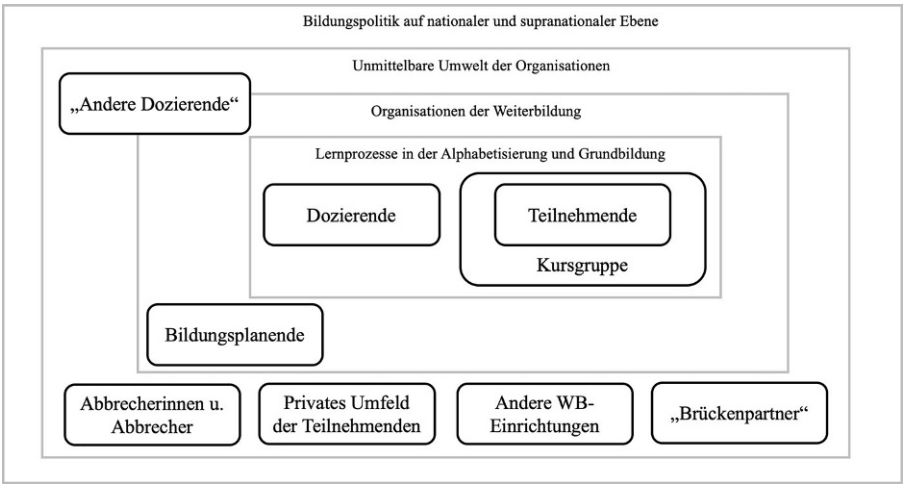


Abb. 2 Übersicht der Akteurinnen und Akteure zum Umgang mit Drop-out in der AuG. (Eigene Darstellung in Anlehnung an das Rahmenmodell zur Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung nach Schrader 2008)

5.2 Das handelnde Zusammenwirken der Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out

Die von Gruber (1985) aufgeworfenen Handlungsstrategien von Dozierenden im Umgang mit Drop-out („Akzeptanz", „Reduzierung" und „Verhinderung") lassen sich in der hier vorliegenden Studie anhand der Analyse der Interviews mit Dozierenden und Bildungsplanenden bestätigen. Somit können beide Perspektiven bzgl. ihrer Handlungsstrategien gegenübergestellt und wechselseitige Erwartungen herausgearbeitet werden. Wie sich das handelnde Zusammenwirken dieser beiden Akteursgruppen jeweils kennzeichnet, wird im Folgenden anhand der drei Strategien Akzeptanz, Reduzierung und Verhinderung dargestellt. Darüber hinaus wird in der Ergebnisdarstellung die Involviertheit der in Abschn. 5.1 genannten weiteren Akteurinnen und Akteure bei den jeweiligen Handlungsstrategien herausgestellt.

5.2.1 Akzeptanz

Akzeptanz als Umgangsstrategie mit Kursabbrüchen bedeutet nach Gruber (1985), dass „die Abbruchsentscheidung durch andere Faktoren geprägt sein kann, die mit der Lehr-/Lernsituation nicht in Verbindung stehen bzw. unvereinbar sind. Entscheidend ist die Transparenz bzw. Problemanalyse, die Reflexion des Kursabbruchs in der pädagogischen Situation" (ebd., S. 3). In der AuG berichten sowohl Dozierende als auch Bildungsplanende, dass Drop-out dann akzeptiert wird, wenn sich die Ursachen weder im Lehr-/Lernkontext, noch im organisationalen Kontext, sondern in den individuellen Lebenskontexten der Teilnehmenden verorten lassen. „Es ist natürlich auch ein Druck von unterschiedlichen Seiten [da]. […] Aber/also, wir verurteilen nicht. Wir können nur anbieten. Wir können nur unterstützen. Und alles Weitere ist dann freiwillig" (Bildungsplanung 1, 91). Die befragten Akteurinnen und Akteure verweisen hier u. a. auf die Grenzen ihrer beruflichen Verantwortung: In diesem Zusammenhang wird das Prinzip der freiwilligen Teilnahme als handlungsleitende Maxime in der Erwachsenenbildung angeführt, dessen Wahrung auch von Bildungsplanenden als Erwartung an die Dozierenden herangetragen wird.

Weiter artikulieren die Befragten Verständnis für Kursabbrüche. Sie stimmen sich dabei wechselseitig über nachvollziehbare Gründe ab, vor deren Hintergrund Teilnehmende entscheiden, nicht weiter an Kursen teilzunehmen: Darunter fallen unpassende Lebensumstände, das Erreichen subjektiver Lernziele, der Übergang in die Erwerbsarbeit oder in einen anderen Kurs, sowie die Nicht-Passung zwischen Teilnehmenden und Dozierenden. Insbesondere strukturelle Ursachen von Drop-out liegen außerhalb des Einflussbereichs der Organisationen und der in ihr tätigen Akteurinnen und Akteure.

Auch wenn Drop-out in diesen Fällen von Dozierenden und Bildungsplanenden akzeptiert wird, geht aus dem Material hervor, dass beide Akteursgruppen den Abbrechern und Abbrecherinnen einen Wiedereinstieg in die Angebote bei Bedarf ermöglichen und versuchen den Kontakt zu ehemaligen Teilnehmenden zu halten.

Zusammenfassend lässt sich die Umgangsstrategie der „Akzeptanz" aus Sicht von Dozierenden und Bildungsplanenden folgendermaßen ausdifferenzieren:

- Aus Perspektive von Dozierenden und Bildungsplanenden gibt es nachvollziehbare – insbesondere lebenskontextuelle – Gründe, vor deren Hintergrund Teilnehmende entscheiden, nicht weiter zum Kurs zu kommen.
- Die Einflussnahme auf die Teilnahme hat Grenzen der eigenen beruflichen Verantwortung für Dozierende und Bildungsplanende, die u. a. von ihrem individuellen Rollenverständnis abhängig sind.
- Den Teilnehmenden wird eine hohe Eigenverantwortung bezüglich der Entscheidung zur Teilnahme zugeschrieben, da das Grundprinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung gewahrt werden soll.

5.2.2 Reduzierung

Unter „Reduzierung" von Drop-out werden in Anlehnung an Gruber (1992) alle Maßnahmen von Dozierenden und Bildungsplanenden gefasst, die dazu beitragen sollten, Kursabbrüche zu minimieren. Zur präventiven Reduzierung von Drop-out werden hierbei Drop-out Ursachen sowohl in der Organisation als auch in den individuellen Lebenskontexten der Zielgruppen gesucht: „Man muss diese Menschen noch besser, auch von den Rahmenbedingungen her, unterstützen können und das eben [nicht] nur auf den Schultern der Dozenten [ausruhen] [...]. [Es herrscht] so ein hoher sozialer Druck auch bei den Teilnehmenden" (Dozentin 4, 130). Die entwickelten Maßnahmen der Bildungsplanenden beziehen sich v. a. auf die bedarfsorientierte Anpassung der Kursbedingungen (z. B. lebensweltnahe Lernorte, geringe Kursgebühren und die Gewährleistung von Kontinuität der Angebote). Der Austausch zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden über Zielgruppen der AuG wird von beiden befragten Akteursgruppen als relevant für die Reduzierung von Drop-out eingestuft. Dennoch sind es vor allem die Bildungsplanenden, die als Akteurinnen und Akteure auf der Organisationsebene von den Dozierenden in die Verantwortung für die Konzeptionierung von Kursen gezogen werden, durch die eine dauerhafte Teilnahme für möglichst viele Personen ermöglicht werden soll.

Darüber hinaus können andere sog. „Brückenpartner" (Bildungsplanung 2, 13) (z. B. Akteurinnen und Akteure in Gesundheitszentren, Jobcenter, Kindergärten etc.) die Voraussetzungen für eine dauerhafte Teilnahme schaffen, wenn teilnahmeverhindernde Faktoren in den Lebenskontexten von Teilnehmenden verortet werden können. Insbesondere Bildungsplanende teilen zielgruppenspezifisches Wissen mit externen Akteurinnen und Akteuren, um einerseits Zugänge zur Lebenswelt der Zielgruppe zu schaffen und andererseits Übergänge in weiterführende Kursformate durch Kooperation herzustellen.

Als weitere Maßnahme zur Reduzierung wird sowohl von Dozierenden als auch von Bildungsplanenden wiederholt auf die Relevanz einer sozialpädagogischen Begleitung der Zielgruppen der AuG hingewiesen: „Das ist auch etwas, was man auch als fehlend benennen kann. Eine sozialpädagogische Beratung, die auf kurzem Wege in Anspruch genommen werden könnte" (Bildungsplanung 1, 80). Aus Sicht der Dozierenden müssen hierfür der finanzielle Rahmen und die Verantwortlichkeiten seitens der Einrichtung geklärt werden. Dozierende stoßen hier an die Grenzen ihrer persönlichen und beruflichen Verantwortung und erwarten Maßnahmen zur Reduzierung von Drop-out insbesondere auf anderen Handlungsebenen (v. a. auf Ebene der

Weiterbildungsorganisationen bzw. auf Ebene der nationalen/supranationalen Bildungspolitik). Generell wird die gesellschaftliche Sensibilisierung für AuG und die Relevanz der Anerkennung von AuG-Arbeit auf verschiedenen Ebenen zur Reduzierung von Drop-out betont.

Die Begleitung beim Kurseinstieg und Unterstützung der Teilnehmenden bei der Überwindung potenzieller Hemmschwellen (z. B. indem die Zusammenstellung der Kursgruppe bei der Planung berücksichtigt wird) beschreiben Bildungsplanende als wichtige Maßnahmen. Weiter setzen sie gewisse Kompetenzen bei ihren Dozierenden voraus, die sich bspw. auf einen sensiblen Umgang mit den Zielgruppen der AuG beziehen. Darüber hinaus werden auf die Zielgruppen der AuG abgestimmte Unterstützungsstrukturen (z. B. Beschwerdemanagement) eingerichtet, durch die die Zufriedenheit von Teilnehmenden erhöht werden soll. Eine hohe Bedeutung wird außerdem dem realistischen Erwartungsmanagement auf verschiedenen Ebenen zugesprochen, welches vor allem von Einschränkungen durch finanzielle Fördermodalitäten beeinflusst wird. Es wird gefordert, dass die Fördermodalitäten auch die Realitäten der Weiterbildungseinrichtungen berücksichtigen (z. B. hinsichtlich des Teilnahmeverhaltens der Zielgruppe, der Beschäftigungsverhältnisse und Professionalitätsanforderungen). Im Kursgeschehen gleichen Dozierende die Erwartungen der Teilnehmenden hinsichtlich deren individuellen Kurszielen und realistisch erreichbaren Lernzielen ab.

Zusammenfassend lässt sich die Umgangsstrategie der Reduzierung aus Sicht von Dozierenden und Bildungsplanenden folgendermaßen begründen:

- Die Verantwortung, präventiv gegen Drop-out vorzugehen, liegt v. a. bei den Bildungsplanenden, indem Kursbedingungen optimiert werden, sodass eine dauerhafte Teilnahme für möglichst viele Teilnehmende ermöglicht wird.
- Es werden auf die Zielgruppen der AuG abgestimmte Unterstützungsstrukturen eingerichtet, die dazu beitragen sollen die Bereitschaft zur Teilnahme zu erhöhen und die Teilnahme zu ermöglichen bzw. zu verstetigen. Dabei wird von den Bildungsplanenden insbesondere der Kurseinstieg individuell begleitet.
- Die Dozierenden und Bildungsplanenden stehen im Austausch über die Zielgruppen und Teilnehmenden der Kurse. Zielgruppenspezifisches Wissen wird darüber hinaus auch mit sog. „Brückenpartnern“ geteilt, die einerseits Zugänge zur Lebenswelt der Zielgruppen schaffen und Übergänge in weiterführende Kursformate durch Kooperation herstellen.
- Die Dozierenden betreiben Erwartungsmanagement zwischen individuellen Kurszielen der Teilnehmenden und realistisch erreichbaren Lernzielen.
- Darüber hinaus erwarten Dozierende Maßnahmen zur Reduzierung von Drop-out auf anderen Handlungsebenen.

5.2.3 Verhinderung

Unter der Umgangsstrategie „Verhinderung“ von Drop-out werden in Anlehnung an Gruber (1985, 1992) die Reaktion auf einen erfolgten oder drohenden Kursabbruch von Teilnehmenden gefasst. Auf Basis der von Gruber herangezogenen Studien werden hierbei nicht nur die Problemanalysen (Ergründung der Ursachen für den Abbruch) und Reaktionen (z. B. Finden von Lösungen zur Verstetigung der Teilnah-

me) von Dozierende betrachtet, sondern die Handlungen von Bildungsplanenden miteinbezogen.

Maßnahmen zur Verhinderung finden demnach als Reaktion auf einen erfolgten oder drohenden Drop-out statt und zielen nicht nur auf den Verbleib einer einzelnen Person im Kurs ab, sondern bspw. auch auf das Finden alternativer Lernsettings oder das Ermöglichen einer zukünftigen Kursteilnahme. Sowohl bei der Suche nach Ursachen (Problemanalyse), als auch beim Finden von Lösungen (Reaktion) ist die enge Kooperation zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden wichtig. Verlieren bspw. Dozierende den Kontakt zu Teilnehmenden, die nicht mehr im Kurs erscheinen, so werden auch Bildungsplanende in den Versuch der Kontaktwiederherstellung einbezogen: „[Die Dozentinnen und Dozenten haben] da den Kontakt und die melden dann zurück, der und der, die und die waren jetzt schon lange nicht mehr da, die hakt natürlich selbst nach, ja. Dabei übernimmt sie es automatisch, wenn sie nicht mehr weiterkommt und die anderen Teilnehmer dort, dann hake ich auch nochmal nach“ (Bildungsplanung 5, 32).

Dozierende nehmen hier durch den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden eine Schlüsselposition ein. Diese ist geknüpft an zielgruppenspezifische Anforderungen, wie bspw. das Wissen um formale Unterstützungsstrukturen, die Auswahl von lebensweltbezogenen Kursinhalten, einer methodisch-didaktischen Flexibilität sowie einer engen Beziehungsarbeit mit den Teilnehmenden. Diese Anforderungen formulieren die Bildungsplanenden u. a. als Erwartungen an Dozierende. Dozierende halten dabei nicht nur den Kontakt zu Personen, die den Kurs abgebrochen haben, sondern tauschen sich auch mit dem privaten Umfeld der Teilnehmenden über die Ermöglichung des Kursbesuchs aus. Zur Vermittlung von (ehemaligen) Teilnehmenden in andere Angebote greifen Dozierende auch auf weitere Angebote der Weiterbildungslandschaft (z. B. von sog. „Brückenpartnern“) oder auf ihr persönliches berufliches Umfeld (z. B. „Andere Dozierende“) zurück.

Die befragten Bildungsplanenden überprüfen die Passung zwischen den Teilnehmenden und dem Kurs und greifen bei Konflikten ggf. steuernd ein, um Drop-out zu verhindern. Darüber hinaus erwarten sie aber auch von der Kursgruppe, dass sich die Teilnehmenden untereinander beim Kursbesuch unterstützen. Die Verhinderung von Drop-out erfolgt auch in Zusammenarbeit mit der Ebene der unmittelbaren Umwelt der Organisation. Bspw. binden Bildungsplanende sog. „Brückenpartner“ in das Finden individueller Lösungen ein und signalisieren ihre Ansprechbarkeit gegenüber Abbrecherinnen und Abbrechern.

Zusammenfassend lässt sich die Umgangsstrategie der Verhinderung aus Sicht von Dozierenden und Bildungsplanenden folgendermaßen differenzieren:

- Dozierende nehmen durch den direkten Kontakt zu den Teilnehmenden eine Schlüsselposition ein, die an zielgruppenspezifische Anforderungen geknüpft ist.
- Durch die enge Beziehungsarbeit wissen Dozierende um die Lebenswelten der Teilnehmenden und versuchen das Kursgeschehen individuell auf Bedarfe der Teilnehmenden abzustimmen.
- Um Drop-out zu verhindern, indem individuelle Lösungsansätze für (drohende) Abbrüche entwickelt werden, hat die Kooperation zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden einen hohen Stellenwert. Daraus folgt u. a. der Austausch mit

dem unmittelbaren Umfeld der Teilnehmenden oder anderen relevanten Akteurinnen und Akteuren.
- Die Verhinderung von Drop-out zielt auf den Verbleib im Kurs ab, aber auch auf die Ermöglichung alternativer Lernsettings oder einer zukünftigen Kursteilnahme.

6 Diskussion und abschließende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag zielt unter Rückgriff auf die theoretische Perspektive der Educational Governance sowie den akteurszentrierten Institutionalismus auf die Analyse relevanter Akteurinnen und Akteure im Umgang mit Drop-out in der AuG sowie ihres handelnden Zusammenwirkens. Im folgenden Kapitel werden die zuvor beschriebenen Befunde entlang der zugrundeliegenden Forschungsfragen diskutiert. Finalisiert wird der Beitrag mittels einiger abschließender Bemerkungen zum Ertrag der eigenen Analysen im Kontext der Debatte(n) um AuG als auch sich anschließender Forschungsperspektiven.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage konnte die Analyse auf Basis des Mehrebenensystems der Weiterbildung zeigen, dass aus Perspektive von Dozierenden und Bildungsplanenden im Umgang mit Drop-out in der AuG, neben einrichtungsinternen Akteurinnen und Akteuren auch vielgestaltige Akteurinnen und Akteure aus der unmittelbaren Umwelt der Weiterbildungsorganisationen relevant werden. Konkret werden hier andere Weiterbildungseinrichtungen, sog. „Brückenpartner“, Abbrecherinnen und Abbrecher, „Andere Dozierende“ sowie das private Umfeld der Teilnehmenden benannt. Erstaunlich ist, dass die interviewten Expertinnen und Experten keine bildungspolitischen Akteurinnen und Akteure als relevant im konkreten Umgang mit Drop-out in der AuG benennen. Dies verwundert, denn in vorangegangenen Studien zur Governance-Forschung im Feld der AuG (Bickeböller 2022) oder arbeitsplatzorientierten Grundbildung (Koller et al. 2021) wurden diese durchaus als einflussreiche Akteurinnen und Akteure markiert. Im herangezogenen empirischen Material wird lediglich hinsichtlich rahmengebender Instanzen für eigenes berufliches Handeln auf unspezifische bildungspolitische Akteurinnen und Akteure verwiesen, dabei wird die Einbettung von Angeboten in Finanzierungsstrukturen als handlungsleitend im Umgang mit Kursabbrüchen von den befragten Akteursgruppen weitestgehend vernachlässigt.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage wurden in einem weiteren Analyseschritt angelehnt an Gruber (1985, 1992) die Strategien Akzeptanz, Reduzierung und Verhinderung im Umgang mit Drop-out für das spezifische Feld der AuG seitens der Befragten bestätigt. Dem akteurszentrierten Institutionalismus folgend konnte darüber hinaus gezeigt werden, wie Dozierende und Bildungsplanende sowie weitere Akteurinnen und Akteure im Hinblick auf diese drei Strategien handelnd zusammenwirken und welche Akteurskonstellationen sich daraus ergeben. Die theoretische Perspektive hat sich insofern als brauchbar erwiesen, als dass der Einfluss der jeweiligen Akteurskonstellationen hinsichtlich wechselseitiger Abhängigkeiten der Handlungskapazitäten und -optionen sowie der Erwartungen an Akteurinnen und Akteure im Mehrebenensystem der Weiterbildung aus Perspektive von Dozierenden und Bildungsplanenden deutlich wird.

Als Kernbefund der Studie kann die zentrale Bedeutung der engen Zusammenarbeit zwischen den beiden befragten Akteursgruppen in Bezug auf die drei Umgangsstrategien mit Drop-out betrachtet werden. Besonders wenn es um die konkrete Verhinderung von Kursabbrüchen in der AuG geht, wird die intensive Kooperation zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden als unabdingbar beschrieben. Durch den engen Kontakt zur Kursgruppe werden Dozierende in einer Schlüsselposition gesehen, die sich durch eine intensive Beziehungsarbeit zu Teilnehmenden als auch zu ehemaligen Teilnehmenden kennzeichnet. Besonders zu würdigen ist an dieser Stelle das immense Engagement seitens der Dozierenden, die häufig auch außerhalb der Kurszeiten in Austausch mit Teilnehmenden sowie deren privatem Umfeld sind, um diversen Ursachen für Kursabbrüche durch Beratung etc. entgegenzuwirken. Die hier deutlich werdende Leistung von Dozierenden ist einerseits abhängig von ihrem je subjektiven beruflichen Rollenverständnis, der spezifischen Organisationskultur, den jeweiligen Rahmenbedingungen der Kurse und dem Kursformat (z. B. lebensweltorientierte, formale, non-formale Kursangebote). Andererseits verweisen die empirischen Befunde auf die Notwendigkeit flankierender Unterstützungsstrukturen zur Verhinderung von Kursabbrüchen. Hier zeigen sich die Grenzen des professionellen Handelns der befragten Akteurinnen und Akteure, die nicht die alleinige Verantwortung für die Verhinderung von Kursabbrüchen tragen sollten. Weiter zeigt sich, dass die Zuständigkeiten der Akteursgruppen sowie gegenseitige Erwartungen mit Blick auf die Verhinderung von Drop-out nicht immer eindeutig sind.

Dies zeigt sich auch bei der zweiten Umgangsstrategie: der grundsätzlichen Reduzierung von Kursabbrüchen in der AuG. Hier sehen Dozierende insbesondere die Bildungsplanenden in der Verantwortung, eine dauerhafte Teilnahme in der AuG durch Optimierung der Kursbedingungen (z. B. durch die Sicherstellung von Kontinuität innerhalb der Kurse, lebensweltnahe Lernorte, adäquate Kursgebühren etc.) für möglichst viele Teilnehmende sicherzustellen. Im Hinblick auf die Spezifik der Zielgruppe wird bspw. eine sozialpädagogische Begleitung vorgeschlagen, die Teilnehmende parallel zum Kurs bei ihrer individuellen Lebensbewältigung unterstützt. Besondere Bedeutung kommt im Kontext von Maßnahmen zur Reduzierung von Drop-out der Vernetzung und Kooperation der jeweiligen Weiterbildungsorganisationen zu: Bildungsplanende vernetzen sich in diesem Zuge bspw. mit sog. „Brückenpartnern“ (z. B. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder dem Jobcenter), um für Anliegen und Bedürfnisse der Zielgruppe von AuG zu sensibilisieren, Zugänge zu AuG-Angeboten zu schaffen und darüber hinaus Übergänge in weiterführende Kursbereiche zu gewährleisten. Auch wenn Bildungsplanende das konzeptionelle Wissen und Können zur Optimierung der Kursbedingungen aufweisen (Gieseke 2015), unterliegen ihre Handlungsspielräume den vorgegebenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen für AuG-Kurse, die in der Regel keine expliziten monetären Mittel für Strategien zur Reduzierung von Kursabbrüchen vorsehen. Auch an dieser Stelle werden mögliche Konfliktpotenziale sowie divergierende Interessen verantwortlicher Akteursgruppen deutlich.

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte kann die Strategie der Akzeptanz von Drop-out anhand von zwei Facetten nachvollzogen werden: Dozierende und Bildungsplanende schöpfen ihre Handlungsspielräume zur Verhinderung und Reduzierung von Drop-out in der AuG auf vielfältige Weise und unter Einbezug unterschiedlichster

Akteurinnen und Akteure aus. Gleichzeitig erkennen sie die Grenzen ihrer beruflichen Zuständigkeiten an und respektieren in diesem Zusammenhang die individuelle Entscheidung der betreffenden Teilnehmenden gegen eine weitere Kursteilnahme.

Als wesentlicher Beitrag der vorliegenden Studie zum wissenschaftlichen Diskurs um Drop-out ist der besondere Fokus sowohl auf die Identifikation relevanter Akteurinnen und Akteure sowie ihr handelndes Zusammenwirken im Mehrebenensystem der Weiterbildung beim Umgang mit Kursabbrüchen hervorzuheben. Da die Zielgruppen der AuG generell vor bildungserschwerende Herausforderungen gestellt werden (u. a. Bremer 2004; Mania 2018), sind die Ursachen für Kursabbrüche vielschichtig und lassen sich durch sowohl individuelle als auch institutionelle und strukturelle Faktoren begründen. Mittels der Befunde lassen sich verschiedene Akteurskonstellationen je nach Umgangsstrategie mit dem Phänomen differenzieren. Im Kern aller Akteurskonstellationen steht die enge Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Bildungsplanenden, wobei ihre jeweiligen Handlungsoptionen sowie wechselseitige Erwartungen in Abhängigkeit zu diversen Einflussfaktoren wie bspw. bestehenden Kooperationen mit anderen Einrichtungen oder dem finanziellen Rahmen der Kurse (ausführlich Abschn. 5) stehen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Reduzierung und/oder Verhinderung von Kursabbrüchen in der AuG offenbar nur im Zusammenspiel der beteiligten Akteurinnen und Akteure funktionieren kann und nicht in die alleinige Verantwortung einzelner Akteurinnen und Akteure gelegt werden kann.

Als weitere Forschungsperspektiven ergeben sich hieran anknüpfend bspw. die Berücksichtigung der Perspektiven auf Drop-out weiterer Akteurinnen und Akteure, die mittels der vorliegenden Studie zwar identifiziert wurden, jedoch nicht in die Befragung eingeschlossen worden sind. Denkbar wäre hier die Befragung AuG spezifischer bildungspolitischer Akteurinnen und Akteure, wie etwa regionale Grundbildungszentren oder Koordinationsstellen (Bickeböller 2022). In diesem Zusammenhang könnten in weiteren Befragungen mit relevanten Akteurinnen und Akteuren auch Konfliktpotentiale ermittelt und konkretisiert werden, die sich aus dem Umgang mit Kursabbrüchen im Feld ergeben.

Weiter erscheint der Einbezug der Perspektive von Teilnehmenden und Abbrecherinnen und Abbrechern an AuG-Kursen von besonderem Interesse, da ihnen als Adressatinnen und Adressaten von AuG-Kursen eine besondere Stellung zukommt, wenn es um die Bewertung etwaiger Umgangsstrategien mit Drop-out geht. Möglicherweise ließen sich durch Einbezug dieser spezifischen subjektiven Perspektiven weiterführende Erkenntnisse für zukünftige Konzeptionen von AuG-Kursen gewinnen.

Um weiterführendes empirisches Wissen über den Einfluss spezifischer organisationaler Rahmenbedingungen auf die Anwendung der hier festgestellten Umgangsstrategien mit Drop-out zu generieren, wären bspw. typisierende Fallanalysen in Anschluss an organisationstheoretische Perspektiven von Nöten. Zusätzlich gilt es, die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Drop-out in anderen Weiterbildungsbereichen aufgrund der hohen Heterogenität der Weiterbildungslandschaft oder der Feldspezifik der AuG empirisch zu prüfen. Insgesamt verdeutlichen die Befunde der hier vorgelegten Studie die vielfältigen Verflechtungen der Handlungen und wechselseitigen Erwartungen der an der Ausgestaltung lernförderlicher Lehr-Lern-Situationen

in der AuG beteiligten Akteurinnen und Akteure. Mit Blick auf die besonderen Bedarfe der Zielgruppe von AuG-Kursen bleibt zu hoffen, dass die Debatte zur Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme in der AuG zukünftig auch das handelnde Zusammenwirken zwischen Bildungsplanenden und Dozierenden im Umgang mit Drop-out würdigt und kritisch eruiert.

Danksagung Das Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten“ (DRAG) steht unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Schemmann der Universität zu Köln und Prof. Dr. Bernhardt Schmidt-Hertha von der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie Dr. Veronika Thalhammer von der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Autorinnen danken Herrn Schemmann und Herrn Schmidt-Hertha an dieser Stelle herzlich für die maßgebliche Unterstützung bei der Entstehung des Beitrags.

Förderung Das Forschungsprojekt „Drop-out in der Alphabetisierung und Grundbildung – Analyse von Ursachen und Präventionsmöglichkeiten“ (DRAG) wird mit den Förderkennzeichen W1474BFO und W147AFO vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Alpha-Dekade 2016–2026 gefördert.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt L. Sindermann, M. Bickert, G. Mulliez und V. Thalhammer 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

Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht’s aus? Macht ihr wieder mit?“ – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(3), 547–564. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) & KMK (Kultusministerkonferenz) (2017). Arbeitsprogramm. Anlage zum Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_arbeitsprogramm_nationale_dekade_alphabetisierung.pdf. Zugegriffen: 10.03.2023.

Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle. *Filosofija-Sociologija*, *20*(2), 154–161.

Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, *39*(2), 161–175. https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096.

Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult Educational Quarterly*, *23*(4), 255–282. https://doi.org/10.1177/074171367302300401.

Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In S. B. Engler &

Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 189–213). Weinheim: Juventa.
Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104.
Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, *37*(3), 152–163. https://doi.org/10.1177/0001848187037003003.
Egetenmeyer, R., Schmidt-Lauff, S., & Boffo, V. (2017). Internationalization and professionalization in adult education: an introduction. In B. Käpplinger & S. Roback (Hrsg.), *Adult learning and education in international contexts: future challenges for its professionalization comparative perspectives from the 2016 Würzburg Winter School*.
Egloff, B., Jochim, D., & Schimpf, E. (2009). Zwischen Freiheitszugewinn, zugemuteter Emanzipation und Schaffung neuer Abhängigkeit Kursbindung in der Alphabetisierung/Grundbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *32*(4), 11–22. https://doi.org/10.3278/REP0904W011.
Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39*(2), 241–254.
Garrison, D. R. (1988). A deductively derived and empirically confirmed structure of factors associated with dropout in adult education. *Adult Education Quarterly*, *38*(4), 199–210. https://doi.org/10.1177/0001848188038004002.
Gieseke, W. (2015). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch. Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_52-1.
Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer VS.
Gruber, C. (1985). *Determinanten des Kursabbruchs in der Erwachsenenbildung*. Linz: BWP.
Gruber, C. (1992). Kursabbrecher. „Was kann ich als Dozent eigentlich dazu beitragen, daß Teilnehmer den Kurs nicht abbrechen?“ – Über das Problem des Wegbleibens von Teilnehmern. In K. R. Müller (Hrsg.), *Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiter/-innen im Bereich von Training und Kursleitung* (4. Aufl., S. 122–135). Weinheim, Basel: Beltz.
Hoffmann, S., Thalhammer, V., von Hippel, A., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop-out. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(1), 31–46. https://doi.org/10.1007/s40955-019-00143-1.
Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv Publikation.
Knauber, C., & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich. Von der Politikformulierung zur Implementierung. *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*, 411–433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x.
Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software*. Los Angeles: SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446288719.
Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2.
Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2.
Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2015). Educational governance. *Die Deutsche Schule – DDS*, *107*, 396–410.
Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (2015). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3.

Mania, E. (2018). *Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen" in sozialraumorientierter Forschungsperspektive*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/14/1139w.

Mania, E., Ernst, S. J., & Wagner, F. (2022). Teilnehmendengewinnung in der Weiterbildung und spezifische Ansprachestrategien in der Alphabetisierung und Grundbildung – ein systematisches Literaturreview. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 171–190. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00206-w.

Nicolson, E., & Otto, W. (1966). *A study of dropouts from adult literacy programs*. Madison: University of Wisconsin, Research and Development Center of Learning and Re-Education.

Nuissl, E., & Sutter, H. (1979). *Dropout in der Weiterbildung: eine Literaturexpertise empirischer Untersuchungen*. Heidelberg: Esprint.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. Aufl.). Beverly Hills: SAGE.

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

Riekmann, W., Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (Hrsg.). (2016). *Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse einer Umfeldstudie*. Münster: Waxmann.

Rosenbladt, B., v., & Bilger, F. (2011). *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschule. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

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

Schemmann, M. (2014). Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19148-5_4.

Schimank, U. (2007). Neoinstitutionalismus. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 161–175). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_12.

Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 3–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sparks, B. (1994). *Structural-cultural factors of nonparticipation in adult basic education by Chicano/a adults in Urban communities in colorado. Final section 353 project report FY*. Denver: Colorado State Dept. of Education.

Thomas, A. M. (1990). *The reluctant learner: a research report on nonparticipation and dropout in literacy programs in British columbia*. Victoria: Ministry of Advanced Education, Training and Technology.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001.

Tröster, M., Bowien-Jansen, B., & Mania, E. (2018). Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. *ALFA-Forum*, *93*, 35–39.

Weisel, L. P., White, A. L., & Travis, G. (1980). *Who is the ABE "high risk" dropout student? London adult basic education 310 demonstration Proyect, FY 1979–80*. Columbus: Ohio State Dept. of Education.

Ziegler, M. (2006). Predicting women's persistence in adult literacy classes with dispositional variables. *Reading Psychology*, *27*(1), 59–85.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:87–102
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00240-2

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education

Jana Arbeiter

Received: 21 November 2022 / Revised: 2 February 2023 / Accepted: 15 March 2023 / Published online: 4 May 2023
© The Author(s) 2023

Abstract This paper considers the powerful decision-making process in programme planning in work-oriented basic education by focusing the analysis on the disposition rights of the participating actors and their respective interests. The study is defined by a theoretical interconnecting of Educational Governance and assumptions of the structuration theory according to Giddens. Thus, disposition rights are allocative and authoritative resources as well as normative and cognitive rules which define the actions of the actors and, on the other hand, can be changed by their actions. A secondary analysis of 14 expert interviews was conducted in order to answer the research question how actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes. The results reveal asymmetrical power constellations and at the same time show the dynamic of a programme planning process in terms of a duality of structures.

Keywords Work-oriented basic education · Program planning · Disposition rights · Duality of structure · Power constellations · Educational governance · Structuration theory

✉ Jana Arbeiter
Universität zu Köln, Cologne, Germany
E-Mail: jana.arbeiter@uni-koeln.de

Das Zusammenspiel professioneller Standards und finanzieller Mittel im Feld der arbeitsorientierten Grundbildung

Zusammenfassung Der Beitrag nimmt den machtvollen Entscheidungsprozess in der Programmplanung der arbeitsorientierten Grundbildung in den Blick und stellt die Verfügungsrechte der beteiligten Akteure und ihre jeweiligen Interessen in den Mittelpunkt der Analyse. Die Studie basiert auf einer theoretischen Verknüpfung der Educational Governance und Annahmen der Strukturationstheorie nach Giddens. Demnach sind Verfügungsrechte allokative und autoritative Ressourcen sowie normative und kognitive Regeln, die einerseits das Handeln der Akteure bestimmen und andererseits durch deren Handeln verändert werden können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie Akteure ihr Handeln und ihre Entscheidungen in der Planung von arbeitsorientierter Grundbildung legitimieren, wurde eine inhaltsanalytische Sekundäranalyse von 14 Experteninterviews durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen asymmetrische Machtkonstellationen auf und verdeutlichen zugleich die Dynamik eines Programmplanungsprozesses vor dem Hintergrund der Dualität von Struktur.

Schlüsselwörter Arbeitsorientierte Grundbildung · Programmplanung · Verfügungsrechte · Dualität von Struktur · Machtkonstellationen · Educational Governance · Strukturationstheorie

1 Introduction

Whenever we talk about programme planning in adult education, it becomes clear that this is an activity characterised by the negotiation of interests and power relations (Cervero and Wilson 1994; Gieseke 2008). A programme evolves around interactive processes of coordination and negotiation with numerous internal and external actors pursuing different interests and considering diverse requirements. Programme planning is thus situated in a field of tension between heterogeneous expectations (von Hippel 2011, p. 45). In line with person-specific processes, within the planning process the actors involved are assigned different influencing capabilities (cf. von Hippel and Röbel 2016). At the same time, the autonomy of planning action can be limited by external factors, resulting in a smaller scope of action (cf. Alke and Graß 2019, p. 138). In addition, social interactions with different actors in the planning process evoke different possibilities for action by the individuals, each equipped with different power relations (cf. Cervero and Wilson 1998, p. 18).

The field of basic education and literacy also constitutes a field of tension between power and interests (cf. Euringer 2016a, p. 74 ff., 2016b, p. 243 ff.). Here, the orientation towards financial and funding policy frameworks stands in contrast to the simultaneous need for situational and short-term planning (cf. Mania and Thöne-Geyer 2019, p. 153 ff.). In the field of work-oriented basic education[1] the situation is

[1] Work-oriented basic education receives a lot of attention in the course of improving literacy and is represented in the educational policy development directions of the Alpha Decade (cf. AlphaDecade n.d.).

even more complex as, in addition to its fluid structure, a particularly large number of actors is involved in programme planning (cf. Koller et al. 2021). Work-oriented basic education is defined as a complex educational service in the sense of an outreach strategy that creates educational opportunities in everyday life (cf. Schwarz 2021, p. 21). It is legitimised by the high number of low-literate and in-work target groups (cf. Buddeberg et al. 2021, p. 202). To develop a programme, not only do planning and teaching professionals come together, but the personnel managers of the companies that represent the location of learning processes are also involved (cf. Arbeiter and Schemmann 2021, p. 49). A diverse reference group is required to ensure close alignment of the programmes with the needs of the companies and participants (cf. ibid.). Additionally, target-oriented educational management is essential throughout the process to coordinate and match the different interests (cf. Radtke and Koller 2020, p. 161).

These observations highlight the core aspects of Educational Governance, which stipulate that the provision of services of the education system depends on "a multitude of actors and constellations of actors" (Altrichter 2015, p. 28). The perspective of Educational Governance has already provided some insights into existing actor constellations and forms of coordinated action for the field of work-oriented basic education. Such insights demonstrate the multifaceted set of actors, the dependence on financial resources and the necessity of investing in networks and cooperation in order to maintain the range of learning opportunities (cf. Koller et al. 2021). Bickeböller (2022) conducts regional case studies on coordinated action forms in literacy and basic education and also highlights the relevance of network and cooperation relationships to ensure the actors' ability of public outreach, programme planning and participant recruitment.

Although the field of (work-oriented) basic education has already been considered from the perspective of Educational Governance, "questions of justification structures and the legitimacy of decisions remain open" (Arbeiter and Schemmann 2021, p. 50). This is where the article engages by focusing on the disposition rights of the actors that enable them to act and simultaneously influence the structures in turn. The research question is thus as follows: How do actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes? The aim is to reveal existing power and interest constellations in the planning of a work-oriented basic education programmes. Therefore, it is appropriate to analyse the disposition rights of the actors, which can be classified into rules and resources.

Constellations of power and interests can be reconstructed by combining Educational Governance and structuration theory according to Giddens (1988) to exactly define disposition rights both as allocative and authoritative resources and as cognitive and normative rules (Giddens 1988; Niedlich 2019). They provide information about the respective decision-making and design power of the individual actors within the planning process of work-oriented basic education. From this perspective of correlations, cognitive rules are an expression of subjective interests and justify actions. Normative rules legitimise actions and reflect real interests. Allocative and authoritative resources are (im)material instruments of power.

To answer the research question the following steps are taken: The first is an overview of the existing structure of actors in the planning process of work-oriented

basic education. Second, I describe the understanding of power at the planning table according to Cervero and Wilson (1994), before Educational Governance is outlined in relation with the structuration theory as developed by Giddens (1988). The focus is on an explanation of the disposition rights. The results are based on a secondary analysis, which is explained in the methodological procedure below. Following on, I present the disposition rights that have been identified. In the discussion, conclusions are drawn about power and interest constellations in the field of work-oriented basic education. Finally, the results are considered within the overall context of educational leadership.

2 Structures and actors in work-oriented basic education

In order to be able to analyse the background of the actions and decisions taken by the actors in the field of work-oriented basic education, you have to know who is involved in the first place. The following description is based on the process character of work-oriented basic education and gives an overview of the existing configuration of actors in the planning process, highlighting some coordination of action in the planning process.

Work-oriented basic education exists "as a hybrid between public and private interests" (Koller et al. 2020, p. 16). The field should be regarded as a multi-level system, with the focus on the learning service and actors at different levels tasked with delivery. Koller et al. (2021) provide such an overview based on a document analysis. At organizational level, there are numerous further education institutions, adult education centres, associations and non-profit societies, who are themselves characteristic of the community itself (cf. Schrader 2011, p. 121) and feature as operative actors (ibid.). The organisational environment is characterised by umbrella organizations, coordinating centres and special basic education centres. With the purpose of realising work-oriented basic education, they coordinate programmes, providers and participants (Koller et al. 2021, p. 50 ff.). Work-oriented basic education is mainly established in the scope of cooperative communities (cf. ibid.) and supported by other actors such as universities, the employment agency and companies (cf. ibid.). In addition, it is funded by political actors such as the German Federal Ministry of Education and Research and other state ministries and municipalities. At a supranational level, the European Social Fund acts as relevant funding source. All in all, different structures of actors and financial sources depend on the geographical region and, at the same time, they affect coordination of actions at various levels (cf. Koller et al. 2021, p. 58).

Zooming into the planning process, the actors involved can be seen as functions that influence the process within their decisions (cf. Stanik 2019). Thus, they do not only consider macro-didactic decisions, which revolve around, among others, addressing target groups, public relations, personnel recruitment, and financing (cf. Reich-Claassen and v. Hippel 2018, p. 1004; Gieseke 2019). In addition, they get involved in meso-didactic (planning and supervision of courses and teachers, evaluation, conception of content (cf. von Hippel and Fuchs 2009, p. 81)) as well as micro-didactic decisions (detailed planning of content and methods (cf. Stanik 2016,

p. 319 f.)). These decision fields have to be considered rather independent of the actors, which characterises the various levels interconnected in the planning process (vgl. Gieseke 2012, p. 441). For the field of work-oriented basic education, the following functions in the planning process could be empirically identified as relevant (cf. Arbeiter and Schemmann 2021, p. 46): education management and further education organizations tasked with staff planning, as well as the companies, the teachers and participants with their specific functions as central influencing factors. These actors come together and negotiate their interests throughout a social process of decision-making (cf. ibid., p. 50). At this point, it remains unanswered how the decisions are justified and legitimised (cf. ibid.).

It has been shown so far that different actors from all levels of the education system, representing their different functions, come together and make decisions in the planning process of work-oriented basic education. These are based on different powers and interests, which will now be illustrated against the theoretical background as developed by Cervero and Wilson (1994). Furthermore, I am going to explain it is highly informative as regards power and interest constellations to analyse the disposition rights in theoretically interlinking Educational Governance and the structuration theory according to Giddens (1988).

3 Theoretical background (rules and resources as expressions of power and interest at the planning table)

The paper engages in the debate about power and interests within a programme planning process. Therefore, the focus is on the theoretical definition of power at the so-called planning table according to Cervero and Wilson (1994). In the following, the disposition rights (rules and resources) are defined on the basis of a theoretical interlinking of Educational Governance and the structuration theory according to Giddens (1988).

According to Cervero and Wilson (1994), programme planning takes place as a negotiation. The programme is the outcome and it confirms or changes power and interest constellations of the actors involved: “People’s interests and power relations are not static, but are continually being acted upon by the negotiation practices themselves” (ibid., p. 256 f.). The social interactions among different actors in the planning process evoke different possibilities for action by individuals, all of which manifest as specific power relations in the planning process. Besides power, interests and ethical beliefs of the actors also play a central role and find expression in the negotiations at the planning table. Thus, the basis for all negotiations at the planning table is that the participating actors bring with them certain interests as well as ethical beliefs and try to enforce them during the negotiation using more or less power. Power therefore functions as an instrument to enforce certain interests and ethical beliefs in the course of the negotiations (ibid., p. 84 f.). Consequently, according to Cervero and Wilson (2006, p. 85), power is defined as the ability to act. Finally, power is also a dynamic construct. It is negotiable and can have its effect based on different power constellations. Accordingly, the theory of programme planning not only explains the action by various actors, but also shows how the action structures

the respective organizational context and is in turn structured by it: "With this notion, we now are able to understand the effect of human action—agency—on the context of practice—structure—as well as the reverse. In other words, planners neither act in totally unencumbered ways nor is their action completely determined by social structures; setting and action are truly interactive and mutually constitutive" (Cervero and Wilson 1994, p. 184).

The perspective of many actors being involved with quite different controlling and preventing powers reflects the core idea of Educational Governance (cf. Altrichter and Maag Merki 2016, p. 3). Actors have a controlling effect on the governance process through their actions and thereby influence the subsequent actions of others. The Governance perspective breaks away from "the difference between a 'steering subject' versus a 'steering object'" (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 23). A programme for work-oriented basic education, for example, only results from the interaction of different actors. In this context, the constellation of actors is considered a social order and contains a structure that, on the one hand, influences the actions of the actors and, on the other hand, can also be changed by their actions (cf. Kussau and Brüsemeister 2007, p. 27). Thus, these structures are reproduced or changed again and again (cf. ibid.). An actor is capable of acting if he or she has access to disposition rights. These are considered structural elements on which action is based (cf. Altrichter 2015, p. 38) and provide information about the "different chances of participation and influence" (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 33) of the actors within the overall constellation. Applying disposition rights, decisions can be made that maintain or expand one's own scope of action (cf. ibid., p. 33 f.).

Looking at the concept of disposition rights, Niedlich (2019) outlines that Educational Governance is based on Gidden's understanding of structure (cf. Niedlich 2019, p. 357; Altrichter and Heinrich 2007, p. 63 f.; Kussau and Brüsemeister 2007, p. 34). Giddens (1988) understands human action and structure as coherent (cf. p. 52). Actors reproduce "the conditions that make their actions possible" (ibid.) in and through their actions. This, then, illustrates his core idea of the duality of structure: structure is not only the medium but also the result of human actions (cf. Giddens 1982, p. 10, 1988, p. 77). Structure only exists when it is reproduced through social relations over space and time by reference to particular structural moments. In this context, Giddens (1988) characterises rules and resources (cf. p. 67 ff.) as structural moments which are referred to as disposition rights in Educational Governance.

While Educational Governance refers to material and immaterial resources in the sense of money, time, competence, meaning etc., Giddens (1997) makes a distinction between allocative and authoritative resources. He defines them as follows:

Allocative resources are material resources involved in the generation of power, including the natural environment and physical artifacts. Allocative resources derive from human domination over nature (Giddens 1997, p. 429). *Authoritative resources* are non-material resources involved in the generation of power that derive from the capacity to make available the activities of human beings; authoritative resources derive from the domination of actors over other actors (ibid.).

Niedlich (2019), for instance, recognizing the potential of linking Educational Governance with structuration theory, understands "the determination of work pro-

cedures, hours, and pay as an authoritative resource [...]" (cf. Niedlich 2019, p. 359). The ability to define responsibilities and instructions for action is also understood as such a resource. Last but not least, authoritative resource knowledge can be used to create scope for negotiation. Thus, actors can also gain capabilities for action by actively constructing meaning (cf. Niedlich 2019, p. 360).

Cognitive rules are an expression of subjective interests and reflect the respective individual preferences, logic, interpretations, and intentions revealed by the actors involved (cf. ibid., p. 96 f.). *Normative rules* legitimise action and reflect real interests, and are themselves governed by social goals as well as role expectations and laws.

An analysis of the disposition rights extended by assumptions of structuration theory allows us to gain knowledge about actors and their ability to act. Moreover, it is possible to highlight "how far and in which way actors rely on [...] structuration modalities in their actions" (cf. Niedlich 2019, p. 361). By referring to the various rules (means of power) and resources (interests), actors constantly reproduce or change the structure of signification, domination, and legitimation (cf. Niedlich 2019, p. 363). Giddens (1988) refers to these structures as structural dimensions that are (re)produced in the course of interaction via so-called structuration modalities (cf. p. 81). From a theoretical structuration perspective, an approach to understand actor constellations as a social order that "influences actors' expectations, capacities, and options for action" (Niedlich 2019, p. 362) can then be made by clarifying the structuration modalities (cf. ibid.). Structuring modalities mediate between the interaction level and the respective structural dimensions. Here, Giddens (1988) refers to the cognitive rules that enable actors to justify their actions (cf. ibid., p. 45). They refer to their knowledge base and their constitution of meaning (cf. ibid., p. 81 f., p. 84). Norms in the form of rights and obligations mediate in that they enable actors to orient themselves in their actions and legitimize their actions through them. These are underpinned by the normative rules (cf. ibid., p. 84); Giddens (1988) refers to the resources already mentioned and clarifies that "domination depends on the mobilization of two distinguishable types of resources" (ibid., p. 86)—allocative and authoritative resources.

In this way, the analysis of rules and resources enables differentiated insights into particular (non-)available means of power and interests of the individual actors. Last but not least, the findings about disposition rights allow conclusions to be drawn about the constellations of power and interests (cf. Niedlich 2019, p. 332).

To sum up, in this paper the object of programme planning is regarded as a social process of interaction within various power constellations. Accordingly, every decision in programme planning is based on different powers and interests which come together at the planning table (cf. Cervero and Wilson 1994). In line with the critique of Sork and Käpplinger (2014) on the approach of Cervero and Wilson (1994) that "(technical) skills are still important" (p. 191), it becomes crucial to consider the disposition rights (rules and resources) behind decisions, which has been defined as a fundamental concept by a theoretical interlinking of Educational Governance and structuration theory.

Thus, the decisions in the planning process are not only illuminated from the structural perspective but also from the point of view of justifying the actions of the

Table 1 Interview-Sample

Teachers	Program planners	Education managers
8	5	5

participants. How these become the object of analysis is explained in the methodological procedure below.

4 Methodological procedure

A secondary analysis of 14 expert interviews (cf. Meuser and Nagel 1991) was conducted[2] in order to analyse how actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes. The data were collected as part of a research project (ABAG[2])[3]. The selection of experts represents the planning process from multiple perspectives and makes it possible to look at the planning process at the micro, meso and macro levels respectively (cf. Table 1). At this point, a limitation of the study becomes apparent, as the perspective of politicians and companies could not be taken into account.

The following topics were surveyed using a semi-structured guide: structures of cooperation, conditions for success and the procedure for planning a work-oriented basic education programme. Not only the questions asked are particularly informative for the research question, but also the sampling. However, the core of the analysis focused on the individual actions of the actors. The interviews were analysed by means of structuring content analysis (cf. Mayring 2015) with a deductive and inductive category system and a reliability coefficient of 0.78 (cf. Krippendorff 2004). In the secondary analysis, the coding "rules" and "resources" were used which refer to justifications of actors' actions and their decisions. This enabled a differentiated analysis of *allocative and authoritative resources* as well as *cognitive and normative rules* based on a theory-guided operationalisation in accordance with Niedlich (2019) (cf. Table 2).

A structured presentation of these results follows below before the significance for dominant power and interest constellations are explored.

Table 2 Operationalization of resources and rules in accordance to Niedlich (2019)

Resources		Rules	
Authoritative	Allocative	Normative	Cognitive
Financial resources	Power of decision making	Social goals	Logics of action
Legal requirements	Access to knowledge	(Role) expectations	Individual opinion & interest
Availability of time and participants	Dissemination of knowledge	Professional standards	Individual understanding of problems

[2] Two of the 14 interviews were conducted through a group survey.

[3] Duration May 2016–August 2021 in cooperation of Universität zu Köln and Lernende Region—Netzwerk Köln e. V. (funding code: W142400B).

5 Results

Constellations of power and interests can be reconstructed by means of disposition rights. The categories of allocative and authoritative resources as well as normative and cognitive rules are derived from the interlinking view of theories and are systematically summarised below. This is succeeded by a reconstruction of the power and interest constellations within the group of actors involved in the planning process of work-oriented basic education. The original German quotes from the interviews, which should underline the results, were translated by the author for the purpose of this paper.

5.1 Allocative and authoritative resources

Allocative resources first enable the planning of work-oriented basic education. If no *financial resources* and *legal requirements* are secured, for example by the Federal Ministry of Education and Research, the planning process cannot even begin. However, actors at the levels of national and international education policy who provide funding thus define many rules of the game at the planning table, even if they are not involved in the actual planning process. It can be seen as a go-ahead lever that allows whether and in which form the actors come together at the planning table or not. It is the foundation for all further actions and decisions. Another unavoidable resource in the planning process is the *availability of time and participants* as an allocative resource. In this case, the companies are the actors who dispose of the resource required. Thus, their employees are the target group and their rooms are the places of learning. From the planners' perspective, acting in a demand-oriented way by addressing the companies is one of the key factors at the beginning of the planning process, because "you also have to know that the education of low-literate workers in the company is not now a priority, which means that you always have to have an eye on the available resources and prioritization of the partners" (I_PP, Z. 329–332). If the companies are convinced of the purpose of work-oriented basic education, they decide on the times when learning takes place: "If they have regular working hours, then we come after regular working hours, in case of shift work, we come after the early shift or before the late shift" (BM_2 para. 22). Additionally, they decide about the content. This *power of decision-making* can be seen as an authoritative resource of the companies. The companies hold power of decision-making, but the teachers also have some means to design the programmes. Thus, working hours and the daily work of the participants partly affect the design capabilities so that the teachers have to quickly adapt their strategies by shortening content or by adding new elements (cf. I_L3, Z. 15). Another important authoritative resource revealed in the interviews is *knowledge,* and not only the *access to knowledge* but also the *dissemination of knowledge.* In the planning process, education managers make the first contact with the companies so that they get area-specific information and gain access to internal company materials (cf. I_EM, lines 377–380). These are necessary for the further planning. The education managers then filter the information and decide which knowledge is relevant for the further planning process. They illustrate the importance of teachers also having access to this company-specific information

and getting to know the participants' workplace. Hence, the education management involves all actors in this social process: "You need these different experts, and you don't pick them up one after another, but try to get them to work together in this planning process" (I_EM, lines 265–268).

In summary, the authoritative resources include available resources (money, space, time) that influence the decisions of the actors. Structures of the field are thus fixed and influence the actors' scope of action, which is mainly determined by allocative resources—substantive knowledge of the field and the power of decision-making through the definition of responsibilities.

5.2 Normative and cognitive rules

Normative and cognitive rules guide the whole planning process of work-oriented basic education. First the normative rules are described. Above all, there is the *social goal* of promoting the participation of the low-literate people, which legitimises the field of work-oriented basic education. In fact, this is the main condition for the investment of financial resources.

Furthermore, special (*role) expectations* are visible as normative rules along the whole planning process, and they are partly contradictory. For example, companies expect learning opportunities to be aligned with the competence development of employees leading to economic growth. In this regard, the companies talk about increasing *digitization in the world of work as a social goal* that they would like to have represented in the learning services. In contrast, the teachers reflect that it is important for the participants above all to feel comfortable and valued. Relationship learning is in the foreground: "You have to create contact, create an atmosphere so that they open up and dare to participate actively" (I_8). On the one hand, it is a crucial challenge to meet the needs of the companies and make them recognize the benefit of the programmes and initiate future in-house programmes in order to secure funding in other ways (allocative resource). On the other hand, the participants must be motivated to invest their time resources (allocative resource). In this dichotomy, the planning professionals make appropriate decisions about the learning content influenced by different perspectives. How these are effectively implemented is up to the teacher who has the power of decision during the learning process itself. All in all, it is mainly the teachers who illustrate the important principle of participant orientation as a *professional standard*. In addition, they justify their rather situational planning activities on the basis of the requirement of differentiated learning. Therefore, they decide to act like "asking questions, listening and understanding in order to be able to draw planning conclusions from them and do so over and over again" (I_T_5). In conclusion, professional standards as internal structures inform decisions in the planning process of work-oriented basic education and also reflect expectations for action that characterise the field. These structures seem to be clearly manifested as they are not questioned.

