Volume 46 • Number 2 • August 2023

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Offenes Heft

- *Katrin Kraus · Gabriele Molzberger* Editorial
- *Dorothee Barth · Caroline Bonnes · Sabine Hochholdinger* Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen
- *Susanne Wißhak · Tim Stanik* Beratungskompetenz von Weiterbildungspersonal: Wie wird Wissen konzeptualisiert und operationalisiert? Ein Systematisierungsversuch
- *Christiane Hof · Jacqueline Hartmann · Rebecca Herrnbrodt · Tamara Müller · Julia Saam · Naheela Ulrich · Josephine Vellenzer* Lernen im Kontext von Arbeit – Empirische Einsichten als Ausgangspunkt für pädagogische Konzeptentwicklung
- *Hoang Long Nguyen* Betriebliche Sozialberatungen als Weiterbildungsanbieter? – Schnittstellen und Perspektiven
- *Olaf Dörner · Stefan Rundel* Volkshochschulen zwischen Auftrag, Inszenierung und Routinen. Eine Studie zu Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt während der Corona-Pandemie
- *Julia Elven* „Unheimlich viele Perspektiven und auch Chancen, in alle möglichen Richtungen": Eine empirische Analyse der praktischen Regulation von Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des Lebensentwurf
- *Horst Dräger · Johannes Schäfers* 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. em. (Hon), Dr. h. c. mult. Arne Carlsen, (UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg / Danish National Institute of Educational Research, Denmark)
Prof. Richard Desjardins, (University of California at L.A., USA)
Prof. Larissa Jögi, (Tallinn University, Estonia)
PhD (Toronto), FRSA, Prof. Peter Mayo, (University of Malta, Malta)
Associate Prof. Borut Mikulec, (University of Ljubljana, Slovenia)
Prof. Michael Osborne, (University of Glasgow, UK)
Prof. Simona Sava, (West University of Timisoara, Romania)
Prof. Silke Schreiber-Barsch, (Universität Duisburg-Essen, Deutschland)
Associate Prof. Georgios Zarifis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

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 2 · 2023

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Katrin Kraus · Gabriele Molzberger
Editorial. 229

Originalbeiträge

Dorothee Barth · Caroline Bonnes · Sabine Hochholdinger
Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen 233

Susanne Wißhak · Tim Stanik
Beratungskompetenz von Weiterbildungspersonal: Wie wird Wissen konzeptualisiert und operationalisiert? Ein Systematisierungsversuch 253

Christiane Hof · Jacqueline Hartmann · Rebecca Herrnbrodt · Tamara Müller · Julia Saam · Naheela Ulrich · Josephine Vellenzer
Lernen im Kontext von Arbeit – Empirische Einsichten als Ausgangspunkt für pädagogische Konzeptentwicklung. 273

Hoang Long Nguyen
Betriebliche Sozialberatungen als Weiterbildungsanbieter? – Schnittstellen und Perspektiven 295

Olaf Dörner · Stefan Rundel
Volkshochschulen zwischen Auftrag, Inszenierung und Routinen. Eine Studie zu Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt während der Corona-Pandemie 315

Julia Elven
„Unheimlich viele Perspektiven und auch Chancen, in alle möglichen Richtungen“: Eine empirische Analyse der praktischen Regulation von Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des Lebensentwurfs. 331

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Horst Dräger · Johannes Schäfers
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 349

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:229–232
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00257-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Katrin Kraus · Gabriele Molzberger

Angenommen: 12. September 2023 / Online publiziert: 17. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Für das vorliegende Heft 2 des Jahres 2023 haben die Herausgebenden der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* erneut dazu eingeladen, aktuelle Studien und Forschungsbeiträge einzureichen, ohne dabei einen ausformulierten thematischen Rahmen vorzugeben. Offene Ausschreibungen ermöglichen es, bisherige Themen fortzuschreiben oder neue Fragestellungen zu verfolgen, die künftig im Diskurs aufgenommen werden können. Sie bieten Forschenden Raum, den Gegenstand der Erwachsenen- und Weiterbildung neu oder variierend auszuloten. Dazu zählen national und international wechselseitige Anschlüsse ebenso wie methodologische Weiterentwicklungen. Ein solches Heft ist somit offen für Neues zu bekannten Themen wie für Überraschendes jenseits gesetzter Schwerpunkte. Nicht zuletzt können aber auch neue Erkenntnisse eingebracht werden, die sich aus der Bearbeitung grundsätzlicher Fragestellungen der Disziplin ableiten. Man darf also gespannt sein.

Vor diesem Erwartungshorizont lassen sich die Beiträge des vorliegenden Heftes verorten. Das wissenschaftstheoretisch und methodologisch breite Spektrum der Artikel umfasst – dem disziplinären Forschungsstand entsprechend – systematische und konzeptuelle sowie empirische Forschungszugänge.

Der Beitrag „Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen“ von *Dorothee Barth, Caroline Bonnes und Sabine Hochholdinger* nimmt die Ausdifferenzierung von Weiterbildung entlang der in den Veranstaltungen vermittelten Inhalte auf. Die Autorinnen untersuchen Weiterbildungspraxis in verschiedenen Bereichen und erkunden, welche Schwerpunkte Lehrende in der Wei-

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

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

terbildung bei transferförderlichen Aktivitäten in ihren Veranstaltungen setzen. Sie gelangen zu der Erkenntnis, dass sich in den Transferaktivitäten der Lehrenden die fachliche Ausrichtung ihrer Inhalte widerspiegelt. Die von den Autorinnen befragten Lehrenden, deren fachliche Expertise im Bereich der sogenannten „Soft Skills" liegt, setzen vermehrt transferförderliche Akzente im Bereich prozess- und interaktionsorientierter Ansätze, wie Feedback geben oder Transferziele formulieren. Die Lehrenden mit fachlicher Expertise im Bereich der sogenannten „Hard Skills" legen ihren Schwerpunkt hingegen auf transferförderliche Elemente im Vermittlungsprozess selbst. Die Autorinnen sprechen sich daher für eine Stärkung domänenspezifischer Forschung in der Weiterbildung aus.

Susanne Wißhak und Tim Stanik nutzen systematische Literaturreviews, um Instrumente zur Erfassung von Beratungskompetenzen zu analysieren. Sie beziehen sich auf Dimensionen von Wissen im Weiterbildungshandeln und dessen Operationalisierbarkeit. Wißhak und Stanik untersuchen Beratung als professionelle pädagogische Handlungsform im ausdifferenzierten Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie Sozialer Arbeit. Beratung ist nicht nur Gegenstand der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Zentrale These des Beitrags ist – so könnte man etwas plakativ formulieren –, dass Beratungskompetenz nicht gleich Weiterbildungsberatungskompetenz ist und dass es für letztere eines spezifischen Wissens bedarf. Daraus leitet sich das Forschungsinteresse ab, inwieweit Beratungswissen in Instrumenten konzeptualisiert und operationalisiert wird und ob diese sich für die Weiterbildungsberatung überhaupt eignen. Sechs verschiedene Verfahren zur Beratungskompetenzerfassung extrahieren die Verfasserin und der Verfasser aus einer Fülle gesichteter Publikationen. So ergibt sich eine informative Zusammenschau der Instrumente eines expandierenden Feldes.

Christiane Hof, Jacqueline Hartmann, Rebecca Herrnbrodt, Tamara Müller, Julia Saam, Naheela Ulrich und Josephine Vellenzer haben sich des Themas Lernen im Prozess der Arbeit angenommen. Sie legen den Fokus dabei auf die Lernenden und stellen Ergebnisse aus einer explorativen Studie vor, in der sie Erwerbstätige danach befragt haben, welchen Lernanlässen sie im Kontext ihrer Arbeit begegnen und mit welchen Lernaktivitäten sie auf diese reagieren. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse fassen sie in vier verschiedene Lernanlässe zusammen, die entweder aus den Arbeitsaufgaben, den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, aus persönlichen Entwicklungsziele oder organisationalen Anforderungen resultieren. Für die darauffolgenden Lernaktivitäten entwickeln sie ein Vier-Felder-Schema, in dem sie diese entlang der beiden Achsen individuell-sozial und aneignen-generieren systematisieren. Sie plädieren einerseits dafür, sich verstärkt Forschungsaktivitäten zum Lernen im Prozess der Arbeit zuzuwenden und hier insbesondere die soziale Dimension solcher Lernprozesse und Formen der Wissensgenerierung stärker zu beachten. Andererseits betonen sie, dass auch bei dieser Schwerpunktsetzung das Individuum und dessen individuellen Lernwege nicht vernachlässigt werden sollten.

Eine disziplinäre Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik bearbeitet *Hoang Long Nguyen*, indem er den Fokus auf den in der Weiterbildungsforschung eher selten betrachteten Bereich der betrieblichen Sozialberatung richtet. Er untersucht dieses Feld hinsichtlich der Zuständigkeiten für und der Umsetzung von Weiterbildungen für Beschäftigte. Methodisch setzt Nguyen Ex-

perteninterviews mit Fachkräften betrieblicher Sozialberatung ein und befragt diese nach dem Tätigkeitsfeld. Das erhobene Datenmaterial ordnet der Autor entlang von Veranstaltungsarten, Veranstaltungsthemen und deren Gestaltung. Er identifiziert in den beschriebenen Tätigkeiten zwar durchaus einige Weiterbildungstätigkeiten, zieht aber letztlich das Fazit, dass doch die Beratung Kernaufgabe betrieblicher Sozialberatung sei. Die Deutung betrieblicher Sozialberatung, so könnte man mit Nguyen schließen, ist auch eine Frage der disziplinären und professionsbezogenen Perspektive.

Ohne Zweifel kann man konstatieren, dass Volkshochschulen wichtige Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung sind. Man könnte sie in Deutschland als Prototypen der Bildungsanbieter für Erwachsene bezeichnen. Dennoch gleichen sie einander als Organisationen der Erwachsenenbildung nicht vollständig, sondern weisen landesbezogene, regionale und lokale Unterschiede auf. Im vorliegenden Heft berichten *Olaf Dörner und Stefan Rundel* über eine Studie zu Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt. Sie richten den Blick zurück auf die Corona-Pandemie und arbeiten heraus, wie die von ihnen untersuchten Volkshochschulen auf die Krisensituation mit organisationalen Routinen reagierten und die Beteiligten ihr Handeln aus Verwaltungslogiken und ihrem Selbstverständnis als Bildungsanbieter begründeten. Indem die Autoren ein Spannungsfeld von Auftrag, Inszenierung und organisationalen Routinen modellieren, nehmen sie eine alternative Deutung zur These disruptiver Anpassung von Volkhochschulen an gesellschaftliche Anforderungen vor. Hier zeigt sich das Potenzial, das eine Reihe von Regionalstudien zu Volkshochschulen hat, die in der *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* in den vergangenen Ausgaben publiziert wurden, und das durch systematische komparative Perspektiven künftig weiter ausgeschöpft werden kann.

Die Frage von Teilnahme und Nichtteilnahme ist eines der zentralen Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Julia Elven* greift diese Thematik unter Bezugnahme auf das Konzept der Beteiligungsregulation auf. Als Rahmung ihrer Analyse rekonstruiert sie die bildungspolitische Programmatik des Lebenslangen Lernens. Elven untersucht, auf welche Weise Erwachsene mit der darin liegenden Aufforderung zur Weiterbildungsbeteiligung umgehen und wie sich darin die Verschränkung von biografisch entwickeltem Habitus und konkreter Lebenssituation zeigt. Für ihre Analyse hat sie 20 Interviews mit Frauen in biografischen Umbruchsituationen geführt und mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet. Auf dieser Datenbasis rekonstruiert sie mit „Pfad“, „Drift“ und „Fügung“ drei Typen von Lebensentwürfen, in denen der Beteiligung an Weiterbildung eine unterschiedliche Rolle zukommt, beispielsweise als Teil eines biografischen Entwicklungsprojekts oder als Selbstentfaltung. Die ersten beiden Typen werden dabei von Elven als konform zur Programmatik des Lebenslangen Lernens gesehen, während sich im letzten Typus eher konflikthafte Konstellationen zeigen. Sie kann damit aufzeigen, dass Weiterbildungsbeteiligung nicht nur von der Lebenssituation oder einem konkreten Bedarf abhängt, sondern auch von den jeweiligen Lebensentwürfen.

Die sechs Beiträge, die den offenen Rahmen des vorliegenden Heftes mit ihren Inhalten füllen, lassen sich entlang von drei thematischen Diskussionslinien nochmals reflektieren: Sie setzen sich in verschiedener Weise mit der Bearbeitung disziplinärer Schnittstellen und professionellem Handeln auseinander, so etwa in den Bereich der

Sozialen Arbeit oder der Beratung; sie nehmen Ausdifferenzierungen im Gegenstandsbezug der Weiterbildungsforschung auf und führen diese weiter, so etwa in Bezug auf die Bedeutung der Fachlichkeit vermittelter Inhalte; und sie loten Fragen der organisationalen wie biografischen Rahmung von Lernaktivitäten, Angeboten und Weiterbildungsbeteiligung neu aus.

Gegenwärtige gesellschaftliche Transformationen, die selbst mit großen Begriffen wie Nachhaltigkeit oder (Data)Literacy nur grob umrissen werden können, finden in der Wissenschaft und Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht nur ihren thematischen Niederschlag, sondern werden diese (voraussichtlich) auch selbst transformieren. Die bereits für die nächsten Hefte formulierten Themenschwerpunkte greifen solche Entwicklungen von Erwachsenenbildung als Disziplin und Profession auf. Es wird sich zeigen, welche Diskussionslinien in der sich verändernden Forschungslandschaft weiter aufgenommen werden. Auch darauf darf man schon jetzt gespannt sein.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:233–251
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00249-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Transferförderung durch Lehrende in Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen

Dorothee Barth · Caroline Bonnes · Sabine Hochholdinger

Eingegangen: 30. Januar 2023 / Überarbeitet: 5. Mai 2023 / Angenommen: 14. Juni 2023 / Online publiziert: 7. Juli 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Welche Schwerpunkte setzen Lehrende abhängig vom Weiterbildungsinhalt bei der Stützung transferförderlicher Maßnahmen? Um dies zu ermitteln, wurden in der vorliegenden Studie Lehrende aus der berufsbezogenen Weiterbildung ($N=418$) mittels einer Online-Erhebung zu ihrem transferförderlichen Vorgehen befragt. Eine einfaktorielle MANOVA ergab für sämtliche Maßnahmenbereiche einen signifikanten Unterschied zwischen Soft Skills und Hard Skills Inhalten mit einer kleinen Effektstärke. Erwartungsgemäß wurde bei Soft Skills Weiterbildungen in sechs der sieben Bereiche Transfer signifikant stärker gestützt, wobei die Unterschiede am deutlichsten ausfielen für die Bereiche „Modellernen, Feedback und Reflexion“ sowie für „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“. Dagegen zeigte sich, dass bei Hard Skills Inhalten eher auf eine realitätsnahe Weiterbildungsumgebung geachtet wird, um einen nahen Transfer zu begünstigen. Zusätzliche Analysen ergaben, dass die vorgefundenen Unterschiede nicht durch die Qualifikation der Lehrenden in Form einer Trainerausbildung erklärbar sind. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass eine konsequentere domänenspezifische Ausdifferenzierung in der Weiterbildungsforschung zielführend wäre. Zudem könnte eine Thematisierung der vorgefundenen domänenspezifischen Unterschiede in zukünftigen Fort- und Weiterbildungen für die Professionalisierung von Lehrenden sinnvoll sein.