The *cognitive rules* become visible in the form of the logic of meaning expressed by the respective actors. Individual *logic of action, individual opinions* and *individual understanding of problems* shape the planning process and justify the decisions and actions. These facts are mainly based on the skills and expert knowledge of the

actors. The start of the planning process reveals the different individual actors as representing quite contradictory logics of action, which result in the subsequent actions and decisions. Educational management relies on the central logic of "listening" action (I_EM, line 183) in the planning process in order to identify the problems and needs of the companies and the participants: "Listen to the participants, listen to the foremen, listen to the managing director and then try to see where the problems are, where the system can function better" (I_EM, lines 672–675). Programme planners always take the same action steps following the needs analysis by education management, and define the framework of the offer: "We [proceed] ultimately always in the same way; so we look at it and then we start, we call writing the script, where we then say, this is the topic, this is how we would like to present it, this is the formulation of the learning objective and these are the media or methods we use for this and this is how we then naturally prepare a topic" (I_PP, lines 233–238). All these decisions can only be made because the actors draw on their great wealth of experience and skills.

Thereupon, the teachers follow with their action steps and check how the basic conditions of an offer are designed and whether or how far they can implement the courses through their planning: "The first thing I say, 'I'll have to look at that, what's the curriculum like? What have you guys applied for? How many hours do you have? What should they be able to do in the end? Do we have a measuring stick attached to it, i.e. final exam? What does that look like? What are the entry requirements?'" (I_T2, lines 32–36). At this point, the teacher independently checks which fixed resources are available and where he or she has didactic and methodological freedom.

5.3 Asymmetric constellations of power and interests

As we can see, the planning process of work-oriented basic education is characterised by asymmetric power and interest constellations inherent of conflicts and contradictions. Above all, society's goal is to improve educational conditions for low-literate people and thus contribute to securing a skilled workforce. Despite this, the planning of a work-oriented basic education programme is largely shaped by the available resources (money, time, space) on two levels. First, they legitimise the process at the planning table, and second, they determine the rules of the game. A certain asymmetry arises since these resources are distributed mainly by two groups of actors (politicians and companies). It forces the players at the planning table to exercise their power of action and decision in different ways. In addition to allocative resources (money, time, space), authoritative resources are the foundation for exercising power and allow the actors to expand their range of influence and shape the planning process. Since educational managers, programme planners and teachers do not have access to allocative resources, they influence the planning process primarily through authoritative resources. This resource consists mainly in knowledge about the field and the target groups and in making this knowledge available for everyone at the planning table. As an example, the actors try to "become experts of the companies through the acquisition of material and site visits" (cf. BM2 lines 178–179). Thus, they have the power to convince the companies with

customised offers, and the asymmetrical power constellation is weakened by a large investment of time.

In part, normative rules are also a construct in which (role) expectations are inscribed and through which the actions of teachers are legitimized. Accordingly, programme planners recruit only teachers who are methodologically and didactically competent and highly trained. This in turn shows that teachers are not only dependent on educational management, but also on the recruitment and selection of programme planners. There is then an asymmetrical power imbalance here as well. It should be emphasized, however, that teachers in particular can draw on a large repertoire of authoritative resources (access to knowledge and skills) and are accordingly significantly involved in programme planning decisions and designs. Their access to the participants and their knowledge allows specific needs to emerge that cannot be grasped in advance by the companies, education managers and programme planners. In addition, teachers decide on the weighting of the content of the courses, which in some cases must also be adapted flexibly and at short notice. Finally, it must be emphasized that work-oriented basic education cannot be fully planned and, above all, implemented without teachers and their ability or authoritative resource to impart knowledge.

In conclusion, it can be said that actors who pursue basic education out of real interest, who legitimise their actions through normative rules, usually have allocative resources at their disposition, such as money, space and time. Hence, they have relatively substantial creative power, in the sense of 'making it possible'. Actors who are active planners in the planning process act within the scope of their possibilities and draw on authoritative resources that allow them to exert influence or power on other actors. These are often coupled with the subjective interest, i.e. the cognitive rules. These justify the actions of the respective actors. Creating access to specific knowledge appears as a key resource in the planning process that enables and extends programme planning action for educational managers, programme planners, and teachers. Due to normative rules related to the adult education profession, such as role expectations and professional standards, the respective actors are assigned specific responsibilities and have power of definition in their fields. Work-oriented basic education arises on the one hand from the available (allocative) resources of political actors and companies. On the other hand, the close cooperation between education managers, companies, programme planners, teachers and participants determines the planning of the offers. Through authoritative resources, actors who are in less powerful positions in asymmetrical power constellations can succeed in creating symmetry in the planning process. This becomes especially clear when looking at teachers, who, in comparison with educational managers and programme planners, are able to mobilise numerous authoritative resources and thus gain power of decision in the planning process.

In this context, "the constellation, not the actor acts" (Kussau and Brüsemeister 2007, p. 26). The actions of the individual actors and their power to shape and influence due to their allocative or authoritative resources condition and influence the subsequent actions and decisions of the other actors involved in the planning process.

6 Conclusion

Programme planning processes in adult and continuing education involves the negotiation of different constellations of interests and power (cf. Cervero and Wilson 1994). The field of work-oriented basic education seems to be particularly informative for this debate. The paper discusses this point and explores the question of how actors legitimise their actions and decisions in the context of developing work-oriented basic education programmes. In the paper assumptions of Educational Governance are interlinked with those of Giddens' (1988, 1997) structuration theory (cf. Niedlich 2019). The resulting concept of disposition rights reveals the rules and resources on which actors in the work-oriented basic education programme planning process legitimise their actions and decisions. The focus is on the analysis of disposition rights. To answer the research question, a secondary analysis was done on 14 interviews with various actors of work-oriented basic education, which had been conducted as part of a project funded by the BMBF (ABAG²). The results break down the planning process to understand the decisions made by the actors at every level of the system of work-oriented basic education (cf. Koller et al. 2021). While allocative and authoritative resources (cf. money, space and time) secure the main conditions and thus establish the design scope for planning, decisions are justified mainly with cognitive (cf. logic of action and understanding of problems) and normative rules (cf. professional standards and social goals). The actors refer above all to a large repertoire of knowledge (cognitive rules) so that they can face the dominant resources (money, time, space) in the planning process. They draw their knowledge particularly from a great amount of experience and technical skills. All in all, the duality of structure and power (cf. Giddens 1988) has been illustrated by showing that every decision in the planning process is taken from a certain external or internal structure, which in turn influences the actors. As shown before, asymmetric power constellations in particular bring a lot of movement and dynamic into the field. Furthermore, it becomes obvious that disposition rights cannot be viewed in isolation from the constellations of actors. Once again, it becomes apparent that (power) structures and actions are inherent. Thus, programme planning actions are strongly dependent on the available resources and can be legitimised or justified with reference to rules. In summary, by analysing rules and resources from the perspective of Educational Governance and structuration theory it is shown that programme planning processes can only be understood by considering the required knowledge enclaves (cf. Gieseke 2003) AND the planning cultures as structural conditions (cf. Dollhausen 2008) at the macro, meso and micro levels of planning. Programme planning processes are characterised by a great inherent dynamism at the planning table led by internal and external structures as well as available knowledge and professional standards. As a result, managing programme planning becomes a coordination process in a complex constellation of actors with different interests and resources they each contribute.

Looking forward, this piece of work could be scientifically continued by further research focusing on the forms of coordinated action. It would be interesting to find out how relations of adjustment are established within the constellations of power and interests and between the various actors. This could provide further insights into

the process of negotiation and coordination in programme planning. Another point of interest would be to clarify the way in which the planning and institutionalisation (cf. Schemmann 2020) of work-oriented basic education take place when companies initiate it on their own without political support in forms of funding.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Conflict of interest J. Arbeiter declares that there is no conflict of interest.

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

Alke, M., & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 133–142. https://doi.org/10.3278/HBV1902W133.

AlphaDekade. *Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung: Ziele und Maßnahmen.* https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html. Accessed: 22 Mar 2021.

Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In J. Hermann, T. Brüsemeister & M. Schemmann (Eds.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (pp. 21–63). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Sytemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 55–103). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS.

Arbeiter, J., & Schemmann, M. (2021). Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(4), 41–52. https://doi.org/10.3278/HBV2104W005.

Bickeböller, J. (2022). „Wie sieht's aus? Macht ihr wieder mit?" – Handlungskoordination in regionalen Netzwerken der Grundbildung. Eine Fallstudie. *Zeitschrift für Weierbildungsforschung*, *45*(3), 547–564. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00226-6.

Buddeberg, K., Stammer, C., & Grotlüschen, A. (2021). Geringe Literalität im Kontext der Erwerbstätigkeit. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Ed.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (pp. 25–32). Bielefeld: wbv.

Cervero, R., & Wilson, A. (1994). The politics of responsibility: A theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, *45*, 249–268.

Cervero, R., & Wilson, A. (1998). Working the planning table: the political practice of adult education. *Studies in Continuing Education*, *20*, 5–21.

Cervero, R., & Wilson, A. (2006). *Working the planning table. Negotiating democratically for adult, continuing, and workplace education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/14/1102w.

Euringer, C. (2016a). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung*. Bielefeld: wbv.

Euringer, C. (2016b). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. *Zeitschrift für Weiterbildung*, *39*, 241–254.

Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques in social theory*. London Basingstoke: Macmillan.
Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
Giddens, A. (1997). *Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Ed.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (pp. 189–211). Bielefeld: wbv.
Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studientexte für Erwachsenenbildung*. Vol. 6. Bielefeld: wbv.
Gieseke, W. (2012). Profession. In O. Dörner & B. Schäffer (Eds.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (pp. 434–447). Opladen: Budrich.
Gieseke, W. (2019). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Eds.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (pp. 18–27). Bielefeld: wbv.
Hippel, A. von (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *1*, 45–57.
Hippel, A. von & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. v. Hippel & R. Tippelt (Eds.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz.
Hippel, A. von & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 39*, 61–81. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.
Koller, J., Klinkhammer, D., & Schemmann, M. (2020). Arbeitsorientierte Alphabetisierung und Grundbildung. Eine Einführung. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Eds.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (pp. 5–18). Bielefeld: wbv.
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*, 411–433.
Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Eds.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
Mania, E., & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 151–158.
Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Niedlich, N. (2019). Was kann die Strukturationstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? In R. Langer & T. Brüsemeister (Eds.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (pp. 351–376). Wiesbaden: Springer VS.
Radtke, C., & Koller, J. (2020). Professionalisierung und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften in der arbeitsorientierten Grundbildung – eine Diskussion zum Spannungsfeld zwischen allgemeinen erwachsenenpädagogischen und (feld-)spezifischen pädagogischen Kompetenzanforderungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Eds.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (pp. 115–170). Bielefeld: wbv.
Reich-Claassen, J., & von Hippel, A. (2018). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 1003–1015). Wiesbaden: Springer VS.
Schemmann, M. (2020). Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. Befunde zu Gelingensbedingungen. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Eds.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (pp. 103–114). Bielefeld: wbv.
Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*, 267–284.

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

Schwarz, S. (2021). Arbeitsorientierte Grundbildung: Definition, Überblick und Einordnung. In Lernende Region – Netzwerk Köln e. V. (Ed.), *Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (pp. 17–24). Bielefeld: wbv.

Sork, T., & Käpplinger, B. (2014). Making program planning more visible: what to do when they don't know what they don't know. In S. Lattke & W. Jütte (Eds.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives* (pp. 183–200). Wiesbaden: Springer VS.

Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildung*, *39*, 317–330.

Stanik, T. (2019). Mikrodidaktische Planungen von Trainerinnen und Trainern in der betrieblichen Weiterbildung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Eds.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (pp. 109–124). Opladen: Budrich.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:103–119
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00239-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – eine empirische Untersuchung

Matthias Kraut · Marianne Merkt · Jennifer Preiß

Eingegangen: 30. März 2022 / Überarbeitet: 13. Februar 2023 / Angenommen: 13. März 2023 / Online publiziert: 28. April 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Mit der dynamischen Entwicklung des beruflichen Feldes hochschuldidaktisch Tätiger im Kontext von Förderlinien zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stellt sich die Frage nach der Professionalisierung der Hochschuldidaktik. In einer qualitativen Untersuchung wurden Kategorien der Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger in Anlehnung an die Grounded Theory konzeptualisiert. Sie verweisen darauf, dass die berufliche Identitätsentwicklung hochschuldidaktisch Tätiger sowohl von individuellen Professionalisierungsbestrebungen als auch von den organisationalen Rahmenbedingungen hochschuldidaktischer Tätigkeitsfelder abhängen. Im Artikel werden die Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund von Erkenntnissen zu individueller Professionalisierung in der Erwachsenenbildung analysiert.

Schlüsselwörter Professionalisierung · Hochschuldidaktik · Grounded Theory

✉ Matthias Kraut · Marianne Merkt · Jennifer Preiß
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: matthias.kraut@gmx.de

Marianne Merkt
E-Mail: marianne.merkt@uni-hamburg.de

Professionalization of academic developers—an empirical study

Abstract With the dynamic development of the professional field of academic development in the context of funding lines for quality enhancement in German higher education made by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), the question of the professionalization of academic developers arises. In a qualitative study, categories of professionalization of academic developers were conceptualized based on a grounded theory approach. They point out that the growth of their professional identity development depends on individual professionalization efforts as well as on organizational frameworks of their fields of activity. In the article, the research results are analyzed against the background of findings on individual professionalization in adult education.

Keywords Professionalization · Academic development · Grounded Theory

1 Einleitung

Im vergangenen Jahrzehnt sind durch BMBF-Förderlinien im Bereich der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre[1] vielfältige hochschuldidaktische Projekte und Stellen entstanden. Nach Ablauf der Förderphase 2020 wurden sie teilweise verstetigt. In diesem Kontext hat sich auch das berufliche Feld in der Hochschuldidaktik dynamisch entwickelt. Durch Projekte und Begleitforschung sind neue Tätigkeitsbereiche und Erkenntnisse entstanden (zur Übersicht vgl. Kordts-Freudinger et al. 2021). Gleichzeitig hat der erhöhte Personalbedarf vermehrt zur Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern ohne hochschuldidaktische Vorkenntnisse geführt. In der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zeigte sich diese Entwicklung in einer Auseinandersetzung mit Professionalisierungsfragen und Weiterbildung von hochschuldidaktisch Tätigen. Eine Bedarfserhebung der dghd zeigt, dass hochschuldidaktisch Tätige aus unterschiedlichen Fachkulturen stammen und überwiegend im Bereich der Qualität von Studium und Lehre praxisorientiert entwickelnd, analysierend und forschend arbeiten (Scholkmann und Stolz 2017). Für den von hochschuldidaktisch Tätigen selbst konstatierten Weiterbildungsbedarf gibt es keine institutionalisierte oder standardisierte Weiterbildung, die die Spezifika des beruflichen Feldes berücksichtigt (vgl. Brinker und Ellinger 2018, S. 198).

Im wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung der Hochschuldidaktik wird die zunehmende Differenz zwischen Selbstbild der Hochschuldidaktik und ihrer Außenwahrnehmung durch die Hochschulöffentlichkeit thematisiert. Dieses Selbstbild beruht auf einem erweiterten Verständnis hochschuldidaktischer Tätigkeit mit einer wesentlichen Funktion für die Organisationsentwicklung in Studium und Lehre, während Hochschuldidaktik für die meisten Lehrenden, Verantwortlichen der Hochschulleitung und der Hochschulpolitik mit ihrer reduzierten Außenwahr-

[1] Vgl. Übersicht über die Projektförderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/bmbf-projektfoerderung_node.html. Zugegriffen: 20.11.2022.

nehmung eine Servicefunktion zur Qualifikation von Lehrenden hat (zum Überblick über die Diskussion vgl. Merkt 2023, im Druck). Das im deutschen Diskurs thematisierte Phänomen der differierenden Innen- und Außenwahrnehmung wurde in internationalen Studien untersucht (vgl. Gosling 2008; Green und Little 2015; Stensaker 2018 und andere). Gosling benennt ein daraus resultierendes Dilemma. An hochschuldidaktische Arbeit werden insbesondere in geförderten Projekten, Erwartungen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre gestellt. Der organisationale Einfluss der Hochschuldidaktik hängt jedoch entscheidend davon ab, wie ihre Funktion von der Hochschulleitung definiert wird, d. h. welche Ressourcen und welche Beteiligung an Entscheidungsprozessen ihr zugestanden werden (Gosling 2008, S. 3). Da die Funktion von hochschuldidaktischen Einrichtungen selten strategisch definiert ist, sind die Arbeitsbedingungen von der jeweiligen Einstellung der in den Hochschulleitungen tätigen Personen abhängig. Eine Befragung von Verantwortlichen für Hochschuldidaktik an deutschen Hochschulen zeigt, dass diese mehrheitlich ein reduziertes Verständnis der Servicefunktion von Hochschuldidaktik haben (Merkt et al. 2022).

Das Phänomen der differierenden Wahrnehmungen wird im hochschuldidaktischen Diskurs im Zusammenhang mit individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozessen diskutiert. In einer professionstheoretischen Analyse bestätigen Hodapp und Nittel der Hochschuldidaktik einen beachtlichen kollektiven Professionalisierungsschub, der jedoch noch nicht die Dynamik der Entwicklung eines Berufsfeldes oder einer Profession erreicht hat (Hodapp und Nittel 2019, S. 7). Weitere Arbeiten setzen sich mit theoretischen Überlegungen zur hochschuldidaktischen Professionalisierung auseinander (zum Überblick vgl. Merkt et al. 2021a). Diese Ausgangslage ist Anlass für unser Forschungsprojekt zur Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Im Beitrag werden die Ergebnisse einer Teilstudie vorgestellt, in der das Phänomen der individuellen Professionalisierung unter dem Fokus der beruflichen Identität „eng an den Akteuren und an deren Alltagspraxis“ (Mey und Mruck 2011, S. 13) untersucht wurde. In Kap. 2 werden nach einer Einführung in Theorie (2.1) und Forschungsprozess (2.2) die mittels offener Kodierung gewonnen Kategorien beschrieben (2.3) und im Sinne der interpretierenden Theoriebildung zu einem sensibilisierenden Konzept weiterentwickelt (2.4). In Kap. 3 erfolgt eine Diskussion der Bedeutung für die Hochschuldidaktik und in 4 eine Einordnung der Ergebnisse für die Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

2 Individuelle Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – empirische Ergebnisse

Im Forschungsprojekt *HoDaPro*[2] des BMBF wurde untersucht, wie die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger mit dem Beitrag der Hochschuldidaktik für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zusammenhängt. Konkret wurde

[2] Das Projekt *HoDaPro* (FKZ 16PW18006) wurde vom 01.04.2019 bis 30.04.2022 in der Förderlinie *Qualitätsentwicklung in der Wissenschaft* gefördert. Wir danken dem BMBF. Weitere Projektinformationen unter: https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro.html. Zugegriffen: 20.11.2022.

untersucht, wie sich hochschuldidaktische Professionalität in Abgrenzung zu beruflichem Handeln in der Hochschuldidaktik empirisch zeigt, wie individuelle Prozesse der Professionalisierung im Kontext einer Weiterbildung verlaufen und wie sie von der organisationalen Rahmung in Hochschulen beeinflusst werden.

2.1 Theoretische Konstrukte der Professionalisierung

Da hochschuldidaktische Tätigkeit im Kern aus pädagogischem Handeln der Weiterbildung in Hochschulen besteht, wurde zu Projektbeginn das Konstrukt der Professionalisierung in einem Rahmenmodell konkretisiert. Mit Bezug auf Konstrukte der individuellen Professionalisierung nach Stichweh, Oevermann und Schütze (vgl. Helsper 2021, S. 55–58) wurde der Begriff der *pädagogischen Professionalität* anhand der folgenden theoretischen Teilkonstrukte definiert: Gemeinwohlorientierung und vermittelnde Stellung, paradoxe Handlungsanforderungen, Berufsethos und professionelle Handlungsformate, ein Verständnis von Krisen als gesellschaftlicher Ort der Entstehung von Neuem und Ungewissheit des Handlungsergebnisses (vgl. Merkt et al. 2021b).

Durch die Corona-Pandemie erhielt der Aspekt der gesellschaftlichen Krisen besondere Relevanz und führte im Zusammenhang mit dem Anspruch des hochschuldidaktischen Handelns auf Organisationsentwicklung in Hochschulen zur Definition des *organisationalen Lernens*. Im Ansatz der Educational Governance (Altrichter 2018) wird *organisationales Lernen* definiert als das Lernen in, von und zwischen Organisationen (ebd., S. 450). Als Teilkonstrukte wurde die Handlungskoordination von Akteurskonstellationen im Mehrebenensystem Hochschule und die Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger als Voraussetzung der Qualitätsentwicklung des Hochschulbildungssystems übernommen (vgl. Merkt et al. 2021b). Die theoretischen Konstrukte der *pädagogischen Professionalisierung* und des *organisationalen Lernens* gingen als sensibilisierende Konzepte in die Untersuchung ein (ausführlich vgl. Merkt et al. 2021b).

2.2 Forschungsdesign und Methodik

Zum Verständnis des Phänomens der individuellen Professionalisierung im organisationalen Rahmen von Hochschulen wurde eine qualitative Teiluntersuchung in Anlehnung an die Grounded Theory (Mey und Mruck 2011) durchgeführt. Sie war Ausgangspunkt für eine zweite qualitative Teilstudie, die sich mit der Entwicklung der individuellen Professionalisierung im Kontext einer einjährigen Pilotweiterbildung befasst. Ergänzt wird diese durch eine dritte Teilstudie, in der mittels einer standardisierten Befragung von Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in Hochschulen die organisationale Rahmung von Hochschuldidaktik erhoben wird.

Die Datengrundlage der ersten Teilstudie bildeten leitfadengestützte episodische Interviews (vgl. Flick 2011) mit neun Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich für das Pilotprojekt „Weiterbildung“ beworben hatten. Auswahl der zu Interviewenden und Auswertungsreihenfolge der Interviews erfolgte nach maximaler Kontrastierung hinsichtlich beruflicher Erfahrungen, Tätigkeitsfeldern, fachlicher Herkunft sowie institutioneller Anbindungen. Zwei Mitglieder des Forschungsteams kodierten die

Interviews auf Aspekte, die die Interviewten hinsichtlich ihrer eigenen Professionalisierung thematisierten. In iterativen Phasen fand ein stetiger Wechsel zwischen Erhebung, Auswertung und interpretierender Theoriebildung statt. Durch den Vergleich des Datenmaterials nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden wurde die Abstraktion von Kodes zu offenen Kategorien entwickelt. Kodiert wurde, welche Aspekte hochschuldidaktisch Tätige in Bezug auf ihre eigene berufliche Professionalisierung thematisieren. Nach der Kodierung jedes Interviews fanden Interpretationssitzungen in einem größeren Team statt (vgl. Mey und Mruck 2011, S. 24–26). Um zunächst die Bandbreite der Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger mit diesem Sampling zu rekonstruieren wurden die Interviews in der ersten Auswertung nach relevanten Themen offen kategorisiert.

Der Schritt von der offenen Kodierung zur Dimensionierung axialer Kategorien erfolgt über sensibilisierende Konzepte, die im Forschungsprozess entwickelt werden und als „kategorialer Rahmen für die Interpretation, Beschreibung und Erklärung der empirischen Welt“ (Kelle 2011, S. 249) dienen. Dieser Rahmen muss jedoch auf Basis der Empirie ständig reflektiert und verändert werden, damit nicht wesentliche Aspekte des empirischen Phänomens im Forschungsprozess verloren gehen (ebd., S. 249–251).

2.3 Kategorien individueller Professionalisierung von hochschuldidaktisch Tätigen

Im erhobenen Datenmaterial wurde die individuelle Professionalisierung in eigenen Verortungen oder Suchbewegungen sichtbar, die sich auf die Einordung der eigenen Tätigkeit, das berufliche Zugehörigkeitsgefühl und berufliche Überzeugungen beziehen. Die Verortung und Einbindung in die Organisation und erlebte oder bewältigte Konfliktbereiche markieren die Wechselwirkungen zwischen der eigenen Tätigkeit und der organisationalen Rahmung. Ihnen wird teilweise mit Strategien der eigenen Professionalisierung begegnet.

Berufliche Orientierung in einem diffusen, sich ändernden Tätigkeitsfeld

> „[…] wir gehören quasi zum Co-Rektorat für Studium und Lehre. Genau, und wir beschäftigen uns weitestgehend mit der Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre und machen das über datenbezogene Erhebungen, Lehrveranstaltungsbewertung, also dieses ganze Quantitative. Dann eben aber auch […] die Verbesserung von Studium und den Lehrbedingungen […], das heißt die Hochschuldidaktik, liegt auch noch bei uns. Dann das Projekt, was ich bearbeite, zielt […] darauf ab, die Studieneingangsphase zu verbessern, dann liegt die Mediendidaktik bei uns, Teile des E-Learning […]. Und ich werde im nächsten Jahr zwei weitere Projekte, vielleicht auch drei weitere Projekte […] betreuen. […] Dann kommt noch ein Projekt zur Datenkompetenz, da kann ich noch gar nicht so wahnsinnig viel zu sagen, weil da starte ich erst und habe mich noch nicht so richtig eingearbeitet […].“ (I5, Pos. 13–35)

Die meisten Interviewten berichten über vielfältige, häufig wechselnde Tätigkeiten mit unterschiedlichen Zuständigkeiten auf teilweise befristeten Stellen. Diese

reichen von hochschuldidaktischer Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Evaluation bis zu Aufgaben im Servicebereich, in Personalentwicklung und Forschung. Benannt werden ebenso Entwicklungs- bzw. Strategiearbeit, Innovationen im Bereich Studium und Lehre, Tätigkeiten und Engagement in übergreifenden Netzwerken oder bundeslandspezifischen Verbünden, sowie Mediendidaktik und E-Learning, die als Querschnittsaufgaben bezeichnet werden. Teilweise sind die Interviewten im operativen Verantwortungsbereich tätig, z. B. in der Leitung von hochschuldidaktischen Zentren, der Organisation von hochschuldidaktischen Programmen, des Marketings und der Akquise von Teilnehmenden. Sie thematisieren Aufgabenbündel mit unterschiedlichen Anforderungskriterien und Schnittstellen zu verschiedenen Verwaltungs- und Organisationsebenen der Hochschule. Einige haben mit Umstrukturierungen und unklaren Leitungsstrukturen zu tun. Die hohe Personalfluktuation aufgrund der befristeten Stellen wird mit Folgen für die Außenwahrnehmung der Hochschuldidaktik in der eigenen Organisation in Verbindung gebracht. In wenigen Fällen wird auch eine hohe Wertschätzung der Hochschuldidaktik in der Organisation, verbunden mit stabilen, langfristig etablierten Strukturen in unbefristeten Stellen geschildert.

Zugehörigkeitsgefühl zum beruflichen Feld

> „Ich überlege gerade mal, weil ich tatsächlich sagen würde, dass ich in dem Bereich, in dem ich jetzt gerade arbeite, zwar Berührungspunkte mit dem hochschuldidaktischen Handeln habe, aber mich jetzt nicht unbedingt als [hochschuldidaktisch] Tätige bezeichnen würde." (I9, Pos. 167–170)

Fast alle Interviewten bezeichnen sich nicht als „hochschuldidaktisch Tätige" oder „Hochschuldidaktiker" bzw. „Hochschuldidaktikerin". Es gibt Interviewte, die sich eher einer anderen Community zugehörig fühlen und deren Netzwerke nutzen (I1, I6). Andere Interviewte beschreiben, den Weg in die Hochschuldidaktik bewusst gewählt zu haben, würden sich selbst aber noch nicht als „Hochschuldidaktiker" bzw. „Hochschuldidaktikerinnen" oder „hochschuldidaktisch Tätige" bezeichnen, da sie noch Unterstützungsbedarf für sich sehen (I8, I9). Zwei interviewte Personen berichten zudem, zufällig aus Mangel an Karrierepfaden in der eigenen Fachdisziplin, in die Hochschuldidaktik hineingeraten zu sein (I1, I4). Fast alle Interviewten beschreiben eine pädagogische Neigung oder sind durch die eigene Fachdisziplin pädagogisch sozialisiert. In einem Interview wird trotz starker Vorbehalte geäußert, die Hochschuldidaktik interessant zu finden. Dabei wird eine starke Identifikation mit der ursprünglichen, als ergebnisorientierte, zahlen- und faktenbezogen dargestellte Fachdisziplin deutlich. Dies erschwere der interviewten Person den Zugang zu einer sozialwissenschaftlichen Diskurskultur der Hochschuldidaktik (I4).

Berufliches Selbstverständnis und berufliche Überzeugungen

> „Für uns ist eben schon wichtig, dass wir ein wissenschaftliches Selbstverständnis haben, dass wir nicht nur eine Serviceeinrichtung sind, sondern auch, dass wir sagen, wir haben unsere eigenen Leitprinzipien und versuchen das, was in wissenschaftlicher Forschung – in der Hochschulbildungsforschung – pas-

> siert, in unsere Workshops, in unsere Angebote mit einfließen zu lassen und dann eben dadurch den Lehrenden zur Verfügung zu stellen. Aber eben ohne zu behaupten, dass wir wissen, wie der Hase läuft [...]. Also auch die Grenzen klarzumachen." (I3, Pos. 586–593)

Während in Bezug auf das eigene Handeln von fast allen Interviewten Erfolge geschildert werden (I1, I2, I3, I4, I5, I7, I8), zeigt sich bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses eine große Spannweite. Fast alle Interviewten äußern Haltungen, Werte und Überzeugungen, die auf pädagogische oder bildungstheoretische Ansätze hinweisen. Erkennbar ist jedoch, dass Haltungen durch fachspezifische Sozialisationen beeinflusst und theoretische Bezüge oder Menschenbilder dieser Fachkulturen geprägt sind. Das Spektrum reicht von Effizienz und Messbarkeit als fachkulturelle Handlungslogik (I4) bis hin zu Beschreibungen des Kerns pädagogischen Handelns mit Bezug zu Zielen von Hochschulbildung (I2, I6). Neben diesen beiden Polen gibt es Interviewstellen, die sich auf handlungsorientierte hochschuldidaktische Praktiken beziehen. Dabei wird die hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden meist als Schlüssel für „gute Lehre" gesehen und auf das eigene hochschuldidaktische Handeln sowie die eigenen Haltungen, Überzeugungen und Werte bezogen (I5, I6, I7). Benannte pädagogische Handlungspraktiken und Schlüsselbegriffe sind beispielsweise Teilnehmendenorientierung, Bedarfsorientierung, Selbstwirksamkeit, aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, Reflexion, Transparenz von Lernprozessen, Begegnung auf Augenhöhe und authentisches Rollenverhalten (I5, I6, I7).

Die Hochschuldidaktik wird in einem Interview als „generische Disziplin" (I3) bezeichnet, die nicht alle Fachdidaktiken vereinen kann bzw. als „Querverstrebung" (I1) zwischen verschiedenen Hochschulbereichen interpretiert. Aus Sicht der Interviewten ist Hochschuldidaktik des Weiteren nicht nur Service, sondern nutzt wissenschaftliche Erkenntnisse als Basis ihres Handelns (I3) und sollte die fachkulturellen Sozialisationen der Teilnehmenden berücksichtigen (I4).

Abhängigkeiten und Ressourcen in der Organisation erkennen

> „Ich hatte sehr viele Vorgesetzte, wenn man es genau nimmt, also ich hatte eine direkte Vorgesetzte, die zuerst Abteilungsleiterin war, später dann Dezernatsleiterin. Ich war dem Prorektor für Forschung zugeordnet, [...] ich habe dann auch das Thema Personal, also akademische Personalentwicklung als Zuständigkeitsbereich bekommen. Das waren dann Themen, die dann der Direktor direkt an der Hand hatte und rein verwaltungstechnisch war ich eigentlich dem Kanzler zugeordnet." (I1, Pos: 23–29)

Governance und Struktur, in denen sich die Befragten in ihren Einrichtungen bewegen, variieren stark. Interviewpassagen, die förderliche Rahmenbedingungen für die eigene Tätigkeit schildern, beziehen sich auf die Unterstützung und den Rückhalt durch Vorgesetzte, z. B. durch Werbung für Neuberufenenprogramme (I3). Hier werden Entscheidungsfreiräume (I1, I2, I3, I4, I5, I6) und Wertschätzung für die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Programme und Formate sowie stabile und langfristige Sach- und Personalmittel beschrieben (I3). Die Interviewten berichten, in Gremien der Hochschule beteiligt zu sein (I1, I2, I3) und dort hochschuldidaktische

Themen platzieren zu können. Auch werden gewachsene Strukturen beschrieben, in denen Hochschulleitungen und Fachbereichsleitungen Empfehlungen aussprechen und die Angebote an neue Lehrende, Tutorinnen und Tutoren kommunizieren (I2, I3).

Als hinderliche Faktoren werden eine diffuse Anbindung der Hochschuldidaktik, wechselnde Vorgesetzte (I4, I7, I8) und nicht eindeutig geregelte Verantwortlichkeiten genannt (I4, I9). Aufgaben und Zuständigkeiten der hochschuldidaktischen Stelle ändern sich und sind oftmals abhängig von Entscheidungen der Leitungsebene (I4, I7, I9). Damit verbunden ist, dass die finanzielle Ausstattung der Hochschuldidaktik-Stellen nicht nachhaltig gesichert ist und von Drittmittelförderungen abhängt (I4, I7, I9). Die unsichere Stellensituation wird als strukturelle Schwierigkeit erkannt, die eine eigene Professionalisierung in der hochschuldidaktischen Arbeit erschwert (I4, I9).

Ein Teil der Interviewten schildert eine fehlende Einbindung in Gremien und Strukturen der Hochschule sowie wenig Entwicklungs- und Gestaltungsspielraum (I5, I9). Geäußert wird, dass die Mitarbeit in Netzwerken und der Aufbau von Kooperationen durch unsichere Strukturen eingeschränkt und unverbindlich seien (I4, I5, I9). In einem Fall wird berichtet, dass die Hochschulleitung der Hochschuldidaktik wenig inhaltliche Wertschätzung entgegenbringt, aber deren Untersuchungsergebnisse für die Außenrepräsentation nutzt (I9).

Die Einarbeitung von neuen hochschuldidaktischen Mitarbeitenden wird oftmals als ungeregelt thematisiert. Aufgabenprofile werden häufig als unzureichend formuliert beschrieben, was eine Einarbeitung erschwert. Es wird geäußert, dass Weiterbildungen und der Besuch von Tagungen oft nur eingeschränkt möglich sind (I5, I9).

Gleichzeitig wird von einer hohen Erwartungshaltung an die Hochschuldidaktik von Seiten der Hochschulleitungen und Fachbereiche berichtet, verbunden mit der Forderung nach schnellen Konzepten und Lösungen, z. B. zur Digitalisierung während der Corona-Pandemie (I5). Akzeptanz und Annahme der hochschuldidaktischen Angebote werden als stark vom Fachbereich und den dort agierenden Personen abhängig beschrieben (I2, I4, I5).

Konfliktbereiche im beruflichen Feld

> „[...] ist ja auch oft prekär, diese Arbeit. Also, sie ist toll und sie ist wertvoll und sie macht Spaß, sie bringt was. Danach sind die Studierenden glücklich, und ich finde, ich habe etwas Gutes gemacht. Aber das auch finanziell und ökonomisch auch nachhaltig so zu gestalten, das ist einfach noch ein anderes Problem.“ (I6, Pos. 634–639)

Das Spektrum in dieser Kategorie reicht von vorhandenem Problembewusstsein und analytischen Einschätzungen zur eigenen Position in der Organisation bis hin zu Frustrationen und fehlenden Lösungsstrategien. Im Interviewmaterial wird erkennbar, dass negative Aussagen zum einen auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Zum anderen berichten die Interviewten von fehlender Legitimation und Selbstwirksamkeit hinsichtlich ihres beruflichen Handelns.

Thematisiert werden Konflikte im Umgang mit Handlungslogiken verschiedener Akteure in der Hochschule (I3). Die Verwaltung, so eine Aussage, folgt in ihrer Handlungslogik oft engen Spielräumen und ist durch festgelegte Prozesse und Regeln gerahmt. Das kollidiert mit der eigenen Arbeit, etwa wenn es um Flexibilität und Kurzfristigkeit in Projekten geht (I3). Weiterhin wird die Abgrenzung der eigenen Kompetenzen und Aufgabenbereiche zu anderen Bereichen als Konfliktlinie benannt (I3). Unterschiedliche Auslegungen der hochschuldidaktischen Akteurinnen und Akteure und der Hochschulleitung bezüglich hochschuldidaktischer Angebote und Intensionen führen – so die Darstellung – zu einem Zielkonflikt in der Umsetzung der Angebote (I5).

Geschildert wird, dass die Leitung einer hochschuldidaktischen Einrichtung eine stärkere Integration wissenschaftlicher Inhalte in neue hochschuldidaktische Konzepte von ihren Mitarbeitenden einfordert, begründet mit Legitimationsdruck von außen. Die interviewte Person äußert, dass ihr dafür die Ressourcen und ein konkretes Anforderungsprofil fehlen (I7).

In einem anderen Interview wird die eigene Arbeit als hochschuldidaktische Tätigkeit interpretiert; formal ist diese Stelle jedoch einem anderen Organisationsbereich zugeordnet und trägt eine andere Bezeichnung. Das führt zu Irritationen und unterschiedlichen Interpretationen bezüglich der Aufgaben und Zuständigkeiten (I1). Zudem werden Motivationsprobleme für Aufwand und Engagement bei einem auslaufenden Vertrag geschildert (I5). In einem anderen Fall wird der Spagat zwischen Erfüllung der Lehrverpflichtungen und die Überforderung durch die Bürokratie wie die Weiterfinanzierungsbeantragung der eigenen Stelle beschrieben (I4).

In einem Interview heißt es, die Hochschuldidaktik hätte keine Stellschrauben zur Einflussnahme auf Lehrende mit schlechter Lehre, da diese im System Hochschule keine Konsequenzen befürchten müssten (I2). Weiterhin wird geäußert, dass die Teilnahme an hochschuldidaktischen Angeboten nicht verpflichtend sei. Zudem würde niemand die Professionalität von Lehrenden bei schlechter Lehre anzweifeln (I2). Ergänzt wird, dass hochschuldidaktisch Tätige aufgrund ihres Status' als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter oder Projektangestellte, keine Hebel hätten, um gute Lehre einzufordern (I2). In einem anderen Interview wird das Gefühl mangelnder Wertschätzung und fehlenden Vertrauens in die Kompetenzen hochschuldidaktischer Akteurinnen und Akteure durch Hochschulleitungen beschrieben (I4). Beklagt wird zudem die häufig fehlende inhaltliche Unterstützung der Entscheidungsebene bei der Umsetzung eines neuen Konzeptes (I1). Dabei sieht sich die interviewte Person auch Vorbehalten und Ablehnung gegenüber hochschuldidaktischen Angeboten ausgesetzt.

Verunsicherungen und Suchbewegungen in Bezug auf fehlende berufliche Selbstwirksamkeit kommen in Fragen zum Ausdruck wie: *„Was ist eigentlich Professionalisierung?" – „Was legitimiert mich dazu in diesem Bereich tätig zu sein?" – „Warum bin ich dafür geeignet?" – „Was ist mein Wirkungsbereich?" – „Was kann ich steuern und was nicht?"* (I1, I2). Auch werden Unsicherheiten im Handeln aufgrund jungen Alters und fehlender Erfahrungen im Feld der Hochschuldidaktik beschrieben (I7).

Die Interviewten berichten, dass ihnen Argumentationen zur Begründung für ihr hochschuldidaktisches Handeln fehlten (I2). Sie beschreiben den großen Bedarf an Strategien im Umgang mit Teilnehmenden bezüglich ihrer Heterogenität im Allge-

meinen, oder wenn sie „schwierig“ sind (I3, I7). Sie vermissen Ansatzpunkte, um gute Lehre an der Hochschule durchzusetzen (I2). Fehlende Überzeugungen und Unsicherheit führten in einer anderen Schilderung dazu, dass hochschuldidaktische Inhalte zugunsten anderer Fachkulturen aufgeweicht oder abgeschwächt werden (I5).

Einer freiberuflich tätigen Person mangelt es an Austauschformaten zur Vergewisserung des eigenen Handelns (I6). Für sie sind der Besuch von Weiterbildungen, Tagungen, Forschungstätigkeit und das Engagement in Fachcommunitys auf eigene Kosten ein großes Problem, denn finanzielle Zwänge und zeitliche Kapazitäten sind oft ein Hindernis (I6). Im Material finden sich Stellen, in denen Interviewte ein Bewusstsein für die Komplexität hochschuldidaktischer Tätigkeit zeigen und eigene pädagogische Defizite wahrnehmen (I1, I3). Es wird der Wunsch geäußert, die eigene Arbeit wissenschaftlich zu fundieren (I7).

Strategien der eigenen Professionalisierung

> „Genau das habe ich versucht mit Weiterbildung, also beispielweise auch diese Moderationsgeschichte, zu sagen: OK, ich suche mir eine Weiterbildung, ich schaue mir Moderationstechniken an, habe aber gemerkt, das hilft mir nicht so dolle, und das, was mir wirklich geholfen hat, also mit dieser kritischen Situation, das ist jetzt nicht an der Person festgemacht, sondern eher an der Gesamtsituation. Das Beste, was ich machen konnte, war mir Lehraufträge suchen und selber in die Rolle der Lehrperson zu gehen, also quasi meine eigene Zielgruppe zu werden.“ (I7, Pos. 498–505)

Die Interviewten beschreiben, dass es neben individuellen Bildungsbestrebungen wie dem Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung auch um Nachweis und Legitimation der eigenen Arbeit gegenüber verschiedenen Hochschulakteuren geht (I4). Dabei werden Motive erkennbar, die auf bisher fehlende Erfahrungen und Unsicherheiten im hochschuldidaktischen Handeln schließen lassen (I2, I7). Intrinsische Suchbewegungen fungieren dabei als eine Art Antrieb der eigenen Professionalisierung. Fast alle Interviewten geben an, dass sie beim Einstieg in die hochschuldidaktische Tätigkeit und bei ihrer Weiterentwicklung von erfahrenen Kolleginnen bzw. Kollegen, Lehrenden und Mentorinnen bzw. Mentoren unterstützt wurden (I3, I5, I6, I7, I8, I9). Zudem wird die eigene Lehrerfahrung, sowohl in hochschuldidaktischen Workshops als auch in der Fachlehre, als entwicklungsfördernd beschrieben (I3, I7). Dies helfe dabei ein Verständnis für die Lehre zu erlangen und die Herausforderungen von Lehrenden nachvollziehen zu können; auch eigene wissenschaftliche Publikationen zur Vertiefung hochschuldidaktischer Fragestellungen seien ein Thema, um Argumentationen für eigenes hochschuldidaktisches Handeln entwickeln zu können (I2). Ein Großteil der Interviewten verweist auf die Bedeutung von Netzwerken und Communitys zum Anschluss an aktuelle hochschuldidaktische Diskurse zu erhalten oder auch als Möglichkeit des Austauschs mit Gleichgesinnten. So könne eine gegenseitige Unterstützung bei Herausforderungen und Konflikten im beruflichen Alltag erfolgen (I1, I6, I7). Gleichzeitig wird thematisiert, dass zeitliche Ressourcen fehlten, um solchen Aktivitäten stärker nachzugehen (I4, I6, I9). Die Bedeutung und Notwendigkeit von eigener hochschuldidaktischer Weiterbildung wird als wesentliche Strategie gesehen, um die eigene Stelle und das Aufgabenfeld zu legitimieren

(I4, I8). Innerhalb der Einrichtung verweisen die Interviewten vereinzelt auf den Besuch von Weiterbildungen, um ihren Professionalisierungsanspruch gegenüber der Leitung nachzuweisen (I4). Weiterbildungen werden als Strategie gesehen, die eigene berufliche Selbstsicherheit weiterzuentwickeln.

2.4 Berufliche Identitätsentwicklung im Kontext der Organisation „Hochschule“

Die eingangs gestellte Frage war, wie die im ersten Abschnitt beschriebene Differenz zwischen Außenwahrnehmung und Selbstwahrnehmung der Hochschuldidaktik erklärt werden kann bzw. ob sich dieses Phänomen auf die berufliche Identitätsentwicklung von hochschuldidaktisch Tätigen auswirkt.

Ein relevanter wissenschaftlicher Bezugspunkt für die Erklärung dieser Wechselwirkungen ist das Konstrukt der *individuellen* und *kollektiven Professionalisierung* (Nittel und Seltrecht 2008). Das Konstrukt bietet eine Heuristik zur Interpretation der entwickelten Kategorien an. Hochschuldidaktisches Handeln – als pädagogisches Handeln definiert (vgl. Abschn. 2.1) – befindet sich im beruflichen Feld der Hochschuldidaktik, dem ein Professionalisierungsschub bescheinigt wird (Hodapp und Nittel 2019).

In Erweiterung professionstheoretischer Konzepte des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2021), die auf einer empirischen Großstudie der Erwachsenenbildung beruhen, definieren Nittel und Seltrecht *individuelle Professionalisierung* als

> „einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuserwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie zu einem diesbezüglichen Selbstbild führt“ (Nittel und Seltrecht 2008, S. 124).

Nittel und Seltrecht gehen davon aus, dass sich neue Merkmale der Berufskultur aufgrund veränderter Anforderungsstrukturen im beruflichen Feld bilden, wenn dieses dynamischen Entwicklungen unterliegt. Für das berufliche Feld der Hochschuldidaktik wurde festgestellt, dass eine solche Dynamik bereits einen Professionalisierungsschub ausgelöst hat (Hodapp und Nittel 2019).

Als *kollektive Professionalisierung* definieren Nittel und Seltrecht soziale Prozesse, die von kollektiven Einheiten wie Berufsverbänden getragen werden und sich auf Formen der Selbstorganisation, Selbstverständigung und praxisorientierten Verwissenschaftlichung und auf Bestrebungen der Institutionalisierung, Verrechtlichung und Akademisierung des beruflichen Feldes richten. Nittel und Seltrecht (2008) kommen aufgrund ihrer empirischen Studie zum Ergebnis, dass die individuellen und kollektiven Prozesse, die im Feld der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit stattgefunden haben, entgegen der bisherigen professionstheoretischen Annahmen nur lose gekoppelt waren (ebd., S. 134). Sie stellen jedoch auch fest, dass kollektive Prozesse nur indirekt aus Interviewmaterial unter Hinzuziehung weiterer Analysen erschließbar sind und dass das Verhältnis beider Prozesse zueinander bisher wissenschaftlich nicht diskutiert wird (ebd., S. 132).

In der genannten Studie der Erwachsenenbildung wurden Dimensionen individueller Professionalisierung rekonstruiert, die im Folgenden als Heuristik für die Interpretation der Kategorien genutzt werden (ebd., S. 134):

> „Commitment oder biografische Identifikation mit der Berufsidee als Hinweis auf die Entwicklung einer fachlich fundierten beruflichen Identität"

Die Ergebnisse zeichnen ein fragmentiertes Bild hochschuldidaktischer Identitätsfacetten in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Im Interviewmaterial zeigt sich einerseits ein hohes Engagement und eine hohe Identifikation mit der Berufsidee der Hochschuldidaktik. Andererseits finden sich keine Aussagen dazu, ein Zugehörigkeitsgefühl zur beruflichen Gruppe hochschuldidaktisch Tätiger entwickelt zu haben. Teilweise wird die Zugehörigkeit als „*noch nicht* vorhanden" bezeichnet.

Berufliche Teilidentitäten entwickeln sich am ehesten in konkreten Kontexten wie der Schreibdidaktik, von Fachdidaktiken, der akademischen Personalentwicklung oder des hochschuldidaktischen Bildungsmanagements. Sie werden von den Interviewten selbst jedoch teilweise nicht der Hochschuldidaktik zugerechnet.

Hinweise auf ein entwickeltes pädagogisch-professionelles Selbstbild Die Wirksamkeit des eigenen Handelns wird in Bezug auf konkrete Situationen oft als erfolgreich beschrieben. Im Datenmaterial finden sich dagegen kaum Hinweise auf ein entwickeltes pädagogisch-professionelles Selbstbild. Stattdessen werden Aspekte thematisiert, die eher auf Prozesse der Deprofessionalisierung hindeuten. Die Interviewten thematisieren beispielsweise fehlendes Vertrauen in die Wirksamkeit ihres beruflichen Handelns, Zweifel an der eigenen Professionalität und dass ihnen Strategien fehlen, damit umzugehen. Sie äußern den Wunsch nach wissenschaftlicher Fundierung, stellen jedoch fest, dass es ihnen aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen oder fehlender Ressourcen nicht möglich ist, sich diese anzueignen. Teilweise äußern die Interviewten, dass sie sich ihrer eigenen pädagogischen Defizite bewusst sind oder ihnen Erfahrungen im beruflichen Handeln fehlen.

Aneignung von fachpädagogischem und sozialwissenschaftlichem Wissen Auf *individueller Ebene* werden Erfahrungen in der Lehre sowie das Verständnis pädagogischer und bildungstheoretischer Konzepte als wichtige Wissensgrundlagen eingeschätzt und teilweise zudem als eigener Bildungsbedarf thematisiert.

Im Interviewmaterial findet sich ein breites Spektrum von Aneignungsstrategien, aber auch von hinderlichen Rahmenbedingungen für die Aneignung fachpädagogischen Wissens. Teilweise können Interviewte dafür biografische Ressourcen oder berufliche Vorerfahrungen mobilisieren. Andere Interviewte thematisieren, dass ihnen der inhaltliche Zugang zur Hochschuldidaktik schwer fällt, da sie eine fachfremde Sozialisation oder kein pädagogisches Arbeitsumfeld mitbringen. Auch die Nutzung unterstützender Angebote im eigenen Arbeitsumfeld oder in Communitys und Netzwerken wird erwähnt.

Sozialwissenschaftlich relevantes Wissen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die Bandbreite reicht von differenzierten Analysen und strategischen Vorstellungen über Beschreibungen von Konflikten und Dilemmata, für die Strategien des Umgangs damit fehlen, bis hin zu Interviews, in denen kein Bewusstsein für die eigene Posi-

tionierung innerhalb der Hochschule erkennbar ist. Für vorhandene Strategien wird vereinzelt auch thematisiert, berufliche Vorerfahrungen nutzen zu können.

Als wichtig für die eigene Weiterentwicklung und die Legitimation der eigenen Arbeit innerhalb der Hochschule werden eigene Weiterbildung und Studium wissenschaftlicher Arbeiten eingeschätzt. Ebenso genannt werden Tagungs- und Kongressteilnahmen auch mit eigenen Publikationen sowie die Durchführung von Erhebungen im eigenen Arbeitskontext, etwa Evaluationen oder die Mitarbeit an Drittmittelanträgen. Jedoch sind die Rahmenbedingungen dafür zum Teil nicht gegeben.

Orientierung an spezifischen Denkarten, zentralen Werten und dem Habitus Die Interviews verdeutlichen eine Übernahme von Handlungsrepertoirs sowie spezifischen hochschuldidaktischen Praktiken von Vorbildern und Mentorinnen bzw. Mentoren des beruflichen Arbeitsumfelds und ihre Diskussion in Netzwerken und Communitys. Lehrerfahrungen werden auch hier als förderlicher Faktor benannt. Problematisch sind Sozialisationen in fachfremden, faktenbezogenen Fächern, die den Zugang zu einer sozialwissenschaftlichen Diskurskultur erschweren.

Fähigkeit, gesellschaftliches Mandat in Fachtermini zum Ausdruck zu bringen Auf die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz der eigenen beruflichen Tätigkeit fällt den Interviewten die Formulierung eines gesellschaftlichen Mandats schwer. Ihre Arbeit beschreiben sie jedoch als wesentlich und wichtig im Kontext der Hochschulbildung. Die Nutzung von Fachtermini variiert von pädagogischen Schlüsselbegriffen und Handlungspraktiken bis zu Beschreibungen fachkulturell geprägter Menschbilder und bildungstheoretischer Konzepte.

Soziale und institutionelle Faktoren des beruflichen Kontexts *Auf institutioneller Ebene* sind es die strukturellen Rahmenbedingungen der Stellen, die einen Einfluss auf die berufliche Entwicklung hochschuldidaktisch Tätiger haben – auch hinsichtlich der Möglichkeit zur Weiterbildung und Wissenschaftlichkeit, der Stellenanbindung an institutionelle Strukturen sowie Einbindung in relevante Gremien und Prozesse.

Befristete Stellenstrukturen mit unklarem Profil und diffusen, wechselnden Anbindungen und Aufgaben begünstigen Konflikte mit Handlungslogiken anderer Akteurinnen und Akteure. Teilweise werden hochschuldidaktische Tätigkeiten nicht so benannten Stellen zugeordnet und sind somit in der Hochschule nicht als solche sichtbar.

Definierte Stellenprofile, geregelte fachliche und verwaltungstechnische Verantwortung der Vorgesetzten und geregelte Zuordnung der eigenen Stelle zur internen Struktur der Hochschule sowie verlässliche finanzielle und zeitliche Strukturen sowohl hinsichtlich der eigenen Stelle als auch der entwickelten Formate und Maßnahmen erhöhen dagegen die Sichtbarkeit und Legitimation der eigenen Arbeit in der Hochschule.

Für die eigene – als notwendig erkannte – Weiterbildung und für wissenschaftliches Arbeiten werden oft fehlende Voraussetzungen thematisiert. Die Zuordnung hochschuldidaktischer Stellen zur Verwaltung erschwert die eigene Weiterbildung. Für wissenschaftliches Arbeiten (z. B. Tagungs- und Kongressteilnahmen) fehlen

oftmals Zeit und Ressourcen. Eigene Untersuchungen oder Erhebungen und Publikationen sind nicht immer erwünscht. Die Förderung von Weiterbildung und wissenschaftlicher Tätigkeit, beispielsweise durch die Beteiligung an Drittmittelanträgen, Tagungsteilnahmen, Publikationstätigkeit und eigene Untersuchungen, erhöht jedoch die Legitimität und ermöglicht die berufliche Weiterentwicklung.

Soziale Faktoren – wie Verantwortlichkeiten, Erwartungen, Unterstützung von Vorgesetzten und deren Wertschätzung für hochschuldidaktische Expertise – fördern oder behindern (je nach Verbindlichkeit und Verlässlichkeit) Professionalisierungsprozesse und die berufliche Identitätsentwicklung. Ein stark kontrollierender Einfluss der Leitungsebene auf die hochschuldidaktische Tätigkeit ist mit wenig Entfaltungsspielraum verbunden. Vorbehalte der Leitungen gegenüber den hochschuldidaktisch Tätigen, Legitimationsdruck, hohe Erwartungshaltungen und wenig Unterstützung sowie fehlende Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten z. B. in Gremien der Hochschule bei gleichzeitig fehlenden Ressourcen zur Bearbeitung stellen erschwerende soziale Faktoren dar. Demgegenüber führt das Vertrauen der Vorgesetzten in die hochschuldidaktische Arbeit zur Anerkennung hochschuldidaktischer Expertise und eröffnet Gestaltungsspielräume. Das zeigt sich auch in der Einbindung in relevante Gremien und Prozesse. Die Anerkennung der Hochschuldidaktik als ein legitimer Akteur ermöglicht dann die Kooperation mit allen weiteren relevanten Akteuren der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre.

3 Bedeutung der Ergebnisse für die kollektive Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger

Die vorliegende explorative Studie liefert zwar ein differenzierteres Verständnis – jedoch keine repräsentativen Ergebnisse zum Stand der Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger, zumal die Teilnehmenden der Studie nur einen spezifischen Teil innerhalb dieser beruflichen Gruppe darstellen.

Befunde aus internationalen Studien bestätigen jedoch, dass dieses fragmentierte Bild beruflicher Identitätsfacetten und die Problematiken der beruflichen Identitätsentwicklung nicht nur für den deutschen Kontext gelten (zur Übersicht vgl. Rudenga und Gravett 2019). Auch international ist das Feld hochschuldidaktischer Praxis charakterisiert durch die Sozialisation in den unterschiedlichsten Disziplinen mit einer Vielzahl an Wegen in die Beruflichkeit ohne systematische und standardisierte Weiterbildung und ohne entsprechende Legitimationsnachweise, wenngleich die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Tätigkeit in der Hochschulöffentlichkeit nicht in Frage gestellt wird (ebd.).

Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Studien (vgl. Green und Little 2015; Harland und Staniforth 2008) verweisen darauf, dass hochschuldidaktisch Tätige ihre berufliche Tätigkeit nicht als eigenes berufliches Feld im kognitiven Sinne einschätzen; sie sind in anderen Disziplinen sozialisiert und haben deshalb nie wirklich das Gefühl, in der Hochschuldidaktik als Beruf angekommen zu sein (vgl. Rudenga und Gravett 2019). Sie empfinden sich viel mehr als auf einem interdisziplinären Praxisfeld agierend, ohne geteilten und anerkannten Korpus an Grundlagenwissen. Sie erfüllen eine Reihe unterschiedlicher Rollenprofile in sich ständig ändernden

neuen Situationen, die mit dem Begriff *elastic practice* charakterisiert wurde (vgl. Carew et al. 2008, zitiert nach Rudenga und Gravett 2019).

Eine US-amerikanische Studie zum so genannten Hochstapler-Phänomen („impostor phenomenon", vgl. Rudenga und Gravett 2019) ergab, dass viele hochschuldidaktisch Tätige das Gefühl haben, zu Unrecht als qualifiziert und professionell gesehen zu werden und befürchten, die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht erfüllen zu können.

In ihrem Konzept der losen Kopplung individueller und kollektiver Professionalisierung betonen Nittel und Seltrecht (2008, S. 141), dass die autodidaktische oder selbst initiierte Weiterbildung in der Erwachsenenbildung zu einem erheblichen individuellen Professionalisierungsschub im beruflichen Feld geführt hat, mit Rückwirkungen auf die kollektive Professionalisierung. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie geben erste Hinweise darauf, dass ähnliche Prozesse in der Hochschuldidaktik zu vermuten sind; umfassende empirische Studien stehen diesbezüglich noch aus.

4 Empfehlungen zur kollektiven Professionalisierung der Hochschuldidaktik

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich, ergänzt durch die referierten internationalen Befunde und professionstheoretischen Hintergründe, erste Empfehlungen ableiten, wie das berufliche Feld der Hochschuldidaktik im Sinne einer *kollektiven Professionalisierung* weiterentwickelt werden könnte. Diese sind jedoch nicht wissenschaftlicher, sondern berufspolitischer Natur.

Die Entwicklung eines gemeinsam geteilten und zumindest von der Hochschuldidaktik selbst legitimierten Berufsbildes hochschuldidaktischer Tätigkeit wäre ein wichtiger Schritt. Dieses würde umfassen: ein wissenschaftlich begründetes berufliches Selbstverständnis und definierte Berufsrollen, eine definierte Qualifikations- und Weiterbildungsstruktur, die Klärung der Erwartungshorizonte für dieses berufliche Feld sowie formulierte Anforderungen an die Stellenstruktur und -anbindung in Hochschulen bzw. entsprechende Standards der Freiberuflichkeit. Als berufliches Feld der Erwachsenenbildung müsste die Hochschuldidaktik im professionstheoretischen Sinne darüber hinaus für sich selbst das gesellschaftliche Mandat klären, das sie in der Hochschulöffentlichkeit in Anspruch nehmen will.

Ein kollektiver Professionalisierungsprozess dieser Art könnte dem fragmentierten und problematischen Bild hochschuldidaktischer Professionalisierung ein durch die Fachcommunity legitimiertes kohärentes Berufsbild entgegensetzen, das nicht nur den hochschuldidaktisch Tätigen selbst, sondern auch den Verantwortlichen für Hochschuldidaktik in Hochschulen sowie der strukturellen Ausgestaltung hochschuldidaktischer Stellen und Einrichtungen Orientierung geben würde. Es fehlt jedoch nach wie vor eine breite empirische Datengrundlage zur Entwicklung von Berufsfeldern hochschuldidaktisch Tätiger in Deutschland.

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

Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schroer & S. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Wiesbaden: Springer VS.

Brinker, T., & Ellinger, D. (2018). Bestandsaufnahme: Existierende systematische Qualifizierungsansätze im deutschsprachigen Raum. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 225–248). Bielefeld: wbv Publikation.

Carew, A., Lefoe, G. E., Bell, M., & Armour, L. (2008). Elastic practice in academic developers. *International Journal for Academic Development, 13*(1), 51–66.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch*. Wiesbaden: Springer VS.

Gosling, D. (2008). Educational Development in the United Kingdom. Report for the Heads of Educational Development Group (HEDG). https://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDG_Report_final.pdf. Zugegriffen: 20. Nov. 2022.

Green, D., & Little, D. (2015). Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, *21*(2), 135–150. https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875.

Harland, T., & Staniforth, D. (2008). A family of strangers: The fragmented nature of academic development. *Teaching in Higher Education*, *13*(6), 669–678.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen: B. Budrich.

Hodapp, B., & Nittel, D. (2019). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts & S. Brendel (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–95). Bielefeld: wbv Publikation.

Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl. S. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.

Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., & Szczyrba, B. (2021). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv Publikation.

Merkt, M. (2023) (im Druck). Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Reihe Hochschulbildung, Lehre und Forschung*. Bielefeld: Transcript.

Merkt, M., Stolz, K., Scholkmann, A., & Bücker, D. (2021a). Die Hochschuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 545–558). Bielefeld: wbv Publikation.

Merkt, M., Knauf, A. K., Preiß, J., Kraut, M., & Schulze, K. (2021b). Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger – ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, *37*, 436–450.

Merkt, M., Rüther, J., Knauf, A.-K., Preiß, J., & Schulze, K. (2022). Ergebnisse der Online-Umfrage *Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik – eine deutschlandwei-*

te Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro. https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/laufende-projekte/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf. Zugegriffen: 20. Nov. 2022.

Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. Aufl. S. 11–48). Wiesbaden: Springer VS.

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

Rudenga, K. J., & Gravett, E. O. (2019). Impostor phenomenon in educational developers. *To Improve the Academy*, *38*(1), 1–17. https://doi.org/10.1002/tia2.20092.

Scholkmann, A., & Stolz, K. (2017). *Stand und Bedarf der Aus- und Weiterbildung von in der Hochschuldidaktik tätigen Personen.* Ergebnisbericht zur Umfrage im Auftrag des Vorstands. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. http://www.dghd.de/wp-content/uploads/2017/09/Bericht_dghd-Umfrage-zur-Weiterbildung_final.pdf. Zugegriffen: 20. Nov. 2022.

Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 274–285. https://doi.org/10.1080/1360144x.2017.1366322.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:121–140
https://doi.org/10.1007/s40955-022-00234-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Schriftstrukturorientierte Zugänge zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter aus der Sicht von Lehrkräften

Tina Waschewski · Anke Grotlüschen · Astrid Müller

Eingegangen: 26. Juli 2022 / Überarbeitet: 11. Oktober 2022 / Angenommen: 25. Oktober 2022 / Online publiziert: 12. Dezember 2022
© Der/die Autor(en) 2022

Zusammenfassung Die Nachfrage nach Integrationskursen mit Alphabetisierung ist stark gestiegen, gleichzeitig sinken die Erfolgsdaten dieser Kurse kontinuierlich ab. Die gängigen, lautorientierten Alphabetisierungskonzepte führen nicht zum erwünschten Erfolg. Schriftstrukturorientierte Ansätze, die in allgemeinbildenden Schulen ihre Lernwirksamkeit gezeigt haben, werden in den Alphabetisierungskursen allerdings bislang kaum berücksichtigt. Hier setzt das Forschungsprojekt an. In Workshops konnten Kursleitungen einen schriftstrukturorientierten Ansatz kennenlernen. Anschließend wurden sie in Interviews dazu befragt, ob, und wenn ja, mit welchen Anpassungen dieser Ansatz in den Alphabetisierungskursen eingesetzt werden kann. Die Argumente wurden systematisiert und zeigen Chancen und Grenzen der Übertragbarkeit auf.

Schlüsselwörter Alphabetisierung · Erwachsenenbildung · Schriftstrukturorientierter Ansatz · Literalität

Das dem Beitrag zugrundeliegende DFG-Projekt wird gefördert unter GR 3336/5-1 und MU 2832/6-1.

✉ Tina Waschewski · Prof. Dr. Anke Grotlüschen · Prof. Dr. Astrid Müller
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: tina.waschewski@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Anke Grotlüschen
E-Mail: anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Astrid Müller
E-Mail: astrid.mueller@uni-hamburg.de

Structure oriented approaches for the alphabetization of adult refugees in the perspective of teachers

Abstract The demand for integration courses with literacy development has strongly increased, while at the same time the performance data for these courses are constantly declining. The common, phonological based concepts do not lead to the desired results. However, writing-structure oriented approaches, which have shown their learning effectiveness in mainstream schools, have hardly been taken into account in literacy courses so far. This is where the research project comes in. In workshops, course instructors were introduced to a writing-structure oriented approach. Afterwards, they were asked in interviews whether, and if so, with which adaptations this approach can be used in adult literacy courses. The arguments were systematized and show chances and limits of transferability.

Keywords Literacy · Adult education · Writing-structure oriented approaches · Basic education

1 Einleitung

Seit 2015 ist die Nachfrage nach Alphabetisierungskursen für Zugewanderte, die nicht bzw. nicht in einem lateinischen Schriftsystem alphabetisiert sind, stark gestiegen. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass es für diese Zielgruppe, die sich zudem durch eine große Heterogenität in ihren Schrift- und Lernerfahrungen auszeichnet, keine überzeugenden Alphabetisierungskonzepte gibt. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass die Kurserfolgsdaten der Integrationskurse mit Alphabetisierung – erfasst im Bestehensniveau des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) – seit 2015 kontinuierlich absinken (vgl. BAMF 2019b, S. 13). Besondere Probleme liegen im Bereich *Schreiben*, denn im Verhältnis zur mündlichen Verständigung erscheint die aktive Schriftproduktion eher unbefriedigend (vgl. Wienberg et al. 2021). Dieser Umstand ist besorgniserregend, denn die Beherrschung der Schriftsprache gilt nach wie vor als Schlüssel zur gesellschaftlichen Partizipation.

Das Integrationskurssystem in Deutschland ist an die Regularien des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gebunden. Für Integrationskurse mit Alphabetisierung durchlaufen Lehrkräfte gemäß Vorgabe des BAMF die „Zusatzqualifizierung Alphabetisierung“ (ZQ Alpha). Dabei erlangen sie Kenntnisse über didaktische Ansätze in der Erwachsenenalphabetisierung, etwa gemäß dem Curriculum für Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF 2015). Lehrwerke für die Alphabetisierung müssen hierbei durch das BAMF zugelassen werden.

Die zugelassenen Lehrwerke sind sich dabei jedoch konzeptionell sehr ähnlich: sie sind gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs stark *phonographisch* geprägt, sie verlangen also von den Lernenden, dass sie Laute aus Wörtern heraushören und diesen Lauten entsprechende Buchstaben zuordnen. Derartige Lautanalysen sind jedoch äußerst komplex und führen gerade bei Lernenden mit ungünstigen Lernvoraussetzung nicht zum gewünschten Erfolg (vgl. Müller 2021).

In der Schriftspracherwerbsdidaktik werden hingegen in den letzten Jahren vermehrt *schriftstrukturorientierte* Konzepte diskutiert. Diese Konzepte gehen – im Unterschied zu phonographischen – von der Analyse des geschriebenen Wortes im Lernprozess aus und führen so vom Lesen zum Schreiben. Dadurch erhalten Lernende von Anfang an Einsicht in den Bau prototypischer Wörter des Deutschen und können das richtig geschriebene Wort als Basis für den Abgleich mit seiner Aussprache nehmen, sodass sie sich nicht auf die flüchtige und häufig wenig standardsprachliche Lautung verlassen müssen.

In der Erwachsenenalphabetisierung wird diese Orientierung an der Schriftstruktur allerdings bislang kaum berücksichtigt (vgl. BAMF 2019a), obwohl die Ausgangslage dieser Lernenden häufig noch stärker nach der Schrift als Basis für das Lernen verlangt. Erwachsene (Zweit-)schriftlernende haben zwar in der Regel (erste) Schrifterfahrungen in einem anderen Schriftsystem, das sie zur Orientierung nutzen können. Sie können sich aber, da sie Deutsch als Zweitsprache lernen, noch weniger als die mit Deutsch als Erst- und Verkehrssprache aufwachsenden Kinder an der eigenen, häufig wenig standardnahen Lautung orientieren.

Hier setzt das zu berichtende Forschungsprojekt an. In Workshops konnten Kursleitungen, die über vielfältige Erfahrungen in Integrationskursen und in der Erwachsenenalphabetisierung verfügen und in den meisten Fällen die entsprechende Zertifizierung durch den Besuch der vom BAMF geforderten „ZQ Alpha“ durchlaufen haben, das in fünften Klassen allgemeinbildender Schulen erfolgreich erprobte schriftstrukturorientierte Konzept (vgl. Bangel und Müller 2018a) im Hinblick auf eine Übertragung in die Erwachsenenbildung kennenlernen. Der Zugang über die Lehrkräfte ist insofern relevant, da sie im Rahmen der BAMF-Vorgaben über Auswahl und den Einsatz von Konzepten und Materialien für ihre Kurse bestimmen – und die entsprechende Expertise in der Gestaltung schriftsprachlicher Lernprozesse bei Erwachsenen vorweisen können. Nach dem Workshop wurden die Kursleitungen daher als Expertinnen und Experten ($n = 17$) in Interviews dazu befragt, welche Chancen und Grenzen sie für die Übertragung des Modells in die Alphabetisierung von Neuzugewanderten sehen.

Der Beitrag beginnt mit einer Erläuterung der Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Erwachsenenalphabetisierung, um darauf aufbauend die konzeptionellen Grundpfeiler des schriftstrukturorientierten Ansatzes zu beschreiben und den empirischen Zugang sowie seine Ergebnisse darzustellen und zu diskutieren. Die Ergebnisse sollen Anhaltspunkte dafür geben, ob, und wenn ja, mit welchen Modifikationen, die Lehrkräfte sich den Einsatz eines schriftstrukturorientierten Konzepts in ihren Kursen vorstellen können. Erst auf dieser Basis könnten dann in einem zweiten Schritt Konzept- und Materialanpassungen und umfangreichere Erprobungen erfolgen.

2 Befunde zur Alphabetisierung im Integrationskurssystem

Das Integrationskurssystem regelt den Deutschunterricht für Zugewanderte gemäß Zuwanderungsgesetz (ZuwG) und Integrationskursverordnung (IntV). Nach 2015 wurden Neuzugewanderte mit guter Bleibeperspektive in diesen Adressatenkreis auf-

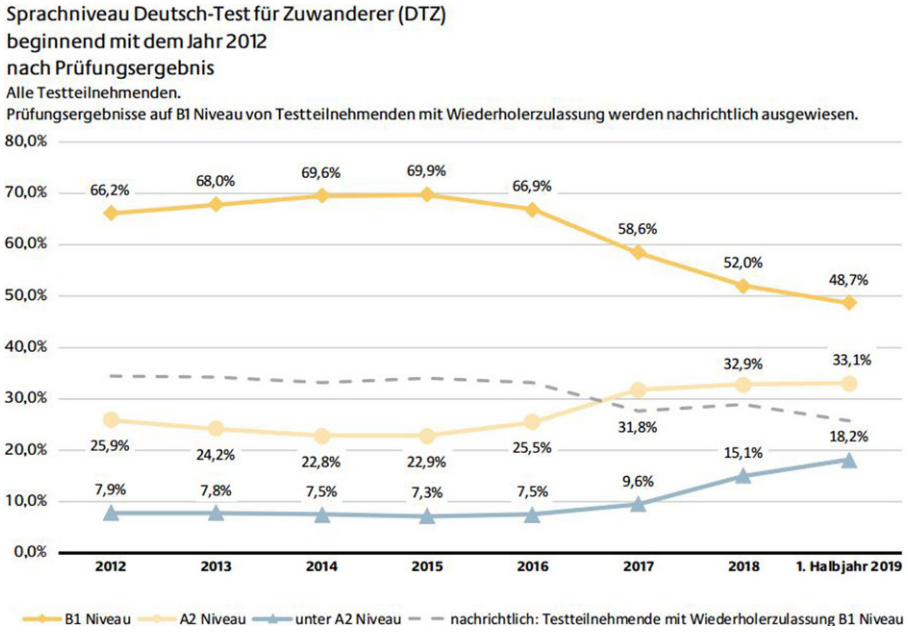


Abb. 1 Integrationskursgeschäftsstatistik (BAMF 2019b, S. 13)

genommen. Daten über Teilnehmende, Kursangebot und Kurserfolg werden durch die *Integrationskursgeschäftsstatistik* (InGe) quartalsweise berichtet.

Allgemeine Integrationskurse verfügen über ein Curriculum mit dem Kursziel der Sprachbeherrschung auf dem B1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (vgl. BAMF 2016). *Integrationskurse mit Alphabetisierung* zielen nach ihrem Curriculum auf das Niveau A2 (vgl. BAMF 2015). Die Kurserfolgsdaten, erfasst im Bestehensniveau des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ), sinken seit 2015 über alle Kurstypen systematisch ab (vgl. Abb. 1 aus BAMF 2019b, S. 13).

Weitere Befunde basieren auf Testergebnissen der Teilgruppe der Alphabetisierungskursteilnehmenden (2015–2018). Sie verschieben sich zulasten des B1-Niveaus in Richtung des niedrigeren A2-Niveaus des Europäischen Referenzrahmens für

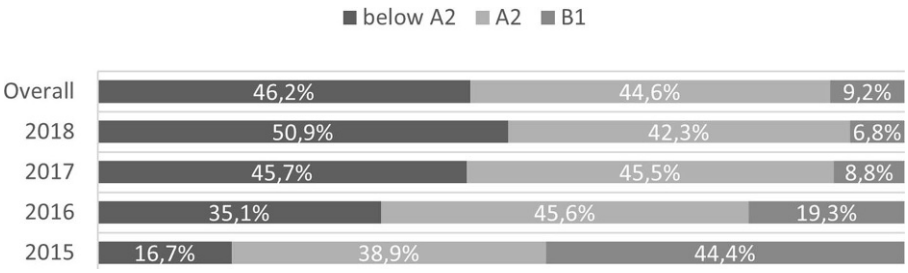


Abb. 2 Testergebnisse in *Integrationskursen mit Alphabetisierung* nach Jahr und Niveau ($n = 32.261$). (Quelle: Teildatensatz des BAMF, eigene Berechnungen)

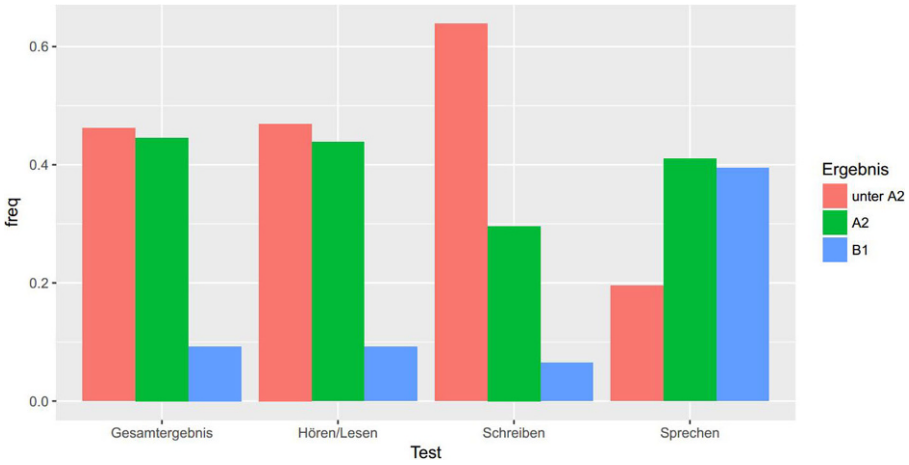


Abb. 3 Testergebnisse in *Integrationskursen mit Alphabetisierung* nach Teiltests und Level ($n = 32.261$). (Quelle: Teildatensatz des BAMF, eigene Berechnungen)

Sprachen (GER), das betrifft insbesondere die Integrationskurse mit Alphabetisierung (Abb. 2) sowie speziell den Teil Bereich des Schreibens (Abb. 3; Wienberg et al. 2021):

Bei Aufsplittung der Testergebnisse in die drei Teiltests *Hören/Lesen, Schreiben* und *Sprechen* zeigt sich, dass im Schreiben von fast 64 % der Population das Niveau A2 nicht erreicht wird. Im Verhältnis zur mündlichen Verständigung und zum Lesen sind die Ergebnisse für das Schreiben eher unbefriedigend.

Die jüngste *Evaluation der Integrationskurse (EvIK)* (BAMF 2019a) schlägt für den Schriftspracherwerb ein mehrdimensionales theoretisches Erklärungsmodell vor. Als Einflussgrößen auf den Deutscherwerb werden Motivation (z. B. Asylstatus), Gelegenheiten zur Sprachnutzung sowie Vorkenntnisse (Bildungsstand, Schriftsprachkompetenz) identifiziert. Fluchtspezifika wie Gesundheitsbelastungen, Trennung von Familienmitgliedern, beengte Wohnverhältnisse werden nur bei einer Minderheit der Geflüchteten als Beeinflussungsfaktor konstatiert. Die EvIK schreibt den Lehrenden eine zentrale Bedeutung zu (vgl. a. a. O., S. 64). Als weitere „Determinanten des Zweitspracherwerbs“ (a. a. O., S. 33–34) werden Lernmethode, Lehrwerk, Unterrichtstempo, Wochenstunden oder Kursgröße benannt, wobei Fragen nach der schrifttheoretischen Ausrichtung des Unterrichts in der EvIK keine Rolle spielen.

Die Forschungsfragen des hier zu berichtenden Projekts richten sich deshalb auf diesen Aspekt im Schriftspracherwerb, da es hierzu in den bisherigen Studien aus der Erwachsenenbildung keine genauen Analysen gibt – sich aber eine Handlungsnotwendigkeit aus den schlechten Erfolgsquoten ableiten lässt.

Qualitative Interviews mit Kursteilnehmenden weisen auf die multiplen Problemlagen der Klientel sowie auf eine geringe Lernprogression im Schriftspracherwerb hin (vgl. a. a. O., S. 67). Die in der EvIK gewählten Interviewzitate beziehen sich allerdings eher auf Menschen mit primärem Analphabetismus als auf Zweitschriftlernende. Primärer Analphabetismus trifft jedoch laut Geflüchtetenpanel nur auf eine sehr kleine Minderheit der Neuzugewanderten zu (vgl. Scheible 2018).

Der Befund aus der Evaluation von Integrationskursen, dass primärer oder funktionaler Analphabetismus einen negativen Effekt auf den Erwerb des Deutschen ausübt (vgl. BAMF 2019a, S. 41), ist ebenso wenig überraschend wie der, dass mit steigender Bildung die Kenntnis des Deutschen steigt (ebd.). Dass zum einen der Subtest Schreiben im Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) am schwierigsten ist (vgl. Wienberg et al. 2021) und zum anderen die Integrationskurse mit Alphabetisierung mit 27 % das zweitgrößte Segment des Gesamtangebots der Integrationskurse darstellen (vgl. BAMF 2019b), unterstreicht die Notwendigkeit, Alphabetisierungskonzepte für zugewanderte Erwachsene zu entwickeln und wissenschaftlich zu evaluieren. Auch die Befunde der Level-One Studie (LEO) weisen auf hohe Bedarfe in der Alphabetisierung bei bereits länger im Land verweilenden Erwachsenen mit Migrationshintergrund hin (vgl. Grotlüschen und Buddeberg 2020), sodass die Herausforderungen für künftige Alphabetisierungsmaßnahmen immens sind – und von höchster gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

3 Voraussetzungen für die Arbeit in Integrationskursen mit Alphabetisierung

Auf der Ebene der *Lehrendenzulassung* werden für die Arbeit in Integrationskursen mit Alphabetisierung Kenntnisse der *Fremdsprachdidaktik* oder *Deutschdidaktik* entweder auf Studienniveau oder auf Niveau der Zusatzqualifizierung verlangt. Als problematisch muss allerdings die Ausnahmeregelung mit erleichterten Zulassungen von 2015 bis 2018 angesehen werden (vgl. BAMF 2019a, S. 64–65).

Auf *curricularer* Ebene gilt das *Konzept für den Integrationskurs mit Alphabetisierung*. Hier sind drei didaktische Ansätze für die Alphabetisierung genannt und jeweils kurz skizziert (vgl. BAMF 2015, S. 113–117). Der synthetischen Methode wird der Vorzug gegeben, in der „Buchstaben und deren Lautwerte“ erlernt werden (a. a. O., S. 114). Hinzu tritt ein kursorischer Hinweis auf den befreiungspädagogischen Alphabetisierungsansatz nach Freire (vgl. a. a. O., S. 115) sowie eine Erläuterung der zweisprachigen (u. a. kontrastiven) Alphabetisierung (vgl. a. a. O., S. 109). Insofern legt das Curriculum den Weg über die Laut-Buchstaben-Beziehung nahe.

Bei den *zugelassenen Lehrwerken* „steht ‚Schritte plus Alpha‘ des Hueber-Verlags mit 27 % Marktanteil an der Spitze, gefolgt vom ‚Hamburger ABC‘ und ‚Alpha plus‘“ (BAMF 2019a, S. 77). Die Lehrwerke enthalten Anlauttabellen zur Unterstützung des Erwerbs der Laut-Buchstaben-Beziehungen. Dieser Weg von der gesprochenen Sprache zur Schrift gerät jedoch, wie bereits angedeutet, bei Neuzugewanderten mit minimalen Deutschkenntnissen an seine Grenzen, da diese nicht über die gesprochene deutsche Sprache verfügen.

Insgesamt zeigen die Rahmungen hinsichtlich der Curricula und der Lehrwerke, dass jüngere Befunde der Deutschdidaktik noch nicht in die Alphabetisierung in Integrationskursen aufgenommen werden konnten. Die Lehrkräfte bilden hierbei für konzeptionelle Veränderungen eine zentrale Größe, da sie trotz dieser Rahmenbedingungen über entsprechende Freiräume in der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen verfügen. Dies wird u. a. im folgenden Interviewzitat aus der EvIk deutlich:

„[I]ch kann den Dozenten nicht sagen, sie arbeiten nur mit diesem Buch, das geht nicht. Die Dozenten unterrichten selbst, sie haben jahrelang Erfahrung und sie müssen das Buch raussuchen, womit die Teilnehmer am besten klarkommen. (Interview 22, TR 7, Abs. 70)“ (a. a. O., S. 78).

Insofern nehmen die Lehrenden – stärker als das planende Personal der Bildungseinrichtungen – eine *Gatekeeperfunktion* ein, was die Auswahl didaktischer Ansätze und Materialien betrifft. Daher sind sie für Fragen der Übertragbarkeit des schriftstrukturellen Ansatzes aus dem Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in die Erwachsenenalphabetisierung zentral.

4 Schriftspracherwerbsdidaktische Grundlagen: phonographische vs. schriftstrukturorientierte Ansätze

Die Konzepte und Lehrwerke im Bereich des Zweitschrifterwerbs des Deutschen sind – wie bereits geschildert – in den meisten Fällen geprägt von phonographischen Konzepten, die den Weg von der gesprochenen Sprache zur Schrift beschreiten. Die vom BAMF zugelassenen Lehrwerke weisen hier zwar eine gewisse methodische Divergenz auf und auch die Ein- und Hinführung zu weiteren Bereichen der Schriftsprache (z. B. Einführung des morphologischen Prinzips) wird zum Teil unterschiedlich gehandhabt. Einigkeit herrscht jedoch v. a. darüber, dass geschriebene und gesprochene Sprache in einer engen Abhängigkeit zueinanderstehen. Daraus resultiert das in allen Lehrwerken kongruente Vorgehen am Beginn des Schriftspracherwerbs: Es geht in einem ersten Schritt darum, dass die Lernenden gesprochene Wörter in eine geordnete Folge abgrenzbarer Einzellaute untergliedern und sie entsprechenden Buchstaben zuordnen, häufig unter Zuhilfenahme einer sogenannten Anlauttabelle (vgl. Müller 2021). Diese Orientierung an der Analyse von Einzellauten und ihre Zuordnung zu Buchstaben verkennt jedoch die Komplexität solcher Lautanalysen, die eine hohe Abstraktion verlangen und für Lernende mit ungünstigen Lernausgangslagen nur schwer zu bewältigen sind (ebd.). Dies ist für Erwachsene im Zweitsprach- und Zweitschrifterwerb umso schwieriger, denn das phonologische System weiterer Sprachen kann (im Unterschied zum Wortschatz, zur Syntax und anderen Sprachebenen) nach dem Kindesalter kaum noch zielsprachenadäquat erworben werden (vgl. u. a. Tracy 2008). Hinzu kommt, dass sich der Lautwert eines Buchstabens im Deutschen nicht aus sich selbst ergibt, sondern erst die Position des Lautes (aus der Schreibrichtung) oder des Buchstabens (aus der Leserichtung) im Wort Auskunft darüber gibt, wie dieses Segment geschrieben bzw. gelesen werden muss (vgl. Müller 2021). Das deutsche Schriftsystem ist nämlich keine „Abbildung von Lautung“, sondern eine „Abbildung von Grammatik“ (Bredel et al. 2017, S. 22), das sich u. a. dadurch auszeichnet, dass es relativ autonom im Verhältnis zum mündlichen Sprachsystem ist. Dies wird v. a. an solchen schriftgrammatischen Phänomenen wie der Stammkonstanz (Wortstämme werden möglichst immer gleich geschrieben, um das Wiedererkennen zu vereinfachen), der Umlautschreibung und der Nichtverschriftlichung der Auslautverhärtung (wir sprechen */kint/* und schreiben <*Kind*>) deutlich. In diesen Fällen führt die oft empfohlene Strategie „Schreibe, wie du sprichst“, nicht

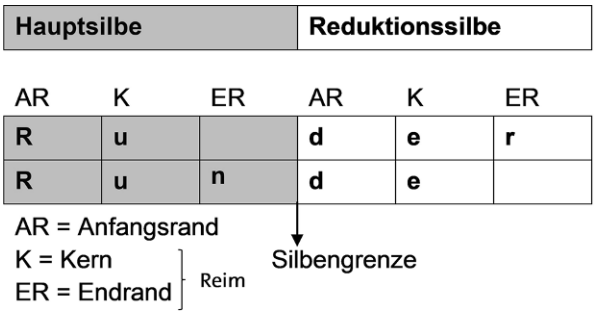


Abb. 4 Die Strukturtypen der Wortschreibung im Kernbereich. Diese Struktur gilt für einfache Inhaltswörter. (Aus: Bangel et al. 2017, S. 7)

zur richtigen Wortform. Würde man beispielweise bei Wörtern wie <er geht> oder <der Korb> rein phonographisch schreiben, erhielte man <er get> bzw. <der kop>. Zusätzlich zu den phonographischen sind im Deutschen silbische Informationen fixiert. Er <geht> ist auf <gehen> zurückzuführen, das <h> dient zur Markierung des Anfangsrands der zweiten Silbe. Der Zweisilber <Körbe> enthält im Anfangsrand der zweiten bzw. Reduktionsilbe das Graphem <b>, das auch in der einsilbigen Form <Korb> erhalten bleibt, obwohl es in dem Fall nicht mit dem Phonem /b/ korrespondiert (das ist die Auslautverhärtung, die im Deutschen nicht geschrieben wird). Der Buchstabe <r> wird in <Korb> zudem nicht gesprochen, sondern wir sprechen <r> in dieser Position im Wort eher als langes, aber ungespanntes /ɔ/ (vgl. Müller 2022, S. 219 f.; vgl. Abb. 4).

Schriftstrukturorientierte Konzepte berücksichtigen dies, indem sie von einer interdependenten Sicht auf das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache ausgehen. Der Lernweg führt folglich – im Gegensatz zu den skizzierten phonographischen Konzepten – von der Analyse des geschriebenen Wortes über das Lesen zum Schreiben. Dadurch erhalten die Lernenden von Anfang an Einsicht in den Bau prototypischer Wörter des Deutschen. Prototypische Wörter sind zweisilbige Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) des nativen Wortschatzes, die aus einer Haupt- und einer Reduktionssilbe bestehen (vgl. Abb. 4), wobei die Hauptsilbe in der gesprochenen Wortform betont, die Reduktionssilbe unbetont ist. Dieses Strukturmuster lässt sich bei ca. 90–95 % der nativen Inhaltswörter (Simplizia, also Wörter, die nur aus einem Wortstamm und ggf. einer Endung bestehen) finden (vgl. Eisenberg und Fuhrhop 2007, S. 24 f.).

Diese Struktur des geschriebenen Wortes zeigt die Betonungsverhältnisse an und dient deshalb der Leseinstruktion. Dafür ist v. a. die Besetzung des Silbenendrandes in der Hauptsilbe wichtig: Ist der Endrand (wie bei <Ru-der>) unbesetzt, wird der Vokal lang und gespannt gesprochen, ist der Endrand mit einem Konsonantenbuchstaben besetzt (<Run-de>), wird der Vokal kurz und ungespannt realisiert. Solche visuellen Unterstützungsformen wie in Abb. 4 helfen, ein Verständnis von der Struk-

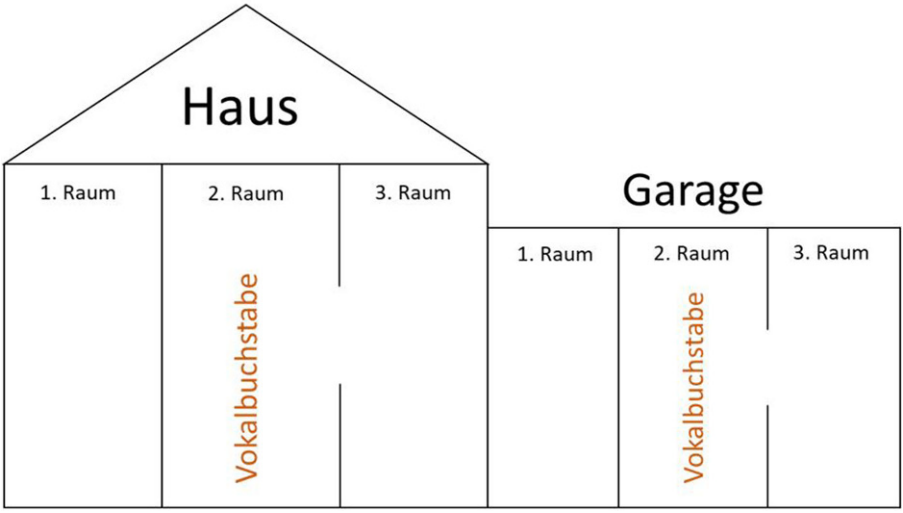


Abb. 5 Eine Möglichkeit der Realisierung des Haus-Garage-Modells

tur und der Aussprache der Wörter aufzubauen.[1] Dabei ist entscheidend, dass nicht das Hören favorisiert wird, sodass den Lernenden nicht suggeriert wird, man würde im Deutschen so schreiben, wie man hört bzw. spricht. Im Hinblick auf die visuelle Unterstützung gehört das sogenannte „Haus-Garage-Modell" zu den gängigsten Modellen (Abb. 5):

Hier können prototypische Zweisilber des Deutschen analog zur Silbenstruktur in Abb. 4 eingetragen werden. Das Haus entspricht dabei der betonten Hauptsilbe und die Garage der unbetonten Reduktionssilbe. Die Vokalbuchstaben im zweiten „Raum" sind dabei obligatorisch, die Anfangs- und Endränder sind fakultativ besetzt und können auch aus mehreren Konsonantenbuchstaben bestehen. Das Besondere an der Reduktionssilbe ist, dass hier als Vokalbuchstabe ausschließlich das <e> vorkommt, das im gesprochenen Wort häufig durch die Verschmelzung mit dem darauffolgenden Konsonanten nicht (z. B. <Segel> → [ze:gl]) oder nur schwer wahrnehmbar als sogenannter Schwa-Laut [ə] realisiert wird (z. B. <Sonne> → [zɔnə]). Außerdem ist der Anfangsrand der Reduktionssilbe i. d. R. besetzt. Nur, wenn als Vokalbuchstaben <au, ei, eu> im zweiten Raum der Hauptsilbe stehen, kann er unbesetzt bleiben (<bauen, Feier, neue>).

[1] In einem nächsten Schritt lassen sich die zahlreichen wortbildungsmorphologisch komplexen Wörter, die Resultat der hochproduktiven Wortbildungstypen des Deutschen sind (vgl. Bangel und Müller 2017; Fuhrhop und Müller 2018), gut erfassen, denn auch für sie gilt, dass silbische Informationen des Zweisilbers sichtbar bleiben. Außerdem gilt die hohe morphologische Transparenz des deutschen Schriftsystems auch für die Schreibung von Affixen.

4.1 Stand der Forschung zum schriftstrukturorientierten Lernen im Feld der allgemeinbildenden Schulen

Die Nutzung der Sachstruktur des deutschen Schriftsystems als Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen ist bislang trotz dieser guten theoretischen Basis nur in Ansätzen erforscht. Für erwachsene Lernende kann im deutschsprachigen Raum derzeit einzig auf die Studie von Bredel et al. (2013) zurückgegriffen werden. Die Autorinnen und der Autor dieser Studie kommen auf der Grundlage ihrer Ergebnisse zu der Einschätzung, „dass schwache Leser sich (auch) dadurch auszeichnen, dass sie kein systematisches Wissen in Bezug auf die morphologischen Regularitäten der deutschen Orthographie aufgebaut haben“ (a. a. O., S. 217). Darüber hinaus belegen empirische Studien, dass sich starke Leserinnen und Leser durch einen raschen, kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen auszeichnen, wohingegen sich schwache Leser viel stärker am Kontext orientieren (vgl. Bangel 2018). Zur Lernentwicklung von Schriftanfängerinnen und -anfängern gibt es nur vereinzelte explorative Studien, die die Schreibsilbe fokussieren (vgl. z. B. Krauß 2014; Hein 2015) und zu Ergebnissen kommen, die die Lernwirksamkeit schriftstrukturorientierter Ansätze bestätigen.

Erste empirische Befunde aus einer Interventionsstudie zum orthographischen Lernen aus Jahrgang 5 in allgemeinbildenden Schulen belegen zudem, dass ein auf die Entdeckung der Schriftstruktur ausgerichteter Rechtschreibunterricht v. a. die Lernentwicklung schwacher Rechtschreiber/-innen positiv beeinflussen kann (vgl. Bangel und Müller 2018a, b). Für diese Lernergruppe zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler/-innen der Interventionsgruppe ($n = 50$) sowohl direkt im Anschluss an die Intervention als auch vier Monate später signifikant größere Lernfortschritte aufweisen als die vergleichbare Gruppe der Kontrollklassen ($n = 40$). Die Effektstärken liegen im mittleren bis großen Bereich (Nachtest: $\eta^2 = 0{,}08$–$0{,}12$, verzögerter Nachtest: $\eta^2 = 0{,}07$–$0{,}13$). Das untere Leistungsquartil der Interventionsgruppe profitiert stärker als alle anderen Gruppen von dem schriftstrukturorientierten Lernangebot.

4.2 Konsequenzen des Forschungsstands für die Erwachsenenalphabetisierung

Da die beobachteten Schwierigkeiten jüngerer Schriftsprachlernender deutliche Parallelen zu den Problemlagen der (Zweit-)Schriftlernenden in Alphabetisierungskursen aufweisen, erscheint der Transfer der Zugänge aus dem Unterricht in allgemeinbildenden Schulen als ein logischer Schritt zur Steigerung von schriftsprachlichen Kompetenzen bei erwachsenen Zugewanderten. Ein Transfer muss jedoch u. a. die Unterschiede in den Lernumgebungen zwischen der Arbeit in Integrationskursen und den Erfahrungen mit jüngeren Lernenden beachten: Teilnehmende an Integrationskursen mit Alphabetisierung sind erwachsen, sie sind i. d. R. Zweitschriftlernende (vgl. Scheible 2018; Grotlüschen et al. 2019). Die herkunftssprachliche Literalisierung erweist sich dabei als Ressource für den Erwerb der deutschen Schriftsprache (vgl. Dünkel et al. 2018). Der schriftstrukturorientierte Ansatz kann daher gut an die primäre Literalisierung anschließen. Zudem stehen Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen in deutlich statushöheren Beschäftigungsverhältnissen als die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung (vgl. Martin et al. 2017). Bisherige Befunde zeigen,

dass Kursleitungen sich aufgrund unbefriedigender Beschäftigungsverhältnisse widerständig gegenüber Neuerungen verhalten (vgl. Schepers 2013). Sie zeigen jedoch auch, dass Fortbildungen mit der Akzeptanz von Neuerungen positiv korrelieren (vgl. Grotlüschen 2011).

Auf Basis dieser Unterschiede lässt sich deshalb die leitende Forschungsfrage der hier zu berichtenden Studie ableiten:

> Inwiefern, und wenn ja, mit welchen Anpassungen, ist (aus Sicht der Kursleitenden) ein schriftstrukturell ausgerichteter Ansatz zum Lesen- und Schreibenlernen in Alphabetisierungskursen übertragbar?

Zudem geht es uns darum, den tatsächlichen Innovationsbedarf der Konzepte und Lehrwerke in Integrationskursen mit Alphabetisierung sowie die Bereitschaft zur Veränderung von Unterricht seitens der dort tätigen Lehrkräfte zu ermitteln.

5 Forschungsmethodisches Vorgehen

Um dieser übergeordneten Forschungsfrage nachzugehen, wurden im Oktober 2021 in zwei Workshops in Norddeutschland die notwendigen sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundlagen gemeinsam mit in der Alphabetisierung tätigen Lehrkräften erarbeitet und etablierte Materialien (vgl. Bangel et al. 2017; Bangel und Müller 2018b) aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich im Hinblick auf die Übertragbarkeit in die Alphabetisierung von erwachsenen Zugewanderten analysiert und diskutiert. In Vorbereitung auf die Workshops wurden außerdem u. a. Bedarfserhebungen durch Befragungen einzelner Lehrkräfte durchgeführt sowie gängige Materialien und Lehrwerke für Integrations- und Alphabetisierungskurse auf ihre Adaptionsmöglichkeiten untersucht und erste notwendige Adaptionen vorgenommen. Der Fokus der Fortbildungen lag dabei ausschließlich auf dem Lesen und Schreiben von Einzelwörtern des nativen Kernbereichs und damit auf den grundlegenden Baumustern der Wortschreibung – eher wortübergreifende Prinzipien spielten noch keine Rolle.

In einem ca. 14-tägigen Zeitraum nach den beiden Workshops wurden mit insgesamt 17 Lehrkräften aus diesen Workshops leitfadengestützte Experteninterviews von einer externen Interviewerin[2] geführt. Die Interviewerin war während der Fortbildungen anwesend und erklärte ihr Interesse an unterschiedlichen Sichtweisen, nicht allein an positiven Rückmeldungen, denn die Verzerrungsproblematik der positiven Rückmeldungen ist in der Erwachsenenbildungsforschung bekannt (vgl. Schügl et al. 2008), wird jedoch durch die aktive Suche nach dem Gegenhorizont beim Sampling methodisch kontrolliert (vgl. Grotlüschen 2003; Krämer 2015, S. 159).

Die Fragenblöcke innerhalb der Interviews zielten auf:

- die Gründe für die Einsetzbarkeit des Ansatzes entlang seiner *Regularitäten* (Wortbaumuster, ausgehend von nativen Wörtern, bestehend aus Haupt- und

[2] Die Interviews führte Dr. Claudia Schepers.

Reduktionssilbe, die im Gesprochenen trochäischen Zweisilbern entsprechen; spätere Erweiterung des Wortschatzes um wortbildungsmorphologisch komplexe Wörter);

- Die subjektiv wahrgenommenen Vor- und Nachteile der verwendeten *Unterrichtsmaterialien und ihrer Lernprogression sowie der Lernspiele*;
- den Vergleich mit der derzeitigen *didaktisch-methodischen Herangehensweise im Unterricht* und den hypothetischen Einsatz des Schriftstrukturansatzes in Integrationskursen;
- eventuelle Anpassungs- oder *Veränderungsmöglichkeiten des Ansatzes* zur Erreichung einer Übertragbarkeit;
- den bisherigen *Umgang mit Veränderungen in Lehr-Lern-Prozessen*, eventuellen Ressourcenbedarf zur Fortbildungsteilnahme und Fragen der Be- oder ggf. Überlastung.

Eine Reihe von Argumenten ist in den Workshops bereits aufgefallen, daher wurde vor Interview-Ende danach gefragt. Dieser Teil der Erhebung verwendet eher fokussierte Fragen (z. B.: Wie schätzen Sie die Betonung des Lesens in diesem Ansatz ein?). Als Rahmung wurden soziodemographische Daten, Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse, Sprachkenntnisse, Auslandsaufenthalte sowie Einstufungs-, Prüfungs- und Lehrerfahrungen differenziert erfragt. Dies dient auch der Nutzbarkeit der Interviews für Sekundäranalysen.

In die Auswertung wurden schließlich elf der 17 Interviews einbezogen, da aus Gründen der besseren Einschätzung der Übertragbarkeit des schriftstrukturorientierten Ansatzes nur Interviews von Lehrkräften berücksichtigt wurden, die über

Überkategorie	*Subkategorie*	*Subsubkategorie*
A. Grundpfeiler des schrift-struktur-orientierten Ansatzes	I. Wort-baumuster II. Wortmaterial III. Morphologie/ Wortstämme IV. Rolle des Lesens	Exemplarisch: Subsubkategorie zu I. Wortbaumuster: *+ positiv/ Struktur:* Kodieranweisung: Hierunter werden alle Aussagen von LKs subsumiert, die darauf schließen lassen, dass die LKs den Ansatz anwenden würden, weil ihnen v.a. die klare Struktur und die damit verbundene Einsicht in den Aufbau des Schriftsystems/ der Wortschreibung nativer Wörter zusagt. Ankerbeispiel: „also dafür würde sprechen, dass das wirklich eine fantastisch übersichtliche struktur ist und dadurch unsere schriftsprache auch wirklich ganz prima eingeordnet und zugeordnet werden kann und dass damit diese lautbasierte schreibweise vielleicht aufgefangen wird. die ja zu unglaublichen fehlern führt. das finde ich sehr gut. (Interview 2, Z. 130-134)

Abb. 6 Exemplarischer Einblick in das Kodiermanual

die Zusatzqualifizierung Alphabetisierung verfügen und bereits einen akkreditierten BAMF-Alpha-Kurs geleitet haben.

Die Interviews wurden transkribiert und mittels strukturierender und zusammenfassender Qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA im Hinblick auf die Identifizierung von subjektiven Gründen für oder gegen die Übertragbarkeit des Ansatzes in die Zweitschriftalphabetisierung ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde zunächst deduktiv anhand der vorgegebenen Leitfadenfragen entwickelt und in einem induktiven Prozess am Material sukzessive ergänzt. Es handelt sich bei diesen Kategorien um sog. „natürliche Kategorien" (a. a. O., S. 35), die sich eng an das Datenmaterial und die Begrifflichkeiten im Material anlehnen. Im Kodierprozess wurden die Kodierregeln bzw. das Kodiermanual und Ankerbeispiele in mehreren Feedback-Schleifen mit weiteren Wissenschaftlerinnen diskutiert und auf dieser Grundlage überarbeitet und angepasst (vgl. Gläser-Zikuda 2008; Abb. 6).

Für das hier vorgenommene qualitative Sampling ist dabei nicht die Summe der positiven oder negativen Haltungen relevant, sondern es geht vielmehr um die inhaltlichen Argumente, die für oder gegen den Ansatz sprechen bzw. spezifische Variationen einfordern. Zudem musste im Interview ermittelt werden, wie sicher sich die Lehrkräfte mit dem Ansatz fühlen. Dabei werden *subjektiv gute Begründungen* generiert, die zwar nicht notwendigerweise einer objektiven Rationalität unterliegen, jedoch als subjektiv stichhaltige Sachargumente handlungsrelevant werden (vgl. Faulstich und Bracker 2015).

6 Ergebnisse

Für einen Transfer des schriftstrukturorientierten Ansatzes in die Alphabetisierung von erwachsenen Zugewanderten spricht den interviewten Lehrkräften zufolge v. a. die *klare Struktur* des Ansatzes und die damit einhergehenden *Visualisierungsmöglichkeiten* (z. B. durch das o. g. Häusermodell (Abb. 5): der freie Raum nach dem Vokalbuchstaben im Haus ist als offene Silbe zu deuten und korrespondiert auf Lautebene mit einem langen, gespannten Vokal), die den Lernenden *Einsicht* in den Aufbau von Wörtern und *Hilfe beim Erlesen* der Wörter bieten:

> „allein durch dieses, dass man bildlich sozusagen sieht, die silbe ist offen oder die silbe ist geschlossen. äh, man kommt viel besser mit diesem phänomen der langen und kurzen vokale zurecht, weil man es wirklich tatsächlich sieht und, äh, ich fand das zum beispiel sehr anschaulich." (Interview 16, Z. 88–92).

In Abgrenzung zum klassischen phonographischen Vorgehen, das im BAMF-Curriculum und in den zugelassenen Lehrwerken dominiert, sehen die interviewten Lehrkräfte einen weiteren Vorteil des schriftstrukturorientierten Ansatzes in der *Vermeidung von Falschschreibungen* von Anfang an bei Rechtschreibphänomenen, bei denen eine reine Lautorientierung nicht zur richtigen Schreibweise führt:

> „das ist irgendwie ein klares system. so etwas finde ich immer gut. und vor allen dingen auch dieser zusammenhang, dass wenn unsere teilnehmenden laut-

basiert lesen oder schreiben sollen, dann weiß man spätestens an irgendeinem punkt, was denn diese typischen fehler sind. da verschwindet der schwalaut hinten, der wird nicht mitgeschrieben und so ähnlich.“ (Interview 2, Z. 47–51).

Gegen eine Übertragung des Ansatzes in die Integrationskurse spricht hingegen die *Gebundenheit an Wortmaterial*, das für das Deutsche prototypisch ist (native Wörter: Zweisilber mit einer betonten ersten Haupt- und einer unbetonten zweiten Reduktionssilbe), das zudem an eine bestimmte Lernprogression gekoppelt ist. Die Wörter, die gerade zu Beginn des Schriftspracherwerbs in einem schriftstrukturorientierten Ansatz vorgesehen sind, weisen nicht immer eine hohe Relevanz für die Deutschlernenden auf. Die *Balance zwischen für die Zielgruppe relevantem Wortmaterial und Struktureinsicht* wird von den Lehrkräften als Schwierigkeit benannt, für die es eine Lösung zu finden gilt:

„dagegen spricht, ähm, aus meiner sicht, dass es eben, äh, dass das wortmaterial natürlich dann am anfang eingeschränkt werden muss und dass es auch schwierig ist dann, diese, mhh, dieses, diese baumuster zu unterrichten [...] dann muss ich natürlich transparent machen, dass es jetzt hier ja erst mal nur um einen gewissen teil des wortschatzes geht, den man sich aneignet in einer sprache.“ (Interview 10, Z. 77–84)

Ein weiteres Hindernis sehen die interviewten Lehrkräfte in der *Passung mit dem BAMF-Curriculum*: In dem Curriculum dominieren – wie bereits dargestellt – phonographisch orientierte Ansätze; außerdem wird ein großes Augenmerk auf die Mündlichkeit sowie eine handlungs- bzw. kommunikationsorientierte Vermittlungsweise gelegt, die nach Auffassung der Lehrkräfte nur schwer mit der Schriftstrukturorientierung vereinbar ist. Hier müsste eine Anpassung, insbesondere auch mit Blick auf die zugelassenen Lehrwerke, stattfinden, damit eine Übertragbarkeit möglich ist:

„also das ist vielleicht nicht der ansatz selber, sondern dass ist das umsetzen in die praxis in unserem bereich. was ja auch beim workshop schon mehrere gesagt haben. der wortschatz, der ist so einfach nicht zu übernehmen. und die kombinierbarkeit mit dem bamf-konzept, mit dem handlungsorientierten beziehungsweise kommunikativen ansatz. das finde ich extrem schwierig. oder zumindest kann ich mir das sehr schlecht vorstellen, weil die bücher, die lehrwerke, die wir haben und die ich mir daraufhin auch nochmal durchgeguckt habe, die gehen halt ganz anders vor.“ (Interview 2, Z. 135–142)

Als zusätzliche Schwierigkeit wird die *Lernkultur der Kursteilnehmenden* genannt. Der schriftstrukturorientierte Ansatz ist in seinen Grundzügen ein induktiver bzw. forschend-entdeckender Zugang zur Schrift, der nach Einschätzung der Lehrkräfte für einige Lernende kognitiv zu komplex sein könnte:

„gleichzeitig wird eine gewisse gruppe, selbst wenn man das wirklich von modul eins an richtig einführt, denke ich, werden die ab einem gewissen punkt an aussteigen. also wenn ich sehe, wie viele module wir manchmal brauchen, bis jemand lernt, auf einer linie zu schreiben, was wie gesagt, manchmal gar nicht klappt, wird das einige komplett überfordern.“ (Interview 11, Z. 128–132)

Auch die große *Heterogenität* in den Lernvoraussetzungen innerhalb der Integrationskurse sowie die teilweise *unbeständige Teilnahme* werden als kritische Faktoren hinsichtlich der Übertragbarkeit des Ansatzes zu bedenken gegeben:

„aber meine spontane idee war, das kann ich machen, wenn ich frisch starte. und, ähm, alle möglich, also, wenn möglich ähnliche voraussetzungen haben, ähm, mit denen sie den kurs beginnen." (Interview 10, Z. 95–98)

Ebenso erfordere die Erprobung und Einführung eines neues Ansatzes *Zeit*, die eigentlich mit Blick auf die Abschlussprüfung nicht immer gegeben ist:

„wenn ich merke, dass ich ((bricht ab)) dass ich es nicht schaffe mit dem ansatz, dass ich dann diese kostbaren stunden, die ich nur habe, diese dreihundert, natürlich dann wieder anders belegen muss. am ende der reise steht eine prüfung, ein zertifikat." (Interview 5, Z. 336–338)

Insgesamt ist an den Aussagen der Lehrkräfte festzustellen, dass insbesondere ein zugelassenes Lehrwerk, das auf einem schriftstrukturorientierten Ansatz basiert und mit dem BAMF-Alpha-Curriculum kompatibel ist, die Akzeptanz und Chancen, den Ansatz in den Alphabetisierungskursen zu erproben, deutlich erhöhen würde.