Schlüsselwörter Berufsbezogene Weiterbildung · Trainerinnen und Trainer · Transferförderung · Soft Skills Weiterbildung · Hard Skills Weiterbildung

✉ Dorothee Barth · Caroline Bonnes · Sabine Hochholdinger
Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland
E-Mail: dorothee.barth@uni-konstanz.de

How do soft-skills trainers and hard-skills trainers differ in supporting transfer of training?

Abstract The present study investigated the extent to which trainers set different priorities in facilitating transfer of training depending on the training content. For this purpose, $N = 418$ trainers that were either instructing soft-skills or hard-skills were asked about their transfer-enhancing strategies in an online questionnaire. A one-way MANOVA showed a statistically significant difference between the two groups with respect to all investigated domains and a small effect size. As expected, with respect to soft-skills, trainers reported greater efforts in six out of seven domains. The differences were most pronounced for the domains "Observational learning, feedback and reflection" and "Setting transfer goals by participants". In contrast, trainers with a focus on hard-skills put more emphasis on a realistic training setting and thereby promoting near transfer. Additional analyses showed that the reported differences cannot be explained by the presence of train-the-trainer certificates. Overall, the results indicate that training content is a critical variable in the transfer process and should therefore be taken into account more consequently in future research. Moreover, in order to optimize transfer and foster professionalization of trainers, it could be useful to incorporate domain-specific aspects into the curriculum of train the trainer courses.

Keywords Continuing vocational education and training · Trainers · Transfer of training · Soft-skills training · Hard-skills training

1 Einleitung

Im Bereich der berufsbezogenen Personalentwicklung gelten Weiterbildungen als etabliertes und funktionierendes Instrument, um Personen Wissen, Können und Einstellungen zu vermitteln, welche sie im Anschluss in ihre Arbeitstätigkeit übertragen und dort anwenden (Arthur et al. 2003; Salas et al. 2012). Ein Transfer gilt jedoch als schwer erreichbar, die durchschnittlichen Transferraten werden als zu niedrig erachtet (Burke und Saks 2009; Hense und Mandl 2011). Ebenso wird kritisiert, dass der Transfer häufig nicht von Dauer ist (Saks und Belcourt 2006). Dabei hängt eine erfolgreiche Übertragung auch von den Lehrenden ab, welche Weiterbildungen planen und gestalten und damit die Weiterbildungsqualität und -ergebnisse beeinflussen (Burke und Hutchins 2008). Diese können Transfer konkret fördern, indem sie beispielsweise ein geeignetes Weiterbildungsdesign mit passenden Methoden kombinieren oder positiv auf die Selbstwirksamkeit und Motivation der Teilnehmenden einwirken (Wißhak 2022). Trotz der breiten Forschungslage zur Unterstützung von Transfer offenbart sich hinsichtlich des Handelns der Lehrenden eine Forschungslücke (Baldwin et al. 2017; Barth und Hochholdinger 2018; Bonnes et al. 2019).

In Bezug auf die Inhalte einer Weiterbildung legen theoretische und empirische Befunde nahe, zwischen inter- oder intrapersonellen Soft Skills auf der einen Seite und fachbezogenen Hard Skills auf der anderen Seite zu unterscheiden. Um eine systematische Transferförderung zu ermöglichen (Arthur et al. 2003; Botke et al.

2018) wird beispielsweise für Hard Skills Weiterbildungen empfohlen, auf eine hohe Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld zu achten (Laker und Powell 2011). Dagegen werden für Soft Skills Weiterbildungen mehrere transferförderliche Vorgehensweisen benannt, u. a. die bisherigen Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen (Culpin und Scott 2011; Laker und Powell 2011) oder Beteiligte aus dem Arbeitsumfeld, wie etwa die eigene Führungkraft oder Kolleginnen und Kollegen, dauerhaft in den Transferprozess miteinzubeziehen (Botke et al. 2018; Laker und Powell 2011). Neben einer unterschiedlichen Ausgestaltung der Transferförderung wird darüber hinaus angenommen, dass ein Soft Skills Transfer schwieriger herzustellen ist (Blume et al. 2010; Botke et al. 2018). Das hätte zur Folge, dass Lehrende in Veranstaltungen mit Soft Skills Inhalten mehr „investieren" und größeren Wert legen auf eine Transferförderung. Diese Annahme soll geprüft werden.

Der Beitrag geht im Folgenden der Frage nach, ob Transfer je nach Weiterbildungsinhalt qualitativ und quantitativ seitens der Lehrenden unterschiedlich gefördert wird. Zu diesem Zweck wurden $N = 418$ Lehrende, welche entweder Soft Skills oder Hard Skills vermittelten, zu ihrem Vorgehen während einer Weiterbildung befragt.

2 Transferförderung in Weiterbildungen und die Rolle von Lehrenden

Transfer beschreibt die erfolgreiche Übertragung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen auf die Arbeitstätigkeit (Baldwin und Ford 1988). Dabei soll das Gelernte möglichst langfristig und in vielen verschiedenen Situationen angewendet werden (Hense und Mandl 2011). In den nachfolgenden Ausführungen soll zunächst die Rolle der Lehrperson für den Transfer näher betrachtet werden, um im Anschluss zum einen mögliches transferförderliches Verhalten der Lehrperson darzustellen, zum anderen Befunde zur tatsächlichen Transferförderung in der Weiterbildungspraxis zu berichten. Die Studien stammen dabei vorwiegend aus dem Bereich der arbeits- und organisationspsychologisch orientierten Weiterbildungsforschung, die in den letzten drei Jahrzehnten einen breiten Forschungskorpus zur Förderung von Transfer aufgebaut hat.

2.1 Die Rolle der Lehrenden

Nach Baldwin und Ford (1988) werden Einflussgrößen auf den Lerntransfer in die drei Kategorien Teilnehmendenmerkmale, Weiterbildungsdesign und Arbeitsumgebung eingeteilt, die durch zahlreiche Studien und Metaanalysen gestützt werden (z. B. Blume et al. 2010; Ford et al. 2018). Die Lehrperson, welche die Weiterbildung in der Regel plant und durchführt und damit auch als ein wichtiger Einflussfaktor z. B. für das Weiterbildungsdesign zu sehen ist, wird in diesem Modell jedoch nicht aufgeführt. Lediglich das Transfermodell von Burke und Hutchins (2008) bildet Lehrendenmerkmale als separaten Faktor ab. Insgesamt ist der Forschungsstand lückenhaft, es gibt kaum Untersuchungen zur Rolle der Lehrenden im Hinblick auf Transfer (Bonnes et al. 2019; Hutchins 2009; Wißhak 2022). Dabei zeigen einzelne

Studien, dass beispielsweise Lehrende durch ihren ausdrucksstarken Lehrstil (Towler 2009) oder durch den Aufbau gelungener Beziehungen mit den Teilnehmenden sowie durch ihr Fachwissen (Ghosh et al. 2012) den Transfer positiv beeinflussen können. Die Ergebnisse stehen damit im Einklang mit umfassenden Befunden aus der empirischen Bildungsforschung, welche einen bedeutenden Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer auf den schulischen Lernerfolg ergaben (z. B. Hattie 2008; Kunter et al. 2011). Folglich stellen Baldwin et al. (2017) die Vermutung auf, dass der Einfluss der Lehrenden in der Weiterbildung größer sei als bislang angenommen.

Vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses (z. B. Gieseke 2018) werden in der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung die Lehrenden mit ihren vorhandenen Kompetenzen (z. B. Marx et al. 2018) sowie professionellen Anforderungen (z. B. Alberti et al. 2022) ebenso beforscht. Es herrscht Konsens darüber, dass die Planung und Gestaltung von Weiterbildung das Kerngeschäft von Lehrenden ist (Kraft 2018). In Anlehnung an die schulische Lernforschung wird davon ausgegangen, dass sich professionelle Kompetenz in qualitativ hochwertigen Lehr-Lernprozessen niederschlägt, welche wiederum den Lernerfolg der Teilnehmenden befördern (Terhart 2012).