Aus den Antworten der Kursleitungen wird jedoch auch deutlich, dass ein derart komplexer neuer Ansatz in der Kürze der Zeit des Workshops sowie mit gänzlich unterschiedlichem Vorwissen der Kursleitungen nur schwer in seiner Gesamtheit zu verstehen ist. So lässt sich aus den Antworten erkennen, dass v. a. die zentralen Bestandteile in Form der Lernprogression mittels der vier Wortbaumuster nicht immer durchdrungen worden sind:

„ja, wenn ich mir jetzt baumuster eins anschaue, ist es auch, ja das sind ja praktisch vier buchstaben auch so quasi ne auch wie auch die einfache form.[3] also die einfache form halt. und wenn ich aber baumuster drei anschaue, da haben sie das wort wasser zum beispiel. so es hat auch ein e, das ist ja auch immer so ein wichtiger punkt, dass auch ein e in der zweiten silbe ist. aber man spricht es anders. wenn man es so spricht, spricht man, hört sich das an wie a. ne? wassA. das finde ich ein bisschen schwierig dann. bei den wörtern, die mit er enden. ich weiß, nicht ob es da irgendwie, weil im normalfall sagt man nicht wassER, sondern man sagt wassa im normalen sprachgebrauch, zumindestens in norddeutschland oder?"[4] (Interview 14, Z. 56–65)

Gleiches lässt sich für die Auswahl des Wortmaterials konstatieren:

„also ich könnte mir schon vorstellen, also dieses erste baumuster, wo halt der vokal lang gesprochen wird, dass man da noch zusätzliche geeignete wörter

[3] Baumuster 1 zeichnet sich nicht dadurch aus, dass es vier Buchstaben hat, sondern dadurch, dass die betonte, erste Silbe offen ist, also kein Konsonant hinter dem Vokal folgt. Dadurch wird der Vokal lang und gespannt gesprochen: Bsp: Schu-le.

[4] Im Standarddeutschen wird zwar immer ein /a/ am Ende gesprochen, aber durch die Kenntnis der prototypischen Struktur weiß der Schreibende, dass dort ein <e(r)> stehen muss und kein <a>.

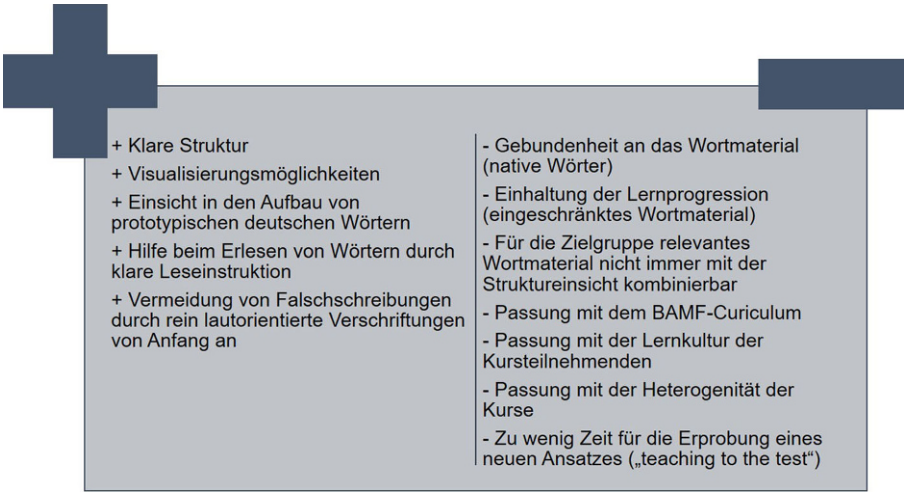


Abb. 7 Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Studie

anbietet. zum beispiel statt ‚rasen' könnte man ja auch ‚dose' anbieten oder ‚sofa'[5]". (Interview 13, Z. 223–226)

Auch die herausragende Rolle des Lesens wurde nicht immer wahrgenommen. Bei konkreten Fragen zur Umsetzung im Unterricht zeigen die Antworten zudem, dass die Lehrkräfte noch nicht genügend Zeit hatten, den neuen Ansatz zu verinnerlichen und zu erproben. Allerdings lagen maximal 14 Tage zwischen Workshop und Interview, sodass es eher erstaunlich ist, dass einige Lehrkräfte schon erste Erprobungsschritte gewagt hatten. Viele Ausführungen bleiben jedoch vage und Gedankengänge werden häufig nicht beendet, sondern es wird darauf verwiesen, dass man den eigenen Unterricht und den neuen Ansatz noch einmal intensiver reflektieren müsse:

„ähmm finde ich sehr sympathisch, kann aber auch da noch nicht, ähnlich wie vorhin, noch nicht abschließend sagen, ähm wo das hinführen würde." (Interview 11, Z. 222–223)

Wird bei der Analyse der Aussagen der jeweilige Ausbildungsweg und das angegebene Vorwissen berücksichtigt, lässt sich in der Tendenz außerdem Folgendes feststellen: Je mehr Vorerfahrungen in der Kursarbeit, linguistisches Wissen sowie Kenntnis sprachdidaktischer Konzepte bei den Kursleitungen vorliegen (basierend auf Selbstangaben von den Lehrkräften), desto besser wird der schriftstrukturorientierte Ansatz durchdrungen und desto präziser sind die Antworten auf die Interviewfragen (Abb. 7).

[5] Bei Sofa handelt es sich aufgrund des fehlenden <e> in der Reduktionssilbe um kein prototypisches deutsches Wort. Es eignet sich also nicht zur Analyse und zur Eintragung in die Häuserstruktur, sondern ist ein Merkwort.

7 Diskussion der Ergebnisse

Es ist zunächst festzuhalten, dass die Orientierung an der Schriftstruktur von den Expertinnen und Experten als gute Basis für die Alphabetisierung der (Zweit-)Schriftlernenden betrachtet wird, auch wenn ein eintägiger Workshop nicht ausreicht, um den Ansatz umfassend zu durchdringen und im Unterricht sicher anzuwenden. Das unzureichende Verständnis des Ansatzes wird z. B. in Interview 14 deutlich, in dem das Wort „Wasser" mit der Lautung „Wassa" abgeglichen wird, anstatt über die Baumuster vorzugehen (s. oben). Dies zeigt die Notwendigkeit, längerfristige Fortbildungen mit Begleitprozessen in den Kursen zu initiieren und vor allem zielgruppenadäquates und variabel anpassbares Material zum Lesen- und Schreibenlernen zu entwickeln und zu erproben. In Fortbildungen, die sich idealerweise über einen längeren Zeitraum erstrecken sollten, sollte auf die unterschiedlichsten Umsetzungsmöglichkeiten eingegangen werden und in einem weiteren Schritt die Perspektive auf die hohe morphologische Konstanz und die vielfältigen und produktiven Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen gelenkt werden, sodass die hohe Passfähigkeit der Strukturorientierung mit der kommunikativen Orientierung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache deutlich wird. Darüber hinaus müssen, auch wenn es vorrangig um die Verbesserung der Schreibleistungen gehen sollte, die Vorteile des Lesens als Ausgangspunkt für die Strukturerschließung und die Transferierbarkeit auf unbekannte Wörter deutlicher in den Fokus rücken. Die konservierende Funktion von Schrift und ihre hohe Eindeutigkeit ermöglichen es, Wörter (und später: Sätze) genauer zu betrachten, sie zu verändern (einzelne Buchstaben tauschen: Dosen-Rosen-Rasen) und dadurch mit einem überschaubaren Bestand an Wörtern eine große Anzahl an weiteren Wörtern bilden und analysieren zu können – und so, ohne umfangreiche Erklärungen, Regularitäten entdecken und nutzen zu können. Das Lesen als Ausgangspunkt hat außerdem den Vorteil, dass es neben dem Sprechen und Hören als weiterer „Kanal" das Einprägen neuer Wörter unterstützen kann.

Der Faktor Zeit ist jedoch nicht nur für eine erfolgreiche und wirksame Fortbildung zentral, sondern auch hinsichtlich der Bereitschaft der Lehrkräfte, neue Lehrwerke und Konzepte in ihrem Unterricht zu erproben. Der jetzige zeitliche Rahmen in den Alphabetisierungen führt nach Aussagen der Interviewten häufig dazu, dass außerhalb des konkret Vorgeschriebenen keinerlei zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen und das oberste Ziel der Kurse zurzeit als „teaching to the test" zusammengefasst werden kann. Hier wäre eine etwas entspanntere Zeitplanung wünschenswert.

Darüber hinaus wird in der Analyse der Interviews deutlich, dass der Ansatz mit den vom BAMF zugelassenen Lehrwerken und mit dem BAMF-Curriculum kollidiert, da dort ein lautbasiertes Konzept favorisiert wird sowie eine starke Fokussierung auf die Mündlichkeit erfolgt:

> „... und vor allen dingen auch dieser zusammenhang, dass wenn unsere teilnehmenden lautbasiert lesen oder schreiben sollen, dann weiß man spätestens an irgendeinem punkt, was denn diese typischen fehler sind. da verschwindet der schwa laut hinten, der wird nicht mitgeschrieben und so ähnlich. und vor allem dingen, also mir ist dazu noch eingefallen, dass mittlerweile nach

ein paar jahren flüchtlingszuwanderung bei uns zunehmend leute in den kursen sitzen, die sozusagen mündlich schon fließend falschsprecher geworden sind, weil sie schon jahrelang in deutschland unterwegs sind und furchtbar viel aufgeschnappt haben, die aber sich dem schriftsystem als zweitschriftlerner irgendwie auch nicht wirklich genähert haben, weil ihnen das so ziemlich egal, glaube ich, ist. was die dann machen, wenn sie dann schreiben sollen, das ist, dass sie fließend falsch schreiben. also was eine ziemliche katastrophe ist, weil die leute eigentlich die chance hätten, in irgendwelche arbeitsprozesse oder beruf reinzukommen, aber sowohl dieses fließend falsch sprechen, als auch diese wirklich mangelnde orthographie, die natürlich dann denen irgendwann, wenn die sprachlich weiterkommen wollen, in völlig ((bricht ab)) das ist eine völlige einbahnstraße." (Interview 2, Z. 48–64)

Unbedingt anstrebenswert wären deshalb weitere Erkundungen (durch Beobachtungen und Untersuchungen der Bedingungen in einzelnen konkreten Alphabetisierungskursen) und Unterstützungen der Lehrkräfte (durch Fortbildungen und Materialentwicklungen) und durch Interventionsstudien, sodass auf dieser Basis konkrete Änderungsvorschläge für das BAMF-Curriculum und die Neukonzeption von Lehrwerken gemacht werden müssten, um den Erfolg von Alphabetisierungsmaßnahmen tatsächlich zu verbessern. Darüber hinaus besteht dringender Handlungsbedarf, was die Auswahl sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Integrations- und Alphabetisierungskursen betrifft. Schon die Befunde aus unserem kleinen Sample zeigen, dass Personen mit linguistischem Vorwissen deutlich bessere Zugänge zu neuen Konzepten finden und ihre Relevanz im Hinblick auf die eigenen Kurse fachkundiger einschätzen können. Die Tragweite dieses Ergebnisses wird umso deutlicher, wenn man es mit Befunden aus der Lehrerprofessionalisierungsforschung verknüpft, wonach das fachspezifische Wissen von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. u. a. Kunter et al. 2011). Das bedeutet zum einen, dass, wenn die beruflichen Perspektiven in der Erwachsenenalphabetisierung sich nicht deutlich verbessern und nicht deutlich besser ausgebildete Personen die entsprechenden Kurse leiten, es zumindest gut und problemlos einsetzbares Lehr-Lern-Material geben muss, das den Lehrkräften sehr klare Hinweise für den Unterricht geben kann. Zum anderen schlussfolgern wir aus diesem Befund, dass die prekären Anstellungsbedingungen, mit denen es die Integrations- und Alphabetisierungslehrkräfte häufig zu tun haben (Honorarbasis, Bezahlung nur für erteilte und nicht für nicht zustande gekommene Kurse, keine Bezahlung von Fortbildungen usw.), der Vergangenheit angehören müssen, damit besser literalisierte und damit mündigere Menschen in Deutschland echte Perspektiven sehen können. Die aktuellen Herausforderungen infolge starker Migrationsbewegungen durch Flucht und Zuwanderung lassen sich nur so für alle Seiten befriedigend bewältigen.

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 ord-

nungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

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

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

Literatur

Bangel, M. (2018). *Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren*. Wiesbaden: Springer.

Bangel, M., & Müller, A. (2017). Lesbare Morphologie als Lerngegenstand. In N. Fuhrhop, K. Schmidt & R. Szczepaniak (Hrsg.), *Sichtbare und hörbare Morphologie* (Bd. 565, S. 77–112). Berlin: De Gruyter.

Bangel, M., & Müller, A. (2018a). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch*, *23*(45), 29–49.

Bangel, M., & Müller, A. (2018b). *Wörtern und Sätzen auf der Spur: Mein Rechtschreibheft. Praxis Deutsch*. Seelze: Klett und Kallmeyer.

Bangel, M., Bredel, U., Hinney, G., Müller, A., Reißig, T., & Schröder, E. (2017). *Wir lernen Lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Hamburg: Rohr.

Bredel, U., Noack, C., & Plag, I. (2013). Morphologie lesen: Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern. In M. Neef & C. Scherer (Hrsg.), *Die Schnittstelle von Morphologie und geschriebener Sprache*. Linguistische Arbeiten, (Bd. 551, S. 211–249). Berlin: De Gruyter.

Bredel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Konzept für einen Bundesweiten Alphabetisierungskurs. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html?nn=282388. Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019a). *EvIk – Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (Evlk)“: Forschungsbericht 33.* Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2019/20190917-interview-zwischenbericht-evik.html. Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2019b). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019 (InGe). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf;jsessionid=82890B3CCED827E69472A5A5AFC8A38E.intranet662?__blob=publicationFile&v=3. Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Dünkel, N., Heimler, J., Brandt, H., & Gogolin, I. (2018). *Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf: Ausgewählte Daten und Ergebnisse*. Hamburg: Universität Hamburg.

Eisenberg, P., & Fuhrhop, N. (2007). Schulorthographie und Graphematik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, *26*, 15–41.

Faulstich, P., & Bracker, R. (2015). *Lernen – Kontext und Biografie: Empirische Zugänge*. Bielefeld: Transcript.

Fuhrhop, N., & Müller, A. (2018). Wörter bilden und verstehen. *Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht*, *45*(271), 4–11.

Gläser-Zikuda, M. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl. S. 63–83). Weinheim, Basel: Beltz. Pädagogik.

Grotlüschen, A. (2003). *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung*. Dissertation, Univ., FB Erziehungswiss., u. d. T. Grotlüschen, A. (2003) Virtuell und selbstbestimmt? In *Internationale Hochschulschriften* (Bd. 417). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A. (2011). Deskriptive Ergebnisse der Akzeptanzstudie: Die Kursleiter/innen-Befragung. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung: Ein Werkstattbuch*. Alphabetisierung und Grundbildung, (Bd. 7, S. 53–62). Münster: Waxmann.

Grotlüschen, A., & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004740w.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. M., & Stammer, C. (2019). LEO 2018: Living with low literacy. https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/07/LEO_2018_Living_with_Low_Literacy.pdf. Zugegriffen: 10. Juni 2022.

Hein, C. (2015). *Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz: Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Kontrollklassen an einer Hamburger Grundschule von Klasse 1 bis 3*. Berlin: Logos. Dissertation, Hamburg, Univ., FB Erziehungswissenschaften

Krämer, J. E. (2015). *Lernen über Geschlecht: Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung*. Bielefeld: Transcript.

Krauß, A. (2014). *Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider. Dissertation

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). In *Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3344-1.pdf.

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

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (Hrsg.). (2017). *DIE survey. Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv Publikation.

Müller, A. (2021). Schriftspracherwerb und Rechtschreiblernen. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutsch – Didaktik für die Grundschule* (7. Aufl. S. 96–105). Berlin: Cornelsen.

Müller, A. (2022). Rechtschreibung und Zeichensetzung. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 218–230). Seelze: Klett.

Scheible, J. A. (2018). *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Schepers, C. (2013). Wenn Kursleitende lernen: Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. In *Internationale Hochschulschriften* (Bd. 603). Münster: Waxmann.

Schügl, S., Oldigs, B., & Grotlüschen, A. (2008). Ohrfeige für Pflichtkurse und Bestnoten für Lehrkräfte: Chancen und Grenzen der Kursevaluation in der beruflichen Weiterbildung. *Der pädagogische Blick*, *16*(1), 11–26.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen*. Tübingen: Francke.

Wienberg, J., Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2021). Language Learning of Migrants: Empirical Evidence from the German Integration Course System with a Focus on Literacy Courses. In G. S. Levine & D. Mallows (Hrsg.), *Language Learning of Adult Migrants in Europe* (S. 95–118). Basel: Springer.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:141–157
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00241-1

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Kritische Lebensereignisse und die Aufnahme freiwilligen Engagements bei Erwachsenen

Richard Benthin

Eingegangen: 29. November 2022 / Überarbeitet: 6. März 2023 / Angenommen: 23. März 2023 / Online publiziert: 12. Mai 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Freiwilliges Engagement ist eine zentrale Form gesellschaftlicher Teilhabe und bildet einen wichtigen Erfahrungsraum für lebenslanges Lernen. Welche Rolle freiwilliges Engagement als potenzieller Lernraum für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse von Ehrenamtlichen spielt, ist jedoch bislang nicht untersucht. Eine solche Betrachtung könnte dazu beitragen, die Genese bislang weitgehend isoliert untersuchter Motive biografisch einzubetten und somit ein tieferes Verständnis für die Grundlagen freiwilligen Engagements zu erlangen. Gegenstand des vorliegenden Artikels ist die motivationstheoretisch und transformationstheoretisch fundierte empirische Untersuchung des Verhältnisses zwischen kritischen Lebensereignissen und der Aufnahme eines ehrenamtlichen Engagements. Auf der Basis einer explorativen, qualitativen Inhaltsanalyse von neun episodischen Interviews werden drei Typen der Bewältigung kritischer Ereignisse durch freiwilliges Engagement vorgestellt. Abschließend werden die präsentierten Typen unter Bezugnahme auf bestehende empirische Befunde diskutiert.

Schlüsselwörter Kritische Ereignisse · Ehrenamt · Bewältigung · Motive · Transformation · Qualitative Typenbildung

✉ Richard Benthin, M. Ed.
Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland
E-Mail: richard.benthin@gmx.de

Critical life incidents and the initiation of volunteering of adults

Abstract Volunteering is a central way of societal participation and provides and important opportunity of lifelong learning. However, the role of volunteering for coping with critical life incidents as a potential learning space remain not investigated so far. By the biographical embedding of so far isolated motives such a consideration could lead to a deeper understanding of the basics to start volunteering. Referring to motivational and transformative theories, I empirically examine the relationship between critical incidents and the decision for volunteering. Based on an explorative, qualitative content analysis of nine episodic interviews I identify three different types of coping with critical life incidents through volunteering. Finally, results will be discussed referring to existing evidence.

Keywords Critical incidents · Volunteering · Coping · Motives · Transformation · Qualitative typing

1 Einleitung

Freiwilliges Engagement ist in der Erwachsenenbildung bereits seit einiger Zeit als Erfahrungsraum informeller Lern- und Bildungsprozesse etabliert. Es fördert politische Bildung etwa im Engagementbereich von Flucht und Migration (Sprung und Kukovetz 2018) und kann als temporärer Ort des Autonomie-, Anerkennungs- sowie Authentizitätserlebens für Engagierte verstanden werden (Benedetti 2015). Sowohl qualitative (Rüber et al. 2018) als auch quantitative (Rüber und Janmaat 2021) Untersuchungen konstatieren jüngst ein positives bzw. zum Teil ein reziprokes (Sung et al. 2023) Verhältnis zwischen der Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten und der Aufnahme eines freiwilligen Engagements. In diesem erlangen Engagierte positive Erträge für ihre physische und psychische Gesundheit sowie für den Aufbau sozialen Kapitals (Wilson 2012) durch gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben (Son und Wilson 2017), durch das Erlernen neuer Kompetenzen, durch die Umsetzung individueller Werte und Einstellungen sowie durch die Erweiterung sozialer Netzwerke (Simonson et al. 2017). Weitere Arbeiten betrachten bereits Veränderungen in der Bereitschaft zu freiwilligem Engagement in Bezug auf Übergänge und Ereignisse im Lebenslauf (Lancee und Radl 2014). Jedoch verbleiben die Fragen nach spezifischen biografischen Dispositionen für die Aufnahme und Aufrechterhaltung eines freiwilligen Engagements sowie nach konkreten Lernprozessen, -formen und -inhalten im Kontext biografischer Hintergründe derzeit offen.

Besondere Relevanz gewinnen diese Fragen vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme an informellen Lernprozessen, wie etwa im freiwilligen Engagement, wodurch lebensgeschichtliche Ereignisse eine wesentliche Größe für das Verständnis von Motivstrukturen freiwillig Engagierter werden (Nittel 2018). Obwohl die durch die pandemische Ausbreitung von COVID-19 ausgelöste gesellschaftliche Krise in der Bevölkerung eine enorme Engagementbereitschaft auslöste und seit 2020 eine Reihe von Studien die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Erwachsenenbildung untersuchte, bleibt die Rolle des informellen Lernens in der Pandemie

wenig untersucht (Denninger und Käpplinger 2021). Auch neben diesen Krisen bzw. Auslösern auf der Ebene der Gesellschaft existieren auf der individuellen Ebene kritische Ereignisse wie Krankheiten (Nittel und Seltrecht 2013), Erwerbslosigkeit (Matuschek und Stanik 2021) oder Veränderungen in sozialen Beziehungen durch Tod, Scheidung oder Wohnortswechsel (Sautermeister 2021), die für Betroffene Veränderungsnotwendigkeiten evozieren (Maier-Gutheil 2015, S. 10 f.). Rosenberg und Hof (2021) stellen bereits heraus, dass solche Ereignisse nicht per se mit negativen Ereignissen gleichzusetzen sind, sondern vielmehr in ihren „subjektiven Bewertungen" (ebd., S. 12) als signifikante Veränderungen bzw. Infragestellungen von Handlungsroutinen auftreten und so als Lernanlässe fungieren können. Daraufhin werden womöglich transformatorische Lernprozesse initiiert (Koller 2018), die in der Entscheidung für ein ehrenamtliches Engagement als potenzieller Lernraum münden, um sich Bewältigungsstrategien für kritische Ereignisse anzueignen. Die Rolle freiwilligen Engagements hierbei ist in der Erwachsenenbildungsforschung bislang weitgehend unbeachtet. Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke theoretisch und empirisch fundiert zu schließen. Eine solche Betrachtung freiwilligen Engagements als eine exemplarische Handlungsform der Bewältigung kann dazu beitragen, anhand der biografischen Einbettung bislang weitgehend isoliert untersuchter Motive (Clary et al. 1998) ein tieferes Verständnis für die Grundlagen freiwilligen Engagements zu erhalten sowie diesem eine neue Relevanz im Hinblick auf eine transformatorische Erwachsenenbildung zukommen zu lassen.

Zu diesem Zweck betrachtet die Studie die individuellen Einstellungen (Chell 2004) und subjektiven Wahrnehmungen kritischer Lebensereignisse (ebd.; Trautwein und Bosse 2017). Als Folgen dieser Ereignisse werden zunächst eine veränderte Lebenssituation der Betroffenen sowie im weiteren Verlauf die potenzielle Entscheidung für ein freiwilliges Engagement als eine exemplarische Handlungsform der Bewältigung angenommen. Konkret wird untersucht, inwiefern kritische Ereignisse für die Befragten in einem Zusammenhang mit ihrer Aufnahme eines Ehrenamtes stehen und inwiefern sie mit Veränderungen in der Lebenssituation einhergehen. Außerdem wird analysiert, inwiefern die Aufnahme eines freiwilligen Engagements den Befragten dazu dient, das von ihnen erlebte kritische Ereignis bewältigen zu lernen.

Zu den relevanten Faktoren der aktuellen Lebenssituation, welche unter dem Einfluss kritischer Ereignisse betrachtet werden, zählen die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit (Ryan und Deci 2017), das subjektive Wohlbefinden sowie personelle Ressourcen, von denen ausgehend motivationale Aspekte der Aufnahme eines freiwilligen Engagements wie z. B. Altruismus oder selbstbezogene Motive betrachtet werden (Emrich und Pierdzioch 2014; Clary et al. 1998; Abb. 1).

Die Untersuchung zielt darauf ab, anhand einer empirisch-fundierten Typenbildung die verschiedenen Aspekte der aktuellen Lebenssituation Erwachsener als Konsequenz wahrgenommener kritischer Lebensereignisse mit den davon abhängigen motivationalen Aspekten ihrer Aufnahme eines ehrenamtlichen Engagements ins Verhältnis zu setzen. Dazu wird eine explorativ-qualitative Analyse von Interviews mit Menschen vorgenommen, welche sich für die Aufnahme eines freiwilligen En-

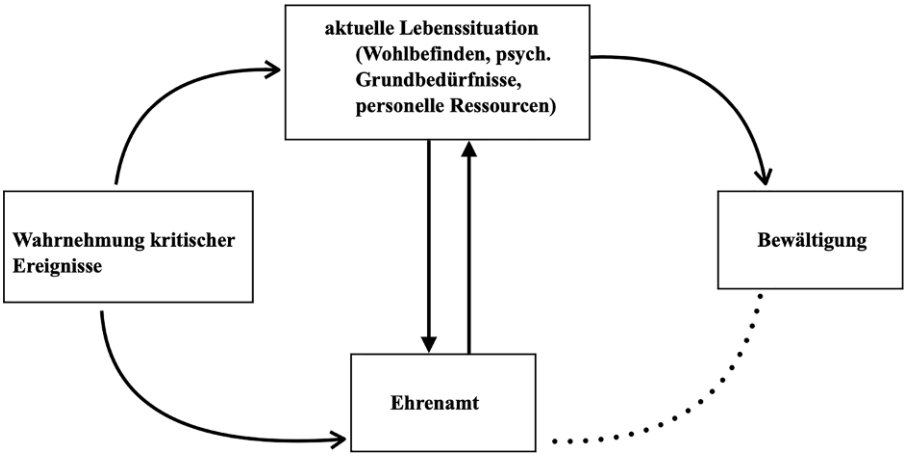


Abb. 1 Heuristisches Modell hinsichtlich des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes

gagements entschieden haben und unmittelbar vor dem Beginn ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit stehen. Ausgehend von der Darstellung der relevanten theoretischen Konzepte werden im Weiteren die Forschungsfragen und das methodische Vorgehen erläutert. Im darauffolgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung sowie der Typenbildung dargestellt, um die verschiedenen Muster der Bewältigung kritischer Ereignisse durch ehrenamtliches Engagement aufzuzeigen. Im letzten Abschnitt werden diese Ergebnisse im Hinblick auf aktuelle theoretische sowie empirische Bezüge diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

Für die Untersuchung des komplexen Verhältnisses der subjektiven Wahrnehmung kritischer Lebensereignisse und deren Bewältigung bei Erwachsenen greift die vorliegende Arbeit zunächst Perspektiven transformativer Lern- und Bildungstheorien auf, mit denen einerseits angesichts kritischer Ereignisse die Bedingungen der Lebenspraxis und Lebenssituation als Ausgangspunkt transformativen Lernens betrachtet werden und andererseits die Bewältigung im Sinne einer transformativen Lernform untersucht werden kann. Mit solchen Lern- und Bildungsprozessen im Lebenslauf (Fuhr 2018) verortet sich der Beitrag in einer langjährigen biografischen Perspektive der Erwachsenenbildung (Nittel 2018; Kade und Nolda 2015), um gezielt diejenigen nicht institutionell konzeptualisierten Lernprozesse in den Blick zu nehmen, welche in bisherigen Konzepten des Lebenslangen Lernens nicht abgedeckt werden. Damit wird an biografisch informierte Einsichten der Erwachsenenbildung angeknüpft, Lernnotwendigkeiten für Individuen im Zuge biografischer Krisen anzunehmen und „quasi“ mitlaufende biografische Lernprozesse explizieren zu wollen (Alheit und Dausien 2006, S. 433). In Bezug auf solch krisenhafte Lernanlässe vollziehen sich während des Lernprozesses im Individuum häufig grundlegende Veränderung des bisherigen Denkens im Gegensatz zu einem ständigen *Dazu-Lernen*

(Fuhr 2018). Günther Bucks Konzept der „negativen Erfahrung“ (2019) versucht, im Rahmen seiner epagogischen Erfahrungs- und Lerntheorie irritierende Ausnahmesituationen im Sinne eines „Um-Lernens“ zu erfassen, wobei die Erfahrung die „Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem aufgrund schon Bekanntem“ sei (ebd., S. 8). So tritt das kritische Ereignis unabhängig von seiner subjektiv wahrgenommenen positiven bzw. negativen Beschaffenheit (Trautwein und Bosse 2017, S. 374) laut Koller (2022) durch eine außergewöhnliche Signifikanz hervor. Dabei werden „Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (ebd., S. 20) sowie „Routinen, Gewohnheiten und Erfahrungswerte“ (Oevermann 1991, S. 297) durch Fremdheitserfahrungen herausgefordert und gehen häufig zunächst mit Gefühlen von Angst, Wut, Schuld oder Scham einher (Mezirow 2000, S. 22). Besonders fruchtbar für die Untersuchung von transformativen Lernprozessen im Zuge kritischer Ereignisse erscheinen Ulrich Oevermanns Überlegungen (1991, S. 269 ff.), in welchen das kritische Ereignis ein strukturelles Element der Entstehung des Neuen darstellt. Demnach besteht die Bewältigung kritischer Lebensereignisse im Sinne einer Transformation zunächst aus der intuitiven Produktion „innerer Bilder“ hinsichtlich dessen, was zur Krisenbewältigung fehlt (ebd., S. 316). Anschließend vollzieht sich eine Übersetzung solcher „inneren Bilder“ in realitätsgerechte Krisenlösungen (Oevermann 1991, S. 314 ff.).

Nach Oevermann (1991, S. 304) ist die Entstehung des Neuen immer ein motivierter Vorgang. Davon ausgehend erscheint eine motivationstheoretische Betrachtung der Aufnahme eines freiwilligen Engagements als lohnenswert, welche zugleich die subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen kritischer Ereignisse auf die Lebenssituation der Betroffenen als motivationale Grundlage ihres Handelns berücksichtigt. Die Selbstbestimmungstheorie – oder im Einzelnen die Basic Psychological Needs Theory (BPNT) – von Ryan und Deci (2017) ermöglicht es, ausgehend von spezifischen Zuständen der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit Rückschlüsse auf das subjektive Wohlbefinden von Personen sowie die intrinsischen und extrinsischen motivationalen Grundlagen ihres Handelns zu ziehen. Ergänzend dazu fokussiert die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Motiven (McClelland et al. 1989) personelle Faktoren, die einerseits als unbewusste affektive Prägungen (implizite Motive) vorliegen können und sich andererseits orientierend bzw. energetisierend auf das Verhalten auswirken (Heckhausen und Heckhausen 2018, S. 4 f.; Brunstein 2018, S. 369 ff.). Mit seiner Betrachtung der Aktivierungsdimension von Emotionen bekräftigt Pekrun (2018) die affektiven Grundlagen kognitiver Prozesse wie etwa Motivation, wobei sowohl positive Emotionen wie Freude als auch negative Emotionen wie Angst aktivierend wirken und zum Handeln motivieren können. Dahingegen orientieren sich explizite Motive an normativen Erwartungen, Wertungen und Einstellungen. Sie sind in der Regel bewusst zugänglich und wirken sich regulierend auf das Verhalten aus (Brunstein 2018, S. 369 ff.; McClelland et al. 1989).

Treten motivationale Orientierungen in verbalisierter Form in Erscheinung, geschieht dies häufig im Rahmen der Schilderung von Handlungserfahrungen, welche in der Vergangenheit gemacht worden sind. Dabei werden von Betroffenen retrospektive Deutungen und Umdeutungen von Interaktionsgeschichten vollzogen, welche den gesamten Vorstellungsraum der Lebensführung überformen (Matthes

und Schütze 1980, S. 38 f.). Motiv-Begründungen entfalten sich hierbei einerseits in Form verstehbarer Anfänge von Ursachen einer Handlungssequenz oder eines Handlungsentwurfes („weil-Motive“) und andererseits in Form von zukunftsorientierten Zielerfüllungen oder Realisierungszwecken („um-zu-Motive“; Schütz 1972, S. 13 ff.).

3 Fragestellung und Methode

Die qualitativ-explorative Studie zielt darauf ab, das Verhältnis kritischer Lebensereignisse zur aktuellen Lebenssituation unter Erwachsenen aufzuarbeiten. Davon ausgehend will sie subjektive Implikationen für die motivationalen Aspekte der Aufnahme eines freiwilligen Engagements identifizieren. Dazu widmete sie sich der folgenden Fragestellung:

1. *Inwieweit kann ehrenamtliches Engagement als ein Muster der Bewältigung kritischer Lebensereignisse angesehen werden?*

Für eine solche Betrachtung subjektiven Sinns und sozialer Rekonstruktion von Wirklichkeit in Bezug auf das Verhältnis von kritischen Lebensereignissen und der Aufnahme freiwilligen Engagements wird die Methode des episodischen Interviews gewählt (Flick 2010, 2011). Dabei werden zur Zeit des zweiten und dritten Lockdowns, zwischen Oktober 2020 und November 2021, insgesamt neun episodische Interviews mit Menschen geführt, die sich kürzlich für eine ehrenamtliche Tätigkeit entschieden haben. Das heißt, die Teilnehmenden werden danach ausgewählt, ob sie sich am Beginn ihres Ehrenamtes befinden, wobei nicht danach gefragt wird, ob kritische Lebensereignisse in der jüngsten Vergangenheit aufgetreten sind. Die Rekrutierung der Ehrenamtlichen erfolgt über Multiplikatoren[1], wobei Ehrenamtliche mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen (Alter, Geschlecht, etc.) angesprochen werden. Um narratives Wissen zu erheben, werden zunächst offene Fragen gestellt bzw. situationsbezogene Erzählanstöße gegeben (Flick 2011). Diese beziehen sich auf kritische Ereignisse im Vorfeld des Engagements und deren Einfluss auf die aktuelle Lebenssituation (Wohlbefinden und Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse), auf den Entscheidungsprozess in Bezug auf die Aufnahme des Engagements sowie auf den ersten Kontakt zur Einrichtung des künftigen Engagements. Im weiteren Verlauf des Interviews wird semantisches Wissen zu den Phänomenen „kritische Lebensereignisse“, „Bewältigung“ und „Ehrenamt“ erfasst. Ein solcher Abgleich von narrativem mit semantischem Wissen bietet einen wichtigen Anhaltspunkt für die Interpretation von impliziten Strukturen, wie etwa impliziter Motive (McClelland et al. 1989). Zur computergestützten Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) wird die Software MAXQDA verwendet, wobei sich der induktiv-deduktive, kategorienbasierte Analyseprozess aus einem

[1] Es wurden Kooperationen mit verschiedenen Non-Profit-Organisationen in Berlin eingegangen. Dort tätige Ehrenamtskoordinierende sorgen für die Ansprache neuer Ehrenamtlicher bezüglich der Interviewteilnahme und vermittelten die Kontaktdaten.

inhaltlich-strukturierenden Teil (Kuckartz 2018), gefolgt von einer typenbildenden Inhaltsanalyse zusammensetzt (Kuckartz 2018; Kelle und Kluge 2010). Auch wenn aus Ressourcengründen kein weiterer Codierer in die Auswertung miteinbezogen werden kann, wird das gesamte Material nach 3-monatiger Pause erneut codiert. Dabei werden Übereinstimmungen bzw. Differenzen zwischen beiden Codierdurchgängen identifiziert und reflektiert, um die Zuverlässigkeit der Inhaltsanalyse zu erhöhen und der Reliabilität des Forschungsdesigns Rechnung zu tragen (Kuckartz 2018, S. 202). Alle Kategorien des Kategoriensystems werden vorab definiert und mit Ankerbeispielen versehen. Zudem werden Fallzusammenfassungen erstellt und im Rahmen der initiierenden Textarbeit wird mit Memos gearbeitet.

Als erster Schritt der Typenbildung wird anhand der Forschungsfrage ein Merkmalsraum aus konstituierenden Merkmalen gebildet (Kuckartz 2018). Das für die Typenbildung herangezogene Material wird anhand entsprechender thematischer Haupt- und Subkategorien ausgewählt, mit denen der gesamte Datensatz bereits codiert wurde. Anschließend werden die Ausprägungen der zwei Dimensionen des Merkmalsraumes im Sinne einer Vierfeldertafel (Kuckartz 2018, S. 149) miteinander gekreuzt und die einzelnen Fälle entsprechend der zutreffenden Kategorien darauf verortet, woraus schließlich die empirisch begründeten Typen abgeleitet werden. Anschließend werden die gebildeten Typen entsprechend der relevanten Ausprägungen im Detail beschrieben (Kuckartz 2018, S. 157). Um die Merkmale der Typen in ihrer Spezifik trotz des hohen Interpretationsbedarfs abbilden zu können, wird schließlich auf soziodemografische Informationen eingegangen und es werden Überlegungen zu Zusammenhängen zwischen den Typen und sekundären Informationen angestellt (Kuckartz 2018, S. 158 f.). Zudem wird in einem zusätzlichen Kurzfragebogen nach der „aktuellen Lebenssituation“ gefragt. Dazu wird die gegenwärtige Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse auf einer Ratingskala erfasst, um anhand von Mittelwerten ebenfalls Rückschlüsse auf das Wohlbefinden der einzelnen Typen zu gewinnen (Ryan und Deci 2017, S. 11).

4 Ergebnisse: Kritische Ereignisse, die aktuelle Lebenssituation und Engagement-Motive im Überblick

Tab. 1 soll einen Überblick über kritische Lebensereignisse bzw. deren Verkettung in den einzelnen Fällen des Samples geben. Ausgehend davon werden die aktuelle Lebenssituation der Betroffenen und davon abhängige Motive für die Aufnahme eines Engagements aufgezeigt. Die Darstellung dient in der sich anschließenden Typenbildung dazu, die verschiedenen Muster der Bewältigung kritischer Lebensereignisse durch freiwilliges Engagement mit konkreten Ereignissen der einzelnen Fälle sowie spezifischen Faktoren der aktuellen Lebenssituation zu unterlegen.

4.1 Empirisch begründete Motiv-Typen freiwilligen Engagements

Zur Bildung der im Folgenden präsentierten Motiv-Typen freiwilligen Engagements werden die Kategorien „Bewertung der aktuellen Lebenssituation“ und „Motive“ als konstituierende Merkmale herangezogen (Tab. 2).

Tab. 1 Übersicht über kritische Ereignisse vor der Aufnahme eines freiwilligen Engagements in Anlehnung an Pekrun (2018)

Fälle	Abfolge der Ereignisse	Engagement-Form
B1	*Pflege der Mutter* → Umzug der Tochter ins Ausland → Erfahrungen in Pflegeeinrichtungen → Tod der Mutter → Umzug in neue Wohnung → *Ankunft in der neuen Wohnung*	Hospizarbeit
B2	Selbstständigkeit → *Corona* → *Aufgabe der Selbstständigkeit* → *Indien-Reise* → *Hilfsbereitschaft von Fremden* → *Reflexion des eigenen Egos*	Hospizarbeit
B3	Corona/Lockdown/Sturz in der U-Bahn → körperliche Einschränkungen → Alter/Ende professioneller Arbeit → *Reflexion der eigenen Bedeutsamkeit*	Hospizarbeit
B4	Tod eines Freundes → Umzug nach Berlin → Corona/Lockdown	Hospizarbeit
B5	Affäre des Ehepartners → Trennung/Scheidung → *Therapie* → *Reflexion der früheren Lebenssituation (Beziehung, privat, Beruf)*	Hospizarbeit
B6	*Umzug nach Berlin* → Unzufriedenheit im neuen Job → Corona/Lockdown → *Personalgespräch* → *interner Jobwechsel*	Kinder- und Jugendhilfe
B7	Umzug nach Berlin → Corona/Lockdown → Abschiedsfeier/*letztes Ehrenamt* → Unzufriedenheit im Job	Nachbarschaftsarbeit
B8	Trennung von Partnerin → Tod des Vaters → Erbstreit → Umzug in neue Wohnung → Streit mit ehem. Vermieter → Konflikte mit Schwiegertochter → Streit zwischen enger Freundin und deren Tochter	Nachbarschaftsarbeit
B9	Sinnkrise → *Vipassanakurs* → *Corona-Lockdown* → *Ehrenamt bei Vipassana e. V.*	Kinder- und Jugendhilfe

Negativ-aktivierende Ereignisse, *positiv-aktivierende Ereignisse*

4.2 Typ 1 – Selbstsorge durch Fürsorge ($N = 2$)

Typ 1 repräsentiert weibliche Personen höheren Alters (∅ 59 Jahre alt) mit einer geringen wöchentlichen Arbeitsauslastung (∅ 26 h pro Woche), die sich aus tendenziell negativen Lebensumständen für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements im Bereich der Sterbebegleitung entschieden haben. Dabei legen sie im Rahmen expliziter Selbstauskunft eine altruistische Orientierung in Bezug auf die eigenen Motive zum künftigen Engagement an den Tag, wie zum Beispiel „etwas leisten für die Allgemeinheit“ (B5, Z. 151), „eine Person, welche auch immer, ein Stück glücklicher machen“ (B1, Z. 375–376). Neben den explizit altruistischen Motiven zeigt Typ 1 implizit ein *ergänzendes Bewältigungsstreben* kritischer Lebensereignisse im Rahmen eines freiwilligen Engagements, welches sich aus den Handlungsursachen („weil-Motive“, Schütz 1972, S. 13) und den zukunftsorientierten Zielerfüllungen („um-zu-Motive“, ebd.) der Aufnahme eines freiwilligen Engagements im Rahmen

Tab. 2 Typenübersicht: Motive und Merkmale der aktuellen Lebenssituation

	Bewertung der aktuellen Lebenssituation	
Motive	Positive Bewertung der Lebenssituation	Negative Bewertung der Lebenssituation
Altruismus	B2; B6; B9 *Typ 2*	B1; B5 *Typ 1*
Egoismus	–	B3; B4; B7; B8 *Typ 3*

retrospektiver Erzählungen zu kritischen Ereignissen und deren Auswirkungen auf die Lebenssituation zusammensetzt. Die „weil-Motive" basieren auf Veränderungen in der Lebenssituation, dessen Faktoren sich einerseits durch ein Mehr an personellen Ressourcen wie einem Zugewinn an Freizeit auszeichnen. Andererseits zeigen Personen des ersten Typus eine Verminderung in der Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nach Kompetenz und Zugehörigkeit, was mit einer Verringerung des subjektiven Wohlbefindens einhergeht. Diese Schilderungen zu den spezifischen Zuständen der aktuellen Lebenssituation verweisen gleichzeitig auf innere Bilder bzw. intuitive Vorstellungen gegenüber dem, was zur Bewältigung eines oder mehrerer kritischer Ereignisse ergriffen werden muss (Oevermann 1991). Die Lebensumstände von Typ 1 stehen unter dem Einfluss negativ-kritischer Ereignisse circa anderthalb bis zwei Jahre vor der Aufnahme des Engagements, welche als „Schicksalsschläge" erlebt werden, wie z. B. der Tod eines Familienangehörigen (s. B1, Tab. 1) oder partnerschaftliche Schwierigkeiten (s. B5, Tab. 1), und mit negativ-aktivierenden Emotionen wie Ärger oder Trauer verbunden sind (Pekrun 2018).

> „Die ist Anfang Dezember gestorben. (..) Und Ende Januar haben wir sie beerdigt. Das ging nicht vorher, weil auch wieder meine Tochter nicht kommen konnte, mit den Flügen. Und, das war nicht so einfach. Und da war es tatsächlich noch so. Da war jeden Tag ein Loch." (B1, Z. 227–230)

Aus diesen Lebensumständen und emotionalen Ausgangslagen ergreift Typ 1 bereits erste Bewältigungsmaßnahmen im Vorfeld des Engagements, wie etwa eine Therapie (s. B5, Tab. 1) oder den Umzug in eine neue Wohnung (s. B1, Tab. 1), wodurch bestehende Denkmuster und Routinen unterbrochen und Ansätze neuer Lebenspraktiken reflektiert werden.

> „... durch die psychologische Begleitung usw., da ist es ja sowie nochmal, dass man viel mehr über sich selber nachdenkt. (..) *Insofern habe ich natürlich mich schon viel in den letzten anderthalb Jahren jetzt mit mir beschäftigt* ... ist ja so ein Punkt, wo man so nochmal neu nachdenkt: „Wie sollte es jetzt kommen? Was könnte sich ändern?"" (B5, Z. 342–347)

Mithilfe dieser Maßnahmen nehmen die Personen einen positiven Einfluss auf die zunächst signifikant negativen Zustände der aktuellen Lebenssituation. An dieser Stelle fügen sich die „um-zu-Motive" der Aufnahme eines freiwilligen Engagements an, die aus einem Abgleich von semantischem und narrativem Wissen zu kritischen Ereignissen mit Wissen zu freiwilligem Engagement evoziert werden. Das heißt, aus den Erfahrungen zu kritischen Ereignissen und ihren Auswirkungen auf die Lebenssituation leitet Typ 1 in Anbetracht antizipierter Anforderungen und Inhalte des künftigen Engagements Zielerfüllungen der Aufnahme im Sinne einer ergänzenden Bewältigung ab, wobei nach wie vor verringertes Wohlbefinden gefördert und ein ausgeglichenes Kompetenz- bzw. Zugehörigkeits-Erleben gestärkt werden soll (Benedetti 2015; Düx et al. 2009, S. 43 f.). Die Entscheidung für ein freiwilliges Engagement bei Typ 1 – *Selbstsorge durch Fürsorge* – im Sinne eines lohnenswerten Bewältigungsformates zeigt sich zudem insbesondere vor dem Hintergrund der biografischen Einordnung des semantischen und narrativen Wissens zu freiwilligem Engagement. Hierbei werden biografische Erfahrungen, wie beispielsweise die

„Pflege der eigenen Mutter“ (s. B1, Tab. 1) oder eine Dokumentation über „ehrenamtliche Sterbebegleitung mit Hunden“, sichtbar, welche der Entscheidung für ein Engagement in der Sterbebegleitung eine hohe Übereinstimmung mit dem, was für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse ergriffen werden muss, zugestehen.

> „Aber, habe dort, gerade weil ich um die Mittagszeit da war, ganz viel Kontakt zu den anderen Mitbewohnern gehabt … Und, teilweise haben die mir ihre halben Lebensgeschichten erzählt und ich habe dann immer so bei mir gedacht: „Es ist so wichtig, dass die jemanden haben, der auch mal (.) einfach nur zuhört.“ … Und haben die immer alle gesagt: „Boah, (Name B1). Wenn Sie mal nicht mehr kommen. Sie werden uns ja alle fehlen.““ (B1, Z. 201–218)

4.3 Typ 2 – Fürsorge aus Überzeugung (*N* = 3)

Bei Typ 2 handelt es sich um weibliche Personen jüngeren Alters (∅ 30 Jahre alt) mit einer hohen wöchentlichen Arbeitsauslastung (∅ 37,3 h pro Woche), die sich aus einer positiven Lebenssituation für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements im Bereich der Sterbebegleitung, bzw. Kinder- und Jugendhilfe entschieden haben und dabei explizit altruistische Motive schildern: „*Ich glaube, die Funktion ist (..) anderen zu helfen und zwar ohne selber was dafür in* irgendeiner *Form zu erwarten.“* (B9, Z. 1188–1189). Ergänzend dazu zeigt sich bei der Aufnahme eines freiwilligen Engagements implizit ein *vergewisserndes Handlungsmuster*. Die „weil-Motive“ dieses Musters gehen auf eine signifikant positive Lebenssituation mit hohem subjektivem Wohlbefinden, einer ausgeglichenen Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse, einem Zugewinn an Freizeit sowie der Reflexion sinnstiftender Themen, wie etwa der Reflexion des eigenen Egos zurück, denen sich im Zuge des künftigen Engagements handelnd vergewissert werden soll.

> „Und (..) ich finde das auch wirklich eine schöne Herausforderung für mich, dass es tatsächlich in dieser Zeit nur um den anderen Menschen geht. Es geht nicht um mich, es geht nicht um mein Ego …“ (B2, Pos. 186–188)

Die positiven Lebensumstände von Typ 2 stehen unter dem Einfluss eines, bzw. mehrerer als signifikant positiv erlebter Ereignisse, wie beispielsweise „Hilfsbereitschaft von Fremden“ (s. B2, Tab. 1), die mit positiv-aktivierenden Emotionen wie Freude, Hoffnung oder Stolz einhergehen (Pekrun 2018). Dabei fällt auf, dass die Corona-Pandemie und deren Auswirkungen im Unterschied zu Typ 1 und Typ 3 hier im Sinne einer „Wildcard“ als Türöffner für weitere positive Ereignisse erlebt wurde. Dabei wurde zunächst eine negative Ausgangssituation, wie zum Beispiel eine persönliche Sinnkrise oder ein belastendes Arbeitsverhältnis, unterbrochen (s. B9/B2, Tab. 1), womit gleichzeitig Spielräume für innovative Prozesse (Oevermann 1991, S. 116) in Form von positiv-kritischen Ereignissen eröffnet wurden, wie beispielsweise eine „Indienreise“, „Hilfsbereitschaft von Fremden“ oder der „Beginn einer neuen Lebenspraxis“ (s. B9, Tab. 1).

„Es war gerade ganz frisch Corona. *Oh ja, da ging es mir super (lacht).* Ne, ganz frisch Corona war, für mich war es gut. Es hat mir so einen cut reingeschnitten in was, was sowieso gut war, dass das jemand gecuttet hat. *Joa, das kommt hin*. (6)“ (B9, Z. 87–91)

Die „um-zu-Motive“ des *vergewissernden Handlungsmusters* basieren auf dem semantischen und narrativen Wissen von Typ 2 zu freiwilligem Engagement. So verweisen die antizipierten Anforderungen und Inhalte des künftigen Engagements auf die Möglichkeit, sich einerseits über die Weitergabe der eigenen Fähigkeiten und Talente der eigenen Ressourcen gewahr zu werden und andererseits im Sinne eines altruistischen Gefühls der Verantwortung für Mitmenschen oder die Umwelt gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten (Düx et al. 2009, S. 182 ff.). Somit handelt Typ 2 – *Fürsorge aus Überzeugung* – bezüglich der Aufnahme des Engagements aus einer positiven Lebenssituation heraus, welche von der Überzeugung begleitet ist, die eigenen Ressourcen mit anderen teilen zu wollen oder gar zu müssen.

„Egal, was du tust, es ist immer mehr Arbeit und immer mehr Arbeit und immer mehr Arbeit *und du bist nie fertig, nie*. Weil es immer noch mehr zu tun gibt ... und dann geht es einem gut und anderen geht es auch gut und das ist, glaube ich, der Sinn des Lebens, wenn man so will. Also, vielleicht noch ein bisschen mehr als das, aber ich glaube, das ist die grund-solide Basis für alles andere (lacht).“ (B9, Z. 1218–1228)

4.4 Typ 3 – Fürsorge als Selbstsorge ($N = 4$)

Typ 3 umfasst weibliche und männliche Personen, die sich erst kürzlich örtlich niedergelassen haben (∅ 1 Jahr) und sich aus einer signifikant negativen Lebenssituation für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements im Bereich der Sterbebegleitung bzw. Nachbarschaftsarbeit entschieden haben. Bezüglich des künftigen Engagements äußert Typ 3 explizit selbstbezogene Motive wie das „Knüpfen sozialer Kontakte“ (B8, Z. 348) oder „Wertschätzung“ (B7, Z. 166). Ergänzend zu diesen Motiven zeigt sich bei Typ 3 ein explizites und *akutes Bewältigungsmuster* kritischer Ereignisse bei der Aufnahme eines freiwilligen Engagements. Die „weil-Motive“ dieses Bewältigungsmusters basieren auf negativen Zuständen der aktuellen Lebenssituation mit signifikant verringertem Wohlbefinden, einem niedrigen Kompetenz-, Autonomie- und Zugehörigkeitserleben sowie teilweise körperlichen Einschränkungen. Hierbei stehen die Lebensumstände unter dem Einfluss von als signifikant negativ erlebten kritischen Ereignissen, wie der „Corona-Pandemie“, einem „Unfall“ oder „zwischenmenschlichen Konflikten“ (s. B8/B7/B4/B3, Tab. 1), welche negativ-aktivierende Emotionen wie Trauer, Ärger und Angst evozieren (Pekrun 2018).

„Also, am vierten März (lacht) habe ich einen schweren Sturz erlitten ... das korrespondierte so mit diesem Corona, mit der Corona. Deshalb muss ich das *erwähnen*. Weil dadurch, weil ich *körperlich* ausgeknockt war und hätte auch

alles, was ich an Kurse und so, absagen müssen, was dann durch Corona auch passiert ist. Das ist, deshalb muss ich das erwähnen, das ist so deckungsgleich. Ich war sozusagen aus meinem alltäglichen Aktivismus (.) rausgeschuppst." (B3, Z. 92–100)

Die Verkettung der negativ-kritischen Ereignisse beginnt circa anderthalb Jahre vor Beginn des Engagements und erstreckt sich bis zu dessen Aufnahme, wodurch dieser Moment durch die negativ-aktivierenden Emotionen sowie Zustände der negativen Lebenssituation eingefärbt ist. Die „um-zu-Motive" des akuten Bewältigungsmusters basieren auf dem semantischen und narrativen Wissen von Typ 3 zu freiwilligem Engagement. Dabei fällt auf, dass dieses Wissen entweder durch langjährige, positive Erfahrungen in früheren Ehrenämtern oder durch langjährige Erfahrungen in dem künftigen Engagement ähnlichen Tätigkeitsfeldern angereichert ist.

„Ja, ich kann ja wieder über die, mein Engagement von vorher dann reden. Bei uns gab es immer so Sommerlager. Das waren zehn bis fünfzehn Tage, wo man sich um die Kinder kümmerte. Und das war natürlich auch mal eine ganze Bewältigung … am Ende haben wir das dann auch zusammen geschafft dann … *bei mir ist Engagement auf jeden Fall Ehrenamt (…) so ein falscher Egoismus*. Man macht es zwar für die anderen, aber man macht es vor allem aber auch, weil man sich selber dann besser fühlen kann." (B7, Z. 541–550)

Daher liegen die individuellen Erträge sowie das Potenzial eines freiwilligen Engagements als Bewältigungsmodus kritischer Ereignisse einerseits reflektiert und explizit vor, wovon Bewältigungsbestrebungen im Rahmen des künftigen Engagements über das Knüpfen sozialer Kontakte, die Wertschätzung der eigenen Fähigkeiten und Talente sowie persönliches Wachstum abgeleitet werden (Benedetti 2015; Düx et al. 2009, S. 141 ff.). So deutet bei Typ 3 die Aufnahme eines freiwilligen Engagements in Anbetracht dieser biografischen Erfahrungen in ihrer Funktion auf ein realitätsgerechtes Mittel der Krisenlösung hin (Oevermann 1991).

5 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

In diesem Abschnitt werden zunächst die Untersuchungsergebnisse in Anbetracht des Anliegens der Studie zusammengefasst. Weiterhin werden die vorliegenden Ergebnisse bezüglich aktueller Befunde reflektiert, um an den Diskurs zu transformatorischen Bildungsprozessen anzuschließen und den Beitrag für die Erwachsenenbildungsforschung aufzuzeigen.

Das Ziel der Untersuchung war es, empirisch begründete Motiv-Typen freiwilligen Engagements in Abhängigkeit zur aktuellen Lebenssituation von erwachsenen Ehrenamtlichen zu identifizieren. Zudem sollte untersucht werden, inwiefern kritische Lebensereignisse bei Ehrenamtlichen vorliegen und welcher Zusammenhang zwischen diesen Ereignissen, der aktuellen Lebenssituation und der Entscheidung für ein Ehrenamt besteht. Damit sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit ehrenamtliches Engagement als eine Form der Bewältigung kritischer Lebenser-

eignisse angesehen werden kann. Auf der Basis einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden drei Typen gefunden, die sich darin unterscheiden, inwieweit ein Ehrenamt als Teil von Bewältigungsprozessen betrachtet wird: Typ 1 – *Selbstsorge durch Fürsorge*, Typ 2 – *Fürsorge aus Überzeugung* und Typ 3 – *Fürsorge als Selbstsorge*. Die Label der identifizierten Typen sind anschlussfähig an Foucault's Überlegungen zur „Sorge um sich selbst", in denen verschiedene Logiken und Praktiken darauf abzielen, die Beziehung zwischen Subjekt und Wahrheit aufzuklären (Foucault 2009, S. 16). Dieses Konzept wird hier mit fürsorgerischen Praktiken und Logiken innerhalb prosozialer Engagement-Formen wie Sterbebegleitung, Kinder- und Jugendhilfe oder Nachbarschaftsarbeit in Beziehung gesetzt. Die vorliegenden Motiv-Typen verweisen auf Tätigkeiten der Befragten, bei denen sie explizite Werte und Überzeugungen mit einer implizit heilenden bzw. teilweise therapeutischen Wirkung für sich selbst vereinen.

Mit Blick auf transformatorische Bildungstheorien zeigen die Ergebnisse, dass sich Menschen im Vorfeld ihres Engagements unter dem Einfluss kritischer Lebensereignisse befinden können, die bestehende Welt- und Selbstverhältnisse sowie Routinen in Frage stellen und diese gar unterbrechen (Koller 2018; Oevermann 1991). Hinzu kommt, dass sich transformative Lernprozesse laut Mezirow (2000, S. 22) häufig dem Vorhandensein von Emotionen wie Wut oder Angst anschließen – die vorliegenden Motivtypen zeigen sowohl positive (Freude, Stolz) als auch negative Emotionen (Angst, Wut). Pekrun (2018) bekräftigt, dass sowohl negative als auch positive Emotionen von besonderer Bedeutung für Motivation, Aufmerksamkeit sowie Handlungsentscheidungen sind und demnach als Ausgangspunkt für transformative Lernprozesse betrachtet werden könnten. Obwohl die Erfahrung eines kritischen Lebensereignisses laut Oevermann einen zentralen Schritt in der Verlaufsstruktur von Transformationsprozessen ausmacht (Koller 2018, S. 119), ist dennoch nicht per se davon auszugehen, dass kritische Lebensereignisse in die Entscheidung für ein freiwilliges Engagement als Gegenstandsbereich transformativer Bildungsprozesse münden, um im Laufe des Engagements neue Figuren von Welt- und Selbstverhältnissen zu entwickeln (Koller 2022). Auch Depression, Gelähmtheit und Verwirrung im Sinne eines „Nichtlernens" (Nittel 2013, S. 157 ff.) oder die Restabilisierung etablierter Welt- und Selbstbezüge (Koller 2022, S. 17) können mögliche Antworten auf kritische Lebensereignisse sein. Es stellt sich also die Frage, von welchen Bedingungen eine Initiierung transformativer Lernprozesse im Zuge freiwilligen Engagements abhängt. Es scheint, dass es vor dem Hintergrund biografischer Erfahrungen in früheren Ehrenämtern, beruflichen Tätigkeiten oder zwischenmenschlichen Beziehungen zu einem Abgleich zwischen bereits Erlebtem und gegenwärtig Fehlendem kommt. Dabei stehen „innere Bilder" von dem, was zur Bewältigung ergriffen werden muss – als Produkt der aktuellen Lebenssituation – den antizipierten Anforderungen und Inhalten des künftigen Engagements gegenüber. In diesem Zusammenhang kann es laut Düx et al. (2009, S. 43 f.) zur Aufnahme eines Engagements kommen, „wenn in einer spezifischen Lebensphase Motiv, Anlass und Gelegenheit biografisch zusammenpassen." Das heißt, die Bezugnahme auf biografische Erfahrungen lässt Bedingungen sichtbar werden, durch die der Aufnahme eines freiwilligen Engagements eine bildungsbiografische Bedeu-

tung zukommt (Keil 2013), weil sie als eine realitätsgerechte Krisenlösung erscheint (Oevermann 1991, S. 314 ff.).

Somit exploriert die Arbeit anhand der vorliegenden Motiv-Typen drei typische Konstellationen der Aufnahme eines freiwilligen Engagements, in denen sich die subjektive Wahrnehmung kritischer Ereignisse, deren Auswirkung auf die aktuelle Lebenssituation und die bisherige Lebensgeschichte unterschiedlich verorten. Anhand dieser Konstellationen lassen sich gleichfalls theoretisch wertvolle Lernziele im gemeinsamen Modus des „Umlernens" identifizieren, in dem ein bereits vorhandener Korpus an Kompetenzen und Wissen auf einen anderen Gegenstands- oder Handlungsbereich, wie hier das freiwillige Engagement, übertragen wird (Nittel 2013, S. 145). Demnach lernt Typ 1, positive Handlungsoptionen im Zuge erlittener Verluste von „signifikanten Anderen" (Familienangehörige, Ehepartnerinnen und -partner, ebd., S. 153) durch Tod bzw. Scheidung zu erkennen, diese für das eigene Wohlbefinden zu nutzen sowie sich selbst ohne die einstigen Angehörigen im eignen Lebenslauf zu positionieren. Es lässt sich zudem vermuten, dass Typ 1 im Verlauf des Lernens gezielt an Erfahrungen als pflegende Angehörige oder Ehepartnerin anknüpft, um diese im freiwilligen Engagement zu erweitern, zu reflektieren und Einzelnes ggf. zu überwinden. Typ 2 lernt, neue Handlungsoptionen und Ressourcen im Zuge positiv-erlebter Ereignisse, wie die COVID-19-Pandemie, hinsichtlich der eigenen Werte und Einstellungen umzusetzen. Hierbei lässt sich vermuten, dass sich das Lernen ausgehend von einer negativen Lebenssituation im weiteren Verlauf in einer positiven Verlaufskurve mit einer Verkettung mehrerer, als positiv erlebter Ereignisse (Nittel 2013) befindet, aus der die Entscheidung für ein freiwilliges Engagement geschieht. Typ 3 lernt, mit den Konsequenzen negativer Ereignisse umzugehen. Dabei deutet sich im Verlauf des Lernprozesses an, dass Erfahrungen positiver Erträge aus früheren Ehrenämtern oder beruflichen Kontexten aufgegriffen werden, um im freiwilligen Engagement negative Konsequenzen kritischer Ereignisse zu überwinden.

In Bezug auf weitere Studien implizieren die Ergebnisse eine lohnenswerte biografisch-vertiefende Untersuchung der Typologie, um die Motiv-Typen mit biografischen Verlaufskurven kritischer Ereignisse in Beziehung zu setzen und die Rolle freiwilligen Engagements i. S. einer Bewältigung für verschiedene Lebensläufe abzubilden. Für die gezielte Ansprache neuer Engagierter bedeuten die vorgelegten Typen eine besondere Sensibilität des hauptamtlichen Personals für deren individuelle Hintergründe, um Engagementformen zu vermitteln, die eine hohe Passgenauigkeit zwischen der Lebenssituation sowie den davon ausgehenden Motiven und den Anforderungen des Engagements sicherzustellen und dadurch bildungsbiografisch bedeutsame Erfahrungen zu ermöglichen. Erwachsenenpädagogisch bekräftigen die Ergebnisse die Notwendigkeit, freiwilliges Engagement als Erfahrungsraum biografischer und transformativer Bildungsprozesse zu begreifen, welcher neben altruistischen Motiven auch latente, „quasi-therapeutische Zielsetzungen" (Alheit und Dausien 2006, S. 433) umfasst und durchaus Auswirkungen auf formelle Erwachsenenbildungsbereiche hat (Benedetti 2015, S. 67).

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt R. Benthin gibt 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

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Biografieforschung in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 431–457). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_21.

Benedetti, S. (2015). Freiwilliges Engagement – ein bildungsbiografischer Erfahrungsraum. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *38*(1), 53–69. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0013-1.

Brunstein, J. C. (2018). Implicit and explicit motives. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation and action* (S. 369–406). Wiesbaden: Springer VS.

Buck, G. (2019). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17098-1.

Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Hrsg.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (S. 45–60). Thousand Oaks: SAGE.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1516–1530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 161–176. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00190-7.

Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. J. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer VS.

Emrich, E., & Pierdzioch, C. (2014). Die Motive Ehrenamtlicher im Sport: Eine Lebenszyklusanalyse. *Spectrum*, *26*(1), 1–29.

Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck: Rowohlt.

Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: Springer VS.

Foucault, M. (2009). *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 82–104). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19953-1_5.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation and action: introduction and overview. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und action* (S. 1–14). Springer Nature.

Kade, J., & Nolda, S. (2015). Lernen im Kontext von Biografie und Lebenslauf. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report*, *38*, 3–5. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0014-0.

Keil, A. (2013). Krankheit als biografischer Ausnahmezustand: Der objektive Faktor der Subjektivität. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand* (S. 125–137). Berlin, Heidelberg: Springer.

Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Kontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–27). Wiesbaden: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lancee, B., & Radl, J. (2014). Volunteering over the life course. *Social Forces*, *93*(2), 833–862. https://doi.org/10.1093/sf/sou090.

Maier-Gutheil, C. (2015). Lern- und Bildungsprozesse im Lebenslauf – Befunde empirischer Forschung und Perspektiven der Theorieentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *38*(1), 7–22. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0008-y.

Matthes, J., & Schütze, F. (1980). Zur Einführung: Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit (0). In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion, und gesellschaftliche Wirklichkeit. T.1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 11–53). Wiesbaden: Springer VS.

Matuschek, I. & Stanik, T. (2021). Strukturelle Probleme, individuelle Krisen? Weiterbildung im Kontext von Beschäftigung(slosigkeit). *Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 28*(4), 19–22.

McClelland, D.C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, *96*, 690–702. https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.690.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nittel, D. (2013). Prozessuale Lerndimension: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 139–177). Berlin, Heidelberg: Springer.

Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 145–159). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_7.

Nittel, D., & Seltrecht, A. (Hrsg.). (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0.

Oevermann, U. (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Jenseits der Utopie* (S. 267–337). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12.

Rosenberg, H., & Hof, C. (2021). Stichwort. Kritische Lebensereignisse. *Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *28*(4), 12–13.

Rüber, I.A., & Janmaat, J.G. (2021). Does participation in adult education increase volunteering? An analysis of British longitudinal data. *Adult Education Quarterly*, *71*(1), 55–72. https://doi.org/10.1177/0741713620927348.

Rüber, I.A., Rees, S.-L., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Lifelong Learning—lifelong returns? A new theoretical framework for the analysis of civic returns on adult learning. *International Review of Education*, *64*, 543–562. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9738-6.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Sautermeister, J. (2021). Aufbrechende Sinnfragen: Kritische Lebensereignisse als „Lernchancen" im höheren Lebensalter. *Weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *28*(4), 27–29.

Schütz, A. (1972). *Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Martinus Nijnhoff.

Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2017). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12644-5.

Son, J., & Wilson, J. (2017). Education, perceived control, and volunteering. *Sociological Forum*, *32*(4), 831–849. https://doi.org/10.1111/socf.12377.

Sprung, A., & Kukovetz, B. (2018). Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(2), 227–240. https://doi.org/10.1007/s40955-018-0110-z.

Sung, P., Chia, A., Chan, A., & Malhotra, R. (2023). Reciprocal relationship between lifelong learning and volunteering among older adults. *The Journals of Gerontology: Series B*. https://doi.org/10.1093/geronb/gbad003.

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education-critical requirements from the student perspective. *Higher education*, *73*(3), 371–387.

Wilson, J. (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, *41*(2), 176–212. https://doi.org/10.1177/0899764011434558.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:159–176
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen

Johanna Weber

Eingegangen: 14. September 2022 / Überarbeitet: 26. November 2022 / Angenommen: 9. Januar 2023 / Online publiziert: 1. Februar 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Durch die zunehmende Digitalisierung gilt digitale Grundbildung heutzutage als Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Anknüpfend an den Diskurs um Grundbildungsverständnisse in der Erwachsenenbildung arbeitet dieser Beitrag das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen heraus. Befunde aus Interviews mit Programmplanenden und Lehrenden zeigen, dass ein durch Relationalität und Dynamik geprägtes Verständnis vorherrscht, welches durch ein Kontinuum aus Inhalten, Zielen und Zielgruppen geprägt ist.

Schlüsselwörter Digitale Grundbildung · Digital literacy · Digitalisierung · Grundbildung · Grundbildungsforschung

The understanding of digital basic education in adult education institutions

Abstract As a result of increasing digitization, digital literacy is now considered a prerequisite for participation in society. Following the discourse on the understanding of basic education in adult education, this article elaborates on the understanding of digital basic education in adult education institutions. Findings from interviews with program planners and teachers show that an understanding characterized by relationality and dynamics prevails, which is shaped by a continuum of content, goals and target groups.

Keywords Digital basic education · Digital literacy · Digitization · Basic education · Basic education research

✉ Johanna Weber
University of Cologne, Köln, Deutschland
E-Mail: Johanna.Weber@uni-koeln.de

1 Einleitung

Mit der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche werden „digitale [...] Technologien [als] allgegenwärtig und unverzichtbar“ (Zabal et al. 2013, S. 60) angesehen. Weil das Digitale die Lebensbereiche durchdringt (vgl. ebd.), gelten digitale Grundkompetenzen und damit eine digitale Grundbildung als eine der notwendigen Voraussetzungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. BMBF und KMK 2016). Diese Notwendigkeit findet sich zum einen im beruflichen Kontext: „In fast jedem Beruf ist heute digitales Wissen gefragt. Der sichere Umgang mit Computer und Informationstechnik gewinnt immer mehr an Bedeutung“ (BMBF 2017, o.S.). Entsprechend werden grundlegende Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien „als vierte Schlüsselkompetenz“ (ebd.) bezeichnet, die auch außerhalb der Erwerbsarbeit als notwendig gelten: „Digitale Kompetenzen und deren Anwendung in alltäglicher Praxis stellen [...] eine Voraussetzung [...] gesellschaftlicher Teilhabe dar“ (Buddeberg und Grotlüschen 2020, S. 198). Seit der Corona-Pandemie wird die Dringlichkeit einer digitalen Grundbildung Erwachsener noch mehr betont (vgl. Initiative D21 e. V. 2022, S. 8).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass digitale (Grund-)Kompetenzen auch ins Augenmerk der Forschung geraten sind. Unterschiedliche Studien machen auf unzureichende digitale (Grund-)Kompetenzen bei einem Großteil der Erwachsenen in Deutschland aufmerksam. In den Studien werden Zusammenhänge zwischen geringer digitaler Grundbildung und einer geringen Literalität sowie einem hohen Alter betont (vgl. Maehler, Massing und Rammstedt 2013; Friebe et al. 2014; Grotlüschen et al. 2020; Initiative D21 e. V. 2022).

Digitale Grundbildung stellt aufgrund der beschriebenen Notwendigkeit durch die zunehmende Digitalisierung und der unzureichenden Kompetenzen Erwachsener ein zentrales und aktuelles Thema im Diskurs um eine Grundbildung Erwachsener dar.

Mit einem Blick in die Praxis wird deutlich, dass digitale Grundbildung auch hier Aufmerksamkeit findet: Erwachsenenbildungseinrichtungen halten diverse Angebote im Bereich der digitalen Grundbildung vor (siehe Online-Archiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung[1]). Diesen formellen Angeboten wird eine hohe Relevanz zugesprochen, auch wenn informelle Lernsettings im Bereich digitaler Grundbildung viel Anklang finden. Da informelles Lernen jedoch „ein gewisses Maß an Medienbildung voraussetzt“ (Koppel und Wolf 2017, S. 3), stellt es für Erwachsene nicht immer eine ausreichende Möglichkeit dar, um genügend (digitale) Teilhabe zu erlangen. Es wird betont, dass einige Erwachsene (z. B. insbesondere ältere Personen) Unterstützung beim Erwerb digitaler Kompetenzen benötigen würden (vgl. Aschemann 2020, o.S.). Erwachsenenbildungseinrichtungen, die formelle Angebote vorhalten, rücken damit als wichtige Akteure im Praxisfeld in den Blick, wenn es darum geht, Erwachsenen digitale Grundbildung zu ermöglichen. Die Relevanz dieser Einrichtungen wird mithilfe des vorliegenden Beitrages als Anlass genommen, die Praxisperspektive von digitaler Grundbildung zu erforschen.

Geleitet wird dieser Beitrag von einer Debatte um Grundbildungsverständnisse, die sich in der Erwachsenenbildungsforschung in den letzten Jahren entwickelt hat.

[1] Online erreichbar unter: https://www.die-bonn.de/id/11880/about/html.

Im Rahmen dieser stehen Fragen nach einem generellen Verständnis von Grundbildung (Euringer 2016; Knauber und Ioannidou 2016) sowie nach unterschiedlichen Facetten, wie beispielsweise finanzielle Grundbildung (Mania und Tröster 2015) oder arbeitsorientierte Grundbildung (z. B. Alke und Stanik, 2009; Koller 2020), im Fokus.

Anknüpfend daran lenkt der vorliegende Beitrag den Blick auf das Verständnis von *digitaler* Grundbildung. Den zentralen Gegenstand stellt die Frage dar, welches Verständnis von digitaler Grundbildung in diesen Einrichtungen vorherrscht. Dabei wird die Perspektive von Programmplanenden und Lehrenden, die Angebote im Bereich digitaler Grundbildung (mit-)gestalten bzw. durchführen, fokussiert.

Im Laufe des Beitrages wird deutlich, dass sich dieses Verständnis aus einem Kontinuum von verschiedenen Inhalten und Kompetenzen, Zielen und Notwendigkeiten sowie Zielgruppen zusammensetzt.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Im Rahmen einer theoretischen Einordnung wird zunächst die Debatte um Begriffsverständnisse von Grundbildung generell dargestellt, um darauf aufbauend auf Konzepte und empirische Studien zu digitaler Grundbildung einzugehen (2). In den nächsten Schritten wird das methodische Vorgehen beschrieben (3) und die zentralen Befunde näher beleuchtet (4). Im Rahmen der Diskussion werden diese in Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Ausgangslage gesetzt und gewonnene Erkenntnisse gekennzeichnet (5). Fazit und Ausblick schließen den Beitrag ab (6).

2 Ausgangslage und theoretische Rahmung

Zur Klärung der Ausgangslage und theoretischen Rahmung wird im Folgenden zum einen auf die Debatte um Begriffsverständnisse und zum anderen auf den Diskurs um Konzepte sowie auf Forschungsarbeiten zur digitalen Grundbildung geblickt.

Die Frage nach einer Definition von Grundbildung Erwachsener wird seit Jahren in der erwachsenenpädagogischen Praxis und Wissenschaft diskutiert. Grundbildung wird als umfassender als Alphabetisierung angesehen (Abraham und Linde 2010) und als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe definiert (vgl. BMBF und KMK 2016). Was dieses *mehr* jedoch konkret beinhaltet, scheint relativ zu sein, das Verständnis von Grundbildung dementsprechend vielfältig (vgl. Abraham und Linde 2010, S. 898ff.). Bereits 2000 spricht Tröster von einer „Dynamisierung des Konzepts“ (S. 18) und betont im Zuge dessen, dass „kein einheitliches Verständnis von Grundbildung existiert“ (ebd. S. 17), sondern dass sich diese vielmehr „an aktuellen Erfordernissen [orientiert] und daher einem beständigen Wandel [unterliegt]“ (ebd.). Grundbildung wird dabei als „relationale[r] Begriff“ (ebd. S. 18) bezeichnet, der „sich aus einer Perspektive und in Bezug auf bestimmte Ansprüche“ (ebd.) bestimmt. Euringer (2016) benennt im Zuge dessen unterschiedliche Kontroversen, „welche die Ein- und Abgrenzung einer Grundbildung Erwachsener zum Gegenstand von Auseinandersetzungen machen“ (ebd. S. 34). Die Kontroversen thematisieren Fragen nach Themen, Kompetenzen und Inhalten (Kanonisierungskontroverse), nach einer Abgrenzung von Grundbildung zu einem höheren Bildungsniveau (Hierarchiekontroverse) sowie nach einem Mindeststandard der Inhalte und Kompe-

tenzen, der als Grenze des Bedarfs nach Grundbildung gilt (Minimumkontroverse) (ebd. S. 34 f.). Koller (2020) fasst in diesem Zuge zusammen, dass sich anhand der Kontroversen „die Spannungsfelder von Akteursinteressen [zeigen,] deren eigener Kontext zur Relativierung des verwendeten Grundbildungsbegriffs führt“ (vgl. ebd., S. 22). Dass die Definition dessen, was unter Grundbildung verstanden wird „von der gewählten Perspektive und vom gewählten Bezug“ (Tröster 2000, S. 18) abhängt, haben Knauber und Ioannidou (2016) international vergleichend und Euringer (2016) auf nationaler Ebene zum Forschungsgegenstand gemacht, indem sie das Grundbildungsverständnis von Akteuren auf politischer Eben untersucht haben.

Aufgrund der charakteristischen Relationalität von Grundbildung generell überrascht nicht, dass diese auch im Zusammenhang mit der Domäne der *digitalen* Grundbildung betont wird: Es wird auf eine Abhängigkeit einer Definition digitaler Grundbildung „von den damit verbunden sozialen Praxen, Standards oder Zeiten“ (Kilian 2019, o.S.) hingewiesen.

Trotz dieser Relationalität zeigt sich eine Vielfalt an Konzepten und Modellen, die in Diskussionen um digitale Grundbildung herangezogen werden. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in Begriffsverwendungen wider: So wird nicht ausschließlich von *digitaler Grundbildung*, sondern teilweise von *Mediengrundbildung* (z. B. Wolf und Koppel 2017) oder besonders im internationalen Diskurs von *digital literacy* (z. B. Kilian 2019) gesprochen. Verwiesen wird oft auf Medienkompetenzmodelle (im deutschen v. a. geprägt durch Baacke 1999), bei denen sowohl der Nutzen als auch der kritische Umgang mit Medien berücksichtigt werden. Ein Kritikpunkt an die Verknüpfung dieser Modelle mit digitaler Grundbildung stellt die unzureichende Beschreibung der untersten Kompetenzstufe dar (vgl. Koppel und Langer 2020, S. 331). Hierdurch sind die Modelle folglich nicht unreflektiert für die digitale *Grund*bildung nutzbar. Als Ausnahme ist der *DigComp* (The European Digital Competence Framework for Citizens) anzuführen. Das sich stetig weiterentwickelnde Modell unterscheidet zwischen mehreren digitalen Kompetenzbereichen und ist in verschiedenen Versionen, zugeschnitten auf spezifische Zielgruppen, verfügbar (Übersicht bei Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021, S. 14 f.). Zuletzt wurde in Österreich der DigComp 2.2 AT entwickelt und veröffentlicht, bei dem konkret die digitale *Grundbildung* als Grundlagenebene mit aufgenommen wurde (vgl. hierzu Koppel und Wolf 2021, S. 194).

2017 betonen Wolf und Koppel, dass die Entwicklung eines „umfassende[n] Modell[s]“ zur digitalen Grundbildung bisher noch ausstehe (vgl. ebd. S. 6) und auch Kilian betont 2019, dass in Bezug auf die digitale Grundbildung Erwachsener „kaum auf Konzepte und spezifische Ansätze zurückgegriffen werden“ (ebd. o.S.) könne. Koppel und Langer (2020) sowie Koppel und Wolf (2021) wiederrum gehen systematisch auf verschiedene, mit der Zeit entwickelte Modelle ein und diskutieren diese im Zusammenhang mit digitaler Grundbildung. Koppel und Langer schlagen schlussfolgernd ein Modell digitaler Grundbildung vor (siehe ebd. 2021, S. 341), welches sowohl Voraussetzungen für die Nutzung digitaler Medien als auch digitale Fähigkeiten beinhaltet. Dabei verzichten sie auf Operationalisierungen und betonen die Relevanz einer Relationalität eines solchen Modells, damit dieses unabhängig von technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen nutzbar sei (vgl. ebd. S. 341 f.).

Neben dem Diskurs um Konzepte ist der Blick ebenfalls auf empirischen Arbeiten zur Erhebung von digitalen (Grund)Kompetenzen Erwachsener zu richten. Hierbei zeigt sich, dass die Aufmerksamkeit um den Themenbereich digitaler Grundbildung auch auf groß angelegten Studien wie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (vgl. Maehler et al. 2013), CILL (Competencies in Later Life) (vgl. Friebe, Schmidt-Hertha und Tippelt 2014), der LEO-Studie (Grotlüschen und Buddeberg 2020) und dem D21 Index (Initiative D21 e. V. 2022) fußt. Die Studien nehmen zwar teils unterschiedliche Zielgruppen in den Blick und haben verschiedene Fokussetzungen, weisen jedoch alle grundlegend darauf hin, dass eine digitale (Grund-)Bildung nicht in ausreichendem Maße bei allen Erwachsenen vorhanden sei. Dabei werden sowohl der funktionale Nutzen (z. B. funktional-pragmatische) als auch der kritische Umgang mit Medien (z. B. kritisch-hinterfragende Kompetenzen) untersucht (vgl. Grotlüschen et al. 2020, S. 17). Besonders betroffen von nicht ausreichender digitaler (Grund-)Bildung scheinen gering literalisierte sowie ältere Erwachsene.

Zusammenfassend lassen sich folgende Gegebenheiten festhalten, die durch eine Betrachtung des Diskurses im Bereich digitaler Grundbildung deutlich werden:

Es wird eine vielfach betonte Notwendigkeit digitaler Grundbildung postuliert, die als Voraussetzung für die Teilhabe am heutigen gesellschaftlichen Leben gilt.

Dabei findet sich eine Vielzahl an Modellen zu digitalen Kompetenzen, die bis auf Ausnahmen zwar digitale Kompetenzen, jedoch nicht explizit digitale *Grund*bildung fokussieren. Im aktuellen Diskurs wurden erste Ordnungsversuche entwickelt und zur Diskussion gestellt. Diese binden Komplexität des Themenfeldes digitaler Grundbildung in Modelle ein (z. B. Koppel und Langer 2020).

Auf empirischer Ebene existieren Studien, deren Ergebnisse im Kern auf unzureichende digitale (Grund)Kompetenzen Erwachsener in Deutschland hinweisen und dabei ältere und gering literalisierte Zielgruppen hervorheben.

Eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Inhalten funktionaler-pragmatischer und kritisch-hinterfragender Art ist dabei sowohl in Kompetenzmodellen als auch bei der Erhebung der Grundkompetenzen Erwachsener häufig aufzufinden.

Insgesamt zeigt sich eine fokussierte Aufmerksamkeit auf digitale (Grund-)Kompetenzen und auf unterschiedliche Zielgruppen. Die Erwachsenenbildungspraxis hingegen, in der formelle Angebote digitaler Grundbildung vorgehalten werden, findet im Zusammenhang mit digitaler Grundbildung sowohl im theoretischen Diskurs als auch in empirischen Studien bisher wenig Beachtung. Dass Erwachsenenbildungseinrichtungen einen wichtigen Akteur in der Vermittlung von digitaler Grundbildung darstellen, wurde aufgezeigt. Um einen Beitrag zur aktuellen Debatte um digitale Grundbildung zu leisten, werden diese bisher weniger beleuchteten Einrichtungen im Folgenden fokussiert.

Wie durch rezipierte Forschungen zu Grundbildungsverständnissen deutlich geworden ist, wohnt diesen Verständnissen eine Relationalität und eine damit verbundene Perspektivabhängigkeit inne. Weil demnach auch davon ausgegangen werden kann, dass ein Verständnis von *digitaler* Grundbildung diese Charakteristika ebenfalls aufweist, wird mit diesem Beitrag das Ziel verfolgt, den Diskurs um digitale Grundbildung um eine Perspektive zu erweitern. Dabei wird erforscht, was in der Erwachsenenbildungspraxis unter digitaler Grundbildung verstanden wird. Der vor-

liegende Beitrag folgt damit nicht nur dem Ruf, den Bereich der digitalen Grundbildung weiter zu beforschen (Wolf und Koppel 2017, S. 1), sondern leistet auch dem Anspruch folge, dass die Wissenschaft eine „Verantwortung [...][...] bei [der] Analyse von Grundbildungsbegriffen“ (Koller 2020, S. 22) trägt, nicht zuletzt um „der Politik und Praxis Orientierung [zu] geben“ (Tröster und Schrader 2016, S. 55).

Die diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: Welches Verständnis weisen Programmplanende und Lehrende in diesen Erwachsenenbildungseinrichtungen von digitaler Grundbildung auf?

Damit sollen keine einzelnen, subjektiven Verständnisse der Programmplanenden und Lehrenden nachgezeichnet werden, sondern vielmehr auf einer übergeordneten Ebene aufgezeigt werden, aus welchen Komponenten sich diese Verständnisse zusammensetzen. Im Verlauf wird aus diesem Grund von einem „Verständnis“ gesprochen, welches die übergeordnete Ebene bespielt.

3 Methodisches Vorgehen

Die empirische Untersuchung fand im Rahmen einer Studie statt, die übergeordnet die Institutionalisierung von Angeboten digitaler Grundbildung untersucht. Zusätzlich dazu wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von digitaler Grundbildung bei Programmplanenden und Lehrenden in Erwachsenenbildungseinrichtungen in NRW vorliegt. Im Rahmen der Datenerhebung wurden insgesamt 21 leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten geführt (vgl. Meuser und Nagel 1991), die alle in die Auswertung für den vorliegenden Beitrag einbezogen wurden. Die geführten Interviews setzen sich zum einen aus der Befragung von fünf Mitarbeitenden in programmplanender bzw. koordinierender Funktion in Bildungswerken und Verbänden in NRW zusammen. Die weiteren Interviews wurden mit jeweils sechs Programmplanenden und jeweils zwei Lehrenden aus Volkhochschulen und konfessionellen Erwachsenenbildungseirichtungen (katholisch und evangelisch) in NRW geführt.

Diese Form der Datenerhebung wurde gewählt, um das Verständnis von digitaler Grundbildung aus der subjektiven Perspektive der Befragten erforschen zu können. Der Leitfaden soll dabei eine richtungsweisende Orientierung geben und den Interviewten dabei gleichzeitig eine möglichst große Offenheit in ihren Antworten einräumen (vgl. ebd., S. 448 f.). Die Befragten tragen als Experten und Expertinnen „Verantwortung [...] für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (ebd., 1991, S. 433), bzw. verfügen über „einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (ebd.), indem sie Einfluss auf die Planung und Umsetzung der Angebote digitaler Grundbildung haben.

Die Auswahl der Einrichtungen fand in einem mehrschrittigen Prozess statt. Als Bedingung für den Einschluss in die Studie mussten die Einrichtungen Angebote vorhalten, welche grundlegenden digitale Inhalte (z. B. PC- oder Smartphone-Einstiegskurse) beinhalten, für die Teilnehmende keine oder nur geringe Vorkenntnisse mitbringen müssen. Zudem haben die zuständigen Programmplanenden und Lehrenden alle bestätigt, dass sie für die Angebote *digitaler Grundbildung* zuständig

sind bzw. diese durchführen. Die Entscheidung, Einrichtungen aus verschiedenen Kontexten (sowohl Bildungswerke als auch Verbände, Volkshochschulen und konfessionelle Anbieter) auszuwählen, fußt darauf, dass ein möglichst umfangreicher Einblick in die Praxis gegeben werden soll.

Die Interviews wurden über die Online-Kommunikationsplattform Zoom geführt. Die Dauer der Interviews liegt zwischen zwölf Minuten und 55 min, mit einem Gesamtdurchschnitt von 37 min. Die Transkription des Interviewmaterials fand unter Einhaltung zuvor festgelegter Regeln (vgl. Lamnek und Krell 2016) statt. Die Auswertung des Materials erfolgte auf Grundlage der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018, S. 97 ff.). Das erarbeitete Kategoriensystem wurde hierbei aus deduktiven und induktiven Kategorien gebildet (vgl. ebd. S. 64 ff.). Zur deduktiven Kategorienbildung wurden einzelne Komponenten der zuvor dargestellten Ausgangslage berücksichtigt. Dazu gehören die folgenden Aspekte:

- Grundbildung beinhaltet unterschiedliche Inhalte und Kompetenzen (vgl. Euringer 2016, S. 34f.), die in Modellen und Diskursen um digitale Grundbildung häufig in funktionale und kritische Aspekte unterteilt werden (vgl. z. B. Grotlüschen et al. 2020, S. 17). Daraus wurden deduktiv die Oberkategorie *Inhalte und Kompetenzen* sowie die Unterkategorien *funktional-pragmatische* und *kritisch-hinterfragende* Inhalte und Kompetenzen entwickelt.
- Die (digitale) Grundbildung wird im Diskurs mit Zielen bzw. Notwendigkeiten in Verbindung gebracht, welche übergeordnet der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zuzuordnen sind (vgl. z. B. BMBF und KMK 2016). Daraus wurde deduktiv die Oberkategorie *Notwendigkeit und Ziele* entwickelt.
- Einen Bedarf an digitaler Grundbildung scheinen grundlegend viele Erwachsene in Deutschland aufzuweisen (siehe dargestellte empirische Studien), wobei insbesondere gering literalisierte und ältere Erwachsene als vulnerable Gruppen benannt werden (vgl. Maehler et al. 2013; Friebe et al. 2014; Grotlüschen et al. 2020; Initiative D21 e. V. 2022). Hieraus ergibt sich die Oberkategorie *Zielgruppen*.

Die einzelnen Kategorien wurden jeweils induktiv am Material ausdifferenziert, sodass sich weitere Unterkategorien gebildet haben (z. B. verschiedene Kontexte im Rahmen von Notwendigkeiten und Zielen; unterschiedliche Zielgruppen).

Für den Analyseprozess wurde die Software MAXQDA benutzt. Zur Qualitätssicherung des Kategoriensystems wurde dieses mithilfe der Berechnung einer Intercoder-Reliabilität überprüft. Hierbei ergab sich ein Reliabilitätskoeffizient von 0,81 wodurch das erarbeitete Kategoriensystem als gut einzustufen ist (vgl. Krippendorff 2004).

4 Befunde: „*Die* digitale Grundbildung, die gibt es nicht“

Im Folgenden werden die Befunde der Erhebung dargestellt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen, welches Verständnis Programmplanende und Lehrende in Erwachsenenbildungseinrichtungen von digitaler Grundbildung aufweisen.

Als erster Befund lässt sich herausheben, dass ein wenig konkretes Begriffsverständnis vorherrscht: „Digitale Grundbildung, ja, das ist ein großer Begriff“ (K6_R_Pos. 2). Eine Begriffsdefinition scheint oft mit Herausforderungen verbunden zu sein. Eine Definition sei „gar nicht so einfach“ (VH5_F_Pos. 2), da es „keine einheitliche Erklärung für den Begriff [gibt], weil [...] DIE digitale Grundbildung, die gibt es nicht“ (VH6_F_Pos. 2). Die Inhaltsanalyse legt offen, dass das Verständnis, das die Interviewten aufweisen, durch eine Relativität geprägt ist und von mehreren Faktoren abhängt. Im Folgenden wird auf die einzelnen Kategorien[2] der *Inhalte und Kompetenzen, Ziele und Notwendigkeiten* sowie *Zielgruppen* eingegangen.

4.1 Inhalte und Kompetenzen

Die erste Kategorie umfasst all jene Inhalte und Kompetenzen, die aus Perspektive der Befragten einen Bestandteil digitaler Grundbildung darstellen. Bevor konkret auf diese eingegangen wird, soll der Blick auf die Frage nach einer Ein- und Abgrenzung der Inhalte gelenkt werden. Diesen Punkt thematisieren die Interviewten, indem sie angeben, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Inhalte und Kompetenzen der digitalen Grundbildung zugeordnet werden und welche darüber hinaus eher zu „Fachkompetenzen“ (V2_Pos. 8) oder zu „Expertenwissen“ (VH7_F_Pos. 2) zählen. Die Frage scheint sie vor Herausforderungen zu stellen: „Wo zieht man dann da auch die Grenze? Was ist dann grundlegend und was ist eben dann nicht mehr grundlegend?“ (V5_Pos. 18). In dem Zusammenhang wird angemerkt, dass es sich um eine „sehr schwierige[n] Abgrenzung“ (V2_Pos. 6) handele und „dass es keine Definition für digitale Grundkompetenzen [gibt], anders als bei der Alphabetisierung [...], in Stufen“ (ebd.). Andere Interviewte wiederrum geben an, dass sie sich an allgemeinen Kompetenzrahmen wie z. B. dem DigComp orientieren würden. Aus diesem könnten zwar „nur einzelne Bestandteile“ (VH7_F_Pos. 2) genutzt werden, da die Inhalte teilweise weit über Grundbildung hinausgehen würden (vgl. ebd.). Die Kompetenzrahmen dienten jedoch trotzdem als „sehr gute Vorlage“ (V4_Pos. 4), da „so ein bisschen abgedeckt [wird], was [man] alles können [muss] um in unserer digitalen Welt gut zurechtzukommen“ (V4_Pos. 4).

Auch wenn Abgrenzung schwerzufallen scheint, können einige Befragte eine Einschätzung vornehmen, welche Inhalte ein Grundbildungsniveau übersteigen (vgl. VH7_F_Pos. 2). Zudem nennen die Interviewten konkrete Inhalte und Kompetenzen, die sie definitiv der digitalen Grundbildung zuordnen. Diese umschreiben sie als Grundlagen (VH6_F_Pos. 4, VH7_F_Pos. 30, vgl. auch K6_R_Pos. 2), „Grundkenntnisse“ (K2_R_Pos. 12), „Basiswissen“ (VH2_L_Pos. 12) oder als „ganz, ganz basishafte [...] Kenntnis[se]“ (K7_R_Pos. 12). Die genannten Inhalte und Kompetenzen lassen sich nach Sichtung des gesamten Materials in die Kategorien funktional-pragmatische und kritisch-hinterfragend Inhalte und Kompetenzen einteilen und sind in Tab. 1 dargestellt.

[2] Im weiteren Textverlauf wird aus pragmatischen Gründen nicht explizit zwischen Ober- und Unterkategorien entschieden, sondern ausschließlich von *Kategorien* gesprochen. Aus dem jeweiligen Kontext ist erkenntlich, ob es sich um Ober- oder Unterkategorien handelt.

Tab. 1 Inhalte und Kompetenzen, die fallübergreifend im empirischen Material sichtbar werden

Funktional-pragmatisch	Kritisch-hinterfragend
Hardware-Nutzung (PC ein- und ausschalten, Maus bedienen)	Medienkritische Haltung und Quellenkritik
Benutzung von Drucker und Kopierer	Ein aufgeklärter Umgang mit Medien
Nutzen von MS Office	Grundlagen im Datenschutz
Nutzen von Apps	Reflexion darüber, wie man sich im Internet bewegt (z. B. Social Media)
Nutzen von Kommunikationsplattformen (z. B. Zoom, WhatsApp)	Verstehen von Wirkungszusammenhängen (wissen, wo man klicken muss)
Umgang mit Touchscreens	Der Umgang mit Situationen, in denen etwas nicht funktioniert
Umgang mit dem Internetbrowser	Angemessene Kommunikation im digitalen Raum
Nutzung von spezifischen Datenverarbeitungsprogrammen	

Unter die Kategorie *funktional-pragmatisch* fallen alle Inhalte und Kompetenzen, die auf den funktionalen Nutzen abzielen und beinhalten, digitale Werkzeuge sowie Hard- und Software „angemessen anwenden zu können“ (K1_L_Pos. 2). Die Kategorie *kritisch-hinterfragend* umfasst jene, die eine kritische und hinterfragende Haltung gegenüber Medien beinhalten.

Digitale Grundbildung setzt sich aus der Perspektive der Befragten aus beiden Kategorien zusammen: Darunter wird also „nicht nur Bedienung, sondern auch die Kompetenz, tatsächlich einzuordnen, was man macht und die Gefahren daraus zu erkennen“ (K5_L_Pos 2.) verstanden.

Die Interviewten bringen die genannten Inhalte und Kompetenten oft mit spezifischen Situationen in Verbindung und betonen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ziele und Notwendigkeiten von digitaler Grundbildung, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

4.2 Ziele und Notwendigkeiten

Digitale Grundbildung wird von den Befragten als „absolut unerlässlich“ (K7_R_Pos. 6) und „eins der wichtigsten Unterfangen, denen wir uns als Gesellschaft [...] stellen müssen“ (V4_Pos. 14) beschrieben. In dem Zusammenhang wird auf den digitalen Wandel unserer Gesellschaft Bezug genommen. „Der ganze Bereich des Digitalen ist mittlerweile, man kann schon sagen, zu so einer Art [...] zweiten Natur geworden“ (V4_Pos. 4). Dabei wird die Corona-Pandemie als treibende Kraft für eine voranschreitende Digitalisierung beschrieben (vgl. z. B. VH4_F_Pos. 2). In dem Zusammenhang sprechen einige Interviewte von einem „Digitalisierungsdruck“ (K6_R_Pos. 6, vgl., VH2_L_Pos. 153, VH1_F_Pos. 14), womit eine wachsende Notwendigkeit von digitaler Grundbildung in Verbindung gebracht wird: „Wer da nicht mitmacht und sich nicht anpasst oder diese Kompetenzen eben nicht adaptieren will, der hat eben auch Nachteile im gesellschaftlichen Leben“ (K6_R_Pos. 6).

Alle Befragten geben an, dass aus ihrer Sicht eine Notwendigkeit von digitaler Grundbildung besteht, um an der heutigen Gesellschaft teilhaben zu können. Neben der Teilhabe werden weitere konkrete Ziele genannt, die mithilfe von digitaler Grundbildung erreicht werden sollen. Darunter zählen: Ängste nehmen (vgl. V2_Pos. 6, VH4_F_Pos. 2, K4_R_Pos. 4, VH7_F_Pos. 30), Sensibilisieren (K5_L_Pos. 51) Emanzipation/Digitales Glücklichsein/Sich nicht getrieben fühlen/Mündigkeit (vgl. VH1_F_Pos. 2, VH1_F Pos. 14, VH1_F_Pos. 58, V4_Pos. 14) sowie einer Überforderung entgegenwirken (vgl. K3_R_Pos. 6). Welche dieser Ziele im Vordergrund stehen, variiert: „Digitale Grundbildung [...] hat immer ganz unterschiedliche Zielsetzungen“ (VH1_F_Pos. 38). An dieser Stelle zeigt sich eine Situationsspezifik im Verständnis: „Es kommt immer drauf an, welches Problem man mit digitalen Medien oder Techniken lösen will“ (V4_Pos. 8).

Im Laufe der Interviews wird deutlich, dass die genannten Ziele und insbesondere die Teilhabe aus Perspektive der Befragten in verschiedenen Lebenskontexten der Menschen erreicht werden sollen. Über alle Interviews hinweg ließen sich aus den Antworten der Befragten drei Kategorien herausarbeiten: Ein *Alltagkontext*, ein *Berufskontext* sowie ein *Bildungskontext*. Innerhalb dieser Kontexte nennen die Interviewten konkrete Beispielsituationen, welche in der folgenden Tab. 2 dargestellt sind.

Je nach Kontext und Situation scheinen unterschiedliche Zielgruppen Unterstützung im Bereich der digitalen Grundbildung zu benötigen. Im Folgenden wird nachgezeichnet, dass das Verständnis der Befragten auch durch die jeweilige Zielgruppe beeinflusst wird.

Tab. 2 Kontexte mit Beispielsituationen, die fallübergreifend im empirischen Material sichtbar werden

Alltagskontext
Fahrkartenautomaten/Parkautomaten
Corona-Informationen
QR-Codes
Terminbuchung (z. B. bei Ämtern und ärztlichen Einrichtungen)
Online-Banking
Lieferdienste
Digitale Straßenkarten
Videokommunikation
Steuererklärung
Online-Dating
Berufskontext
Firmeninterne Kommunikation
Digitale Bewerbungen
E-Mails
Präsentationen
Online-Veranstaltungen
Bildungskontext
Digitale Veranstaltungen (z. B. via Zoom)
Online-Kursbuchung
Online-Lernplattformen

4.3 Zielgruppen

Im Zusammenhang mit der dritten Kategorie *Zielgruppen* wird die anfänglich beschriebene Herausforderung eines Definitionsversuchs mit einer Zielgruppenspezifik begründet: „Digitale Grundbildung hat natürlich verschiedene Stoßrichtungen, abhängig von den Zielgruppen“ (VH3_F_Pos. 2). Im Folgenden wird genauer betrachtet, wer zu diesen Zielgruppen gezählt wird und inwiefern aus Perspektive der Befragten Bedarf an digitaler Grundbildung besteht. Grundsätzlich wird dieser von vielen Interviewten nicht „nur [bei] gering literalisierte[n]“ (V4_Pos 2) oder älteren Erwachsenen (vgl. ebd.) vermutet, sondern bei allen Erwachsenen:

> „Also ich könnte keine Gruppe [...] freistellen. [...] ich würde nicht sagen, dass man durch die Bank komplett jemand freistellen könnte, man sagen könnte, die Zielgruppe ist komplett kompetent, die muss man nicht weiter schulen“ (K5_L_Pos. 6).

Konkret werden verschiedene Zielgruppen genannt, die sich in vier Kategorien einteilen lassen: Senioren und Seniorinnen, Berufstätige, Menschen im zweiten Bildungsweg und gering literalisierte sowie jüngere Erwachsene. Eine Gemeinsamkeit dieser Zielgruppen stelle ein Mangel an Grundkompetenzen im digitalen Bereich dar. Jedoch wird im gleichen Zuge auf eine enorme Heterogenität, verschiedenste Bedarfe und unterschiedliche Vorkenntnisse im Bereich digitaler (Grund-)Bildung hingewiesen. Während einige der Menschen in den Zielgruppen „im privaten oder auch im beruflichen [...] noch keine oder wenig Schnittstellen dazu hatten“ (K6_R_Pos. 4), brächten andere bereits gute Kenntnisse in einigen Bereichen mit und wiesen nur in spezifischen Feldern keine oder geringe Grundkompetenzen auf: „Ich kann in einem Bereich [...] ein Spezialist [sein] dafür aber in einem anderen Bereich überhaupt keine Ahnung haben, beziehungsweise Schwierigkeiten haben [...]“ (V4_Pos. 12).

4.3.1 Senioren und Seniorinnen

Die erste Zielgruppe, auf die genauer eingegangen wird, sind die Senioren und Seniorinnen bzw. ältere Menschen[3]. Ihre Bedarfe zeichnen sich auf vielen verschiedenen Ebenen ab. Zum einen wird aus Erfahrung der Befragten berichtet, dass gerade diese Zielgruppe Berührungsängste mit digitalen Prozessen hätte, die oftmals mit Ängsten einhergehe, etwas falsch oder kaputt zu machen (vgl. z. B. K8_R_Pos 6). Mithilfe digitaler Grundbildung sollen diese Ängste genommen werden: Es sei

> „absolut unerlässlich, dass Menschen den Umgang damit gut lernen, [...] sicher werden im Umgang damit, weil auch sehr schlimm ist, das haben wir jetzt auch schon öfter bei den Seniorinnen gehört, ist die Angst davor [...] zu bedienen, was sich der Kontrolle entzieht“ (K7_R_Pos. 6).

[3] Die Altersangaben zu dieser Gruppe variieren. Über alle Interviews hinweg findet man in Bezug auf diese Gruppe die Angabe einer Altersspanne von 60 bis ca. 90 Jahren.

Zudem laufe diese Zielgruppe gerade durch die Corona-Pandemie Gefahr, zu vereinsamen. Durch digitale Grundbildung solle den Menschen beispielsweise ermöglicht werden, digitalen Kontakt mit Familie und Freunden zu bewahren und auch online an Bildungsangeboten teilzunehmen.

4.3.2 Berufstätige

Bei den Berufstätigen führen laut der Befragten unterschiedliche Situationen dazu, dass sie digitale Grundbildung benötigen und somit zur Zielgruppe werden. So berichtet einer der Interviewten beispielsweise von Berufstätigen, die sich „umorientieren wollen, müssen, wie auch immer – aus gesundheitlichen, aus Job-Gründen, die [...] vielleicht im Handwerk [...] oder in der Pflege waren und körperlich nicht mehr können und jetzt einen Büro-Job suchen“ (VH3_F_Pos. 4). Auch die Professionalisierung von Lehrenden und Programmplanenden wird in diesem Kontext angesprochen. Die Befragten berichten von Kollegen und Kolleginnen aus ihren Einrichtungen, die regelmäßig Unterstützung im Umgang mit digitalen Medien benötigen. Dies scheint besonders aufgrund der durch die Corona-Pandemie hinzugekommenen Anforderungen, wie beispielsweise der Online-Lehre, der Fall zu sein (z. B. K3_R_Pos. 46).

4.3.3 Menschen im zweiten Bildungsweg und gering Literalisierte[4]

Eine weitere Zielgruppe stellen Menschen im zweiten Bildungsweg sowie gering literalisierte dar. Hierzu werden Erwachsene gezählt „mit Baustellen in sehr vielen Lebensbereichen, die in prekären familiären Situationen leben“ (VH7_F_Pos. 8), geflüchtete Menschen (vgl. ebd.) sowie Menschen, die grundsätzlich geringe Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen (vgl. V1_Pos. 2). Laut der Befragten bringt diese Zielgruppe teilweise wenig Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien mit, unter anderem aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen. Digitale Grundbildung wird hier als notwendiges Sprungbrett betrachtet, um Schulabschlüsse nachholen zu können und den beruflichen Werdegang voranzutreiben (VH7_F_Pos. 30).

4.3.4 Jüngere Erwachsene

Bei jüngeren Erwachsenen[5], die zu den sogenannten „digital Natives“ (vgl. z. B. VH2_L_Pos. 19) gezählt werden, spalten sich die Ansichten der Befragten: Einige von ihnen geben an, dass aus ihrer Sicht „jüngere Menschen [eine] gewisse Affinität zur Technik mitbringen“ (K2_R_Pos. 2) und digitale Grundbildung deswegen nicht notwendig sei: „also die brauchen das alles nicht“ (K4_R_Pos. 8). Dahingegen gibt es klare Stimmen dafür, dass auch „die junge Generation, [die] die digitalen Medien so viel nutzt“ (K3_R_Pos. 46) „trotzdem überhaupt gar keine Ahnung davon [hat], wie das überhaupt funktioniert“ (ebd.). In dem Zusammenhang wird davon

[4] Diese Zielgruppen werden von den Befragten explizit zusammen genannt, sodass diese im Rahmen der Auswertung in einer Gruppe zusammengefasst worden.

[5] Die Befragten geben bei der Benennung dieser Zielgruppe keine konkreten Altersangaben an.

gesprochen, dass diese Zielgruppe „zwar mit dem Handy umgehen [kann] aber letztendlich nicht [weiß],wie funktioniert Windows?“ (VH5_F_Pos. 6) und dabei „jegliches Basiswissen“ (VH2_L_Pos. 27, vgl. auch VH8_L_Pos. 4) fehle. Daneben werden zudem das unzureichende Handling mit der Hardware (z. B. die Benutzung einer Maus oder eines Touchscreens) und eine fehlende medienkritische Haltung genannt, aus denen sich aus Sicht der Befragten Grundbildungsbedarf für jüngeren Menschen ergibt (vgl. z. B. V5_Pos. 6, VH5_F_Pos. 20).

Insgesamt zeigt die Kategorie der Zielgruppen eine Heterogenität auf zwei Ebenen, die das Verständnis von digitaler Grundbildung dynamisch prägt. Zum einen unterscheiden sich die Zielgruppen untereinander, indem sie verschiedene Bedarfe für digitale Grundbildung in unterschiedlichen Situationen mit sich bringen. Zum anderen wird die Heterogenität auch in Bezug auf die vorhandenen Kompetenzen und Bedarfe einer einzelnen Person beschrieben: Während einige in vielen oder allen Bereichen keine oder geringe digitale Grundbildung aufweisen, weisen andere in einigen Bereichen sehr gute Kenntnisse auf und benötigen nur in einem oder wenigen Bereichen Unterstützung.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorherigen Kapitel wurden drei Kategorien dargestellt, aus denen sich das Verständnis von digitaler Grundbildung aus der Perspektive von Programmplanenden und Lehrenden in Erwachsenenbildungseinrichtungen zusammensetzt. In einer Gesamtbetrachtung aller Kategorien deuten sich einige Verbindungslinien an, die aufzeigen, dass und wie diese zusammenspielen. Zum einen hängt die Frage, welche *Inhalte und Kompetenzen* die Befragten der digitalen Grundbildung zuschreiben, davon ab, welche *Ziele* in welchem Kontext aus welcher *Notwendigkeit* heraus erreicht werden sollen. Welche *Ziele* in welchem Kontext wiederrum erreicht werden sollen, steht in einem Zusammenhang mit den jeweiligen *Zielgruppen*. Diesen werden unterschiedliche Vorkenntnisse und Bedarfe zugeschrieben. Die Voraussetzungen der *Zielgruppen* prägen wiederrum das, was die Befragten zu den *Inhalten* digitaler Grundbildung (für die jeweilige Zielgruppe) zählen. Im Gesamtbild zeigt sich ein dynamisches Konzept von digitaler Grundbildung, das durch das Zusammenspiel der dargestellten Kategorien das relationale Verständnis der Befragten von digitaler Grundbildung prägt.

Die dargestellten Befunde werden im Folgenden in die Ausgangslage eingeordnet und vor diesem Hintergrund diskutiert.

Zunächst zeigt sich, dass die von vielen Befragten benannte Herausforderung einer Definition von digitaler Grundbildung die aktuelle Debatte um (digitale) Grundbildung widerspiegelt. Diese Herausforderung wird von den Interviewten damit begründet, dass das, was unter digitaler Grundbildung verstanden wird, immer im Zusammenhang damit gesehen werden muss, wer (welche Zielgruppe), was (welche Inhalte) für welcher Situation bzw. mit welchem Ziel (Ziel und Notwendigkeit) benötigt. Die auf Theorieebene konstatierte Relationalität eines Begriffsverständnisses konkretisiert sich empirisch in der Praxis in diesen Kategorien.

5.1 Zur Kategorie der Inhalte und Kompetenzen

Mit der von den Befragten angesprochene Herausforderung einer Ein- und Abgrenzung von Inhalten und Kompetenzen zu digitaler Grundbildung zeichnet sich eine Parallele zu den in Kap. 2 dargestellten Kontroversen um Grundbildung ab. Sowohl die Kanonisierungs- (welche Themen, Kompetenzen und Inhalte zählen zur digitalen Grundbildung?) als auch die Hierarchiefrage (wo hört digitale Grundbildung auf und wo fängt Expertenwissen an?) beschäftigen die Befragten, wenn es darum geht, Inhalte und Kompetenzen digitaler Grundbildung zu definieren. Dass die Beantwortung der Fragen nicht allgemeingültig, sondern immer in Abhängigkeit von bestimmten Zielen und Notwendigkeiten (Situationsspezifik) sowie der jeweiligen Zielgruppe (Zielgruppenabhängigkeit) geschieht, wurde aufgezeigt.

Von einigen Interviewten wurde auf bestehende Kompetenzmodelle eingegangen. Hierbei wurde auf der einen Seite berichtet, dass keine nutzbaren Modelle existierten, auf die sie Bezug nehmen könnten. Andere Befragte hingegen geben an, sich z. B. am DigComp zu orientieren, der jedoch grundsätzlich zu hohe Kompetenzstufen aufweise. Welche Inhalte und Kompetenzen die Programmplanenden und Lehrenden in der Praxis der digitalen Grundbildung zuordnen, wird teilweise durch vorhandene Modelle beeinflusst, aber keineswegs vollständig determiniert. Die Befragten sehen sich vor die Herausforderung gestellt, bestehende Modelle in eigenem Ermessen für den Bereich der digitalen Grundbildung zu adaptieren. Die in Kapitel zwei thematisierte Problematik, dass bestehende Modelle digitale *Grund*bildung nicht umfassend berücksichtigen würden, spiegelt sich solchermaßen in der Praxis wider.