Studien, welche nach dem Qualifikationshintergrund von Lehrenden differenzieren, basieren auf der Annahme, dass Lehrende mit entsprechender Ausbildung lernendenzentrierter respektive transferförderlicher vorgehen. Bisherige Befunde können dies allerdings nicht eindeutig bestätigen: In einem Wissenstest zu Transfer zeigten Lehrende mit vorhandener Trainerausbildung bessere Leistungen, wobei der Zusammenhang schwach ausfiel (Hutchins und Burke 2007). Wißhak und Hochholdinger (2020) befragten 190 Lehrende zu Facetten ihrer professionellen Handlungskompetenz, wobei die Zustimmungen der Lehrenden nicht mit dem Ausbildungshintergrund (Trainerausbildung oder pädagogisch-psychologisches Studium) in Zusammenhang standen. Stattdessen ließen sich die vorgefundenen Unterschiede durch eine nähere Spezifizierung des Weiterbildungsdesigns erklären, hier des Weiterbildungsinhalts. Die Befunde könnten auch vor dem Hintergrund erklärt werden, dass es in Deutschland keine Qualifikationsstandards gibt (Kraft 2018) und Trainerausbildungen von sehr unterschiedlicher Qualität sein können. Insgesamt bleibt offen, inwieweit unterschiedliche Kompetenzen und Einstellungen durch die jeweiligen Qualifikationen der Lehrenden, insbesondere einer vorhandenen Trainerausbildung, erklärbar sind.

Befragt man schließlich Lehrende zu ihrer Rolle im Transfergeschehen, schätzen sie sich selbst als bedeutsam hinsichtlich des Transfers ein (Hutchins 2009). Entsprechend bewerten Lehrende Transfer als einen notwendigen Teil ihres Professionswissen und messen diesem eine höhere Bedeutung bei als beispielsweise ihrem Wissen zu Diagnostik (Wißhak und Hochholdinger 2018).

2.2 Transferförderung durch die Lehrperson

Es existiert eine Vielzahl an reliablen Befunden hinsichtlich der Förderung von Transfer (z. B. Bisbey et al. 2021). Die Empfehlungen richten sich neben den Teilnehmenden, deren Führungskräften und Unternehmensverantwortlichen auch an die Lehrenden selbst (Broad und Newstrom 1992), wobei Letztere den größten Hand-

lungsspielraum bei der konkreten Ausgestaltung der Weiterbildung zu haben scheinen (Wißhak 2022). Daher werden im Folgenden verschiedene *transferförderliche Vorgehensweisen der Lehrperson während einer Weiterbildung* vorgestellt (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012). Die zahlreichen, empirisch gestützten pädagogischen Aktivitäten wurden dafür in sieben Maßnahmenbereiche zusammengefasst, die sich auch in gängigen Lehr- und Lernkonzepten finden:

Bereich 1, Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung: Lehrende achten auf Lernförderlichkeit, indem sie Erfolge ermöglichen sowie den Umgang mit Misserfolgen trainieren. Sie vermeiden eine kognitive Überlastung der Teilnehmenden und erhöhen gleichzeitig ihre Ansprüche im Weiterbildungsverlauf (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012).

Bereich 2, Methodenvariation – konstruktivistisch und transmissiv: Lehrende nutzen während der Lern- und Übungsphasen verschiedene Sozial- und Präsentationsformen (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Salas et al. 2012).

Bereich 3, Übungen, Beispiele und Praxisbezug: Lehrende stellen auf vielfältige Weise Bezüge her zwischen der Lern- und späteren Anwendungssituation durch das Geben und Suchen sowie Nachvollziehen authentischer, komplexer (Fall-)Beispiele sowie durch wiederholte Übungen (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012).

Bereich 4, Modellernen, Feedback und Reflexion: Lehrende ermöglichen Lernen durch Beobachten, lassen Teilnehmende ihren Lernstand reflektieren und geben diesbezüglich Feedback (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012).

Bereich 5, Transferzielplanung durch Teilnehmende: Lehrende sorgen dafür, dass sich Teilnehmende ein Transferziel und damit verbundene Aktionen vornehmen sowie mögliche Umsetzungsschwierigkeiten antizipieren (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Kauffeld 2016).

Bereich 6, Soziale Einbettung des Transferprozesses: Lehrende regen bei Teilnehmenden an, z. B. Lerngemeinschaften mit anderen Teilnehmenden zu bilden oder Expertinnen und Experten aus ihrem Arbeitsumfeld als Transferstütze zu nutzen (Burke et al. 2013; Ford et al. 2018; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012).

Bereich 7, Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung: Lehrende verwenden Methoden, Arbeitshilfen, Maschinen, Materialien oder Simulationen, welche identisch oder ähnlich sind zur Arbeitswelt der Teilnehmenden (Burke et al. 2013; Grossman und Salas 2011; Kauffeld 2016; Salas et al. 2012).

2.3 Transferförderung in der Praxis

Im Hinblick auf die genannten evidenzbasierten Empfehlungen stellen sich folgende Fragen:

- Inwieweit werden diese in der Weiterbildungspraxis tatsächlich umgesetzt?
- Wie wird Transfer im Weiterbildungsalltag zuverlässig gestützt?

Befragungen von Unternehmensverantwortlichen konnten zeigen, dass der Lerntransfer in unternehmensinternen Weiterbildungen nur marginal oder bestenfalls teilweise gestützt wird (Saks und Belcourt 2006; Schneider et al. 2014; Weinbauer-Heidel 2016). So ergab die Erhebung von Schneider et al. (2014), dass Transfer im Wesentlichen gegen Ende einer Maßnahme oder im Anschluss daran unterstützt wird. Studien, in denen Lehrende zu ihrem Beitrag zur Transferförderung befragt wurden, sind selten und ergeben weder ein einheitliches noch umfassendes Bild: In einer offenen Befragung von Hutchins (2009) sollten 139 Lehrende persönliche „Best Practices“ zu Transfer benennen, wobei sich die Aussagen hauptsächlich auf die Erstellung und Durchführung von Weiterbildung bezogen und seltener Aktivitäten benannt wurden, die auf das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden abzielten. Im Gegensatz dazu wurde in einer qualitativen Interviewstudie den Lehrenden ein breites Repertoire an transferförderlichen Vorgehensweisen attestiert, welches neben Aktivitäten während der Weiterbildung ebenso vor- wie nachbereitende Aktivitäten umfasste (Barth und Hochholdinger 2018).

3 Unterscheidung von Weiterbildungsinhalten nach Soft Skills und Hard Skills

Neben der Rolle der Lehrenden werden die jeweiligen Weiterbildungsinhalte als transferrelevant thematisiert, wobei es bisher wenige Erkenntnisse im Sinne einer domänenspezifischen Weiterbildungsforschung gibt. Die meisten Studien diesbezüglich stammen aus der arbeits- und organisationspsychologischen Weiterbildungsforschung.

Bezüglich der Inhalte unterscheiden Laker und Powell (2011) zwischen Soft Skills und Hard Skills, welche unter Abschn. 3.1 näher erläutert werden. Sodann wird unter Abschn. 3.2 die Bedeutung der Domänenspezifität mit Blick auf den Transferprozess dargestellt.