Eine weitere Parallele besteht im Zusammenhang mit der in der LEO-Studie angebrachten Systematik, Inhalte und Kompetenzen in funktional-pragmatische und kritisch-hinterfragende Einheiten zu unterteilen. Die von den Befragten genannten Inhalte und Kompetenzen ließen sich ebenfalls in eine solche Systematik einordnen. Damit wird deutlich, dass diese kategorisch-analytische Unterscheidung auch in der Praxis zur Elaboration des Verständnisses beiträgt.

5.2 Zur Kategorie der Notwendigkeiten und Ziele

Die grundlegende Notwendigkeit für digitale Grundbildung wird sowohl in der Ausgangslage als auch von den Befragten aus der Praxis mit der voranschreitenden Digitalisierung und der Corona-Pandemie in Verbindung gebracht. Die in der Ausgangslage dargestellte Notwendigkeit von digitaler Grundbildung als Voraussetzung dafür, an der heutigen, digital geprägten Gesellschaft teilhaben zu können, wird auch von den Interviewten postuliert. Spezifische Kontexte, in denen gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden soll, finden sich ebenfalls sowohl in der dargestellten Debatte als auch unter den Antworten der Befragten wieder. Dabei liefern die Interviewten differenzierte Darstellungen von Situationen, in denen digitale Grundbildung aus ihrer Sicht eine Voraussetzung für Teilhabe darstellt. Wandlungen in Berufs- und Alltagskontexten werden von vielen der Interviewten mit der Notwendigkeit digitaler Grundbildung in Verbindung gebracht. Zusätzlich wird auf einen Bildungskontext hingewiesen. Die Situationen, die mit diesem Kontext in Verbindung gebracht werden, ließen sich auch in die Berufs- und Alltagskontexte einordnen. Diese werden

von den Befragten jedoch explizit als zentrales Phänomen im Bildungsbereich dargestellt. Ferner wird in den Interviews Bezug auf darüber hinausreichende Ziele wie etwa Mündigkeit und digitales Glücklichsein verwiesen.

5.3 Zur Kategorie der Zielgruppen

Dass grundsätzlich alle Erwachsenen in irgendeiner Weise Bedarf an digitaler Grundbildung aufweisen, deuten sowohl die Angaben der Interviewten als auch die in Kapitel zwei dargestellten Studienergebnisse an. Mittels verschiedener Studien wurde insbesondere auf eine Vulnerabilität älterer und gering literalisierter Erwachsener hingewiesen. Auch die Interviewten attestieren diesen Zielgruppen besondere Bedarfe. Zusätzlich wird von ihnen auf weitere Zielgruppen hingewiesen, die aus ihrer Perspektive digitaler Grundbildung bedürfen. Hierunter fallen weitere Erwachsene auf dem zweiten Bildungsweg sowie Berufstätige und teilweise jüngere Erwachsene. Zusätzlich wird – nachdrücklicher als in den zuvor vorgestellten Studien – auf die Heterogenität und die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Zielgruppen eingegangen. Dabei stellen die Interviewten die spezifischen Bedarfe für digitale Grundbildung der einzelnen Zielgruppen differenziert dar. Ein Aspekt wurde im Zusammenhang mit den jüngeren Erwachsenen besonders hervorgehoben: Die Befragten vertreten die Position, dass eine Affinität zum Digitalen kein hinreichender Indikator für digitale Grundbildung (in allen Bereichen) ist. Im gleichen Zuge wird auf eine große Spannbreite von digitalen Kompetenzniveaus bei einem einzelnen Erwachsenen hingewiesen. Insgesamt unterstreicht die von den Interviewten dargestellte Heterogenität der Zielgruppen das Charakteristikum der Zielgruppenabhängigkeit, das das Verständnis von digitaler Grundbildung in den Einrichtungen prägt.

Insgesamt spiegelt die Perspektive der Programmplanenden und Lehrenden viele in der aktuellen Debatte diskutierte Aspekte um digitale Grundbildung wider. Durch perspektivische Ergänzungen und Ausdifferenzierungen wurde deutlich, in welcher Relationalität das Verständnis von digitaler Grundbildung in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung steht.

Hierbei wurde aufgezeigt, dass es auch in Erwachsenenbildungseinrichtungen nicht *das* Verständnis gibt, sondern dass sich dieses immer aus einem Kontinuum der dargestellten Kategorien ergibt.

6 Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag ist an den Diskurs um digitale Grundbildung angeknüpft worden. Die zugrundeliegende empirische Untersuchung gibt einen Einblick in die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sie stellt heraus, aus welchen Komponenten das Verständnis von digitaler Grundbildung in der Praxis aus der Perspektive der Programmplanenden und Lehrenden besteht.

Trotz der charakteristischen Relationalität und Dynamik des Begriffs konnten konkrete Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Inhalte und Kompetenzen, welche Ziele und Notwendigkeiten und welche Zielgruppen das Konzept der

digitalen Grundbildung in den Einrichtungen auf welche Weise prägen. Auf diese Weise ist die in der Ausgangslage beschriebene unzureichende Erforschung dessen, was digitale Grundbildung bedeutet, um eine Perspektive erweitert worden. Der Nutzen dieser empirischen Forschung bringt nicht nur die Debatte um digitale Grundbildung auf wissenschaftlicher Ebene voran, sondern gilt vor allem der Erwachsenenbildungspraxis, indem die konkreten Erkenntnisse als Orientierungsmöglichkeit und Diskussionsgrundlage in den Einrichtungen dienen können.

Die Befunde dienen darüber hinaus als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben. Nachdem der vorliegende Beitrag einen Gesamtüberblick über die beforschten Einrichtungen gegeben und damit einen ersten möglichst weitgreifenden Zugang in die Praxis geschaffen hat, könnte in einem nächsten Schritt eine vergleichende Auswertung stattfinden, in der zwischen verschiedenen Einrichtungstypen differenziert wird.

Während die in der Ausgangslage dargestellten Studien die Zielgruppen in den Blick genommen haben und dieser Beitrag die Einrichtungsebene fokussiert hat, wäre es darüber hinaus im Zusammenhang mit der Relationalität einer Begriffsdefinition gewinnbringend, in Zukunft weitere Perspektiven (z. B. Akteure der Politik) zu untersuchen.

In Hinblick auf die mehrfach angesprochenen unzureichenden Orientierungsmöglichkeiten bietet eine systematische Entwicklung von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung von spezifischen Zielgruppen und deren Bedarfen eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit für eine zukünftige Forschung. Hierbei könnten beispielsweise Zielgruppen digitaler Grundbildung in eine Modellentwicklung eingebunden werden.

Förderung Die Forschung, die zu diesen Ergebnissen führte, fand im Rahmen einer Anstellung an der Universität zu Köln über das NRW Forschungsnetzwerk Alphabetisierung und Grundbildung statt.

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

Abraham, E., & Linde, A. (2010). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 889–903). Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M., & Stanik, T. (2009). Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In R. Klein (Hrsg.), *„Lesen und schreiben sollten sie schon können": Sichtweisen auf Grundbildung* (S. 11–25). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.

Aschemann, B. (2020). Online-Lernressourcen für digitale Grundbildung. https://epale.ec.europa.eu/de/content/online-lernressourcen-fuer-die-digitale-grundbildung. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

Baacke, D. (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

BMBF (2017). Berufsbildung 4.0. https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/berufsbildung-4-0.html. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

BMBF, & KMK (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016–2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen. https://www.alphadekade.de/alphadekade/shareddocs/downloads/files/01_grundsatzpapier-zur-nationa-sierung-und-grundbildung_final.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 197–224). Bielefeld: wbv Publikation.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich*. DigComp 2.2 AT.

Euringer, C. (2016). *Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung: Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse*. Bielefeld: wbv Publikation.

Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL) (DIE spezial)*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/85/0014w.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv Publikation.

Initiative D21 e. V. (2022). D21 Digital Index 2021/2022. Jährliches Lagebildung zur Digitalen Gesellschaft. https://initiatived21.de/d21index21-22/. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

Kilian, L. (2019). *Darf es ein bisschen mehr Erwachsenenbildung sein?* Blogeintrag auf wb-web. https://www.wb-web.de/aktuelles/darf-es-ein-bisschen-mehr-erwachsenenbildung-sein.html. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

Knauber, C., & Ioannidou, A. (2016). Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich – Von der Politikformulierung zur Implementierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(2), 131–148. https://www.die-bonn.de/id/34388/about/html. Zugegriffen: 02.08.2022.

Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 19–42). Bielefeld: wbv Publikation.

Koppel, I., & Langer, S. (2020). Basic digital literacy – requirements and elements. *Práxis Educacional*, *16*(42), 326–347.

Koppel, I., & Wolf, K. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 182–199). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

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: Beltz.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. vollständig überarbeitete Auflage). Transkriptionsregeln. https://www.beltz.de/fachmedien/psychologie/online_material/qualitative_sozialforschung.html. Zugegriffen: 2. Aug. 2022.

Maehler, D. B., Massing, N., & Rammstedt, B. (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.

Mania, E., & Tröster, M. (2015). *Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen*. Bielefeld: wbv Publikation.

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.

Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bielefeld: wbv Publikation.

Tröster, M., & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Münster: Waxmann.

Wolf, K., & Koppel, I. (2017). Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. *Magazin erwachsenenbildung.at*. https://doi.org/10.25656/01:12886.

Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J., & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Rammstedt (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich* (S. 31–76). Münster: Waxmann.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:177–196
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00236-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Auswirkungen der Digitalisierung auf das Weiterbildungsangebot für gering Qualifizierte. Eine datenbankbasierte Angebotsanalyse für Rheinland-Pfalz

Sophie Lacher · Matthias Rohs

Eingegangen: 21. September 2022 / Überarbeitet: 14. Dezember 2022 / Angenommen: 1. Februar 2023 / Online publiziert: 8. März 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Im Zusammenhang mit der Digitalisierung im Bildungsbereich werden vielfach auch Risiken einer damit verbundenen Ungleichheit diskutiert. In diesem Beitrag werden aus dieser Perspektive die Auswirkungen der Digitalisierung der Weiterbildung für „gering Qualifizierte“ im Bereich der Computer-/IT-Grundlagen dargestellt. Der Datenzugang erfolgt über bisher in der Angebotsforschung kaum genutzte Weiterbildungsdatenbanken. Die Ergebnisse zeigen, dass den besonderen Anforderungen der Zielgruppe an digitalisierte Weiterbildungsangebote durch entsprechende Maßnahmen entgegengekommen werden kann, gleichzeitig aber die Heterogenität der Zielgruppe nur unzureichend berücksichtigt wird.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Erwachsenenbildung · Digitalisierung · Weiterbildungsdatenbank · Geringqualifizierte

✉ Sophie Lacher, M.A.
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: sophie.lacher@rptu.de

Prof. Dr. Matthias Rohs
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Campus Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: matthias.rohs@rptu.de

Effects of digitalization on continuing education for the low-skilled. A database-based offers analysis for Rhineland-Palatinate

Abstract In the context of digitization in education, the risks of inequality are often discussed. From this perspective, the article examines the effects of the digitalization of continuing education for the "low-skilled" in the area of computer/IT basics. The data is accessed via continuing education databases, which have hardly been used in offer research to date. The results show that the special requirements of the target group for digitalised continuing education can be met by appropriate programs, but at the same time the heterogeneity of the target group is not sufficiently considered.

Keywords Continuing education · Adult education · Digitalization · Database · Low-skilled

1 Einleitung

Durch das Verbot von Präsenzveranstaltungen während der Corona-Pandemie ist es zu einem Einbruch des Weiterbildungsangebots gekommen (Christ et al. 2021). Gleichzeitig führte die mit den pandemischen Maßnahmen einhergehende Digitalisierung des Weiterbildungsangebots zu einer Zunahme der Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen niedriger und höher qualifizierten Erwachsenen im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie (Ehlert et al. 2021). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Zusammenhängen zwischen der Digitalisierung von Weiterbildungsangeboten und der zurückgehenden Weiterbildungsbeteiligung gering Qualifizierter. Mit der Gruppe der gering Qualifizierten, welche in Deutschland ca. 5 Mio. Menschen umfasst (Martin et al. 2015, S. 57), wird in der hier vorgestellten Untersuchung ein Personenkreis in den Blick genommen, welcher sich grundsätzlich in nur sehr geringen Umfang an Weiterbildung beteiligt (ebd., S. 59) und gleichzeitig durch die Anforderungen der Digitalisierung von Arbeit sowie arbeitsmarktbezogenen Krisen wie während der Pandemie von zunehmender Segregation betroffen ist.

Von spezifischem Interesse ist in diesem Zusammenhang, wie das digitale Weiterbildungsangebot für gering Qualifizierte im Kontext einer allgemein forcierten Digitalisierung im Weiterbildungsbereich (Christ et al. 2020) gestaltet ist. Dazu wird der aktuelle Status der Angebotsgestaltung in den Blick genommen, in welchem sich die Folgen der pandemiebedingten Digitalisierung bereits deutlich zeigen, ohne dass davon ausgegangen wird, dass dieser Prozess bereits abgeschlossen ist. Ziel ist es aufzuzeigen, wie digitalisierte Weiterbildungen für gering Qualifizierte didaktisch gestaltet sind und wie spezifische Zugangsbarrieren für die Zielgruppe in diesem Bereich berücksichtigt werden, um mögliche Exklusionsmechanismen zu vermeiden, bzw. wie durch die Gestaltung der Angebote die besonderen Voraussetzungen der Zielgruppe Beachtung finden. Daraus resultieren die drei leitenden Forschungsfragen:

1. Welche inhaltlichen und didaktischen Merkmale weisen Weiterbildungsangebote mit Bezug zur Digitalisierung für gering Qualifizierte auf?
2. Was wird für eine Teilnahme vorausgesetzt (z. B. technische Ausstattung, medienbezogene Kompetenzen)?
3. Wie werden die fehlenden oder unzureichenden Voraussetzungen der Zielgruppe für die Weiterbildungsangebote kompensiert?

Um eine möglichst große Varianz von Anbietern und Angeboten zu berücksichtigen, wird als Datenzugang die Weiterbildungsdatenbank KURSNET[1] der Bundesagentur für Arbeit als „Deutschlands größte Onlineplattform für Weiterbildungen" (BMAS und BMBF 2019, S. 7) genutzt.

2 Gering Qualifizierte im Kontext der Digitalisierung

Gering Qualifizierte zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus, was sich in unterschiedlichen Akzentsetzungen in bestehenden Definitionen ausdrückt (z. B. Bertelsmann Stiftung 2018, S. 10; CEDEFOP2018, S. 2). Zu diesen Definitionen wird kritisch angemerkt, dass sie sich grundsätzlich auf das Bildungsniveau beziehen (CEDEFOP2018, S. 2) und die Bezeichnung „gering Qualifizierte" einen stigmatisierenden Charakter hat (Krenn 2012, S. 130). Im Rahmen des Grundlagenforschungsprojekts FORWARD[2] wurden die unterschiedlichen Kriterien zur Beschreibung der Zielgruppe analysiert (Lacher et al. 2022). Als Ergebnis entstand die nachfolgende Definition von „gering Qualifizierten", welche die Heterogenität der Perspektiven berücksichtigt und eine relative Positionierung vornimmt:

> „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 *geringqualifiziert* erfolgt dabei zum einen in Bezug auf das national durchschnittliche formale Bildungsniveau und zum anderen auf das Vorhandensein berufsqualifizierende Abschlüsse [sic] bzw. non-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie deren zeitliche und inhaltliche Passung." (Lacher et al. 2022, S. 11; Hervorh. i. O.).

Betrachtet man gering Qualifizierte ohne formalen Berufsabschluss, gilt für diese, dass sie im Durchschnitt schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben als Personen mit Berufsabschluss (Flake et al. 2017). Einerseits gestaltet es sich für diese Personengruppe schwer, überhaupt Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, anderseits sind ihre Tätigkeiten vielfach durch instabile Erwerbsverläufe geprägt sowie mit einem erhöhten Risiko verbunden, im Niedriglohnsektor tätig zu sein oder einer prekären Beschäftigung nachzugehen (Dietrich et al. 2019). Gleichzeitig hat die Digitalisierung auch die Arbeitsplätze von Personen mit niedrigem Ausbildungsniveau

[1] https://www.arbeitsagentur.de/kursnet.

[2] https://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik/forschung/projekte-erwachsenenbildung/projektuebersicht/forward.

erreicht (Bömer et al. 2020). In der Folge werden mittlerweile bei 62 % aller Stellenanzeigen für gering Qualifizierte digitale Grundkompetenzen wie das Bedienen eines Computers erwartet (Schleiter und Da Silva Zech 2020, S. 3). Daher stiegen die Anforderungen in diesem Bereich vor allem in den Berufsgruppen mit zuvor vergleichsweise geringen Qualifikationsanforderungen an (ebd.). Kompetenzen im Kontext digitaler Technologien besitzen aber nicht nur hinsichtlich der Teilhabe am Arbeitsleben eine hohe Relevanz, sondern stellen auch eine Grundvoraussetzung dar, um am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können (D21 2022). So nehmen bspw. die Anforderungen an die Informationskompetenz im Kontext neuer Technologien zu (Zabal et al. 2014). Wie die PIAAC-Studie (Programme for International Assessment of Adult Competencies) zeigte, verfügen Personen mit einem niedrigen formalen Bildungsniveau über eine geringere technologiebasierte Problemlösungskompetenz (Ziegler 2017). Deshalb ist Weiterbildung für gering Qualifizierte in diesem Bereich besonders bedeutend, um ihrer Exklusion in einer digitalisierten Gesellschaft entgegenzuwirken (Nüßlein und Schmidt 2020).

Obwohl sich durch die Covid-19-Pandemie eine größere Polarisierung der Teilnahme an digitalen Lernangeboten zwischen niedriger und höher qualifizierten Erwachsenen als vor der Pandemie zeigte (Ehlert et al. 2021), wird an das Lernen mittels digitaler Medien häufig die Hoffnung geknüpft, dass sich bestehende Ungleichheiten der Weiterbildungsbeteiligung nivellieren lassen (Bellmann und Leber 2021). Denn in Hinblick auf gering Qualifizierte werden individualisierbare, praxisorientierte und flexible Lernarrangements, beispielsweise mit digitalen Medien, als zielführend beschrieben, um Barrieren wie Lernentwöhnung, fehlende Lernmotivation, beispielsweise aufgrund negativer Lernerfahrung, Versagensängste und Zeitdruck in Präsenzveranstaltungen sowie finanzielle und organisatorische Hürden abzubauen (Pfeiffer 2017; Seyda 2019). Gleichzeitig verweisen empirische Untersuchungen darauf, dass Personen mit niedrigem (42 %) bzw. keinem Schulabschluss (44 %) rund viermal häufiger keine Lernerfahrung mit digitalen Medien besitzen als Erwachsene mit hohem Schulabschluss (10 %) (BMBF 2020, S. 35). Ursache dafür könnte eine höhere Skepsis gering Qualifizierter gegenüber digital gestützten Lernangeboten sein. Zudem wird von dieser Zielgruppe häufig der Mehrwert von (digitalen) Weiterbildungsangeboten unterschätzt (ebd.). Entsprechend dem „Innovativeness-Needs-Paradox“ (Rogers 1983, S. 263) nutzen damit gerade die Personen die (möglichen) Vorteile der Digitalisierung am wenigsten, die sie am meisten brauchen würden:

> „Those individuals or other units in a social system who most need the benefits of a new technological idea (the less educated, less wealthy, and the like) are generally the last to adopt that innovation. The units in a system who adopt first generally least need the benefits of the innovation. This paradoxical relationship between innovativeness and the need for benefits of an innovation tends to result in a wider socioeconomic gap between the higher and lower socioeconomic individuals in a social system. Thus, one consequence of many technological innovations is to widen socioeconomic gaps in a social system“ (Rogers 1983, S. 263 f.).

Die vorliegenden Studienergebnisse untermauern damit auch Grundannahmen, wie sie im Zusammenhang mit Theorien „digitaler Ungleichheit" formuliert wurden. Demnach profitieren sozioökonomisch besser positionierte Gesellschaftsmitglieder mehr von neuen Entwicklungen als diejenigen, die bereits hinsichtlich der materiellen, geistigen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen benachteiligt sind (van Dijk 2005). So nimmt, wie dargestellt, mit steigendem erreichtem schulischem bzw. beruflichem Abschluss neben der Weiterbildungsquote auch die Quote der Teilnahme an Bildung mit digitalen Medien zu (BMBF 2020).

Eine Behebung dieser Ungleichheit ist nicht nur über die Verfügbarkeit der Technologien zu lösen, sondern erfordert auch die entsprechenden Kompetenzen zur Wahrnehmung und Nutzung damit verbundener Chancen (Zillien 2009). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass digitale Weiterbildungsangebote so gestaltet werden müssen, dass gering Qualifizierte Kompetenzen im Bereich digitaler Medien entwickeln, den Mehrwert digitaler Technologien erkennen und Barrieren wie Skepsis gegenüber digitalen Medien sowie Kosten und Risiken der Weiterbildungsteilnahme abgebaut werden können. Dafür sind die Angebote zielgruppenspezifisch zu gestalten (Klös et al. 2020). Diese Anforderungen sind vor dem Hintergrund zu bewerten, dass „in fast jeder dritten formalen Bildungsaktivität und in immerhin jeder fünften Weiterbildungsaktivität Teile des Kursgeschehens ins Internet verlagert [werden] [...], um den Teilnehmenden ein raum- und zeitunabhängiges Lernen zu ermöglichen" (BMBF 2020, S. 55).

Die Verlagerung des Lehr-Lern-Geschehens in den virtuellen Raum sollte daher durch die Unterstützung entsprechender Kompetenzen der Selbststeuerung, die in einem ersten Schritt durch die gering Qualifizierten häufig erst aufgebaut werden müssen, gerahmt werden (Seyda 2019). Darüber hinaus gelten Lernprozessbegleitende, die ein individuelles Feedback sowie eine Beratung sicherstellen, als relevant für die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme gering Qualifizierter (ebd.). Da die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme dadurch gekennzeichnet ist, dass deren Folgen nicht unmittelbar, sondern langfristig und insgesamt nur schwer abschätzbar eintreten (Osiander 2017), ist zudem eine individuelle Beratung für die Vermittlung in passgenaue Angebote hilfreich – insbesondere vor dem Hintergrund der Vielzahl an schwer vergleichbaren Weiterbildungsangeboten, der Heterogenität der Zielgruppe und der (informell erworbenen) Kompetenzen sowie struktureller Weiterbildungsbarrieren (Hecker et al. 2017).

Eine Auswertung der vorliegenden Forschungsbefunde zeigte, dass keine Programm- bzw. Angebotsanalysen vorliegen, die explizit auf die Zielgruppe der gering Qualifizierten rekurrieren, um Bedarf und Angebot für diese Zielgruppe passgenau aufeinander abzustimmen. Die Programm- und Angebotsforschung im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierungsarbeit (u. a. Mania und Thöne-Geyer 2018) erfasst zwar auch die Gruppe der gering Qualifizierten, deckt aber nur einen Teil der adressierten Zielgruppe ab, da neben gering Literalisierten auch Personen ohne formalen Berufsabschluss oder mit einem nicht mehr nachgefragten bzw. nicht anerkannten Berufsabschluss der Gruppe der gering Qualifizierten angehören (Lacher et al. 2022, S. 11). An dieses Desiderat schließt diese Forschungsarbeit an.

3 Methodisches Vorgehen

In der Programmforschung werden mittels Programmanalysen Themenstrukturen und -schwerpunkte sowie deren Ausdifferenzierungen untersucht (Fleige et al. 2018, S. 77). Die auszuwertenden Programme lassen sich häufig auf der Mesoebene ansiedeln, wodurch die Methode die entsprechenden „umgesetzten thematischen Schwerpunkte unter den spezifischen Lernkulturen der Organisation“ (Gieseke 2018, S. 23) in die Analyse einbezieht. Als Unterkategorie von Programmen sowie auf der Mikroebene verortet gelten Angebote, die die konkrete Lehr-Lern-Situation und ihre Gestaltung umfassen (ebd.). Daher „benennt und beschreibt [ein Angebot] mit entsprechenden Ankündigungen einen Inhalt und eine Kompetenz und spricht gegebenenfalls Zielgruppen an“ (ebd., S. 19). Ein Angebot verfolgt das Ziel, spezielle Bedarfe und Bedürfnisse zu bedienen (ebd.). Da sich die Forschungsfragen dieser Arbeit auf mikrodidaktische Aspekte beziehen, bietet sich eine Angebotsanalyse zur Untersuchung an.

Für die Erhebung der Daten wird eine Weiterbildungsdatenbank genutzt. Dieses Vorgehen liegt darin begründet, dass immer mehr Weiterbildungsanbieter ihre Programme auch oder nur noch online zur Verfügung stellen (Käpplinger 2011). So vermarkten nach der Anbieterbefragung wbmonitor (Christ et al. 2020) 97 % ihr Programm über eine eigene Internetpräsenz. 80 % haben oder planen eine Buchung ihrer Kurse über die eigene Website und fast ebenso viele stellen ihre Angebote in eine Weiterbildungsdatenbank ein (ebd., S. 35). Die Covid-19-Pandemie dürfte auch diese Entwicklung weiterführend befördert haben, da aufgrund sich ständig ändernder gesetzlicher Beschränkungen sowie damit notwendiger kurzfristiger Anpassungen der Angebote eine schnellere Editierbarkeit von diesen notwendig wurde.

Trotz bekannter Potenziale der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken im Rahmen von Angebotsanalysen (Kaluza und Brandt 2016) sind keine Forschungsvorhaben bekannt, in der Weiterbildungsdatenbanken als Datengrundlage genutzt wurden. Für die hier zu klärenden Forschungsfragen bieten sie den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu bestehenden Programmarchiven keine regionale Begrenzung aufweisen (z. B. Programmarchiv der Humboldt-Universität Berlin für die Bundesländer Berlin und Brandenburg[3]) oder auf einzelne Anbieter beschränkt sind (z. B. Programmarchiv des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung auf Volkshochschulen[4]).

Da in dieser Forschungsarbeit die Zielgruppe der gering Qualifizierten adressiert wird, wurde die Datenerhebung mithilfe der Weiterbildungsdatenbank KURSNET der Bundesagentur für Arbeit (BA) realisiert. KURSNET wurde im Zuge der Nationalen Weiterbildungsstrategie in das Portal der BA[5] integriert und besitzt als „Deutschlands größte Onlineplattform für Weiterbildungen“ (BMAS und BMBF 2019, S. 7) eine besondere Relevanz. Die Weiterbildungsdatenbank bietet eine Übersicht von „über 4,5 Mio. Bildungsangeboten“ (ebd.) bei akkreditieren Weiterbildungsträgern und kann kostenfrei zur Angebotsveröffentlichung und -suche genutzt werden (BMAS und BMBF 2019). Dadurch besteht eine tagesaktuelle und schnelle

[3] https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/weiterbildungsprogrammarchiv.

[4] https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx.

[5] https://www.arbeitsagentur.de/.

Übersicht über lokale, regionale und überregionale Angebote. Durch die Eingabe eines Schlagworts und die Nutzung unterschiedlicher Filter können die Suchergebnisse zielgerichtet eingeschränkt werden. Hierbei werden die Programmbereiche in KURSNET durch eine Systematik[6] abgebildet, durch die die Bildungsangebote in der Datenbank zugeordnet werden (BA 2022a, S. 18). Diese Systematik „ist ein Ordnungssystem aus hierarchisch gegliederten Systematikpositionen, dass [sic] es ermöglicht, innerhalb von KURSNET inhaltlich vergleichbare Bildungsangebote thematisch in Gruppen zusammenzufassen“ (ebd., S. 66). Eine standardisierte Darstellung der Angebote unterstützt den Vergleich zwischen den Angeboten (Bellmann und Dummert 2016). Unter den Weiterbildungsanbietern hat KURSNET eine herausgehobene Stellung inne: 82 % der Einrichtungen, die mithilfe von Datenbanken Weiterbildungsangebote veröffentlichen, nutzen dafür (auch) KURSNET (Christ et al. 2020, S. 38). Unter den Einrichtungen mit einem Schwerpunkt im Bereich der nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) geförderten Arbeitsmarktdienstleistungen sind es sogar 99 % (ebd.). Daher bietet sich KURSNET zur Datenerhebung für die Zielsetzung dieser Studie an.

Zur Erfassung relevanter Angebote wurde in KURSNET eine automatisierte Datenerhebung mithilfe des Web Scrapers Selenium[7] und dem WebDriver ChromeDriver[8] durchgeführt[9]. Auf Basis der festgelegten Suchbegriffe und Filter wurden die zugehörigen URLs der jeweiligen Suchergebnisse automatisiert geöffnet und die für die Analyse relevanten Informationen der Angebote aus den entsprechenden Web-Elementen extrahiert. Anschließend wurden die Daten in das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft® Excel als CSV-Datei für die Datenauswertung importiert. Abb. 1 visualisiert den Prozess der Datenerhebung sowie die Selektion der analysierten Angebote.

Zur Identifikation relevanter Angebote in KURSNET wurde als ein Filter der Suchtyp „Berufliche Qualifizierung“ gewählt. Die entsprechenden Kurse sind im Gegensatz zu dem optional wählbaren Suchtyp „Aufstiegsweiterbildung“ nicht gesetzlich geregelt und dienen „zum Erwerb bzw. zur Auffrischung, Ergänzung oder Erweiterung von bereits vorhandenen beruflichen Kenntnissen und Qualifikationen“ (BA 2022a, S. 151). Zur Eingrenzung von Angeboten für die ausgewählte Zielgruppe wurden nur solche ausgewählt, die mit einem Bildungsgutschein gefördert werden. Dieser wird durch die BA bzw. das Jobcenter an Arbeitslose, Arbeitsuchende oder Beschäftigte ausgegeben, ermöglicht die Übernahme der Weiterbildungskosten Förderberechtigter und verfolgt das Ziel, Arbeitslosigkeit zu beenden, eine drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden bzw. das Nachholen eines Schulabschlusses zu ermöglichen (BA o.J.). Darüber hinaus werden bei arbeitslosen Arbeitssuchenden auch Maßnahmen gefördert, die „zu einer Kompetenzerweiterung und Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten führen“ (ebd.). Des Weiteren fokussiert der Bildungs-

[6] Die Systematik der Schlagworte in KURSNET stellt ein internes Dokument dar und wurde durch die KURSNET-Redaktion zur Verfügung gestellt.

[7] https://www.selenium.dev/.

[8] https://chromedriver.chromium.org/home.

[9] Die für die Auswertung der Daten notwendige Genehmigung durch die Bundesagentur für Arbeit liegt vor.

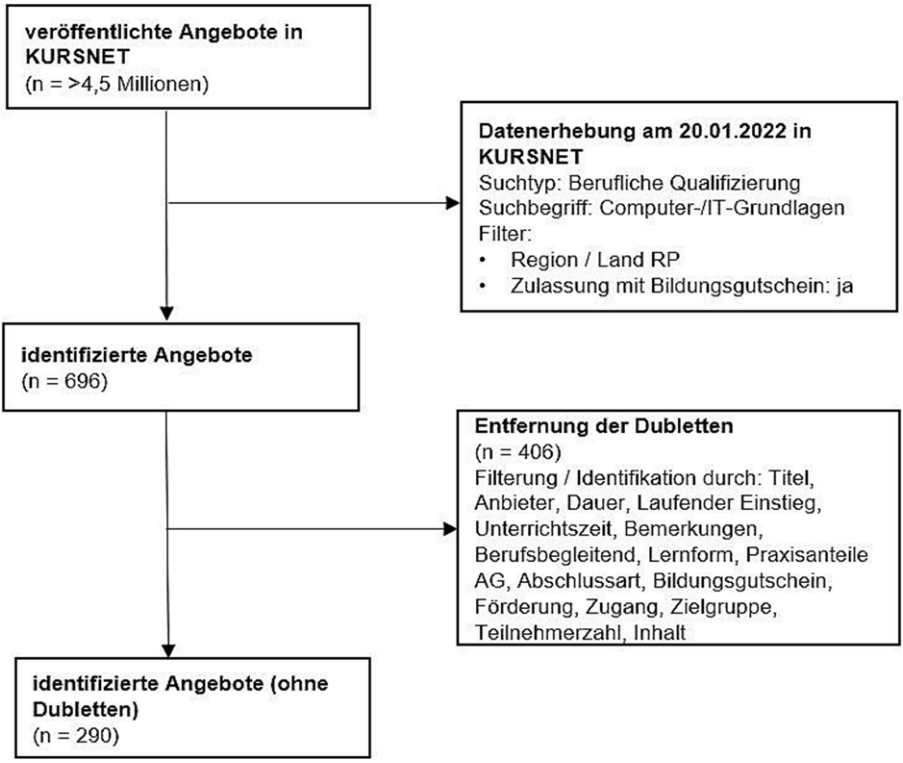


Abb. 1 Prozess der Datenerhebung in KURSNET

gutschein auf den Erwerb von Grundkompetenzen, u. a. im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien, stets mit Orientierung an dem Bedarf des Arbeitsmarktes (ebd.). Damit werden mit dem Bildungsgutschein nach der vorgestellten Definition Personen adressiert, die aufgrund ihrer Qualifikationen nicht oder nicht mehr über die am Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen verfügen. Zudem wurde aufgrund des Datenumfangs die Analyse auf das Bundesland Rheinland-Pfalz (RLP)[10] beschränkt. Inhaltlich wurde die Analyse auf Angebotsankündigungen aus dem Themenfeld digitale Kompetenzen fokussiert, welche aus den erwähnten Gründen von übergreifender und aktueller Bedeutung für die Zielgruppe sind. So gelten bspw. fehlende Kompetenzen im Bereich der Office-Programme als „ein Hindernis für berufliche Weiterentwicklung sowie Teilhabe“ (D21 2021, S. 55).

Mithilfe des Suchbegriffs „Computer-/IT-Grundlagen“ (aus der KURSNET-Systematik der Schlagworte) konnten 696 Weiterbildungsangebote identifiziert werden. Diese wurden automatisch aus der Datenbank heruntergeladen und gespeichert (vgl. Abb. 1). Nach der Datenerhebung und dem Import in Microsoft® Excel wurden die Suchergebnisse anhand festgelegter Kriterien um Dubletten bereinigt, wodurch 290

[10] Da es keine Hinweise auf bundeslandspezifische Unterschiede gibt, wurde sich aufgrund der Anbindung an das Projekt FORWARD für Rheinland-Pfalz entschieden.

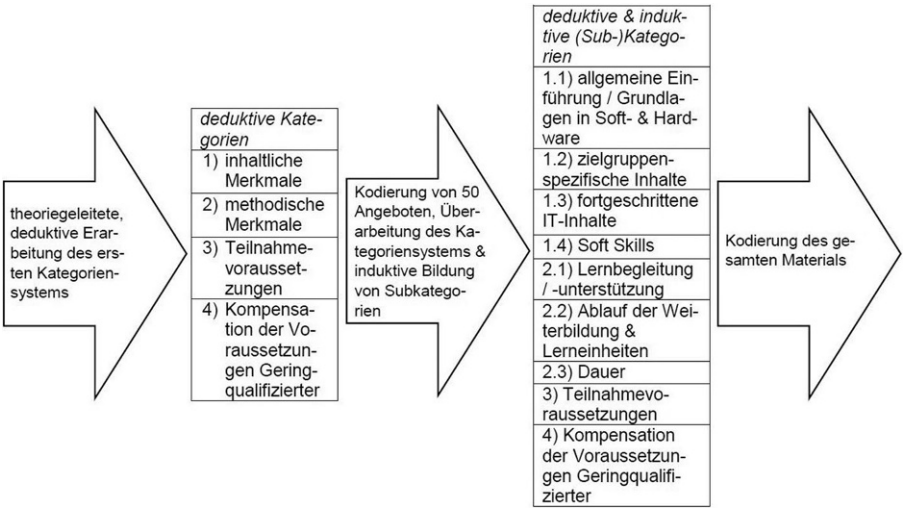


Abb. 2 Übersicht über die Erarbeitung des Kategoriensystems und dessen Inhalte

relevante Angebote identifiziert werden konnten. Anschließend wurden die Angebote mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1995, S. 78) und der Software MAXQDA quantitativ und qualitativ ausgewertet, wobei das Ziel einer inhaltlichen Strukturierung (ebd., S. 79) verfolgt wurde. Hinsichtlich der Auswertung bietet Abb. 2 eine vereinfachte Übersicht über die Erarbeitung der Kategoriensysteme und deren Inhalte.

4 Ergebnisse

Die analysierten Angebote stammen von 21 Weiterbildungsanbietern, die alle privatkommerziell tätig sind. Im Rahmen der Analyse zeigt sich, dass ca. die Hälfte der Angebote von nur zwei Anbietern bereitgestellt werden. Dennoch ist insgesamt eine ausreichende Heterogenität gegeben, die die Breite der Weiterbildungsanbieter in diesem Segment widerspiegelt.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage *(Welche inhaltlichen und didaktischen Merkmale weisen Weiterbildungsangebote mit Bezug zur Digitalisierung für gering Qualifizierte auf?)* bietet sich durch die Analyse eine Einteilung der Angebote in drei inhaltliche Kategorien an:

1. Angebote mit dem Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe (63,6 % der Angebote),
2. Angebote mit dem Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen mit Berufsbezug (34,3 %) und
3. Angebote, die fortgeschrittene IT-Kompetenzen mit Berufsbezug fokussieren (2,1 %).

Eine Gemeinsamkeit aller Angebote ist, dass ausschließlich das Betriebssystem von Microsoft® Windows sowie die Microsoft® Office-Programme thematisiert werden.

In den Angebotsbeschreibungen der ersten Kategorie „Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe“ (144 Kurse) steht die Anwendung der PC-Hardware sowie ausgewählter Microsoft® Office-Software im Fokus. In den Angebotsbeschreibungen werden die Digitalisierung, die digitale Transformation sowie grundlegende digitale Kompetenzen als notwendig und zielführend für die Bewältigung des (beruflichen) Alltags betont.

In den Kursbeschreibungen der zweiten Kategorie „Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen mit Berufsbezug“ (99 Kurse) wird die digitale Transformation dagegen als Chance für einen beruflichen Neuanfang sowie eine Höherqualifizierung thematisiert. Tab. 1 bietet einen Überblick über die Kategorie und deren Subkategorien.

Die identifizierten Kurse der dritten Kategorie, die dem Erwerb von fortgeschrittenen IT-Kompetenzen mit Berufsbezug (6 Kurse) zugeordnet wurden, bieten sowohl Angebote für Personen ohne Berufsausbildung (2 Kurse) als auch Kurse, deren Teilnahme eine Ausbildung oder ein (abgebrochenes) Hochschulstudium erfordert (4 Kurse). Die im Vergleich zu den anderen Kursen komplexen Inhalte werden mit einem klaren Berufsbezug vermittelt. Grundsätzlich wird in den Angebotsbeschreibungen aller Kategorien deutlich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit der Nutzung digitaler Medien und die Folgen der Digitalisierung nur marginal adressiert werden.

Hinsichtlich der Formate der Angebote zeigte sich, dass 78,3 % in Voll- und 21,7 % in Teilzeit angeboten werden. Während die Kurse der Kategorie „Erwerb von fortgeschrittenen IT-Kompetenzen mit Berufsbezug“ für Erwerbslose mit IT-Grundkompetenzen lediglich in Vollzeit angeboten werden, sind Kurse für den Erwerb von digitalen Grundkompetenzen auch in Teilzeit verfügbar. Es fällt auf, dass die Angebote mit steigendem Kompetenzniveau nicht an Flexibilität zunehmen, um bspw. eine bessere Vereinbarkeit mit Beruf und Familie zu fördern, da von einer gesteigerten Selbstlernkompetenz ausgegangen werden kann. Stattdessen ist die didaktische Gestaltung hinsichtlich Regelung der Lehr-Lern-Zeiten, Anwesenheit sowie Wissensvermittlung konsistent.

Bezüglich der Analyse der Lernformen visualisiert Abb. 3 eine unterschiedliche Verteilung jener:

Auffällig ist, dass kein reiner Präsenzunterricht vor Ort angeboten wird. Alle Anbieter stellen aber eine digitale und interaktive Lernumgebung in Form einer Online-Akademie zur Verfügung. In der Online-Akademie besteht bei allen angebotenen Lernformen sowohl für den Präsenzunterricht als auch für die individuelle, d. h. ohne angeleiteten Unterricht stattfindende Wissensvertiefung ein festgelegter Stundenplan sowie Anwesenheitspflicht in der Lernumgebung. Dabei stellen die Combined-Learning-Angebote interaktive Lehrveranstaltungen dar, bei denen sich Teilnehmende sowohl vor Ort als auch online mittels einer Videokonferenzsoftware beteiligen und miteinander interagieren können (BA 2022b, S. 61). Blended-Learning-Angebote beinhalten einen Mix aus E-Learning-Angeboten und Präsenzveranstaltungen, während Hybrid Learning die beiden vorhandenen Lernformen des

Tab. 1 Überblick über die Kurse der Kategorie „Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen mit Berufsbezug“

Subkategorien der Angebote mit ggf. weiterer Unterteilung		Kursinhalte	Adressatinnen und Adressaten	Teilnahmevoraussetzungen	Formulierte Ziele gemäß Angebotsbeschreibungen
Kurse mit der Zielgruppe von Personen *ohne Berufsausbildung* (80 Kurse)	Kurse für *allgemeine berufliche Anwendungen* (19 Kurse)	Anwendung der PC-Hardware sowie ausgewählter Microsoft® Office-Software	Personen ohne Berufsausbildung	Keine PC-Vorkenntnisse erforderlich Grundlegende Deutsch-Sprachkenntnisse (A2 bzw. B1/B2)	Erwerb von Grundlagen für die berufliche Anwendung sowie Verwertung dieser neu erworbenen Kenntnisse
	Kurse mit einem *Bezug zum Ausbildungsbereich IT/kaufmännisch/ Büro* (34 Kurse)	Anwendung der PC-Hardware sowie ausgewählter Microsoft® Office-Software	Personen ohne Berufsausbildung	Keine bzw. grundlegende PC-Kenntnisse erforderlich Grundlegende Deutsch-Sprachkenntnisse (A2 bzw. B1/B2)	Erwerb von Grundlagen für die berufliche Anwendung sowie Verwertung dieser neu erworbenen Kenntnisse
	Kurse mit einem Bezug zu *sozialen und medizinischen Berufen* (27 Kurse)	Anwendung der PC-Hardware sowie ausgewählter Microsoft® Office-Software	Arbeitssuchende und Berufsrückkehrende (Berufsausbildung keine Voraussetzung)	Keine bzw. wenige Kenntnisse im Umgang mit dem PC erforderlich Interesse an medizinischen oder sozialen Themen Grundlegende Deutsch-Sprachkenntnisse (mindestens A2)	Kompensation fehlender spezifischer arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen im IT-Bereich
Zielgruppe von Personen *mit Berufsausbildung bzw. -erfahrung* (19 Kurse)		u. a. Datenschutz, Verschlüsselung, Programme und Algorithmen sowie Virenschutz	Personen mit Berufsausbildung bzw. -erfahrung	Berufsausbildung bzw. -erfahrung Grundlegende PC-Kenntnisse Grundlegende Deutsch-Sprachkenntnisse Kenntnisse der Microsoft® Office-Software	Kompensation fehlender berufsspezifischer Kompetenzen der Digitalisierung
		Kurse mit einem klaren Berufsbezug zu dem Ausbildungsbereich IT/kaufmännisch/ Büro	Personen, die bereits am Arbeitsmarkt partizipiert bzw. eine Ausbildung oder ein (abgebrochenes) Hochschulstudium absolviert haben	Berufsausbildung bzw. -erfahrung Gute PC-Kenntnisse Gute Deutsch-Sprachkenntnisse Teilweise grundlegende Englischkenntnisse	Kompensation fehlender berufsspezifischer Kompetenzen der Digitalisierung

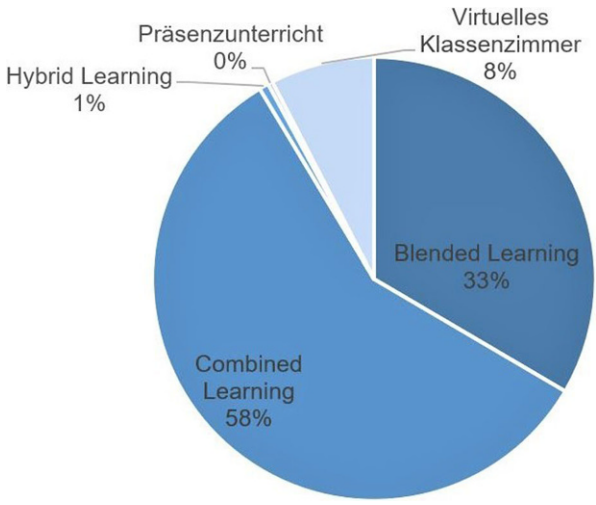


Abb. 3 Lernformen der identifizierten Angebote ($n = 290$)

Blended und Combined Learning miteinander verbindet (ebd.). Im Rahmen der Analyse fällt v. a. auf, dass Blended-Learning-Angebote im Gegensatz zu Angeboten der anderen beiden Lernformen durch eine zusätzliche Online-Lernplattform mit Fachmaterial ergänzt werden.

Die Teilnehmenden können bei allen Angeboten jeweils auswählen, ob sie von zuhause oder von dem jeweiligen Bildungsstandort aus an der Weiterbildung teilnehmen möchten. Die Kurse folgen einem modularen Aufbau und sind somit je nach Vorkenntnissen der Adressatinnen und Adressaten individuell kombinierbar. Bei den Kursen, welche den Kategorien „Erwerb von digitalen Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe“ sowie dem „Erwerb von digitalen Grundkompetenzen mit Berufsbezug“ zugeordnet wurden, wird in den Angebotsbeschreibungen die Praxisnähe durch das Trainieren von Arbeitssituationen betont. Zudem wird als Teil der Konzepte auch das Erlernen sowie Trainieren der Selbstlernkompetenz mit digitalen Medien genannt.

Betrachtet man bezugnehmend auf die zweite Forschungsfrage *(Was wird für eine Teilnahme vorausgesetzt (z. B. technische Ausstattung, medienbezogene Kompetenzen)?)* die Voraussetzungen für die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten, so wird deutlich, dass die Anforderungen hinsichtlich der Medienkompetenz und dem deutschen Sprachniveau, weiteren grundlegenden Sprachkenntnissen in Englisch sowie dem Ausbildungsgrad mit Zunahme der inhaltlichen Komplexität und mit verstärktem Berufsbezug ansteigen. Die Teilnehmenden können bei allen Anbietern technisches Equipment vor Ort nutzen. Wenn die Teilnehmenden von zuhause aus an den Weiterbildungsangeboten partizipieren möchten, wird nur bei einem Teil der Kurse die Homeoffice-Ausstattung gestellt. Dies sowie der Modus des Beratungsgesprächs bzw. Auswahlverfahrens unterscheidet sich je nach Kurskategorie. Tab. 2 bietet hierzu eine Ergebnisübersicht.

Diese Befunde sind auch hinsichtlich der dritten Forschungsfragestellung *(Wie werden die fehlenden oder unzureichenden Voraussetzungen der Zielgruppe für die Weiterbildungsangebote kompensiert?)* von Bedeutung: Die fehlenden oder unzu-

Tab. 2 Übersicht über die Anteile der Kurse, in denen eine Homeoffice-Ausstattung gestellt wird, sowie über den Modus des Beratungsgesprächs/Auswahlverfahrens nach Kurskategorie

Kurskategorie	Anteil der Kurse, in denen eine Homeoffice-Ausstattung gestellt wird (%)	Modus des Beratungsgesprächs/ Auswahlverfahrens im Vorfeld der Maßnahme
Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen	56,8	Beratungsgespräch verpflichtend; kein Auswahlverfahren
Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen mit Berufsbezug	27,3	Beratungsgespräch optional; kein Auswahlverfahren
Fortgeschrittene IT-Kompetenzen	0	Kein Beratungsgespräch; verpflichtendes internes Auswahlverfahren

reichenden Voraussetzungen der Zielgruppe werden für die Weiterbildungsangebote hinsichtlich der Ausrüstung für ein Lernen von zuhause aus und der Medienkompetenzen vor allem bei jenen Angeboten kompensiert, in denen IT-Grundlagen und digitale Grundkompetenzen vermittelt werden. Wie bereits dargestellt, besteht vor Ort aber bei allen Anbietern in den jeweiligen Einrichtungen und Zweigstellen die Möglichkeit, technisches Equipment zu nutzen. Zudem werden Vorkenntnisse, informell erworbene Kompetenzen sowie die Ziele der Personen durch persönliche Beratungsgespräche bei den Weiterbildungsanbietern erfasst. Darüber hinaus wurden folgende Gestaltungsaspekte der untersuchten Weiterbildungsangebote identifiziert, welche förderlich für das Adressieren sowie die anschließende Weiterbildungsteilnahme der gering Qualifizierten sein könnten, da sie sowohl auf potenzielle Defizite der Zielgruppe fokussieren (z. B. unzureichende Vorkenntnisse, fehlende Ausstattung) als auch auf deren grundsätzliche Heterogenität:

- die interaktive Gestaltung der Angebote,
- die Nennung von Ansprechpartnern (z. B. Dozierende, Lernbegleitende), die jederzeit über die Online-Plattform erreichbar sind,
- das Erlernen sowie die Förderung von Selbstlernkompetenz mit digitalen Medien während der Weiterbildung,
- ein modularer Aufbau der Weiterbildungsangebote, welcher eine Wahl nach individuellen Interessen sowie das schnelle Erwerben eines arbeitsmarktrelevanten Zertifikats ermöglicht,
- die Betonung eines Verwendungszusammenhangs bzw. des Mehrwerts der Weiterbildung sowie der zeitgemäßen Inhalte und verbesserter Jobchancen,
- die Praxisnähe der Inhalte,
- der feste Stundenplan für ein vereinfachtes Zeitmanagement,
- die interaktive Gestaltung der Weiterbildung durch wechselnde Unterrichtsinhalte,
- die Einführung in die Online-Lernumgebung der einzelnen Weiterbildungsangebote sowie
- die Bereitstellung der technischen Ausstattung bei den Weiterbildungsanbietern vor Ort sowie teilweise für die Nutzung zuhause.

Durch die Förderung mit einem Bildungsgutschein wird die Finanzierung der Weiterbildung in allen Angebotsbereichen sichergestellt.

5 Diskussion

Für die Förderung mit einem Bildungsgutschein müssen sowohl die Träger als auch deren Maßnahmen ein kriterienbasiertes Akkreditierungsverfahren[11] nach einem festgelegten Schema durchlaufen. Obwohl auch öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter wie Volkshochschulen (VHS) in RLP solche Akkreditierungsverfahren durchlaufen und entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen bereitstellen[12], deuten die identifizierten Angebote der ausschließlich privat-kommerziell tätigen Anbieter darauf hin, dass öffentliche Träger die Angebote des betrachteten Themenbereichs nicht in KURSNET einpflegen. Trotz der Vielzahl der Anbieter, die bei der Analyse berücksichtigt wurden, weisen die Angebote ähnliche Titel und Schwerpunkte auf. Eine Begründung hierfür könnte das bereits dargestellte Akkreditierungsverfahren der Maßnahmen und Träger als Voraussetzung für die Förderungsmöglichkeit mit einem Bildungsgutschein sein. Durch die ähnlichen Titel und Schwerpunkte ist auf der einen Seite eine klare Orientierung für die Teilnehmenden gegeben, auf der anderen Seite wird damit auch die Breite der Angebote und das Adressieren spezifischer Zielgruppen und Berufsfelder eingeschränkt.

Auffällig sind die 27 Kurse für Personen ohne Berufsausbildung mit dem Schwerpunkt soziale und medizinische Berufe. Diese Schwerpunktsetzung könnte darin begründet liegen, dass sich im sozialen Bereich „quantitativ ein steigender Bedarf an personenbezogenen Dienstleistungen […] beobachten [lässt]“ (Thiessen und Borrmann 2018, S. 64–65). Zudem besteht ein „erheblicher Fachkräftemangel“ (Stuckatz und Badel 2015, S. 117) im Pflegebereich, wodurch aktuell und – aufgrund des demografischen Wandels – auch zukünftig ein Fachkräftebedarf besteht, der „durch Absolvierende der dreijährigen Berufsfachschulen nicht kompensiert werden kann“ (ebd.). Aufgrund von Digitalisierungspotenzialen sowie bestehenden digitalen Technologien, die zur Dokumentation, Informationsverarbeitung, Organisation und Kommunikation eingesetzt werden (Fachinger und Mähs 2019), sind sowohl für Berufsrückkehrende als auch Arbeitssuchende Kompetenzen zur Nutzung dieser Technologien notwendig.

Insgesamt wird deutlich, dass durch die Kurse im Bereich Computer-/IT-Grundlagen sowohl Personen angesprochen werden, die konkrete Berufe im Bereich der Informationstechnik anstreben als auch Personen, die Kompetenzen im Bereich Computer/IT grundsätzlich für ihren Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt sowie ihren Alltag benötigen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der dargestellten Heterogenität der Zielgruppe positiv zu bewerten. Denn auf diese Weise können passende Kurse, orientiert an den persönlichen Zielen und individuellen Voraussetzungen, ausgewählt werden und die Teilhabe gering Qualifizierter am digitalisierten Arbeitsmarkt gefördert werden.

[11] Eine Übersicht über Hinweise zum Akkreditierungsverfahren ist unter https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014848.pdf einsehbar.

[12] Vgl. z. B. VHS Rhein-Pfalz-Kreis: https://www.vhs-rpk.de/infos-service/qualitaet-anerkennungen bzw. VHS Mainz, Hinweis „Bildungsgutschein“: https://www.vhs-mainz.de/info-und-service/foerdermoglichkeiten/.

Festzustellen ist weiterhin eine deutliche Verbindung von Qualifizierungszielen und unterschiedlichen formalen Bildungsniveaus: Während in Kursen zum Erwerb von digitalen Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe mit und ohne Berufsbezug Personen ohne Berufsausbildung der grundlegende Umgang mit der Hard- und Software vermittelt werden soll, werden in den Kursen mit Berufsbezug für Personen mit Berufsausbildung bzw. -erfahrung durch die Kursinhalte Datenschutz, Verschlüsselung und Virenschutz Aspekte thematisiert, die zu einer gesteigerten digitalen Souveränität beitragen sollen. Diese Selektion anhand des Bildungsniveaus ist insofern kritisch zu betrachten, da hierdurch einerseits solche Personen von fortgeschrittenen Kursen ausgeschlossen werden, die eine Berufsausbildung absolviert haben, die nicht (mehr) anerkannt wird, oder die über Berufserfahrung verfügen, für die entsprechende Nachweise fehlen (z. B. durch eine Flucht). Somit wäre zu überdenken, die Verfahren stärker an den tatsächlichen Kompetenzen auszurichten und hier z. B. entsprechende Tests einzusetzen.

Positiv hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die teilweise verpflichtenden Beratungsgespräche, durch die der individuelle Nutzen der Weiterbildungsteilnahme und die Vermittlung in passgenaue Angebote gefördert wird. Es ist daher zu erwarten, dass durch ein verpflichtendes Beratungsgespräch für alle Teilnehmenden arbeitsmarktbezogene Defizite besser reflektiert und passgenauere Angebote ausgewählt werden können.