3.1 Soft Skills und Hard Skills: Definition und theoretische Ableitungen im Hinblick auf Transfer

Unter einer Soft Skills Weiterbildung versteht man das Erlernen allgemeiner, intrapersoneller oder interpersoneller Fertigkeiten. Eine Hard Skills Weiterbildung umfasst dagegen das Erlernen klar umschriebener fachbezogener Wissensinhalte oder Fertigkeiten. Demzufolge bezeichnet man ein Zeitmanagementseminar (überwiegend intrapersonell) oder ein Kommunikationstraining (überwiegend interpersonell) als Soft Skills, während das Bedienen einer technischen Anlage, das Erlernen eines

bestimmten Softwareprogramms oder eine Schulung zum Thema Qualitätsmanagement Beispiele für Hard Skills Inhalte sind. Im deutschsprachigen Raum werden zur Unterscheidung der Weiterbildungsinhalte ebenso die Begriffe überfachlich beziehungsweise fachlich verwendet (Kauffeld 2016). Als Hauptgrund für die vorgeschlagene Differenzierung führen Laker und Powell (2011) an, dass der Lerntransfer bei Soft Skills schwerer zu erreichen ist und geben dafür mehrere Gründe an. Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, dass die Anwendungssituation nicht vorhersehbar und entsprechend in der ursprünglichen Lernsituation nicht abbildbar ist. Folglich müssen Teilnehmende im Verlauf einer Weiterbildung dazu befähigt werden, das Erlernte später an ihrem Arbeitsplatz eigenständig anzuwenden, weshalb man von einem *far transfer*, einem weiten Transfer spricht (Laker 1990). Bei Hard Skills dagegen ist die spätere Anwendungssituation häufig bekannt, sodass bei der Konzeption und Durchführung der Weiterbildung darauf geachtet werden sollte, die Arbeitstätigkeit und -umgebung zu spiegeln. Dies kann geschehen, indem z. B. Vorgehensweisen für komplexe, reale Prozeduren erarbeitet und festgelegt und sodann an der gleichen technischen Anlage eingeübt werden, definierte Arbeitsschritte mit derselben Software trainiert werden oder indem ein spezifisches Qualitätsmanagementsystem eingeführt und erlernt wird. Gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld, entspricht dies einem *near transfer*, einem nahen Transfer.

Daneben ist der Transfer von Soft Skills dadurch erschwert, dass Teilnehmende häufig bei der Anwendung mit ihrem Arbeitsumfeld interagieren müssen und beispielsweise zusätzliche Anwendungsgelegenheiten mit ihrer Führungskraft besprechen oder Kolleginnen und Kollegen um Feedback zu bisherigen Anwendungsversuchen bitten.

3.2 Empirische Befunde zur Bedeutung der Weiterbildungsinhalte bezüglich Transfer

Ergebnisse einer Metaanalyse mit 89 einbezogenen Studien unterstreichen die Forderung von Laker und Powell, dass konsequenter nach Weiterbildungsinhalten differenziert wird (Blume et al. 2010). Für die Datenanalyse wurden die Inhalte in *open skills* und *closed skills* unterteilt (Yelon und Ford 1999), was dem Konzept des weiten und nahen Transfers sehr nah kommt: Von offenen Fertigkeiten ist die Rede, wenn es vorab kein „richtiges“ definiertes Zielverhalten gibt und infolgedessen eher generelle Prinzipien und Konzepte vermittelt werden. Werden dagegen Fertigkeiten erlernt und eingeübt, welche im Anwendungsfeld in identischer Form oder Abfolge ausgeführt werden sollen, handelt es sich um geschlossene Fertigkeiten. Es zeigte sich, dass die Inhalte die Zusammenhänge moderieren und der Transfer offener Fertigkeiten stärker von transferbegünstigenden Bedingungen abhängt (z. B. Teilnehmendenmotivation, Unterstützung durch die Führungskraft, Hilfestellung durch Kolleginnen und Kollegen). Als mögliche Erklärung führen die Autoren an, dass der Transfer offener Fertigkeiten kognitiv anspruchsvoller ist, da es den Teilnehmenden nach Abschluss einer Weiterbildung selbst überlassen bleibt, ob, wann und wie eine Übertragung in die Arbeit stattfindet.

Weitere Studien kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass die Weiterbildungsinhalte einen Moderator im Transferprozess darstellen können und folglich konsequenter berücksichtigt werden sollten, um Transfer zu optimieren. So fiel bei einer Weiterbildung, in der sowohl Soft Skills Anteile (hier: Arbeit in flachen Hierarchien; Steigerung der persönlichen Arbeitseffizienz) als auch Hard Skills Anteile (hier: Einführung eines Strategietools) vermittelt wurden, der Hard Skills Transfer höher aus (Culpin und Scott 2011). Die Unterschiede deuten die Autorin und der Autor gemäß Laker und Powell (2011) vor dem Hintergrund einer proaktiven Interferenz: Bei Soft Skills könnten vorhandene Lernerfahrungen und Strategien zukünftiges Lernen erschweren.

Ferner zeigte eine Studie, dass die Führungskraft nur bei Soft Skills Inhalten die Transfermotivation beeinflusst, für Hard Skills zeigte sich dagegen kein Effekt (Massenberg und Kauffeld 2015). Eine weitere Untersuchung zur Rolle der Führungskraft ergab, dass bei einer technischen Weiterbildung Vorgesetzte einen geringeren Einfluss haben auf die Transfermotivation und -volition im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen (Richter und Kauffeld 2020). Die Autorinnen argumentieren, dass technische Maschinen und Programme in der Regel eine automatische Rückmeldung geben über eine korrekte Handhabung und demzufolge ein zusätzliches Feedback seitens der Führungskraft seltener vonnöten ist. Dies passt zur eingangs angeführten Annahme von Laker und Powell (2011), dass der Transfer von Hard Skills seltener eine Kommunikation mit dem Arbeitsumfeld beinhaltet und deshalb leichter realisierbar ist.

Was eine optimierte Transferförderung angeht, ergab eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von Weiterbildungen differenzierte Ergebnisse bei einer getrennten Berechnung der Effektstärken, je nach Kombination der vermittelten Weiterbildungsinhalte (kognitiv, interpersonell, psychomotorisch) und der verwendeten Lehr-Lernmethode (Arthur et al. 2003). Für kognitive Inhalte erwiesen sich Vorträge als besonders wirkungsvoll, bei interpersonellen Inhalten dagegen war eine engmaschige Verhaltensmodellierung (engl. programmed instruction) anderen Methoden überlegen. Dagegen erwiesen sich für das Erlernen psychomotorischer Fertigkeiten Simulationen als besonders transferbegünstigend. Ein aktuelles Review zur Transferförderung nach Abschluss einer Weiterbildung fußt ebenfalls auf der Annahme, dass der Transfer je nach Inhalt anders abläuft, weshalb die Arbeit lediglich Soft Skills Weiterbildungen einbezieht (Botke et al. 2018). Schließlich wurden Lehrende zur Relevanz unterschiedlicher instruktionaler Aktivitäten befragt, sämtliche 14 Items wurden seitens der Lehrenden, welche Soft Skills Inhalte anboten, als bedeutsamer eingeschätzt (Wißhak und Hochholdinger 2020). Insbesondere für die zwei Aspekte „Feedback zur Verfügung stellen“ und „Gruppenprozesse managen“ ergaben sich große Gruppenunterschiede mit einer Effektstärke von Cohen’s $d = 0{,}99$ und $d = 0{,}98$. Eine Studie zur Lehrorientierung ergab, dass Lehrende mit dem inhaltlichen Schwerpunkt auf Soft Skills eine stärkere Lernendenfokussierung aufweisen im Rahmen von Selbsteinschätzungen, was sich unter anderem in einer größeren Bandbreite an teilnehmeraktivierenden Methoden und der stärkeren Einnahme der Lernendenperspektive äußerte (Hochholdinger und Keller 2015).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Art des Weiterbildungsinhalts eine moderierende und damit transferkritische Variable im Transferprozess darstellen

kann (Arthur et al. 2003; Blume et al. 2010; Culpin und Scott 2011; Massenberg und Kauffeld 2015; Richter und Kauffeld 2020) und dass Lehrende je nach Inhalt unterschiedliche Schwerpunkte setzen sollten, um Transfer zu optimieren (Botke et al. 2018; Hochholdinger und Keller 2015; Laker 1990; Laker und Powell 2011; Wißhak und Hochholdinger 2020; Yelon und Ford 1999).