Hinsichtlich der didaktischen Merkmale zeigt sich v. a. bei den Kursen der Kategorie „Ziel des Erwerbs von digitalen Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe“, dass u. a. überfachliche und persönliche Kompetenzen wie die Arbeit im Team trainiert werden, die am Arbeitsmarkt ebenfalls bedeutend sind (Stahl-Rolf et al. 2018, S. 15). So zeigte eine Analyse von 1011 Online-Stellenanzeigen, dass „Zuverlässigkeit, Flexibilität und Teamfähigkeit [...] auch in digitalisierten Zeiten ausschlaggebend für eine erfolgreiche Jobsuche [sind]“ (Schöpper-Grabe und Valhaus 2017). An die besonderen Bedarfe der Zielgruppe anschließend bildet in dieser Kategorie auch das Erlernen sowie Trainieren der Selbstlernkompetenz mit digitalen Medien einen Teil des Konzepts, trainiert also weitere überfachliche Kompetenzen und begegnet so der teilweise nur mangelhaft vorhandenen Erfahrung im Umgang mit digitalen Medien in dieser Zielgruppe. Daher kann dieses Kurskonzept die Partizipation von gering Qualifizierten in der digitalisierten Arbeitswelt sowie Gesellschaft fördern. Gleichzeitig sollte stets transparent sein, wann und auf welche Weise Dozierende erreichbar sind, damit bei Bedarf diese Unterstützungsmöglichkeit auch genutzt werden kann. Kritisch betrachtet werden kann die Voraussetzung eines steigenden deutschen Sprachniveaus mit Zunahme der Komplexität der Inhalte. So werden Personen, deren Abschluss in Deutschland nicht anerkannt wird, von den anspruchsvolleren Weiterbildungen ausgeschlossen, obwohl diese Personen durchaus über ausreichendes Wissen und ausreichende Kompetenzen verfügen können. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Diversität der Zielgruppe nur zum Teil bei der Angebotsgestaltung Berücksichtigung findet, wodurch eine individuelle Förderung und bestmögliche Integration in einen Arbeitsmarkt mit steigenden Anforderungen im Kontext der Digitalisierung behindert werden. Zudem wäre hinsichtlich des Formats der Angebote eine Zunahme der Flexibilität mit steigendem Kompetenzniveau anzustreben, um einerseits die eigenständige Anwendung der er-

worbenen Kompetenzen (z. B. Selbstlernkompetenz, Umgang mit digitalen Medien, Strukturierung der Lernzeiten, Arbeit im Team) zu festigen und den Personen eine Partizipation am Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Personen, die bereits am Arbeitsmarkt partizipieren, haben durch den Großteil der Angebote in Vollzeit sowie das fehlende berufsbegleitende Angebot wenig Möglichkeiten, sich durch diese Weiterbildungen höher zu qualifizieren bzw. sich zu orientieren. Das bedeutet zugleich, dass die Angebote vor allem auf Personen ausgerichtet sind, die keiner Arbeit nachgehen, obwohl durch Bildungsgutscheine geförderte Angebote grundsätzlich auch Beschäftigten offenstehen sollten. Lediglich Kurse für den Erwerb von digitalen Grundkompetenzen sind auch in Teilzeit verfügbar. Dadurch werden auch Berufstätige und Menschen mit familiären Verpflichtungen angesprochen. An dieser Stelle wirken die in dieser Analyse untersuchten Angebote der Exklusion aus einer digitalisierten Gesellschaft nicht klar entgegen. Inhaltlich sind im Gegensatz dazu bei den Kursen, die digitale Grundkompetenzen vermitteln, durchaus Aspekte sichtbar, bei denen die digitalisierungsbezogenen Inhalte für die Weiterbildung und die Steigerung der Partizipation gering Qualifizierter in der digitalisierten Gesellschaft genutzt werden. So werden v. a. grundlegende Kompetenzen vermittelt, die durch den Alltags- bzw. Berufsbezug einen direkten Verwertungszusammenhang aufweisen und die Weiterbildungsbeteiligung fördern können.

Die Ausstattung für ein Lernen von zuhause aus wird nur bei den Kursen zur Verfügung gestellt, die digitale Grundkompetenzen für eine allgemeine Zielgruppe vermitteln. Dass die Ausstattung bei Kursen mit Berufsbezug weniger häufig und bei Angeboten mit fortgeschrittenen IT-Kompetenzen gar nicht gestellt wird, führt zu einer Ungleichheit bei der Möglichkeit der Angebotsteilnahme. Dem kann nur teilweise durch die Bereitstellung der technischen Ausstattung vor Ort in Einrichtungen bei den Weiterbildungsanbietern entgegengewirkt werden, da Teilnehmende z. B. aus ländlichen Regionen mit einer schlechten Infrastruktur des öffentlichen Personennahverkehrs auf diese Weise benachteiligt werden können.

Überraschend ist, dass keine Angebote im Präsenzformat vor Ort identifiziert wurden. Dies könnte mit den Hygiene-, Test- und Abstandsmaßnahmen aufgrund der Covid-19-Pandemie zusammenhängen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung bestand neben der Maskenpflicht sowie der Kontakterfassung eine Testpflicht, d. h. der Nachweis eines tagesaktuellen, negativ ausgefallenen Antigen-Schnelltests[13]. Hier ist in weiterführenden Forschungen zu klären, ob dies im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie und deren Kontaktbeschränkungen steht oder aber (auch) pädagogisch oder ökonomisch durch die Anbieter begründet wird. Letzteres erscheint vor allem vor dem Hintergrund der ausschließlichen Betrachtung privatwirtschaftlicher Anbieter interessant.

Hinsichtlich des Samples der dargestellten Angebotsanalyse sind bis auf zwei Anbieter alle Träger bundesweit tätig. Durch die bundeseinheitlichen Regelungen zum Bildungsgutschein und der entsprechenden Akkreditierung der Bildungsanbieter ist zu erwarten, dass die Angebote auch in anderen Bundesländern in gleicher oder ver-

[13] Vgl. § 16 Abs. 2 29. Corona-Bekämpfungsverordnung Rheinland-Pfalz (29. CoBeLVO) vom 03.12.2021: https://corona.rlp.de/fileadmin/corona/211203_29_CoBeLVO.pdf.

gleichbarer Form angeboten werden, denn sowohl Titel und Kurzbeschreibung der Maßnahme als auch deren Zielsetzung sind Teile des Akkreditierungsverfahrens.[14]

Wesentlich erscheint es daher, für eine weitere Fundierung der Befunde in Bezug auf die Zielgruppe der gering Qualifizierten Angebote in anderen Themenfeldern zu analysieren sowie auch die Angebote der öffentlich geförderten Weiterbildungsträger einzubeziehen.

6 Fazit

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass im Rahmen des Weiterbildungsangebots im Bereich Computer-/IT-Grundlagen für gering Qualifizierte drei zentrale inhaltliche Kategorien identifiziert werden können. Diese unterscheiden sich nach inhaltlichem Fokus und Zielgruppe. Auffällig ist dabei der große Anteil an Angeboten für den Bereich der Pflege, welcher über den Fachkräftebedarf sowie über notwendige Kompetenzen für digitale Anwendungen erklärbar ist.

Hinsichtlich der didaktischen Gestaltung erscheint es überraschend, dass ausschließlich Angebote gefunden wurden, die mindestens teilweise im Online-Format stattfinden, weshalb die Betrachtung möglicher Folgen der Digitalisierung hier eine besondere Relevanz hat. Zur Reduzierung damit verbundener exkludierender Wirkungen werden eine Reihe von Kompensationsmaßnahmen angeboten. Dabei wird sich – wie auch bei der grundsätzlichen methodischen und inhaltlichen Gestaltung der Angebote – ausschließlich am formalen Bildungsniveau orientiert. In Bezug auf die Heterogenität der Zielgruppe ist damit jedoch eine unzureichende Differenzierung gegeben, welche vorhandene Kompetenzen nicht ausreichend berücksichtigt und so mögliche Potenziale der (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt nicht vollständig nutzt.

Hieran schließt sich die Frage an, wie die Gestaltung der Angebote von den Anbietern begründet wird und welchen Einfluss rechtliche und zertifizierungsrelevante Fragen haben. Als weiteres Forschungsdesiderat wäre zu klären, inwiefern die Kompensationsmaßnahmen wirken und mögliche Zugangsbarrieren zu (Online-)Weiterbildung verringern. Zudem wäre eine Evaluation am Ende der Weiterbildungsmaßnahmen gewinnbringend, um festzustellen, ob und wie sich die durch die Weiterbildung erworbenen Kompetenzen zur Digitalisierung die beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ausgewirkt haben.

Hinsichtlich der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken für die Datenerhebung zeigte sich, dass dieses Vorgehen durchaus Potenziale, aber auch Limitationen bietet. Die Reflexion dessen konnte im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden, sollte jedoch aufgrund der steigenden Relevanz von Weiterbildungsdatenbanken Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Lacher und M. Rohs geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

[14] Vgl. hierzu die Empfehlungen zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen des Beirats bei der Bundesagentur für Arbeit ab S. 12: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba014848.pdf.

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

Bellmann, L., & Dummert, S. (2016). Übersicht über das Weiterbildungsangebot (Datenbanken). In C. Kreklau & J. Siegers (Hrsg.), *Handbuch der Aus- und Weiterbildung* (S. 2–28). Köln: Wolters Kluwer.

Bellmann, L., & Leber, U. (2021). Zielgruppen der beruflichen Weiterbildung. In L. Bellmann, K. Büchter, I. Frank, E. M. Krekel & G. Walden (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 241–251). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bertelsmann Stiftung (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BMAS, & BMBF (Hrsg.). (2019). Nationale Weiterbildungsstrategie. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nws_strategiepapier_barrierefrei_de.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 10. Dez. 2021.

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

Bömer, M., Saar, X., & Steffes, S. (2020). *Digitalisierung im Arbeitsalltag von Beschäftigten: Konsequenzen für Tätigkeiten, Verhalten und Arbeitsbedingungen*. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

BA (o. J.). Bildungsgutschein. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/bildungsgutschein. Zugegriffen: 21. Sept. 2022.

BA (2022a). KURSNET. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. https://www.arbeitsagentur.de/datei/kursnet-redaktionshandbuch_ba147351.pdf. Zugegriffen: 13. Apr. 2022.

BA (2022b). KURSNET Eingabehilfe für die Erfassung von Weiterbildungsangeboten. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. https://www.arbeitsagentur.de/datei/kursnet-eingabehilfe-weiterbildungsangebote_ba147353.pdf. Zugegriffen: 13. Apr. 2022.

CEDEFOP (2018). Zusammenfassung. Investitionen in Kompetenzen zahlen sich aus. Thessaloniki, Pylea (GR): Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. 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. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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

D21 (2021). Digital Skills Gap: So (unterschiedlich) digital kompetent ist die deutsche Bevölkerung. Eine Sonderstudie zum D21-Digital-Index 2020/2021. Berlin: Initiative D21 e. V. https://initiative d21.de/app/uploads/2021/08/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevlkerung.pdf. Zugegriffen: 18. Dez. 2021.

D21 (2022). D21 DIGITAL INDEX 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin: Initiative D21 e. V. https://initiative d21.de/app/uploads/2022/02/d21-digital-index-2021_2022.pdf. Zugegriffen: 7. Dez. 2022.

Dietrich, H., Patzina, A., & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *71*(3), 357–383.

Ehlert, M., Kleinert, C., Vicari, B., & Zoch, G. (2021). Digitales selbstgesteuertes Lernen Erwerbstätiger in der Corona-Krise – Analysen auf Basis der NEPS-Startkohorte 6 (LIfBi Working Paper No. 94). Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. https://www.lifbi.de/Portals/13/LifBi%20Working%20Papers/WP_XCIV.pdf. Zugegriffen: 22. Dez. 2021.

Fachinger, U., & Mähs, M. (2019). Digitalisierung und Pflege. In J. Klauber, M. Geraedts, J. Friedrich & J. Wasem (Hrsg.), *Krankenhaus-Report 2019: Das digitale Krankenhaus* (S. 115–128). Berlin: Springer Nature.

Flake, R., Malin, L., Middendorf, L., & Seyda, S. (2017). Lebenssituation und Potenziale An- und Ungelernter. In B. Matthes & E. Severing (Hrsg.), *Berufsbildung für Geringqualifizierte: Barrieren und Erträge*. Reihe Berichte zur beruflichen Bildung. (S. 13–29). Bielefeld: wbv.

Fleige, M., von Hippel, A., Stimm, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2018). Befunde der Programmforschung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Lehrbuchreihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, (Bd. 2, S. 76–89). Bielefeld: wbv. utb 4966.

Gieseke, W. (2018). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Lehrbuchreihe Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde – Diskurse – Transfer, (Bd. 2, S. 18–27). Bielefeld: wbv Publikation. utb 4966.

Hecker, K., Schley, T., & Pfeiffer, I. (2017). Beratung und Weiterqualifikation von formal Geringqualifizierten auf Basis von Kompetenzfeststellungen. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte* (S. 45–58). Nürnberg: f-bb.

Kaluza, H., & Brandt, P. (2016). IWWB-Kursdaten als Ressource für die Programm- und Weiterbildungsforschung (?) (Foliensatz zum Vortrag auf dem IWWB-Herbstworkshop am 3./4. Nov.). Frankfurt a. M.: o. V. http://projekt.iwwb-files.de/dokumente/IWWB-Herbstworkshop-2016/DIE-Vortrag-IWWB-Tagung20161103.pdf. Zugegriffen: 28. Jan. 2022.

Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *34*(1), 36–44.

Klös, H.-P., Seyda, S., & Werner, D. (2020). *Berufliche Qualifizierung und Digitalisierung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Krenn, M. (2012). Gering Qualifizierte – die Parias der „Wissensgesellschaft"!? Die Erhöhung der Gefahr sozialer Ausgrenzung durch die Ausweitung von Bildungsnormen. *SWS-Rundschau*, *52*(2), 129–148.

Lacher, S., Fliegener, L., & Rohs, M. (2022). Geringqualifizierung. Eine relative Perspektive (Reihe Beiträge zur Erwachsenenbildung, Nr. 11). Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern. https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/6780. Zugegriffen: 30. Apr. 2022.

Mania, E., & Thöne-Geyer, B. (2018). Spezifika der Angebotsentwicklung in der Alphabetisierung und Grundbildung (texte.online). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. https://www.die-bonn.de/doks/2018-alphabetisierung-01.pdf. Zugegriffen: 25. Nov. 2021.

Martin, A., Schömann, K., Schrader, J., & Kuper, H. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: wbv.

Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (5. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Nüßlein, L., & Schmidt, J. (2020). *Digitale Kompetenzen für alle. Weiterbildungsangebote nach DigComp für Personen mit geringen digitalen Kompetenzen in Deutschland*. Berlin: International Rescue Committee.

Osiander, C. (2017). Zugang zu beruflicher Weiterbildung – Rechtlicher Rahmen, Teilnahme an und Wirkung von beruflicher Weiterbildung, Weiterbildungshemmnisse. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis*. Reihe Wirtschaft und Bildung, (Bd. 76, S. 61–88). Bielefeld: wbv.

Pfeiffer, I. (2017). Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte – eine Einführung. In G. G. Goth, S. Kretschmer & I. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungsinnovationen für nicht formal Qualifizierte. Zielgruppengerechte Weiterbildungssettings in der Bildungspraxis*. Reihe Wirtschaft und Bildung, (Bd. 76, S. 5–12). Bielefeld: wbv.

Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3. Aufl.). New York: The Free Press.

Schleiter, A., & Da Silva Zech, G. (2020). *Digitale Kompetenzen – für Arbeitgeber immer wichtiger*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schöpper-Grabe, S., & Valhaus, I. (2017). *Anforderungen an Helferjobs*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Seyda, S. (2019). *Wie die Digitalisierung genutzt werden kann, um Geringqualifizierte weiterzubilden*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Stahl-Rolf, S., Mörsch, T., Reuß, K., Dobischat, R., Düsseldorff, K., & Schäfer, A. (2018). *Digitalisierung weiterdenken. Qualifizierungsbedarfe von KMU erkennen und im Netzwerk Fachkräfte für die Region sichern*. Berlin: DIHK Service.

Stuckatz, D., & Badel, S. (2015). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe. In E. Severing & M. Baethge (Hrsg.), *Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung* (S. 117–132). Bielefeld: wbv.

Thiessen, B., & Borrmann, S. (2018). Die Zukunft sozialer Berufe. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, *165*(2), 64–66.

van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*. Thousand Oaks: SAGE.

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Ackermann, D., Helmschrott, S., Barkow, I., & Rammstedt, B. (2014). *PIAAC Germany 2012: technical report*. Münster: Waxmann.

Ziegler, P. (2017). *Arbeitsmarktorientierte PIAAC-Datenanalyse zu Literacy und Lernstrategien. Initiativen & Good Practices für Geringqualifizierte im Anschluss an PIAAC*. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:197–224
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00237-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Berufliche (Nicht-)Passung als Determinante für Teilnahme an und Timing von betrieblicher Weiterbildung

Benjamin Schimke

Eingegangen: 20. Oktober 2022 / Überarbeitet: 12. Dezember 2022 / Angenommen: 2. Februar 2023 / Online publiziert: 13. März 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung In diesem Betrag wird die in Deutschland erste systematische Untersuchung der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung und des Timings der Maßnahmen vor dem Hintergrund formaler Über- und Unterqualifikation und der Fähigkeits-Aufgaben-Passung dargestellt. Die Analysen basieren auf Daten der Erwachsenenkohorte des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS). Die Befunde legen nahe, dass die Passung zwischen dem formalen Qualifikationsniveau der Beschäftigten und den Anforderungen der Stelle ein wichtiger Prädiktor für die Wahrscheinlichkeit der Partizipation an betrieblicher Weiterbildung darstellt. Eine Passung zwischen Fähigkeiten und beruflichen Aufgaben ist dagegen sowohl mit der Teilnahmechance als auch mit der Zeit, die in einem neuen Beschäftigungsverhältnis bis zur ersten Teilnahme an arbeitgeberfinanzierten Kursen verstreicht, assoziiert. Die empirischen Befunde weisen auf eine Komplementaritäts- und Substitutionsbeziehung zwischen formaler Bildung und non-formaler Weiterbildung hin.

Schlüsselwörter Non-formale berufliche Weiterbildung · Betriebliche Weiterbildung · Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passung · Über- und Unterqualifikation · Fähigkeits-Aufgaben-Passung

✉ Benjamin Schimke, M.A.
Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland
E-Mail: schimke@uni-wuppertal.de

Occupational (mis-)match as determinant for participation and timing of firm training

Abstract This paper presents the first systematic study in Germany of the participation in firm training and the timing of these courses against the background of formal over- and underqualification and the skill-task-matches. The analyses are based on data from the adult cohort of the National Educational Panel Study (NEPS). The findings suggest that a fit between employees' formal skill level and job requirements is an important predictor of the participation in firm training. A fit between skills and job tasks, on the other hand, is associated with both the likelihood of participation and the time that elapses in a new employment until the first participation in employer-financed courses. Empirical findings point to a complementarity and substitution relationship between formal education and non-formal continuing education.

Keywords Non-formal further education · Firm training · Occupational match · Over- and underqualification · Skill-task-match

1 Einleitung

Die Veränderung und Beschleunigung der Arbeitswelt erfordern sowohl von Betrieben als auch von Arbeitskräften eine stetige Anpassung und Erneuerung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten. Für Arbeitskräfte führt diese Entwicklung zu einer kürzeren Halbwertszeit ihrer Erstausbildung und erfordert die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Ein essenzieller Teil solcher Lernprozesse findet in Kursen und Lehrgängen statt und ist meist mit keiner staatlichen Anerkennung verbunden. Daher wird diese Form der beruflichen Weiterbildung als „non-formal" bezeichnet (Eisermann et al. 2014).

Ein Großteil dieser non-formalen Bildungsmaßnahmen – etwa 70 % aller Kurse und Lehrgänge – wird von Betrieben für ihre Beschäftigten angeboten (Schönfeld und Behringer 2017). Die Nutzenerwartung für die erweiterten Fähigkeiten der Arbeitskräfte ist dabei direkt mit bestehenden Beschäftigungsverhältnissen verknüpft. Demgemäß wird der überwiegende Teil der Finanzierung von den beschäftigenden Betrieben geleistet, z. B. Kostenübernahme für Kursteilnahme oder Lernmaterialien (Behringer et al. 2013). Personalverantwortliche haben für dieses quantitativ größte Weiterbildungssegment folglich eine Gatekeeper-Funktion (Kaufmann und Widany 2013; Schiener et al. 2013). Neben der Frage „*Wer* nimmt Weiterbildung in Anspruch?" entscheiden sie auch maßgeblich über die Frage „*Wann* findet die Weiterbildungsmaßnahme statt?". Damit verbunden ist die bislang offene Forschungsfrage nach den Determinanten des Timings betrieblicher Weiterbildung.

Lebenslanges Lernen hat grundsätzlich das Potenzial, Bildungsungleichheiten abzumildern, wenn Arbeitskräfte mit fehlenden oder niedrigen Bildungsabschlüssen nachträglich ihre Fähigkeiten erweitern. Eine verstärkte Teilnahme an non-formaler beruflicher Weiterbildung wird jedoch stattdessen durch Hochqualifizierte und damit komplementär zu formaler Vorbildung beobachtet (Becker 2018; Bilger und

Strauß 2017; Europäische Kommission 2015; Becker und Schömann 2015; Hubert und Wolf 2007). Hingegen lassen Befunde zur vermehrten Weiterbildungsbeteiligung von Unterqualifizierten darauf schließen, dass formale Qualifizierung durch den Besuch von Kursen und Lehrgängen substituierbar ist (Verhaest und Omey 2006; Büchel und Mertens 2004; van Smoorenburg und van der Velden 2000). In welchem Verhältnis non-formale Weiterbildung zu formaler Bildung steht, ist für Deutschland eine offene und international bislang nicht abschließend geklärte Frage (Korpi und Tåhlin 2021; Bellmann et al. 2010); sie stellt den Bezugsrahmen des vorliegenden Beitrags dar.

Die Erklärung selektiver Weiterbildungsbeteiligung hat in den vergangenen Jahrzehnten zu zahlreichen Arbeiten aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und Perspektiven geführt und damit die Erkenntnislage vertieft. Die Forschungslandschaft wird bislang von wenigen mikroökonomischen und soziologischen Ansätzen dominiert. Neben humankapital- und signaltheoretischen Zugängen, die unterschiedliches Weiterbildungsverhalten auf individuelle und betriebliche Investitions- und Nutzenkalküle zurückführen (Becker 2018; Yendell 2017; Offerhaus et al. 2016; Hubert und Wolf 2007; Goux und Maurin 2000; Acemoglu und Pischke 1998; Schömann und Becker 1995), werden in anderen Arbeiten insbesondere segmentationstheoretische Überlegungen verfolgt und damit strukturelle Einflüsse beleuchtet (Ehlert 2017; Kaufmann und Widany 2013; Schiener et al. 2013). Diese *klassischen* Zugänge zur Erklärung der Weiterbildungsteilnahme haben gemeinsam, dass sie bei der analytischen Trennung der Individual-, Betriebs- und Segmentebene eine Unabhängigkeit annehmen, die wiederum die Komplexität von Weiterbildungsentscheidungen nur unzureichend ausleuchten kann (Korpi und Tåhlin 2021). Hinzu kommen die Folgen der Corona-Pandemie für den Weiterbildungssektor und etwaige Einflüsse durch veränderte Rahmenbedingungen. Die Corona-Pandemie hat insbesondere Digitalisierungsprozesse in der Arbeitswelt und auch dem Weiterbildungssektor erheblich beschleunigt. Vor diesem Hintergrund bleibt es abzuwarten, wie sich betriebliche Weiterbildungsinvestitionen mittel- und langfristig entwickeln und verändern. Während der akuten Krisenzeit konnte zunächst ein verstärkter Investitionsrückgang beobachtet, im Anschluss für alle Weiterbildungssegmente ein massiver Digitalisierungsschub verzeichnet werden (Denninger und Käpplinger 2021; Kohl und Denzl 2021).

Das vorliegende Paper liefert in zweierlei Hinsicht einen Beitrag zum Forschungsstand: Zum einen wird die theoretische Perspektive zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens um Überlegungen aus Such- und Matching-Ansätzen von Jovanovic (1979a, b) bereichert. Mithilfe dieser Ansätze wird zu den bislang isoliert betrachteten individuellen, betrieblichen und segmentspezifischen Erklärungen das Passungsverhältnis zwischen Beschäftigten und Arbeitsplätzen herangezogen. Damit können (1) Hinweise auf die Gleichzeitigkeit der Komplementaritäts- und Substitutionsbeziehung zwischen formaler Bildung und non-formaler Weiterbildung aufgezeigt, (2) bisherige Befunde zu Determinanten der Weiterbildungsteilnahme neu eingeordnet (z. B. Ebner und Ehlert 2018) und (3) erstmals theoriegestützte Annahmen zum Timing betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt und ereignisanalytisch überprüft werden.

2 Individuelle und betriebliche Determinanten non-formaler Weiterbildung: Arbeitsmarkttheorien und empirische Befunde

Zur Erklärung der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung – insbesondere der betrieblichen – können theoretisch drei Blickwinkel eingenommen werden: die Arbeitsmarktstrukturperspektive, die Perspektive der Betriebe und die der Beschäftigten (Becker 2018). Im Zentrum dieses Beitrags stehen insbesondere die beiden Letztgenannten. Aus betrieblicher Sicht ist z. B. die Anpassung an neue technologische Entwicklungen, die Steigerung der Arbeitskräfteproduktivität und die Stabilisierung produktiver Beschäftigungsverhältnisse von Interesse (Becker 2018; Seyda und Placke 2017; Schiener et al. 2013). Aus Beschäftigtenperspektive kann Weiterbildung ein Mittel sein, den aktuellen Arbeitsplatz zu sichern (Ebner und Ehlert 2018), berufliches Fortkommen zu ermöglichen, Arbeitslosigkeit zu verhindern (Offerhaus et al. 2016; Becker und Schömann 2015) oder auch um Fähigkeiten und Wissen der Erstausbildung zu aktualisieren und zu erweitern. Die zu beobachtende selektive Teilhabe ist insgesamt stärker auf betriebliche Entscheidungen zurückzuführen und damit aus Beschäftigtenperspektive von fremdselektiven Einflüssen geprägt (Pollak 2017; Kaufmann und Widany 2013; Schiener et al. 2013).

2.1 Humankapitaltheoretische Erklärung betrieblicher Weiterbildung

Der Humankapitaltheorie von Becker (1993) folgend ist es für beide Akteure eines Beschäftigungsverhältnisses rational, in Weiterbildungsmaßnahmen zu investieren, solange der eigene Nutzen die Kosten übersteigt. Welcher Akteur die Kosten trägt und welcher den Nutzen hat, wird dabei theoretisch von der Verwertbarkeit der erworbenen Fähigkeiten bestimmt.

Die Erträge für Weiterbildungsmaßnahmen, die idealtypisch universell einsetzbares Wissen und Fähigkeiten vermitteln, können von Beschäftigten auch in anderen Betrieben realisiert werden. Daher sollten – nach Becker (1993) – die entstehenden Kosten theoretisch auch vollständig von den Weiterbildungsteilnehmenden getragen werden. Acemoglu und Pischke (1998) zeigen jedoch, dass auch Betriebe in generelles Humankapital ihrer Beschäftigten investieren, weil sie ex post über einen Informationsvorsprung zu den erworbenen Fähigkeiten der Teilnehmenden verfügen. Alternativ können Betriebe ihre Investitionskosten bspw. durch Kofinanzierung oder eine vertragliche Klausel absichern, sodass bei Kündigung der oder des Beschäftigten die Kurskosten erstattet werden müssen (Leber 2000).

Betriebliche Weiterbildungen sind jedoch häufig durch stark spezialisierte Inhalte gekennzeichnet und zielen auf betriebsspezifische Qualifikations- oder Anpassungsmaßnahmen (Käpplinger 2016). Kosten und Nutzen dieser Investitionen sollten zwischen Beschäftigten und Betrieben aufgeteilt sein, da bei anderer Aufteilung und vorzeitiger Vertragsauflösung eine einseitige Schädigung entsteht. Eine vollständige betriebsseitige Übernahme direkter und indirekter Weiterbildungskosten ist jedoch keine Seltenheit (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Die betriebliche Finanzierung der Kurse und Lehrgänge für Beschäftigte scheint lohnenswert, wenn eine große Chance besteht, dass die Maßnahmen erfolgreich absolviert und damit tatsächliche Produktivitätssteigerungen und Erträge realisiert werden (Becker

2018) und das Beschäftigungsverhältnis gleichzeitig stabil und längerfristig angelegt ist (Seyda und Placke 2017). Die Verteilung stabiler Beschäftigung ist ebenfalls ungleich und mit ähnlichen Merkmalen assoziiert wie die betriebliche Weiterbildung.

2.2 Segmentationstheoretische Erklärung betrieblicher Weiterbildung

Eine erhöhte Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zeigt sich bei Beschäftigten mit Vollzeitverträgen, ohne Befristung und in großen Unternehmen (Kuper et al. 2017). Diese Zusammenhänge sind segmentationstheoretisch fundiert (Doeringer und Piore 1971; Sengenberger 1987). In ihrer Grundform basiert die Erklärung auf der Idee, dass Arbeitskräfte nicht auf einem vollständigen Arbeitsmarkt um Beschäftigungen konkurrieren, sondern in voneinander getrennten Segmenten. Der primäre Teilarbeitsmarkt – mit seinen stabilen Beschäftigungsverhältnissen und guten Weiterbildungsmöglichkeiten – ist zusätzlich in ein internes und externes Segment gegliedert. Die Arbeitskräfte konkurrieren dabei firmenintern um Arbeitsplätze bzw. firmenextern in berufsfachlich geschlossenen Märkten (Köhler et al. 2008). Der sekundäre Teilarbeitsmarkt ist hingegen weitgehend unstrukturiert und durch unsichere Beschäftigungsverhältnisse charakterisiert. Selektive Weiterbildungsteilhabe kann entlang der Segmentationslinien mit einem Kosten-Nutzen-Kalkül der Akteure erklärt werden. Spezifische (z. B. betriebliche) Weiterbildungen sollten – insbesondere bei vergleichsweise geringer außerbetrieblicher Arbeitskräftemobilität – im internen Teilarbeitsmarkt rentabel (Ehlert 2017) und daher vermehrt zu beobachten sein, während Weiterbildungsinvestitionen mit generellem Charakter verstärkt im primären, berufsfachlichen Segment angeboten werden sollten.

Neben den segmentationstheoretisch fundierten Determinanten non-formaler Weiterbildung ist insbesondere der positive Einfluss der Betriebszugehörigkeitsdauer auf die Weiterbildungswahrscheinlichkeit gut dokumentiert (z. B. Becker 1991; Becker und Blossfeld 2017; Garloff und Kuckulenz 2006; Goux und Maurin 2000; Schömann und Becker 1995). Dieser Indikator ist ein Proxy für die Qualität eines Beschäftigungsverhältnisses (Struck et al. 2007). Dem Einfluss fehlt jedoch in der Weiterbildungsforschung bislang die theoretische Fundierung.

2.3 Betriebliche Weiterbildung bei differenziellen Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passungen

Jovanovic (1979a, b) sucht in seinen such- und matchingtheoretischen Arbeiten nach einer Erklärung für den Zusammenhang zwischen Betriebszugehörigkeitsdauer und Arbeitsplatzwechseln. Hierzu stellt er unterschiedliche Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passungen (engl. *job matches*) in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Diese theoretischen Ansätze inspirierten eine Vielzahl an Forschungsarbeiten, die u. a. Einflüsse passungsbedingter Differenzen im Einkommen, in der Arbeitszufriedenheit, in der Leistungsfähigkeit oder auch im Arbeitsplatzsuch- und -wechselverhalten beleuchten (einen guten Überblick bieten z. B. Erdogan und Bauer 2021; Harari et al. 2017; Maynard und Parfyonova 2013; McKee-Ryan und Harvey 2011). Für die nachfolgenden Überlegungen zur Ableitung der Weiterbildungsrelevanz werden

Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passungen einerseits als „Suchgüter“ (Jovanovic 1979a) andererseits als „Erfahrungsgüter“ (Jovanovic 1979b) aufgefasst.

Werden Passungen als *Suchgüter* verstanden, ist die Qualität (im Sinne von Produktivität) beiden Partnern bei Vertragsabschluss bekannt und wird anschließend durch zusätzliche (Weiterbildungs-)Investitionen in firmenspezifisches Humankapital gesteigert. Eine erfolgreiche Suche der Beschäftigten nach einer besseren Passung wird durch diese zusätzlichen Bildungsinvestitionen unwahrscheinlicher, sodass auch die Auflösung der bestehenden Beschäftigung mit zunehmender Seniorität unwahrscheinlicher wird (Jovanovic 1979a). In guten Passungen sollte daher eine vermehrte Weiterbildungsbeteiligung zu beobachten sein. Die formale (vertikale) Passung wird über das Qualifikationsniveau bestimmt, d. h. über die potenzielle Übereinstimmung zwischen dem Bildungsgrad der oder des Beschäftigten und den qualifikatorischen Anforderungen der Stelle (z. B. Meroni und Vera-Toscano 2017; Rohrbach-Schmidt und Tiemann 2016; Verhaest und Omey 2010). Formale Passungen haben dabei den Charakter eines Suchgutes, da die Qualitätsinformation beim Einstellungsverfahren wechselseitig bekannt ist. *Abweichungen zwischen Qualifikationsniveau und Stellenerfordernissen (Über- bzw. Unterqualifizierung) sollten daher zu einer geringeren Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung führen ($H_{1.1}$).* Diese Vorhersage wird für non-formale berufliche Weiterbildung von Büchel und Mertens (2004) empirisch gestützt. In ihren Analysen des SOEP der Jahre 1984 bis 1997 zeigen sie, dass Überqualifikation mit einer verminderten Partizipation einhergeht. Dieser Befund wird für die Niederlande (Groot 1993), Belgien (Verhaest und Omey 2006) und auch für die USA (Hersch 1991) bestätigt. Zu konträren Resultaten kommt dagegen Büchel (2002). In Schweden können sowohl für formal adäquat Beschäftigte und Unterqualifizierte eine verstärkte Weiterbildungsaktivität konstatiert werden (Korpi und Tåhlin 2021). Die bislang einzige – dem Autor bekannte – Arbeit, die explizit betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen untersucht, konstatiert eine erhöhte betriebliche Weiterbildungschance für formal Unterqualifizierte (van Smoorenburg und van der Velden 2000). Sowohl die verstärkte Weiterbildungsbeteiligung Unterqualifizierter als auch eine vergleichsweise geringe Partizipation Überqualifizierter weisen auf eine Substitutionsbeziehung zwischen formaler und non-formaler Bildung hin. Empirische Befunde, die die Substitutionsthese stützen, finden auch Bellmann et al. (2010) auf Basis des IAB-Betriebspanels und einem Vergleich unterschiedlicher betrieblicher Bildungsstrategien mit dem Fokus auf Berufsausbildungen oder Weiterbildungen.

Die Prüfung einer zeitlichen Ungleichverteilung betrieblicher Weiterbildung steht bislang noch aus. Analog zur vorangegangenen Argumentation wird angenommen, dass *Weiterbildungsinvestitionen für Über- und Unterqualifizierte von Personalverantwortlichen zeitlich zurückgehalten werden ($H_{2.1}$).* Betriebliche Weiterbildungsinvestitionen sind insbesondere dann lohnenswert, wenn eine große Chance auf die Realisierung der Erträge besteht. Diese Rahmenbedingungen sollten wiederum in formal adäquaten Passungen am wahrscheinlichsten gegeben sein.

Werden Passungen hingegen als *Erfahrungsgüter* verstanden, ist das tatsächliche Produktivitätspotenzial für beide Akteure weder vor Vertragsabschluss noch kurz danach beobachtbar. Die Passungsqualität wird erst deutlich, wenn mit verstrichener Zeit mehr produktivitätsrelevante Informationen vorliegen. Das beiderseitige Infor-

mationsdefizit nimmt mit zunehmender Seniorität symmetrisch ab und sollte dazu führen, dass unproduktive Passungen aufgelöst werden und lediglich produktive Passungen Bestand haben (Jovanovic 1979b). Betriebe sollten daher geneigt sein, Investitionen in die Weiterbildung ihrer Beschäftigten zurückzuhalten, bis sie ausreichend Informationen über die potenzielle Leistungsfähigkeit der Passung haben, um das Risiko eines Investitionsverlusts, das durch eine verfrühte Kündigung der oder des Beschäftigten entsteht, zu minimieren. Der Erfahrungsgut-Charakter sollte insbesondere auf die (horizontale) Passung von Fähigkeiten der oder des Beschäftigten und arbeitsplatzbedingten Aufgaben zutreffen, da Informationen hierzu erst zeitlich verzögert bereitstehen. Damit korrespondieren die letzten beiden forschungsleitenden Hypothesen. Zur Maßnahmenselektivität: *Eine verstärkte Weiterbildungsbeteiligung ist für horizontal gute Passungen zu beobachten ($H_{1.2}$).* Zum ungleichen Timing: *Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen werden in horizontal guten Passungen mit geringerer Wartezeit verbunden sein ($H_{2.2}$).*

Die Einflüsse horizontaler Passungsqualität auf die Wahrscheinlichkeit betrieblicher Weiterbildung sind – im Gegensatz zu den wenigen Befunden zu der vertikalen Dimension – in Deutschland nicht erforscht. Auf Basis einer niederländischen Befragung kommen van Smoorenburg und van der Velden (2000) u. a. zu dem Ergebnis, dass Beschäftigte mit berufsfachlicher Passung seltener an betrieblicher Weiterbildung partizipieren. Dieser empirische Befund konterkariert die theoretisch formulierten Annahmen, wonach eher ein verstärktes Investment angenommen wird, wenn eine erhöhte Passung aus Fähigkeiten und zu erfüllenden Aufgaben gegeben ist.[1] Gleichzeitig weist auch dieser bislang isolierte Befund in die Richtung einer möglichen Substitutionsbeziehung zwischen formaler und non-formaler Bildung.

3 Methodik

3.1 Datengrundlage und Operationalisierung

Die Forschungsfragen werden mit Daten der Erwachsenenkohorte des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS) verfolgt (NEPS-Netzwerk 2022).[2] Die Stichprobe umfasst 17.139 Personen und bildet die deutsche Wohnbevölkerung der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986 repräsentativ ab (Aust et al. 2012). Zur Vorbereitung der Analysen sind Informationen aus den zwölf NEPS-Panel-Wellen, die seit 2009 jährlich erhoben werden, und der Vorgängerstudie „Arbeiten und Leben im Wandel“ (ALWA) aus den Jahren 2007/08 verarbeitet. Für die hiesige Untersuchung werden nur Personen betrachtet, die mindestens für zwei aufeinanderfolgende Wellen beobachtet wurden und nicht selbstständig tätig sind.

[1] Die Argumentationen von Barron et al. (1989) und im Arbeitsplatzwettbewerbsmodell nach Thurow (1975) plausibilisieren den Befund. Sie verweisen darauf, dass nach jeder Rekrutierung Trainingsbedarf für Beschäftigte besteht und dieser umso größer sein sollte, je weniger die Fähigkeiten den Stellenerfordernissen entsprechen.

[2] Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (Blossfeld und Roßbach 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

3.1.1 Abhängige Variablen

Im NEPS stehen Informationen zu zahlreichen Weiterbildungsformaten zur Verfügung. Zur Bearbeitung der Fragestellungen werden ausschließlich Weiterbildungsaktivitäten (*on-the-job*) betrachtet, die über 90 % aller erfassten Maßnahmen ausmachen. Bei jeder Erhebung sind Zusatzinformationen zu maximal fünf Weiterbildungsmaßnahmen erfasst.[3] Für die folgenden Analysen sind insbesondere Finanzierung und Timing der Kurse relevant. Vertiefende Nachfragen u. a. zur Finanzierung der Lehrgänge sind dabei lediglich für bis zu zwei zufällig ausgewählte Kurse erhoben (Malina et al. 2018). Von betrieblicher Weiterbildung wird ausgegangen, wenn die Kurskosten vollständig vom Betrieb übernommen wurden (für verschiedene Definitionskriterien vgl. Käpplinger 2016).

Für die Ereignisdatenanalyse sind darüber hinaus Informationen zu Kursbeginn und -ende essenziell, deren Erfassung im NEPS nicht für alle Weiterbildungsmaßnahmen erfolgt. Die Zeitinformationen liegen nur dann vor, wenn der Kursbesuch im Beobachtungszeitraum der Panelerhebungen stattgefunden hat. Daraus ergibt sich für vorher geschlossene und noch bestehende Beschäftigungsverhältnisse das Problem einer kursbezogenen Linkszensierung. Es werden daher lediglich Beschäftigungsverhältnisse berücksichtigt, die unter der Beobachtung neu aufgenommen wurden, damit jeweils der erste Kursbesuch in einer neuen Beschäftigung erfasst werden kann.

3.1.2 Unabhängige Variablen

Die zentralen unabhängigen Variable der Analysen bilden vertikale und horizontale Merkmale der Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passung. Die vertikale Passungsqualität ist in unterschiedlicher Weise erfasst, da verschiedene Operationalisierungen dieses Merkmals zu einer vergleichsweise geringen Interkorrelation führen (z. B. Battu et al. 2000; McGuiness 2006; Verhaest und Omey 2006). Zum einen wird ein subjektiver Ansatz (*indirect self-assessment*) verfolgt, der Informationen aus formaler Qualifikation und subjektiver Einschätzung und die für die Ausübung der Tätigkeit notwendige Qualifikation gegenüberstellt (Hartog 2000; Verhaest und Omey 2006). Zum anderen wird mit einem objektiven Ansatz, der auf einer Erweiterung des Job-Anforderungsprofils (Pollmann-Schult und Büchel 2002b) basiert und an die Herangehensweise von Büchel und Mertens (2004) angelehnt ist, die Robustheit der Resultate sichergestellt. Hierzu wird statt dem selbstberichteten jenes Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit verwendet, welches in der fünften Ziffer der Klassifikation der Berufe (KldB) 2010 kodiert ist (Bundesagentur für Arbeit 2011). Eine vergleichbare Operationalisierung findet sich bei Reichelt und Vicari (2014). Anschließend werden beide Indikatoren miteinander kombiniert. Eine ausführliche Darstellung inklusiv der absoluten und relativen Häufigkeiten beider Ansätze ist im Anhang (Tab. 4) zu finden.

[3] Vor der zehnten Erhebungswelle wurden lediglich Zusatzinformationen zu drei zufällig ausgewählten Weiterbildungskursen erfasst (FDZ-LIfBi 2019).

Zur Operationalisierung der horizontalen (fachlichen) Passung wird ein Indikator für die Ähnlichkeit von Kompetenzen verschiedener Berufsgruppen (3-Steller der KldB88) verwendet (Neffke et al. 2017a). Der Indikator basiert auf zwischenberuflicher Arbeitskräftemobilität und weist für Berufsgruppenpaare mit erhöhtem Arbeitskräftewechsel eine hohe Kompetenzähnlichkeit aus und vice versa. Die Ähnlichkeitsmatrix nach Neffke et al. (2017b) wurde mit dem verwendeten Datensatz zusammengeführt, wobei der Ausbildungsberuf bzw. das Studienfach als Ausgang und die jeweiligen Beschäftigungen als Ziel betrachtet wurden.

3.1.3 Kontrollvariablen

In Kap. 2 wurde eine Vielzahl weiterer Determinanten non-formaler Weiterbildung betrachtet, zu denen Hinweise der Konfundierung mit der Passungsqualität existieren. Für die Ebene des Arbeitsmarktsegments sind sowohl Berufssegmente (nach KldB2010) und Betriebsgröße (z. B. Pollmann-Schult und Büchel 2002a) als auch ein kategoriales Merkmal zur (un-)befristeten Vertragssituation (Görlitz und Tamm 2016) und ein Indikator für eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst berücksichtigt.

Für die betriebliche Ebene sind ein West-Ost-Dummy (Rohrbach-Schmidt und Tiemann 2016) und ein Faktor der betrieblichen Rahmenbedingungen non-formaler Weiterbildung in die multivariaten Analysen eingeschlossen.[4] Auf individueller Ebene sind die allgemeine Arbeitsmarkterfahrung und die Betriebszugehörigkeitsdauer theoretisch (Jovanovic 1979a, b) und empirisch nachgewiesen (z. B. Altonji und Williams 2005; Topel 1991), mit der Passungsqualität verknüpft und beeinflussen simultan die individuelle Weiterbildungswahrscheinlichkeit (Garloff und Kuckulenz 2006; Goux und Maurin 2000). Darüber hinaus ist in den Modellen für den Stellenumfang (binär kodiert) und eine etwaige Leitungsposition kontrolliert. Individuelle Merkmale wie das höchste eigene und elterliche Bildungsniveau (beides operationalisiert über die CASMIN-Klassifikation), das Geschlecht oder der Migrationshintergrund sind ebenso mindestens mit der Weiterbildungswahrscheinlichkeit verknüpft (z. B. Hubert und Wolf 2007; Yendell 2017). Zusätzlich zur Soziodemografie werden im NEPS individuelle Nutzenerwartungen für non-formale Weiterbildung erfasst.[5] Diese Variablen wurden ebenfalls zu einer Hauptkomponente verdichtet und stellen neben sieben Kompetenzmerkmalen abschließende Kontrollmerkmale dar, um das Problem unbeobachteter Heterogenität zu reduzieren, welches von Motivation und genereller Leistungsfähigkeit ausgeht.

[4] Dem Faktor ($\alpha = 0{,}815$) liegen vier Merkmale zugrunde, die erfassen, ob es zur Weiterbildung im Betrieb eine Betriebsvereinbarung, eine zuständige Person, eine regelmäßige Weiterbildungsplanung und entsprechende Angebote sowie Finanzierungsmöglichkeiten gibt.

[5] Der Faktor ($\alpha = 0{,}871$) basiert auf acht Variablen, in denen die Befragten gebeten werden, verschiedene Nutzenerwartungen zu Kursen und Lehrgängen einzuschätzen, z. B. wie sehr Kurse und Lehrgänge ihnen helfen würden, besser als jetzt vor Arbeitslosigkeit geschützt zu sein.

3.2 Multiple Imputation fehlender Werte

Wenn Befragungsteilnehmende nicht alle wünschenswerten Informationen angeben (*item-nonresponse*) oder überhaupt nicht an Untersuchungen teilnehmen (*unit-nonresponse*), dann sind Resultate, die über den fallweisen Ausschluss dieser unvollständigen Daten gewonnen werden, mindestens statistisch ineffizient. Wenn fehlende Informationen nicht zufällig auftreten (MCAR), sondern entweder von anderen – im besten Fall beobachteten – Merkmalen abhängig (MAR) sind oder gar Merkmalsausprägungen selbst der Grund für das Fehlen (MNAR) darstellen, dann führt der Fallausschluss nicht nur zu ineffizienten, sondern auch zu verzerrten Schätzungen (Carpenter und Kenward 2014; Rubin 1987; van Buuren 2012).

Untersuchungen zur Zufälligkeit des *item-nonresponse* bei zentralen Variablen der Untersuchung (so z. B. für die vertikale Passung mit 12,2 % Missings) legen die Ablehnung der MCAR-Annahme nahe. Statt diese Fälle auszuschließen, werden die Werte der zentralen unabhängigen und der Kontrollvariablen simultan einer multiplen Imputation in einer „fully conditional specification" unterzogen (van Buuren et al. 2006; White et al. 2011). Hierzu kommen Modellierungen in der mi-Routine des Softwarepakets Stata 17 zum Einsatz, die die Skalenniveaus der Variablen angemessen berücksichtigen (für einen Überblick vgl. Tab. 5 im Anhang).

Die multiple Imputation wurde mit einer Burn-in-Phase von 200 Iterationen in 20 Durchläufen durchgeführt. Die (Schätz-)Ergebnisse und Standardfehler der deskriptiven und multivariaten Analysen basieren auf der getrennten Untersuchung der vollständigen Datensätze und der anschließenden Verbindung der Einzelresultate nach Rubins Kombinationsregeln (Rubin 1987).

3.3 Eingrenzung der Stichproben

Die Hypothesen zur selektiven Weiterbildungsteilhabe werden mittels einer breiten Datenbasis aus der NEPS-Erwachsenenkohorte geprüft. Betriebliche Weiterbildung findet verstärkt im frühen und mittleren Stadium von Berufskarrieren statt und wird mit zunehmendem Alter seltener, denn je älter die Teilnehmenden, desto kürzer ist der Amortisationszeitraum der Bildungsinvestitionen (Bilger et al. 2017). Aus diesem Grund wird die Stichprobe auf Arbeitskräfte im Alter zwischen 25 und 55 Jahren begrenzt. Mit dieser Einschränkung ist gleichzeitig die Anschlussfähigkeit an jüngere, vergleichbare Arbeiten gewährleistet (z. B. Ebner und Ehlert 2018). Die Analysen basieren auf einer Stichprobe (N) mit 6.856 Personen, die in insgesamt N * J = 12.791 Beschäftigungsverhältnissen zu N * T = 54.229 Teilepisoden beobachtet wurden.[6]

Die Ereigniszeitanalysen erfordern einen anderen Stichprobenzuschnitt (vgl. Abschn. 3.1). Die Zeitinformationen der Weiterbildungskurse sind lediglich im Rah-

[6] Der Anteil betrieblicher Weiterbildung ist in dieser Analyse höher als im AES 2016 (Schönfeld und Behringer 2017). Die Differenz dürfte auf die unterschiedliche Alterseingrenzung der Stichproben zurückzuführen sein. Der AES basiert u. a. auf einer repräsentativen Befragung der 18- bis 64-jährigen deutschen Wohnbevölkerung. Damit ist die Altersgruppe mit geringerer Weiterbildungspartizipation – anders als in diesem Beitrag – Teil der Stichprobe.

Tab. 1 Datensatzbeschreibung

Variablen	Stichprobe zur Analyse der Teilnahmeselektivität	Stichprobe zur Analyse des Timings
Teilnahme an non-formaler Weiterbildung	0,451	0,428
Non-formale Weiterbildung in Stunden	63,4 (134,6)	28,5 (91,8)
Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung	0,369	0,330
Betriebliche Weiterbildung in Stunden	41,0 (93,6)	15,7 (62,2)
Vertikale Passung		
Überqualifiziert	0,077	0,098
Adäquat beschäftigt	0,563	0,517
Unterqualifiziert	0,043	0,046
Ambivalent	0,316	0,339
Horizontale Passung[a]		
Ähnlichkeit der Fähigkeiten	0,471 (0,603)	0,375 (0,616)
Arbeitsmarkterfahrung in Jahren	15,0 (8,2)	15,5 (8,7)
Seniorität in Jahren	4,6 (5,9)	0,7 (0,4)
Geschlecht (1 = Weiblich)	0,500	0,537
N * T	54.229	149.872
N * J	12.791	5.268
N	6.856	2.929

Anteile, Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern
[a]Standardabweichung basiert auf der mittleren *within-imputation* Varianz

men des jährlichen Panels erhoben. Für Beschäftigungsverhältnisse, die bereits vor Aufnahme in das Panel begonnen wurden, besteht die Problematik eines „delayed entry" (Ebner und Ehlert 2018, S. 225). Es werden daher lediglich Beschäftigungen analysiert, deren Beginn im Beobachtungszeitraum liegt. Die Eingrenzungen nach Alter sind analog zum oben genannten Zuschnitt. Hieraus ergibt sich eine Stichprobe (N) mit 2.929 Beschäftigten in N * J = 5.268 Passungen und insgesamt 1.719 erstmaligen Weiterbildungsereignissen bei N * T = 149.872 Monaten „at risk" (Tab. 1). Ein Überblick zu allen Variablen ist im Anhang (Tab. 6) enthalten.

4 Teilnahmewahrscheinlichkeit und Timing betrieblicher Weiterbildung

Die Hypothesen $H_{1.1}$ und $H_{1.2}$ zur Teilnahmewahrscheinlichkeit werden mithilfe von logistischen Mehrebenenregressionen geprüft. Die Prüfung der Hypothesen zum Timing der Weiterbildungsmaßnahmen ($H_{2.1}$ und $H_{2.2}$) erfolgt mit einem semiparametrischen Verfahren der Ereignisanalyse, der sogenannten Cox-Regression (Cox 1972).

Das Rohmodell zur Partizipation an betrieblicher Weiterbildung (M1) weist signifikant geringere Teilnahmewahrscheinlichkeiten für Überqualifizierte aus. Die Differenz zwischen Unterqualifizierten und einer dem Anforderungsniveau entsprechenden Qualifikation der Beschäftigten ist jedoch nur marginal und nicht zufallskritisch abgesichert. Die Passung zwischen Fähigkeiten und Aufgaben ist ebenfalls positiv mit der betrieblichen Weiterbildungswahrscheinlichkeit assoziiert. Je höher die horizontale Passung, desto größer ist die Teilnahmechance auf betriebliche Weiterbildung (Tab. 2).

Nach Kontrolle individueller Kovariaten (M2) verringern sich die Marginaleffekte für Überqualifikation und horizontale Passung, sind jedoch weiterhin statistisch bedeutsam. Die in M1 tendenziell geringere Weiterbildungswahrscheinlichkeit Unterqualifizierter weist in M2 ein positives Vorzeichen auf und ist signifikant. Unterqualifizierte haben demnach eine erhöhte betriebliche Weiterbildungschance. In M3 sind im Vergleich zum Rohmodell zudem betriebliche Kontrollvariablen integriert. Hier zeigen sich signifikant geringere Weiterbildungschancen für Überqualifizierte sowie Vorteile für horizontal adäquat Beschäftigte. Der Befund für Unterqualifizierte ist vergleichbar mit dem Rohmodell und nicht signifikant. Die Betrachtung von veränderten Schätzergebnissen durch segmentationstheoretisch fundierte Kontrollvariablen (M4) zeigt ebenfalls nur marginale Differenzen im Vergleich zu M1. Segmentationsmerkmale sind zwar mit der betrieblichen Weiterbildungswahrscheinlichkeit verbunden, jedoch unabhängig von den beiden Passungsdimensionen (vgl. auch Tab. 7). Für individuelle und betriebliche Merkmale finden sich hingegen signifikante Einflüsse – insbesondere durch die Berufssegmente und den Stellenumfang sowie die betrieblichen Rahmenbedingungen für Weiterbildung – bei gleichzeitiger Mediation der Zusammenhänge zwischen Weiterbildung und Passung. Für M5 wurden simultan alle Kovariaten im Mehrebenenmodell berücksichtigt. Es zeigen sich signifikant geringere Wahrscheinlichkeiten betrieblicher Weiterbildung für Überqualifizierte (–4,7 %) und eine erhöhte Partizipation für Arbeitskräfte mit Fähigkeits-Aufgaben-Passung (+2,8 %). Zwischen Unterqualifizierten und formal adäquat Beschäftigten werden keine zufallskritisch abgesicherten Differenzen konstatiert. Die Hypothese zur selektiven Weiterbildungsteilhabe nach vertikaler Passung ($H_{1.1}$) kann daher eingeschränkt und nur für Überqualifizierte bestätigt werden, während die Befunde der horizontalen Passung hypothesenkonform ($H_{1.2}$) sind.

Neben der Frage zur selektiven Beteiligung wird die vergangene Zeit zwischen Beschäftigungsbeginn und erster Teilnahme an Weiterbildung ereignisanalytisch untersucht (Tab. 3).

Analog zu den Analysen der Teilnahmewahrscheinlichkeit ist auch in den Ereigniszeitmodellen zuerst ein Rohmodell (M1) geschätzt, um anschließend nacheinander die isolierten Veränderungen durch Aufnahme der Kontrollvariablenblöcke (M2, M3 und M4) zu betrachten, bevor zum Abschluss das Gesamtmodell (M5) beschrieben wird.[7]

[7] In Abb. 1 des Anhangs sind zudem Kaplan-Meier-Schätzer für die erste Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungskursen in einem neuen Beschäftigungsverhältnis getrennt nach den Ausprägungen der vertikalen und horizontalen Passung zu finden.