4 Ziel der Studie und Forschungsfragen

Die Übersicht über die Forschungslage konnte zeigen, dass Transfererfolg von transferförderlichen Maßnahmen in der Weiterbildung abhängt (z. B. Bisbey et al. 2021; Saks und Belcourt 2006) und dass Lehrende mit ihrem pädagogischen Wissen und Handeln einen bedeutsamen Anteil daran haben (Kraft 2018; Wißhak 2022). Gleichzeitig lässt sich eine Forschungslücke feststellen, was die konkreten Maßnahmen zur Unterstützung des Transfers durch Lehrende betrifft (Baldwin et al. 2017; Hutchins 2009). Ferner scheint eine Differenzierung nach Weiterbildungsinhalten sinvoll (z. B. Arthur et al. 2003; Laker und Powell 2011), was zu folgender Forschungsfrage führt: Welche Unterschiede bestehen im Hinblick auf Transfer im Vorgehen der Lehrenden bei Soft- und Hard Skills Weiterbildungen?

Einerseits gibt es bezüglich Soft Skills Inhalten Hinweise darauf, dass der Transfer hier schwerer zu erreichen ist und infolgedessen stärker gestützt werden sollte durch Lehrende (z. B. Botke et al. 2018; Blume et al. 2010; Culpin und Scott 2011). Dies würde höheren Ausprägungen bei sechs der sieben eingeführten Bereiche entsprechen *(1–6)*.

Andererseits wird für Hard Skills Inhalte postuliert, dass schwerpunktmäßig ein naher Transfer bezweckt werden sollte (Laker und Powell 2011), was sich in einem höheren Wert des siebten Bereichs bemerkbar machen würde. Die zu prüfenden Hypothesen lauten entsprechend:

Hypothese 1a: Bei Soft Skills Weiterbildungen machen Lehrende in höherem Maß Gebrauch von transferförderlichen Vorgehensweisen im Vergleich zu Hard Skills Weiterbildungen, bezogen auf die Maßnahmenbereiche *1–6*, ausgenommen der Förderung eines nahen Transfers (*7, Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung*).

Hypothese 1b: In Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen fördern Lehrende in höherem Maß einen nahen Transfer mittels einer hohen Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungsfeld (*7, Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung*).

Des Weiteren möchte die Studie der Frage nachgehen, ob Lehrende nach Absolvieren einer Trainerausbildung Transfer anders fördern, da im Rahmen dessen ggf. eine wirkungsvolle Transferförderung vermittelt wird. Daher ist zu prüfen, ob sich Unterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen auch dann zeigen, wenn die Qualifikation der Lehrenden in Form einer Trainerausbildung kontrolliert wird.

Hypothese 2: Die Unterschiede in der Transferförderung zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen bleiben unter Hinzunahme der Kontrollvariable *Trainerausbildung* bestehen.

5 Methoden

5.1 Studienteilnehmende

Von den $N = 418$ befragten Lehrpersonen gaben als Geschlecht 59 % männlich, 41 % weiblich und 0,2 % divers an. Das Alter betrug durchschnittlich 51 Jahre ($SD = 9{,}9$; 23–84). Die Berufserfahrung als Lehrperson lag im Mittel bei 17 Jahren ($SD = 10{,}1$; 1–50). Die Mehrheit der Befragten besaß eine Trainerausbildung (78 %).

5.2 Rekrutierung und Datengewinnung

Die Daten wurden online mithilfe einer kostenfreien Software der SoSci Survey GmbH erhoben. Für die Akquise wurde in Trainerdatenbanken sowie bei öffentlichen und privaten Weiterbildungsanbietern nach Lehrenden der berufsbezogenen Weiterbildung recherchiert. Ferner wurde die Befragung auf beruflich relevanten Plattformen gepostet und HR-Verantwortliche gebeten, innerhalb ihres Unternehmens auf die Befragung aufmerksam zu machen. Als Incentivierung wurden drei Büchergutscheine im Wert von jeweils 50 € verlost.

5.3 Erhebungsinstrument

Neben soziodemographischen Angaben – wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und das Vorliegen einer Trainerausbildung – sollten die Lehrenden Angaben zu ihrer zuletzt durchgeführten Weiterbildung machen.

Mittels siebenstufiger Ordinalskala wurde erhoben, ob im Rahmen der letzten Weiterbildung eher fachliches Wissen und Fertigkeiten vermittelt wurden oder ob der Schwerpunkt auf zwischenmenschlichen Kompetenzen oder der Persönlichkeitsentwicklung lag (Wert 1–3 „Hard Skills“, Wert 4 „beides zu gleichen Teilen“, Wert 5–7 „Soft Skills“). Da angenommen wurde, dass die Einordnung anspruchsvoll ist, sollten die Befragten ergänzend Ziele und Inhalte der letzten Weiterbildung benennen. Im Zuge der Datenbereinigung wurde ein Abgleich zwischen dem Skalenwert und den offenen Antworten vorgenommen, was bei $N = 26$ Fällen zu einer Umkodierung des Skalenwerts führte. Im Ergebnis gaben zwei Drittel der Befragten an (58 %), dass in ihrer Weiterbildung vorwiegend Soft Skills vermittelt wurden, 29 % ordneten ihre Weiterbildung vorwiegend im Bereich Hard Skills ein. 12 % gaben schließlich an, dass die Weiterbildung beides zu gleichen Teilen beinhaltete.

Für die Erhebung der transferförderlichen Vorgehensweisen wurden in Anlehnung an die in der Literatur identifizierten Maßnahmen (Abschn. 2.2) 20 Items formuliert (Tab. 1). Die Befragten gaben auf einer fünfstufigen Likertskala an, in welchem Maß sie von der jeweiligen Vorgehensweise während der letzten Weiterbildung Gebrauch gemacht haben (1 = gar nicht; 5 = völlig). Zusätzlich konnten die Antwortalternati-

Tab. 1 Maßnahmenbereiche und Items

Maßnahmenbereich	Items
1. Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	1. Ich habe das Training so gestaltet, dass die TN Erfolgserlebnisse hatten
	2. Ich habe bei den TN Misserfolge oder Fehler zugelassen, um einen förderlichem Umgang damit zu trainieren
	3. Ich habe Inputphasen meinerseits so gehalten, dass die TN nicht überfordert waren
	4. Ich habe die Ansprüche an die TN im Trainingsverlauf stetig erhöht
2. Methodenvariation: konstruktivistisch und transmissiv	5. Ich habe in Übungsphasen zwischen Einzelarbeit und kooperativen Methoden (z. B. Lerntandems, Kleingruppenarbeit) abgewechselt
	6. Ich habe verschiedene Präsentationsformen eingesetzt (z. B. Texte, Audio, Bilder, Diagramme, Modelle, Objekte, Videos)
3. Übungen, Beispiele und Praxisbezug	7. Ich habe den TN vielfältige Beispiele gegeben oder die TN selbst Beispiele suchen lassen, wie die vermittelten Inhalte, Regeln oder Prinzipien in ihrer Arbeit angewendet werden können
	8. Ich habe die TN Anwendungsbeispiele bearbeiten (z. B. Fallbeispiel) oder Rollenspiele durchführen lassen, um einen Praxisbezug herzustellen
	9. Ich habe den TN immer wieder Übungsgelegenheiten gegeben
4. Modellernen, Feedback und Reflexion	10. Ich habe die TN erarbeiten lassen, welchen persönlichen Nutzen das Training für sie haben kann
	11. Ich habe den TN Gelegenheit gegeben, das Verhalten oder Vorgehen, das sie zu erlernen hatten, an mir oder an anderen TN zu beobachten
	12. Ich habe den TN Rückmeldung gegeben zu ihrem gegenwärtigen Lern- oder Leistungsstand
	13. Ich habe die TN überdenken lassen, welche Fortschritte sie seit Trainingsbeginn gemacht haben
5. Transferzielplanung durch TN	14. Ich habe die TN überlegen lassen, welches Ziel sie sich für die Zeit nach dem Training vornehmen
	15. Ich habe die TN überlegen lassen, welche konkreten Aktionen sie sich für die Zeit nach dem Training vornehmen
	16. Ich habe die TN darauf vorbereitet, wie sie damit umgehen, wenn sie in ihrer Arbeit Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Erlernten haben
6. Soziale Einbettung des Transferprozesses	17. Ich habe für den Zeitraum des Trainings Lerngemeinschaften bilden lassen unter den TN
	18. Ich habe die TN überlegen lassen, welcher Kollege oder welche Kollegin ihnen als „Experte“ dienen kann, den sie bei Umsetzungsschwierigkeiten um Rat fragen können
	19. Ich habe den TN vorgeschlagen, nach Trainingsende das Erlernte ihren Kollegen und Kolleginnen zu demonstrieren
7. Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	20. Ich habe für eine realitätsnahe Trainingsumgebung gesorgt, indem ich Methoden, Arbeitshilfen, Maschinen, Materialien oder Simulationen verwendet habe, die aus der Arbeitswelt der TN stammten oder dieser ähnlich waren

TN Teilnehmende

ven „nicht nötig“ oder „nicht möglich“ genutzt werden, falls (a) bereits eine andere Person, beispielsweise aus dem Personalbereich, wie beschrieben vorgegangen war und es sich damit für die Lehrenden erübrigte oder falls (b) das Vorgehen nicht durchführbar war, beispielsweise aufgrund des Weiterbildungsdesigns. Für die vorliegenden Analysen wurden diese Antworten in den Wert 1 (gar nicht) umkodiert, da

die Angaben „nicht nötig“ bzw. „nicht möglich“ inhaltlich gleichbedeutend sind mit dem Skalenwert 1, in dem Sinne, dass die Maßnahmen nicht durchgeführt wurden.

Wie in Abschn. 2.2 beschrieben, wurden die 20 Items zur Erfassung der transferförderlichen Maßnahmen zu sieben Bereichen zusammengefasst (Tab. 1), wobei der Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“ nur durch ein Item repräsentiert wird. Die anderen sechs Bereiche wurden jeweils mit einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) überprüft. Der Bartlett-Test auf Sphärizität ist für alle Bereiche signifikant und das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt in allen Bereichen zwischen 0,5 und 0,7. Beide Kriterien bestätigen damit die Angemessenheit der Stichprobe für eine explorative Faktorenanalyse. Die Faktorladungen lagen je nach Bereich zwischen 0,4 und 0,9 und sind damit als gut einzustufen (Brown 2015).

5.4 Analysen

Es gingen $N = 418$ verwertbare Fragebögen in die Datenanalyse mit SPSS (Statistical package for the social sciences, Version 28) ein. Für die vorliegenden Gruppenvergleichsanalysen wurden die Personen eingeschlossen, die sich entweder vorwiegend

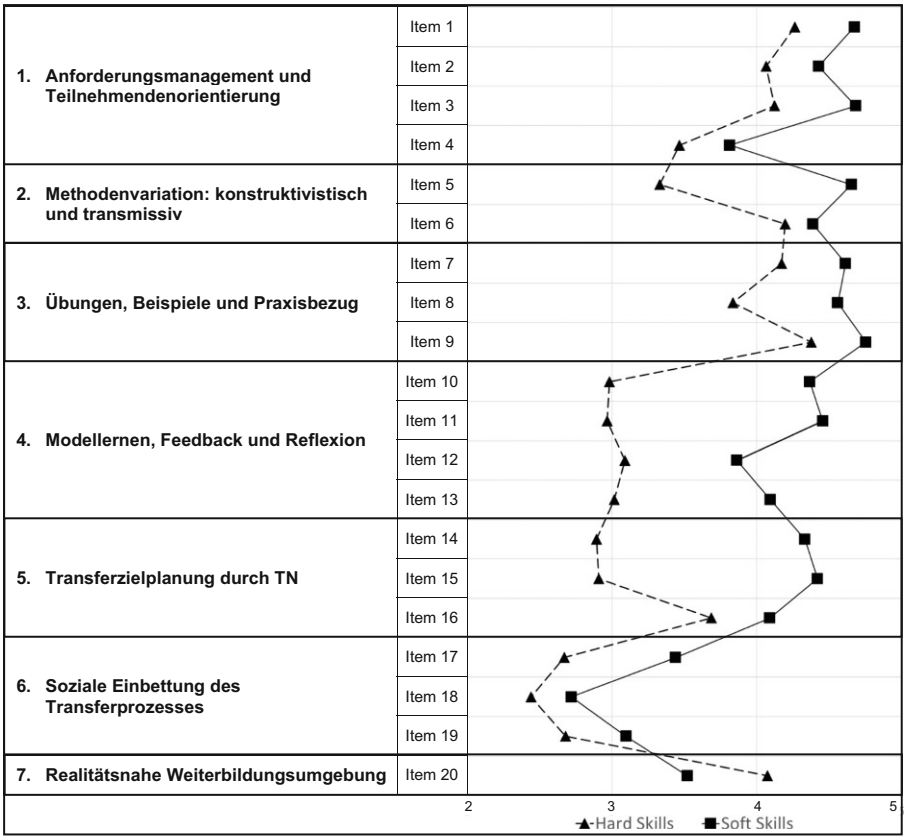

Abb. 1 Mittelwertprofile von Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen

in der Vermittlung von Soft Skills ($n = 243$) oder vorwiegend in der Vermittlung von Hard Skills ($n = 122$) einordneten.

Um die Unterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen über alle Bereiche zu prüfen, wurde eine einfaktorielle MANOVA (multivariate Varianzanalyse) gerechnet. Um zu überprüfen, ob der Unterschied auch unter Kontrolle des Vorliegens einer Trainerausbildung besteht, wurde eine zweifaktorielle MANOVA durchgeführt.

6 Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse

Abb. 1 stellt die Mittelwerte für alle 20 Items für Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen graphisch im Vergleich dar, sortiert nach den sieben Bereichen. Für die detaillierten Mittelwerte und jeweiligen Standardabweichungen der Items s. Tab. 2. Auf der deskriptiven Ebene zeigt sich, dass sich für Hard Skills Weiterbildungen in den ersten sechs Maßnahmenbereichen niedrigere Mittelwerte ergeben als für Soft Skills Weiterbildungen. Die Unterschiede sind besonders hoch in den Bereichen „Modellernen, Feedback und Reflexion“ und „Transferzielplanung durch

Tab. 2 Mittelwerte und Standardabweichungen auf Itemebene

Maßnahmenbereich	Item	Hard Skills		Soft Skills	
		M	SD	M	SD
1. Anforderungsmanagement und Teilnehmendenorientierung	Item 1	4,3	0,9	4,7	0,6
	Item 2	4,1	1,2	4,4	1,0
	Item 3	4,1	0,9	4,7	0,6
	Item 4	3,5	1,2	3,8	1,4
2. Methodenvariation: konstruktivistisch und transmissiv	Item 5	3,3	1,5	4,7	0,9
	Item 6	4,2	1,1	4,4	1,0
3. Übungen, Beispiele und Praxisbezug	Item 7	4,2	1,0	4,6	0,8
	Item 8	3,8	1,4	4,6	1,0
	Item 9	4,4	1,0	4,8	0,7
4. Modellernen, Feedback und Reflexion	Item 10	3,0	1,5	4,4	1,0
	Item 11	3,0	1,5	4,5	1,1
	Item 12	3,1	1,5	3,9	1,4
	Item 13	3,0	1,4	4,1	1,3
5. Transferzielplanung durch TN	Item 14	2,9	1,5	4,3	1,2
	Item 15	2,9	1,4	4,4	1,1
	Item 16	3,7	1,1	4,1	1,1
6. Soziale Einbettung des Transferprozesses	Item 17	2,7	1,6	3,4	1,7
	Item 18	2,4	1,5	2,7	1,6
	Item 19	2,7	1,5	3,1	1,7
7. Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	Item 20	4,1	1,4	3,5	1,6