Tab. 2 Einfluss der Passungsqualität auf die betriebliche Weiterbildungswahrscheinlichkeit

	M1		M2		M3		M4		M5	
	OR	AME	OR	AME	OR	AME	OR	AME	OR	AME
Vertikale Passung										
Adäquat beschäftigt	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Unterqualifiziert	0,876 (0,127)	–0,016 (0,017)	1,389* (0,203)	0,039* (0,018)	0,833 (0,114)	–0,022 (0,016)	0,976 (0,130)	–0,003 (0,016)	1,186 (0,175)	0,020 (0,017)
Überqualifiziert	0,361*** (0,033)	–0,112*** (0,009)	0,577*** (0,053)	–0,062*** (0,010)	0,516*** (0,048)	–0,076*** (0,010)	0,401*** (0,039)	–0,103*** (0,010)	0,659*** (0,067)	–0,047*** (0,011)
Ambivalent	0,484*** (0,024)	–0,082*** (0,006)	0,671*** (0,035)	–0,045*** (0,006)	0,601*** (0,035)	–0,059*** (0,007)	0,566*** (0,028)	–0,066*** (0,006)	0,742*** (0,042)	–0,034*** (0,006)
Horizontale Passung										
Ähnlichkeit der Fähigkeiten	1,838*** (0,079)	0,070*** (0,005)	1,420*** (0,074)	0,040*** (0,006)	1,510*** (0,075)	0,048*** (0,006)	1,635*** (0,069)	0,057*** (0,005)	1,280*** (0,075)	0,028*** (0,007)
Individuelle Merkmale[a]	Nein		Ja		Nein		Nein		Ja	
Betriebliche Merkmale[b]	Nein		Nein		Ja		Nein		Ja	
Segmentationsmerkmale[c]	Nein		Nein		Nein		Ja		Ja	
N * T	54.229		54.229		54.229		54.229		54.229	
N	6.856		6.856		6.856		6.856		6.856	

Modelle basieren auf getrennten Berechnungen mit (M = 20) multipel imputierten Datensätzen. Schätzer und Standardfehler (in Klammern) wurden nach Rubins Kombinationsregeln berechnet (Rubin 1987). AMEs wurden mit der *mimrgns*-Routine kalkuliert (Klein 2014)

*$p < 0{,}05$; **$p < 0{,}01$; ***$p < 0{,}001$

[a]Lineare und quadrierte Terme der Arbeitsmarkterfahrung und Seniorität, Nutzenbewertung non-formaler Weiterbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund, Letzter CASMIN, Höchster CASMIN der Eltern, 7 Kompetenzvariablen, Berufssegmente (nach der Klassifikation der Berufe 2010), Stellenumfang, Leitungsposition

[b]Faktor: Betriebliche Rahmenbedingungen für Weiterbildung, Betrieb in West-/Ostdeutschland

[c]Befristung, Öffentlicher Dienst, Betriebsgröße

Tab. 3 Einfluss der Passungsqualität auf die Hazardrate bei betrieblicher Weiterbildung

	M1	M2	M3	M4	M5
Vertikale Passung					
Adäquat beschäftigt	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.	Ref.
Unterqualifiziert	0,072 (0,117)	0,153 (0,130)	–0,009 (0,110)	0,078 (0,117)	0,023 (0,131)
Überqualifiziert	–0,340** (0,111)	–0,008 (0,115)	–0,119 (0,110)	–0,204 (0,111)	0,042 (0,115)
Ambivalent	–0,244*** (0,063)	–0,095 (0,068)	–0,065 (0,065)	–0,070 (0,064)	0,018 (0,070)
Horizontale Passung					
Ähnlichkeit der Fähigkeiten	0,300*** (0,047)	0,121* (0,052)	0,160** (0,048)	0,258*** (0,048)	0,077 (0,054)
Individuelle Merkmale[a]	Nein	Ja	Nein	Nein	Ja
Betriebliche Merkmale[b]	Nein	Nein	Ja	Nein	Ja
Segmentationsmerkmale[c]	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja
N * J	5.268	5.268	5.268	5.268	5.268
N	2.929	2.929	2.929	2.929	2.929
Ereignisse	1.719	1.719	1.719	1.719	1.719
Risikozeit in Monaten	149.872	149.872	149.872	149.872	149.872

Non-parametrische Cox-Modelle basieren auf getrennten Berechnungen mit (M = 20) multipel imputierten Datensätzen. Schätzer und Standardfehler (in Klammern) wurden nach Rubins Kombinationsregeln berechnet (Rubin 1987)

*$p < 0{,}05$; **$p < 0{,}01$; ***$p < 0{,}001$

[a]Lineare und quadrierte Terme der Arbeitsmarkterfahrung und Seniorität, Nutzenbewertung non-formaler Weiterbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund, Letzter CASMIN, Höchster CASMIN der Eltern, 7 Kompetenzvariablen, Berufssegmente (nach KldB 2010), Stellenumfang, Leitungsposition

[b]Faktor: Betriebliche Rahmenbedingungen für Weiterbildung, Betrieb in West-/Ostdeutschland

[c]Befristung, Öffentlicher Dienst, Betriebsgröße

Das Rohmodell (M1) zeigt eine signifikant längere Latenzzeit für betriebliche Weiterbildung bei Überqualifizierten. Eine fachliche Passung zwischen Fähigkeiten und Aufgaben ist hingegen mit verringerten Wartezeiten bis zur ersten Maßnahme assoziiert. Unter Kontrolle individueller Merkmale (M2) zeigt sich, dass weder Über- noch Unterqualifizierung mit verzögerter Weiterbildung in Verbindung stehen. Der Effektkoeffizient horizontaler Passung ist jedoch weiterhin signifikant, wenn auch deutlich kleiner als in M1. Auch unter isolierter Kontrolle der betrieblichen Determinanten (M3) oder der Segmentationsmerkmale (M4) können die Differenzen der vertikalen Passungsdimension nicht mehr signifikant getestet werden, und lediglich die horizontale Übereinstimmung aus Fähigkeiten und Aufgaben ist mit kürzeren Wartezeiten für betriebliche Weiterbildung verbunden. Bei simultaner Berücksichtigung aller Kontrollvariablen (M5) ist auch dieser Effekt nicht mehr zufallskritisch abgesichert. Sowohl $H_{2.1}$ als auch $H_{2.2}$ können folglich empirisch nicht gestützt werden.

5 Diskussion und Ausblick

Kurse und Lehrgänge ermöglichen es Betrieben, die Fähigkeiten ihrer Arbeitskräfte zu aktualisieren und weiterzuentwickeln. Die Verteilung solcher Weiterbildungsmaßnahmen ist jedoch in hohem Maße ungleich und von Faktoren beeinflusst, die auf das Arbeitsmarktsegment, den Betrieb oder auf Merkmale der Beschäftigten zurückgehen (Garloff und Kuckulenz 2006; Hubert und Wolf 2007; Pollmann-Schult und Büchel 2002a). Der vorliegende Beitrag erweitert die bisherige Forschung um solche Erklärungsdimensionen, die zwischen Arbeitskraft und Betrieb liegen: die vertikale und die horizontale Qualität der Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passung. Es konnte gezeigt werden, dass eine horizontale Passung aus Fähigkeiten und Aufgaben mit einer verstärkten Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung assoziiert ist. Dies ist – neben dem breit belegten Phänomen einer verstärkten Weiterbildungsbeteiligung von Hochqualifizierten – ein weiteres Indiz für die Komplementarität zwischen formaler und non-formaler Bildung. Bei der vertikalen Dimension, die über die Passung zwischen formaler Qualifikation und Anforderungen der Tätigkeit definiert ist, zeigen sich im Vergleich zu adäquat Beschäftigten signifikant geringere Chancen für Überqualifizierte bei vergleichbarer Teilnahmewahrscheinlichkeit für Unterqualifizierte. Dieser Befund stützt hingegen die Überlegung, dass es sich bei formaler Bildung und non-formaler Weiterbildung um Substitute handelt (für die betriebliche Perspektive vgl. auch Bellmann et al. 2010).

Aus den Such- und Matchingansätzen von Jovanovic (1979a, b) sind – neben Erklärungen für die Ungleichverteilung der Maßnahmenhäufigkeit – Hypothesen zum passungsabhängigen Timing betrieblicher Weiterbildung abgeleitet. Mithilfe von Ereigniszeitanalysen konnte gezeigt werden, dass die zeitliche Dimension der Partizipationsungleichheit insbesondere mit der horizontalen Passung assoziiert ist, jedoch bei umfänglicher statistischer Kontrolle keine zufallskritisch abgesicherten Befunde festzustellen sind.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte in Mechanismen liegen, die die betrieblichen Investitionsentscheidungen je nach Beschäftigtengruppe unterschiedlich ausfallen lassen. Humankapitaltheoretisch kann eine verkürzte Latenzzeit bis zur Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung für fachlich inadäquate Passungen angenommen werden, um fehlende Humankapitalausstattung auszugleichen. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei adäquaten Passungen um stabilere und damit längerfristige Beschäftigungsverhältnisse handelt und Personalverantwortliche daher auch eine größere Wahrscheinlichkeit annehmen, die Erträge der Investition zu erhalten. Beide Erklärungen führen zu entgegenlaufenden Vorhersagen. In der Tendenz weisen die Befunde – wenn auch nicht auf dem Fünf-Prozent-Niveau statistisch signifikant getestet – jedoch eher in Richtung der letztgenannten matchingtheoretischen Erklärung.

In diesem Beitrag wurden neben der neuen theoretischen Perspektive u. a. aktuelle Befunde von Ebner und Ehlert (2018) gestützt – die ebenfalls mit Daten des NEPS arbeiten. Gleichzeitig lassen sie diese Resultate in einem anderen Licht erscheinen. Weiterbildung erzeuge individuelle Karrierestabilität durch eine Verringerung von Abstiegsrisiken bei simultaner Verhinderung von Aufstiegen und Betriebswechseln (Ebner und Ehlert 2018). Ein vergleichbares Argument findet sich bei Pollak

(2017); die Karrierestabilität sei jedoch such- und matchingtheoretisch nicht kausal von den Weiterbildungsbemühungen abhängig, sondern Resultat unbeobachteter Heterogenität. Eine hohe (vertikale und horizontale) Passungsqualität erhöhe die Chance auf betriebliche Weiterbildung, während sie gleichzeitig Arbeitsmarktmobilität entgegenwirke. Ersteres wurde für den deutschen Arbeitsmarkt in dieser Arbeit gezeigt, während Zweiteres theoretisch von Matchingansätzen (Jovanovic 1979a, b), aber auch von der Karrieremobilitätstheorie (Sicherman 1991; Sicherman und Galor 1990) prognostiziert wird und empirisch nachgewiesen ist (z. B. Scherer 2004).

Die Robustheit der Befunde wurde insbesondere über die simultane Verwendung subjektiver und objektiver Indikatoren zur Operationalisierung der vertikalen Passungsqualität sichergestellt. Inwiefern die Resultate jedoch sensitiv für veränderte Rahmenbedingungen von Weiterbildung sind, müssen künftige Arbeiten zeigen. Mit dem Digitalisierungsschub, der sich im Weiterbildungssektor nicht zuletzt als Folge der Corona-Pandemie vollzogen hat, liegt ein Einfluss vor, dessen Auswirkungen auf die Ungleichverteilung von Weiterbildungschancen wegen der Aktualität der Ereignisse bislang noch wenig beleuchtet werden konnten. Ein guter Überblick zu Forschungsdesideraten ist bei Denninger und Käpplinger (2021) zu finden. Erste Erkenntnisse weisen darauf hin, dass insbesondere größere Unternehmen und jene Branchen, die in geringerem Ausmaß durch die politischen Maßnahmen während der Pandemie betroffen waren, weniger stark durch Einschränkungen ihrer Weiterbildungsaktivitäten auf die veränderten Rahmenbedingungen reagierten (Kohl und Denzl 2021). Weiterhin zeigen Mohajerzad et al. (2022) in einem Überblicksartikel, dass Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Gering- und Hochqualifizierten während der Pandemie verstärkt sichtbar wurden. Sie begründen dies u. a. mit unterschiedlichen betrieblichen Zugängen zu digitalen Lernangeboten. Diese ersten Erkenntnisse deuten auf potenzielle pandemiebedingte Moderatoreffekte zur Erklärung der Selektivität der Weiterbildungsteilhabe auf der Individual-, Betriebs- und Arbeitsmarktsegmentebene hin. Die Zusammenhänge zwischen Unternehmensgröße, Branche, Beschäftigtenqualifikation und Beschäftigten-Arbeitsplatz-Passungen sind jedoch sehr gering bis moderat und sollten daher nur geringe Auswirkungen auf die in dieser Arbeit präsentierten Befunde haben.

Bei der Untersuchung zeigten sich einige methodische Probleme. Bei den Indikatoren der Passungsqualität handelt es sich um Merkmale, die eine äußerst geringe intraindividuelle Varianz innerhalb der Beschäftigungsverhältnisse aufweisen. Das hat für die statistische Modellierung zur Folge, dass eine Fixed-effects-Strategie ausscheidet, sodass auch zeitkonstante, unbeobachtete Heterogenität ein potenzielles Problem darstellt. Diese Einschränkung ist insbesondere vor dem Hintergrund unbeobachteter Merkmale wie der generellen Leistungsfähigkeit oder der Motivation zu sehen, die sowohl mit dem Weiterbildungsverhalten als auch mit der Wahrscheinlichkeit, ein adäquates Passungsverhältnis aufzuweisen, korreliert sein sollten. Einem Teil der Problematik wird über die Kontrolle der im NEPS enthaltenen Kompetenzen (allerdings Querschnittmessungen) und den Merkmalen zur individuellen Nutzenerwartung bezüglich non-formaler Weiterbildung begegnet. Unbeobachtete Heterogenität kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, sodass eine kausale Interpretation der Resultate unterbleiben muss. Die zusätzliche Einbeziehung der Kursinhalte, die im NEPS als qualitative Information kodiert sind, könnte ein stärker differenzier-

tes Gesamtbild ermöglichen. Mit inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren könnten diese für quantitative Analysen nutzbar gemacht werden, um betriebliche Weiterbildung nicht ausschließlich über die Kurskostenübernahme, sondern auch über den tatsächlichen Kursinhalt erfassen zu können. Damit ließen sich in Zukunft möglicherweise auch die verschiedenen Funktionsperspektiven von Weiterbildung (z. B. antizipatorische, adaptive, regulative Perspektive) stärker fokussieren (Dewe und Feistel 2013).

Die Ergebnisse dieses Beitrags öffnen darüber hinaus den Blick für potenzielle Weiterbildungserträge. Empirische Befunde zu individuellen monetären Erträgen non-formaler Weiterbildung sind heterogen und können nicht zweifelsfrei bestätigten, dass mit der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen eine Einkommenssteigerung einhergeht (Büchel und Pannenberg 2004; Ehlert 2017; Görlitz 2010; Jürges und Schneider 2004; Schiener 2006; Wolter und Schiener 2009). Möglicherweise ist die Passungsqualität nicht nur Determinante der Teilnahme, sondern auch Voraussetzung für eine Rendite. So ist denkbar, dass insbesondere Unterqualifizierte nach der Teilnahme an Weiterbildungskursen durch Einkommenssteigerungen profitieren.

6 Anhang

Tab. 4 Kombination des subjektiven und objektiven Ansatzes zur Messung der vertikalen Passungsqualität

Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit	Selbstberichtetes Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit	Formale Qualifikation			
		Keine Ausbildung	(Schul-)Berufliche Ausbildung	Meister/Techniker	(Fach-)Hochschulabschluss
Helfer- und Anlerntätigkeiten	Keine Ausbildung	■ 286 (2,5 %)	▲ 547 (4,9 %)	–	▲ 70 (0,6 %)
	(Schul-)Berufliche Ausbildung	–	● 117 (1,0 %)	–	–
	Meister/Techniker	–	–	–	–
	(Fach-)Hochschulabschluss	–	–	–	–
Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	Keine Ausbildung	● 308 (2,7 %)	● 839 (7,5 %)	–	● 134 (1,2 %)
	(Schul-)Berufliche Ausbildung	▼ 158 (1,4 %)	■ 2905 (25,9 %)	▲ 113 (1,0 %)	▲ 210 (1,9 %)
	Meister/Techniker	–	● 40 (0,4 %)	● 79 (0,7 %)	–
	(Fach-)Hochschulabschluss	–	● 37 (0,3 %)	–	● 152 (1,4 %)

Tab. 4 (Fortsetzung)

Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit	Selbstberichtetes Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit	Formale Qualifikation			
		Keine Ausbildung	(Schul-)Berufliche Ausbildung	Meister/Techniker	(Fach-)Hochschulabschluss
Komplexe Spezialistentätigkeiten	Keine Ausbildung	● 70 (0,6 %)	● 147 (1,3 %)	–	● 82 (0,7 %)
	(Schul-)Berufliche Ausbildung	● 38 (0,3 %)	● 543 (4,8 %)	● 39 (0,3 %)	● 120 (1,1 %)
	Meister/Techniker	–	▼ 40 (0,4 %)	■ 156 (1,4 %)	–
	(Fach-)Hochschulabschluss	–	▼ 55 (0,5 %)	–	■ 474 (4,2 %)
Hoch komplexe Tätigkeiten	Keine Ausbildung	● 64 (0,6 %)	● 96 (0,9 %)	–	● 78 (0,7 %)
	(Schul-)Berufliche Ausbildung	–	● 248 (2,2 %)	–	● 127 (1,1 %)
	Meister/Techniker	–	● 30 (0,3 %)	● 58 (0,5 %)	–
	(Fach-)Hochschulabschluss	▲ 67 (0,6 %)	▲ 107 (1,0 %)	▲ 36 (0,3 %)	■ 2301 (20,5 %)

■ adäquate Beschäftigung nach subjektivem und objektivem Anforderungsniveau, ▲ subjektiv und objektiv überqualifiziert, ▼ subjektiv und objektiv unterqualifiziert, ● subjektive und objektive Passung sind ambivalent, – Kategorien mit weniger als 30 Ausprägungen

Tab. 5 Variablenauswahl für die multiple Imputation

Variablen des Imputationsmodells	Skalenniveau (Wertebereich)	Anteil fehlender Werte auf Ebene der Passungen	Modell
Vertikale Passungsqualität	Nominal (0 bis 3)	0,122	PMM
Horizontale Passungsqualität	Metrisch (–1 bis 1)	0,211	PMM
Unbefristeter Arbeitsvertrag	Nominal (0/1)	0,180	Logit
Leitungsposition	Nominal (0/1)	0,194	Logit
Betriebsgröße	Ordinal (1 bis 7)	0,130	Ordinales Logit
Öffentlicher Dienst	Nominal (0/1)	0,167	Logit
Westdeutschland	Nominal (0/1)	0,083	Logit
Faktoren mit Weiterbildungsbezug			
Betriebliche Rahmenbedingungen für Weiterbildung	Metrisch (–1,7 bis 2,5)	0,296	PMM
Individuelle Nutzenerwartung	Metrisch (–5,0 bis 4,1)	0,031	PMM
Kompetenzvariablen			
Mathematische Kompetenz (WLE)	Metrisch (–3,7 bis 4,1)	0,549	Linear

Tab. 5 (Fortsetzung)

Variablen des Imputationsmodells	Skalenniveau (Wertebereich)	Anteil fehlender Werte auf Ebene der Passungen	Modell
Naturwissenschaftliche Kompetenz (WLE)	Metrisch (–4,1 bis 4,0)	0,532	Linear
Lesekompetenz (WLE)	Metrisch (–4,2 bis 4,5)	0,366	Linear
ICT Literacy (WLE)	Metrisch (–3,2 bis 5,6)	0,539	Linear
DGCF (Wahrnehmungsgeschwindigkeit): Summe	Metrisch (0 bis 85)	0,407	PMM
DGCF (Schlussfolgern): Summe	Metrisch (0 bis 12)	0,407	Linear
Lesegeschwindigkeit: Summe	Metrisch (0 bis 51)	0,314	PMM

Prädiktoren: Berufssegmente (auf Basis der KldB 2010), Stellenumfang (Teil-/Vollzeit), Geschlecht, Migrationshintergrund, Höchster Bildungsabschluss (CASMIN), Höchster Bildungsabschluss der Eltern (CASMIN)
Prädiktoren (beschäftigungsspezifische Mittelwerte): Kursteilnahme non-formale berufliche Weiterbildung, Kursdauer in Stunden, Kursteilnahme betriebliche Weiterbildung, Kursdauer betrieblicher Weiterbildung in Stunden, Arbeitsmarkterfahrung in Jahren (linear und quadriert), Seniorität in Jahren (linear und quadriert), Anzahl bisheriger Beschäftigungsverhältnisse (linear und quadriert)

Tab. 6 Univariate Statistik für alle Variablen

Variablen	Stichprobe zur Analyse der Teilnahme	Stichprobe zur Analyse des Timings
Teilnahme an non-formaler Weiterbildung	0,451	0,428
Non-formale Weiterbildung in Stunden	63,4 (134,6)	28,5 (91,8)
Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung	0,369	0,330
Betriebliche Weiterbildung in Stunden	41,0 (93,6)	15,7 (62,2)
Vertikale Passung		
Adäquat beschäftigt	0,563	0,517
Unterqualifiziert	0,043	0,046
Überqualifiziert	0,077	0,098
Ambivalent	0,316	0,339
Horizontale Passung		
Ähnlichkeit der Fähigkeiten[a]	0,471 (0,603)	0,375 (0,616)
Arbeitsmarkterfahrung in Jahren	15,0 (8,2)	15,5 (8,7)
Seniorität in Jahren	4,6 (5,9)	0,7 (0,4)
Faktor: Nutzenerwartung non-formaler Weiterbildung[a]	–0,401 (1,932)	–0,511 (1,922)
Geschlecht (1 = Weiblich)	0,500	0,537
Migrationshintergrund (1 = Ja)	0,171	0,187
Letzter CASMIN		
Kein Abschluss	0,005	0,006
Hauptschulabschluss ohne berufl. Ausbildung	0,017	0,019
Hauptschulabschluss mit berufl. Ausbildung	0,107	0,096

Tab. 6 (Fortsetzung)

Variablen	Stichprobe zur Analyse der Teilnahme	Stichprobe zur Analyse des Timings
Mittlere Reife ohne berufl. Ausbildung	0,018	0,018
Mittlere Reife mit berufl. Ausbildung	0,300	0,253
Hochschulreife ohne berufl. Ausbildung	0,044	0,045
Hochschulreife mit berufl. Ausbildung	0,199	0,194
Fachhochschulabschluss	0,103	0,112
Universitätsabschluss	0,206	0,257
Missing	0,000	0,000
Höchster CASMIN der Eltern		
Kein Abschluss	0,014	0,016
Hauptschulabschluss ohne berufl. Ausbildung	0,039	0,033
Hauptschulabschluss mit berufl. Ausbildung	0,363	0,306
Mittlere Reife ohne berufl. Ausbildung	0,016	0,019
Mittlere Reife mit berufl. Ausbildung	0,215	0,224
Hochschulreife ohne berufl. Ausbildung	0,015	0,016
Hochschulreife mit berufl. Ausbildung	0,072	0,081
Fachhochschulabschluss	0,064	0,065
Universitätsabschluss	0,190	0,229
Missing	0,013	0,012
Kompetenzvariablen[a]		
Mathematische Kompetenz (WLE)	–0,046 (1,034)	–0,083 (1,029)
Naturwissenschaftliche Kompetenz (WLE)	0,310 (1,203)	0,329 (1,221)
Lesekompetenz (WLE)	0,252 (1,334)	0,286 (1,339)
ICT Literacy (WLE)	0,471 (1,270)	0,584 (1,270)
DGCF (Wahrnehmungsgeschwindigkeit): Summe	37,8 (7,8)	38,7 (7,7)
DGCF (Schlussfolgern): Summe	9,3 (2,3)	9,4 (2,2)
Lesegeschwindigkeit: Summe	38,2 (8,6)	38,3 (8,6)
Berufssegmente (nach KldB 2010)		
Land-, Forst- und Gartenberufe	0,021	0,013
Fertigungsberufe	0,053	0,039
Fertigungstechnische Berufe	0,091	0,065
Bau- und Ausbauberufe	0,040	0,039
Lebensmittel- und Gastgewerbeberufe	0,039	0,050
Medizinische und nicht-medizinische Gesundheitsberufe	0,102	0,098
Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe	0,165	0,201
Handelsberufe	0,080	0,078
Berufe in Unternehmensführung und -organisation	0,116	0,132

Tab. 6 (Fortsetzung)

Variablen	Stichprobe zur Analyse der Teilnahme	Stichprobe zur Analyse des Timings
Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe	0,125	0,106
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	0,051	0,043
Sicherheitsberufe	0,018	0,012
Verkehrs- und Logistikberufe	0,046	0,052
Reinigungsberufe	0,018	0,023
Arbeitskräfte ohne nähere Tätigkeitsangabe	0,013	0,018
Missing	0,023	0,033
Teilzeit (1 = Ja)	0,425	0,522
Leitungsposition (1 = Ja)	0,286	0,191
Faktor: Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung[a]	0,178 (1,622)	0,474 (1,666)
Beschäftigung in Westdeutschland	0,824	0,817
Befristung (1 = Nein)	0,165	0,287
Öffentlicher Dienst (1 = Ja)	0,258	0,214
Betriebsgröße		
Unter 5 Personen	0,135	0,183
5 bis unter 10 Personen	0,101	0,116
10 bis unter 20 Personen	0,106	0,111
20 bis unter 100 Personen	0,250	0,243
100 bis unter 200 Personen	0,091	0,076
200 bis unter 2000 Personen	0,225	0,196
2000 Personen und mehr	0,093	0,076
N * T	54.229	149.872
N * J	12.791	5.268
N	6.856	2.929

Anteile, Mittelwerte und Standardabweichungen in Klammern

[a]Ergebnisse basieren auf der getrennten Schätzung für (M = 20) multipel imputierte Datensätze und anschließender Kombination der Schätzungen nach Rubins Regeln (Rubin 1987)

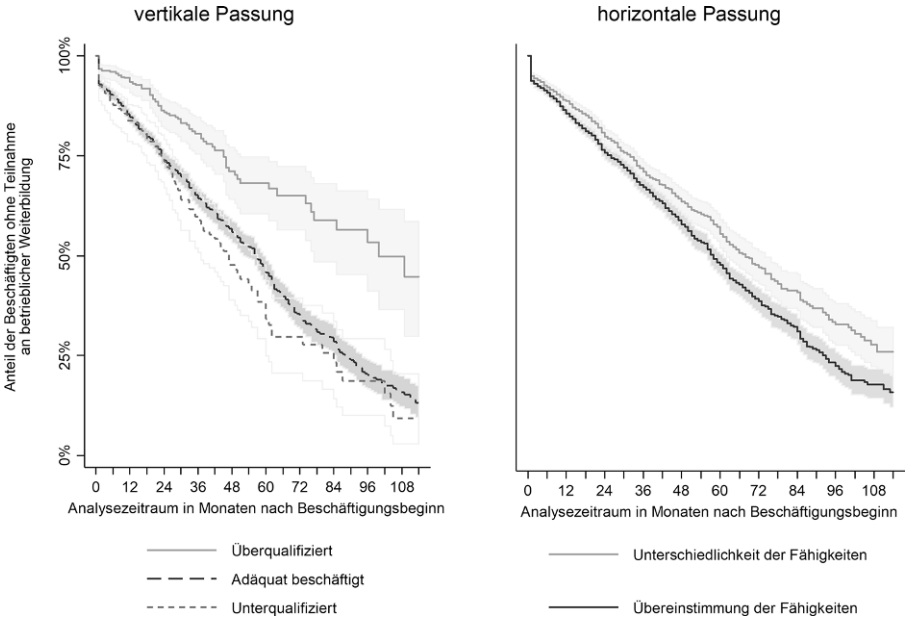


Abb. 1 Kaplan-Meier-Schätzer für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach vertikaler und horizontaler Qualität der Passung. (Die Verteilung der horizontalen Passung wurde am Median geteilt. Von unterschiedlichen Fähigkeiten wird bei einem Ähnlichkeitswert unterhalb des Medians ausgegangen. Werte oberhalb des Medians werden als übereinstimmenede Fähigkeiten definiert)

Tab. 7 Vollständige Regressionsmodelle

Prädiktoren	ML-Logit (M5)	Cox-Modell (M5)
Vertikale Passung		
Adäquat beschäftigt	Ref.	Ref.
Unterqualifiziert	1,186 (0,175)	0,023 (0,131)
Überqualifiziert	0,659*** (0,067)	0,042 (0,115)
Ambivalent	0,742*** (0,042)	0,023 (0,065)
Horizontale Passung		
Ähnlichkeit der Fähigkeiten	1,280*** (0,075)	0,077 (0,054)
Arbeitsmarkterfahrung in Jahren	1,029*** (0,006)	0,017** (0,006)
Arbeitsmarkterfahrung in Jahren^2/10	0,999*** (0,000)	–0,004* (0,002)
Seniorität in Jahren	0,994 (0,013)	0,126 (0,147)
Seniorität in Jahren^2/10	1,000 (0,001)	–0,130 (0,073)
Faktor: Nutzenerwartung non-formaler Weiterbildung	0,972 (0,065)	–0,045 (0,032)
Geschlecht (1 = Weiblich)	1,263** (0,108)	0,252*** (0,066)
Migrationshintergrund (1 = Ja)	0,851 (0,084)	0,069 (0,074)
Letzter CASMIN		
Kein Abschluss	Ref.	Ref.
Hauptschulabschluss ohne berufl. Ausbildung	1,073 (0,554)	–0,466 (0,579)
Hauptschulabschluss mit berufl. Ausbildung	1,368 (0,642)	–0,350 (0,523)
Mittlere Reife ohne berufl. Ausbildung	1,214 (0,637)	–0,322 (0,577)

Tab. 7 (Fortsetzung)

Prädiktoren	ML-Logit (M5)	Cox-Modell (M5)
Mittlere Reife mit berufl. Ausbildung	1,588 (0,732)	–0,326 (0,520)
Hochschulreife ohne berufl. Ausbildung	0,700 (0,336)	–0,385 (0,543)
Hochschulreife mit berufl. Ausbildung	1,896 (0,886)	–0,339 (0,523)
Fachhochschulabschluss	2,409 (1,129)	–0,168 (0,527)
Universitätsabschluss	1,753 (0,820)	–0,357 (0,529)
Missing	1,433 (2,178)	1,859 (1,165)
Höchster CASMIN der Eltern		
Kein Abschluss	Ref.	Ref.
Hauptschulabschluss ohne berufl. Ausbildung	1,643 (0,551)	0,213 (0,313)
Hauptschulabschluss mit berufl. Ausbildung	1,931* (0,592)	0,241 (0,275)
Mittlere Reife ohne berufl. Ausbildung	1,360 (0,551)	0,385 (0,337)
Mittlere Reife mit berufl. Ausbildung	1,935* (0,598)	0,279 (0,278)
Hochschulreife ohne berufl. Ausbildung	1,003 (0,403)	0,061 (0,333)
Hochschulreife mit berufl. Ausbildung	1,429 (0,475)	0,190 (0,290)
Fachhochschulabschluss	2,319* (0,772)	0,241 (0,290)
Universitätsabschluss	1,831 (0,574)	0,289 (0,280)
Missing	1,423 (0,585)	0,100 (0,369)
Kompetenzvariablen		
Mathematische Kompetenz (WLE)	1,021 (0,084)	0,001 (0,045)
Naturwissenschaftliche Kompetenz (WLE)	1,047 (0,059)	0,029 (0,041)
Lesekompetenz (WLE)	1,071 (0,050)	–0,041 (0,032)
ICT Literacy (WLE)	1,054 (0,084)	0,038 (0,039)
DGCF (Wahrnehmungsgeschwindigkeit): Summe	1,001 (0,008)	0,003 (0,005)
DGCF (Schlussfolgern): Summe	1,035 (0,029)	0,024 (0,017)
Lesegeschwindigkeit: Summe	1,000 (0,007)	0,001 (0,005)
Berufssegmente (nach KldB 2010)		
Land-, Forst- und Gartenberufe	Ref.	Ref.
Fertigungsberufe	1,008 (0,229)	0,221 (0,424)
Fertigungstechnische Berufe	1,686* (0,380)	0,741 (0,399)
Bau- und Ausbauberufe	1,586 (0,416)	0,606 (0,419)
Lebensmittel- und Gastgewerbeberufe	0,840 (0,210)	0,067 (0,439)
Medizinische und nicht-medizinische Gesundheitsberufe	2,621*** (0,607)	0,836* (0,401)
Soziale und kulturelle Dienstleistungsberufe	1,741* (0,399)	0,783* (0,398)
Handelsberufe	1,998** (0,451)	0,765 (0,401)
Berufe in Unternehmensführung und -organisation	2,393*** (0,543)	0,840* (0,397)
Unternehmensbezogene Dienstleistungsberufe	2,006** (0,454)	0,765 (0,398)
IT- und naturwissenschaftliche Dienstleistungsberufe	1,977** (0,508)	0,725 (0,411)
Sicherheitsberufe	2,362** (0,648)	0,645 (0,443)
Verkehrs- und Logistikberufe	1,210 (0,286)	0,233 (0,417)
Reinigungsberufe	0,714 (0,242)	–0,032 (0,520)
Arbeitskräfte ohne nähere Tätigkeitsangabe	0,526 (0,242)	0,195 (0,521)

Tab. 7 (Fortsetzung)

Prädiktoren	ML-Logit (M5)	Cox-Modell (M5)
Missing	1,234 (0,302)	0,469 (0,420)
Teilzeit (1 = Ja)	0,451*** (0,024)	–0,336*** (0,061)
Leitungsposition (1 = Ja)	0,900 (0,053)	0,185** (0,066)
Faktor: Rahmenbedingungen für betriebliche Weiterbildung	0,516*** (0,012)	–0,294*** (0,022)
Beschäftigung in Westdeutschland	1,203* (0,104)	0,083 (0,076)
Befristung (1 = Nein)	1,834*** (0,124)	–0,132* (0,063)
Öffentlicher Dienst (1 = Ja)	1,221** (0,085)	–0,036 (0,067)
Betriebsgröße		
Unter 5 Personen	Ref.	Ref.
5 bis unter 10 Personen	1,438** (0,166)	0,262 (0,134)
10 bis unter 20 Personen	1,819*** (0,225)	0,461*** (0,123)
20 bis unter 100 Personen	1,794*** (0,195)	0,373** (0,113)
100 bis unter 200 Personen	1,686*** (0,224)	0,442** (0,130)
200 bis unter 2000 Personen	1,478** (0,178)	0,421*** (0,115)
2000 Personen und mehr	1,057 (0,146)	0,326* (0,138)
N * T	54.229	149.872
N * J	12.791	5.268
N	6.856	2.929

Förderung I acknowledge support from the Open Access Publication Fund of the University of Wuppertal.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt B. Schimke gibt 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

Acemoglu, D., & Pischke, J.-S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, *113*(1), 79–119.

Altonji, J. G., & Williams, N. (2005). Do wages rise with job seniority? A reassessment. *Industrial and Labor Relations Review*, *58*(3), 370–397.

Aust, F., Hess, D., Kleudgen, M., Malina, A., & Steinwede, A. (2012). *Methodenbericht. NEPS Startkohorte 6 Haupterhebung 2011–2012 B68*. Bonn: Infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH.

Barron, J. M., Black, D. A., & Loewenstein, M. A. (1989). Job matching and on-the-job training. *Journal of Labor Economics*, *7*(1), 1–19.

Battu, H., Belfield, C. R., & Sloane, P. J. (2000). How well can we measure graduate over-education and its effects? *National Institute Economic Review*, *171*(1), 82–93.

Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

Becker, R. (1991). Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, *24*(2), 351–364.

Becker, R. (2018). Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (3. Aufl. S. 311–353). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, R., & Blossfeld, H.-P. (2017). Entry of men into the labour market in West Germany and their career mobility (1945–2008). A long-term longitudinal analysis identifying cohort, period, and life-course effects. *Journal for Labour Market Research*, *50*(1), 113–130.

Becker, R., & Schömann, K. (2015). Statusreproduktion und Mobilitätseffekte beruflicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie*, *44*(4), 272–291.

Behringer, F., Bilger, F., & Schönfeld, G. (2013). Segment: Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs & J. Hartmann (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, (Bd. 25, S. 139–163). Bielefeld: wbv.

Bellmann, L., Krekel, E. M., & Stegmaier, J. (2010). Aus- und Weiterbildung – Komplemente oder Substitute? Zur Bildungsbeteiligung kleinerer und mittlerer Betriebe in Deutschland. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *33*(1), 41–54.

Bilger, F., & Strauß, A. (2017). Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Reihe DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, (Bd. 3, S. 25–55). Bielefeld: wbv.

Bilger, F., Behringer, F., & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, Bd. 3. Bielefeld: wbv Publikation.

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2019). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Büchel, F. (2002). The effects of overeducation on productivity in Germany. The firms' viewpoint. *Economics of Education Review*, *21*(3), 263–275.

Büchel, F., & Mertens, A. (2004). Overeducation, undereducation, and the theory of career mobility. *Applied Economics*, *36*(8), 803–816.

Büchel, F., & Pannenberg, M. (2004). Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung (ZAF)*, *2*, 73–126.

Bundesagentur für Arbeit (2011). *Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Klassifikation der Berufe 2010, Bd. 1. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

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

van Buuren, S. (2012). *Flexible imputation of missing data*. Boca Raton: CRC Press.

van Buuren, S., Brand, J. P. L., Groothuis-Oudshoorn, C. G. M., & Rubin, D. B. (2006). Fully conditional specification in multivariate imputation. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, *76*(12), 1049–1064.

Carpenter, J. R., & Kenward, M. G. (2014). *Multiple imputation and its applications*. Chichester: Wiley & Sons.

Cox, D. R. (1972). Regression models and life-tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*, *34*(2), 187–220.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 161–176.

Dewe, B., & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive*. Stuttgart: Franz Steiner.

Doeringer, P. B., & Piore, M. J. (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington: Heath.

Ebner, C., & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *70*(2), 213–235.

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

Eisermann, M., Janik, F., & Kruppe, T. (2014). Weiterbildungsbeteiligung – Ursachen unterschiedlicher Teilnahmequoten in verschiedenen Datenquellen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(3), 473–495.

Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2021). Overqualification at work: a review and synthesis of the literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *8*(1), 259–283.

Europäische Kommission (2015). *Adult education and training in Europe. Widening access to learning opportunities*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

FDZ-LIfBi (2019). *Data manual NEPS starting cohort 6—Adults. Adult education and lifelong learning, Scientific Use File Version 10.0.1*. Bamberg: Leibniz Institute for Educational Trajectories, National Educational Panel Study.

Garloff, A., & Kuckulenz, A. (2006). Training, mobility, and wages. Specific versus general human capital. *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, *226*(1), 55–81.

Görlitz, K. (2010). *Continuous training and wages. An empirical analysis using a comparison-group approach*. Kiel, Essen: ZBW, RWI.

Görlitz, K., & Tamm, M. (2016). Revisiting the complementarity between education and training. The role of job tasks and firm effects. *Education Economics*, *24*(3), 261–279.

Goux, D., & Maurin, E. (2000). Returns to firm-provided training. Evidence from French worker-firm matched data. *Labour Economics*, *7*(1), 1–19.

Groot, W. (1993). Overeducation and the returns to enterprise-related schooling. *Economics of Education Review*, *12*(4), 299–309.

Harari, M. B., Manapragada, A., & Viswesvaran, C. (2017). Who thinks they're a big fish in a small pond and why does it matter? A meta-analysis of perceived overqualification. *Journal of Vocational Behavior*, *102*, 28–47.

Hartog, J. (2000). Over-education and earnings. Where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, *19*(2), 131–147.

Hersch, J. (1991). Education match and job match. *The Review of Economics and Statistics*, *73*(1), 140–144.

Hubert, T., & Wolf, C. (2007). Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003. *Zeitschrift für Soziologie*, *36*(6), 473–493.

Jovanovic, B. (1979a). Firm-specific capital and turnover. *Journal of Political Economy*, *87*(6), 1246–1260.

Jovanovic, B. (1979b). Job matching and the theory of turnover. *Journal of Political Economy*, *87*(5), 972–990.

Jürges, H., & Schneider, K. (2004). *Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOEP*. Frankfurt a. M.: Bildungsökonomischer Ausschuss des VfS.

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.

Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 29–54.

Klein, D. (2014). *MIMRGNS: Stata module to run margins after mi estimate.* Boston: Boston College Department of Economics.

Kohl, J., & Denzl, E. (2021). Corona-Pandemie und die Folgen für die Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021*. Reihe DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, Bd. 10. Bielefeld: wbv.

Köhler, C., Struck, O., Grotheer, M., Krause, A., Kraus, I., & Schröder, T. (Hrsg.). (2008). *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme. Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Korpi, T., & Tåhlin, M. (2021). On-the-job training: a skill match approach to the determinants of lifelong learning. *Industrial Relations Journal*, *52*(1), 64–81.

Kuper, H., Christ, J., & Schrader, J. (2017). Multivariate Analysen zu den Bedingungen der Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, (Bd. 3, S. 91–102). Bielefeld: wbv.

Leber, U. (2000). Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung und die Absicherung ihrer Erträge. Eine theoretische und empirische Analyse mit den Daten des IAB-Betriebspanels 1999. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, *33*(2), 229–241.

Malina, A., Steinwede, A., Ruland, M., Marcos, J. R., & Aust, F. (2018). *Methodenbericht. NEPS-Startkohorte 6 Haupterhebung 2017/2018 B117*. Bonn: infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft.

Maynard, D. C., & Parfyonova, N. M. (2013). Perceived overqualification and withdrawal behaviours: examining the roles of job attitudes and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *86*(3), 435–455.

McGuiness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, *20*(3), 387–418.

McKee-Ryan, F. M., & Harvey, J. (2011). "I have a job, but...": A review of underemployment. *Journal of Management*, *37*(4), 962–996.

Meroni, E. C., & Vera-Toscano, E. (2017). The persistence of overeducation among recent graduates. *Labour Economics*, *48*, 120–143.

Mohajerzad, H., Fliegener, L., & Lacher, S. (2022). Weiterbildung und Geringqualifizierung in der Digitalisierung – Ein Review zu Kontextfaktoren der Weiterbildungsbeteiligung Geringqualifizierter. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(3), 565–588.

Neffke, F., Otto, A., & Weyh, A. (2017a). Inter-industry labor flows. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *142*, 275–292.

Neffke, F., Otto, A., & Weyh, A. (2017b). *Skill-relatedness matrices for Germany. Data method and access*. FDZ-Methodenreport, Nr. 4. Nürnberg: The Research Data Centre (FDZ) of the Federal Employment Agency in the Institute for Employment Research (IAB).

NEPS-Netzwerk (2022). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Erwachsene*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

Offerhaus, J., Leschke, J., & Schömann, K. (2016). Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl. S. 387–420). Wiesbaden: Springer VS.

Pollak, R. (2017). Weiterbildung jenseits des Matthäus-Prinzips. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *WeiterLernen, Arbeiten 4.0 Werkheft 03* (S. 26–31). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Pollmann-Schult, M., & Büchel, F. (2002a). Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit: Eine berufliche Sackgasse? Eine Analyse für jüngere Nicht-Akademiker in Westdeutschland. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, *35*(3), 371–384.

Pollmann-Schult, M., & Büchel, F. (2002b). Generierung eines Proxys zum Job-Anforderungsniveau aus den Informationen zu ausgeübtem Beruf und beruflicher Stellung: Ein neues Tool für die deutsche Überqualifikations-Forschung. *ZUMA Nachrichten*, *51*(26), 78–94.

Reichelt, M., & Vicari, B. (2014). *Ausbildungsinadäquate Beschäftigung in Deutschland. Im Osten sind vor allem Ältere für ihre Tätigkeit formal überqualifiziert*. IAB-Kurzbericht, Nr. 25. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Rohrbach-Schmidt, D., & Tiemann, M. (2016). Educational (mis)match and skill utilization in Germany. Assessing the role of worker and job characteristics. *Journal for Labour Market Research*, *49*(2), 99–119.

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

Scherer, S. (2004). Stepping-stones or traps? The consequences of labour market entry positions on future careers in West Germany, Great Britain and Italy. *Work, Employment and Society*, *18*(2), 369–394.

Schiener, J. (2006). *Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität*. Wiesbaden: Springer VS.

Schiener, J., Wolter, F., & Rudolphi, U. (2013). Weiterbildung im betrieblichen Kontext. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 555–594). Wiesbaden: Springer VS.

Schömann, K., & Becker, R. (1995). Participation in further education over the life course. A longitudinal study of three birth cohorts in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, *11*(2), 187–208.

Schönfeld, G., & Behringer, F. (2017). Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung, (Bd. 3, S. 56–73). Bielefeld: wbv.

Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus.

Seyda, S., & Placke, B. (2017). Die neunte IW-Weiterbildungserhebung: Kosten und Nutzen betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, *44*(4), 1–19.

Sicherman, N. (1991). "Overeducation" in the labor market. *Journal of Labor Economics*, *9*(2), 101–122.
Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, *98*(1), 169–192.
van Smoorenburg, M., & van der Velden, R. (2000). The training of school-leavers. Complementarity or substitution? *Economics of Education Review*, *19*(2), 207–217.
Struck, O., Grotheer, M., Schröder, T., & Köhler, C. (2007). Instabile Beschäftigung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *59*(2), 294–317.
Thurow, L. C. (1975). *Generating inequality. Mechanisms of distribution in the U.S. Economy*. New York: Basic Books.
Topel, R. (1991). Specific capital, mobility, and wages. Wages rise with job seniority. *Journal of Political Economy*, *99*(1), 145–176.
Verhaest, D., & Omey, E. (2006). The impact of overeducation and its measurement. *Social Indicators Research*, *77*(3), 419–448.
Verhaest, D., & Omey, E. (2010). The determinants of overeducation. Different measures, different outcomes? *International Journal of Manpower*, *31*(6), 608–625.
White, I. R., Royston, P., & Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations. Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, *30*(4), 377–399.
Wolter, F., & Schiener, J. (2009). Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *61*(1), 90–117.
Yendell, A. (2017). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:225–227
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00247-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Jasmin Lüdemann

Angenommen: 28. März 2023 / Online publiziert: 27. Juni 2023
© The Author(s) 2023

Rezension zu:
Jochen Kade (2022): *Individualität, Solidarität, Schicksal. Selbstbildung zwischen 1984 und 2009.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 312 Seiten, 44,90 €, ISBN 978-3-95832-304-9.

1 Jasmin Lüdemann: Jochen Kade (2022): Individualität, Solidarität, Schicksal. Selbstbildung zwischen 1984 und 2009. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Jochen Kade zeigt in dieser Monografie etwas bislang Einzigartiges auf: Er schaut sich Selbstbildungsprozesse anhand zweier biographischer Momentaufnahmen an, die knapp 25 Jahre auseinanderliegen und präsentiert damit eine qualitative Längsschnittstudie, deren zeitliche Differenz der Erhebungszeiträume nicht nur beachtlich ist, sondern zudem spannende theoretische und metho(dolog)ische Fragen und Erkundigungen mit sich bringt.

Kade knüpft theoretisch an die These des schärfer konturierenden Wandels der Subjektformen seit den 1980er-Jahren von Reckwitz an und zeichnet in seiner Studie empirisch sehr eindrücklich nach, wie sich im Zeitverlauf individuelle und gesellschaftliche Strukturierungen durch ihre zeitgeschichtlichen, generationalen und altersabhängig spezifisch aufgespannten Kontextualisierungen, in die sie eingebettet sind, prozesshaft transformiert haben. Zudem verweist Kade in seiner Studie auf den aktuellen Bildungsdiskurs, unter anderem in Anlehnung an Tenorth, und betont die Bedeutung von Bildung als Selbstkonstruktion. Selbstbildung, so Kade, ermöglicht

✉ Jasmin Lüdemann
Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle, Deutschland
E-Mail: jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de

dem Einzelnen die Hervorbringung der je besonderen individuellen Gestalt in der Gesellschaft (S. 269). Indem Kade den Selbstbildungs- und Biographiediskurs in seiner Studie miteinander verbindet, trägt er maßgeblich zu der theoretischen und empirischen Weiterentwicklung des Bildungsdiskurses bei.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert. In dem ersten Teil entwickelt Kade eine bildungsbiographische Theorie von Selbstbildung im Medium biographischer (Selbst-) erzählungen. Selbstbildung spannt sich zwischen Individualbiographie und Gesellschaftsbiographie auf, also in ständigen gegenseitigen Bezugnahmen von dem „bewusstseinsinternen, selbstreferentiellen Prozess individueller Subjektivierung [und dem] Modus der Aneignung, fremdreferentiell, immer auf Welt als ihren Gegenstand, ihren Inhalt bezogen“ (S. 28) und bewegt sich im Spannungsverhältnis von Individualität, die sich in modernen Gesellschaften auf Emanzipation und Karriere beziehen, und Solidarität, die eher auf soziales Engagement und Anerkennung gerichtet ist.

Danach folgt ein ausführliches empirisches Kapitel, in dem zunächst die 11 Fälle des Samples unter dem Fokus auf Lebenslaufereignisse skizzenhaft portraitiert werden. Die empirische Basis für die beschriebenen Fälle bilden 85 biographisch narrative Interviews, die in der ersten Erhebungswelle 1984, und noch weitere 50 Interviews, die 2009 in der zweiten Erhebungswelle mit lern- und bildungsinteressierten Erwachsenen im weiten Sinne geführt wurden. Entsprechend dem Geburtsdatum wurden Personen interviewt, die der Vorkriegs- sowie Kriegsgeneration, der Nachkriegsgeneration und der Babyboomer-Generation angehören (vgl. S. 17). Das ist ein wirklich beeindruckender Fundus empirischen Materials, welcher auch selbst zeithistorisch aufgespannt ist. An die knappen Fallportraits schließen sich themenspezifische Darstellungen von Rekonstruktionen an, die stark abstrahierend und auf einem hohen Reflexionsniveau sind. Hier wird die Zeitdimension von Selbstbildung im Allgemeinen fokussiert und Selbstbildung im Kontext von Zeitgeschichte, Generation, Lebensalter und Lebensspanne diskutiert. Gerade vor dem Hintergrund der längsschnittlichen Rekonstruktionspraxis möchte ich das Unterkapitel V hervorheben, in dem die Analysen der zunächst intraindividuellen Vergleiche der differenten Selbstbildungsgestalten der einzelnen Fälle in Zwillingserzählungen (vgl. S. 191) und die Rekonstruktionen vor dem Hintergrund der interindividuellen generationellen Vergleichsperspektive dargelegt werden.

In dem dritten Teil kondensiert Kade die empirischen Ergebnisse und zeigt auf, „wie die Aneignung eines durch differente Bildungsgestalten in der Lebensspanne geprägten Curriculums [...] Selbstbildung als Erwartung der (Wieder-)Herstellung von Kontinuität über lebensgeschichtliche Diskontinuität hinweg [strukturiert]“ (S. 225). Zudem werden in diesem Teil interessante theoretische Querlinien aufgezeigt, wie etwa die Frage nach der Bedeutung von Schicksal und Unverfügbarkeit im Zusammenhang mit biographischer Selbstbildung, oder die Frage nach der Freiheit der Selbstbildung zwischen Selbst und Subjekt.

Ganz sicher ließen sich an die umfangreichen empirischen Analysen und die komplexen theoretischen Verdichtungen noch zahlreiche weitere spannende Fragen anschließen. Kade selbst merkt an, dass „die Studie [...] weniger als abgeschlossenes Werk [...] denn als Interpunktion in einem Kommunikationsprozess [zu lesen sei]“ (S. 21). Bislang eher unbeleuchtet bleiben bedauerlicherweise konkrete methodische

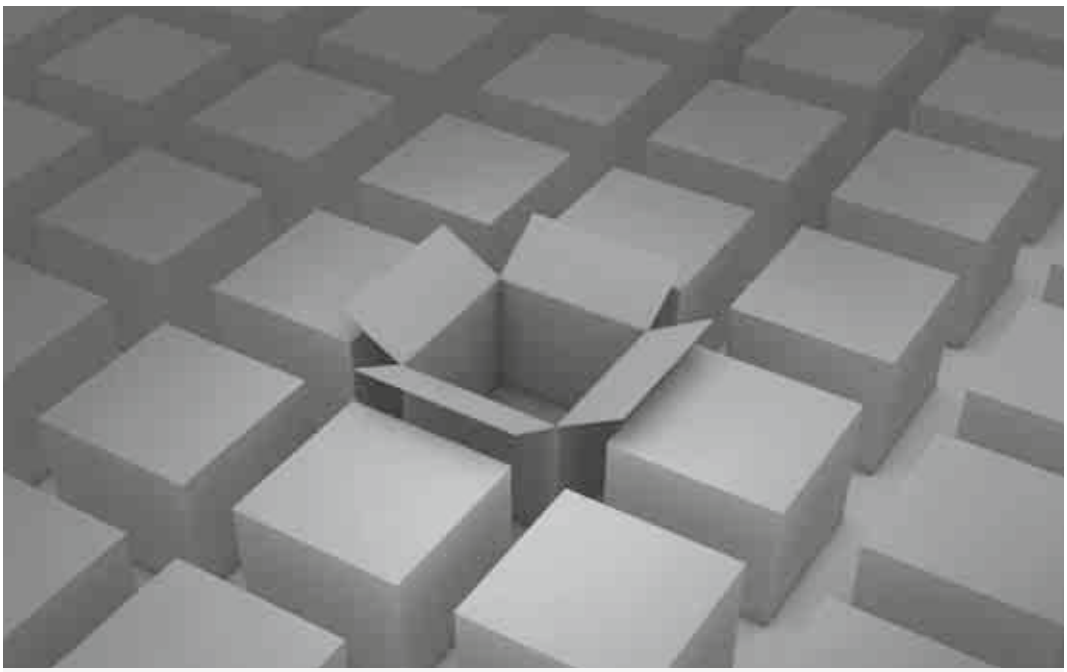
Reflexionen, die gerade vor dem Hintergrund der gesteigerten Komplexität und Temporalität längsschnittlicher Forschungsdesigns und den damit einhergehenden spezifischen Herausforderungen ein großer Zugewinn für den Diskurs um und die Forschungspraxis selbst wären.

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

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

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

Springer Open springeropen.com



SpringerOpen

Open Access publizieren – in Zeitschriften und Büchern aller Fachbereiche

- Alle Publikationen sind online kostenlos für jeden sofort frei zugänglich
- Hohe Qualitätsstandards in Bezug auf Peer Review, Produktion und Autoren-Services
- Das Copyright bleibt bei den Autoren
- Einfache Auffindbarkeit und hohe Sichtbarkeit von Forschungsergebnissen

Open Access

springeropen.com

A19898

Springer Link

link.springer.com

SpringerLink

Wissen zählt. Nutzen Sie SpringerLink.

- Schneller Zugriff auf die Ergebnisse weltweiter Spitzenforschung
- Eine der umfassendsten Online-Datenbanken für STM-Content
- Die intelligenteste Plattform für die Forschung, die wir jemals entwickelt haben
- Alles aus einer Hand – von Springer – dem international führenden Wissenschaftsverlag

Immer und überall

Besuchen Sie: link.springer.com

A19901| Image: Alexaldo/Peshkova/iStock [m]

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 46 (3 Hefte) wird 2023 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