Hard Skills Weiterbildung $n = 121–122$, Soft Skills Weiterbildung $n = 242–243$

Tab. 3 Zwischensubjekteffekte der einfaktoriellen MANOVA

Bereich	F	*Df*	*p*	Partielles η^2
Anforderungsmanagement und Teilnehmenden-orientierung	37,724	1	<0,001	0,09
Methodenvariation – konstruktivistisch und transmissiv	63,888	1	<0,001	0,15
Übungen, Beispiele und Praxisbezug	45,695	1	<0,001	0,11
Modellernen, Feedback und Reflexion	151,219	1	<0,001	0,29
Transferzielplanung durch TN	124,034	1	<0,001	0,26
Soziale Einbettung des Transferprozesses	13,884	1	<0,001	0,04
Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung	10,236	1	<0,001	0,03

die Teilnehmenden“. Ebenso zeigt sich ein sichtbarer Unterschied in der Variation von konstruktivistischen Methoden. Umgekehrt ist dies im Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, wo die Hard Skills Lehrenden höhere Werte aufweisen. Weiterhin fällt auf, dass der Bereich „Soziale Einbettung des Transferprozesses“ im Vergleich zu den anderen Bereichen bei beiden Gruppen niedrigere Mittelwerte aufweist.

6.2 Gruppenunterschiede

Die Gruppenunterschiede zwischen Hard Skills und Soft Skills Weiterbildungen in Bezug auf die sieben Maßnahmenbereiche wurden anhand einer einfaktoriellen MANOVA statistisch überprüft. Dabei wurden Fälle ausgeschlossen, bei denen die Weiterbildung beiden Bereichen gleichermaßen zugeordnet wurde. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen für alle sieben Bereiche (F (7, 357) = 38,532; $p < 0{,}001$; Wilk's $\Lambda = 0{,}570$) mit einer kleinen Effektstärke (partielles $\eta^2 = 0{,}43$). Die Zwischensubjekteffekte sind in Tab. 3 dargestellt. Die Effekte sind am stärksten für die Bereiche „Modellernen, Feedback und Reflexion“ (partielles $\eta^2 = 0{,}29$), „Transferzielplanung durch TN“ (partielles $\eta^2 = 0{,}26$) und „Methodenvariation“ (partielles $\eta^2 = 0{,}15$). Da die Mittelwerte wie erwartet für Soft Skills Weiterbildungen durchgängig höher sind als für Hard Skills Weiterbildungen, bis auf den Bereich „Realitätsnahe Weiterbildungsumgebung“, können sowohl Hypothese 1a als auch Hypothese 1b beibehalten werden.

Auch bei Berechnung einer zweifaktoriellen MANOVA unter Hinzunahme der Kontrollvariable Trainerausbildung bleibt der Unterschied zwischen Hard Skills und Soft Skills signifikant (F (7, 352) = 26,731; $p < 0{,}001$; Wilk's $\Lambda = 0{,}653$), ebenfalls mit einer kleinen Effektstärke (partielles $\eta^2 = 0{,}35$). Das Vorliegen einer Trainerausbildung zeigt hingegen keinen signifikanten Effekt (F (7, 352) = 0,888; $p = 0{,}516$; Wilk's $\Lambda = 0{,}983$; partielles $\eta^2 = 0{,}05$). Weiterhin gibt es auch keinen Interaktionseffekt zwischen den Weiterbildungsinhalten und dem Vorliegen einer Trainerausbildung im Hinblick auf die untersuchten Bereiche, (F (7, 352) = 1,151; $p = 0{,}331$, Wilk's $\Lambda = 0{,}978$, partielles $\eta^2 = 0{,}02$). Hypothese 2 kann damit ebenfalls unterstützt werden.

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Der vorliegende Beitrag untersucht, ob Lehrende in der berufsbezogenen Weiterbildung transferförderliche pädagogische Aktivitäten je nach Inhalt unterschiedlich häufig einsetzen. Die Ergebnisse zeigen zunächst erwartungsgemäß, dass in Soft Skills Weiterbildungen signifikant häufiger transferförderliche Maßnahmen eingesetzt werden als bei Hard Skills Weiterbildungen. Ebenso hypothesenkonform werden im Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen häufiger realitätsnahe Weiterbildungsumgebungen gestaltet, welche eher einen nahen Transfer unterstützen, wie er bei Hard Skills üblicherweise angestrebt wird. Generell steht die Studie im Einklang mit Befunden aus der Literatur, die inhaltsspezifisch unterschiedlich relevante Einflussvariablen zur Transferförderung identifiziert (z. B. Blume et al. 2010; Laker und Powell 2011) und liefert damit einen weiteren Hinweis, dass eine ausdifferenzierte, domänenspezifische Weiterbildungsforschung in Zukunft sinnvoll für die Erforschung professionellen Handelns von Lehrenden in der Weiterbildung wäre.

Bemerkenswert sind die besonders großen Unterschiede in den Bereichen „Modellernen, Feedback und Reflexion“ und „Transferzielplanung durch die Teilnehmenden“. Diese Elemente des Modelllernens, Feedback und Reflexion sowie Zielsetzungen sind zentrale Komponenten des Behavior Modeling Trainings. Für diesen Lehr-Lern-Ansatz fanden Taylor et al. (2005) in ihrer Metaanalyse starke Effekte und konnten weiterhin zeigen, dass bei dieser Methode Verhaltensänderungen über die Zeit länger anhielten als der Zuwachs des deklarativen Wissens. In Zusammenhang damit erscheint unser Befund plausibel, dass im Rahmen von Soft Skills Weiterbildungen, bei denen Verhaltensänderungen im Vordergrund stehen, die beschriebenen Elemente intensiver genutzt werden als im Rahmen von Hard Skills Weiterbildungen, wo häufiger der Wissenserwerb im Vordergrund steht.

Der größere Unterschied bei den konstruktivistischen pädagogischen Methoden im Vergleich zu den transmissiven Methoden ist ebenfalls plausibel vor dem Hintergrund verschiedener Befunde, die konstruktivistische und lernendenorientierte Lehrmethoden eher mit „weichen“ akademischen Fächern in Verbindung bringen, während bei „harten“ Disziplinen eher lehrendenorientierte Lehrmethoden überwiegen, was vor allem für den Hochschulbereich gezeigt wurde (z. B. Kemp 2013).

Weiterhin fällt auf, dass der Bereich „Soziale Einbettung des Transferprozesses“ im Vergleich zu den anderen Bereichen sowohl für Hard Skills als auch Soft Skills Inhalte niedrigere Mittelwerte aufweist. Dabei schreiben viele pädagogische Ansätze und Metaanalysen, etwa für den Bereich der schulischen Lehrkräfteweiterbildung, sozialem Austausch und Lerngemeinschaften hohes Potenzial zu, vor allem für den Erwerb und Transfer von komplexeren Lerninhalten und Fertigkeiten (z. B. Lipowsky und Rzejak 2017). Möglicherweise ist dies für Lehrende schwieriger umzusetzen, da diese Lerngemeinschaften vor allem im Nachgang einer Maßnahme angesiedelt sind, und sich zwei von drei Items auf Maßnahmen nach der Weiterbildung bezogen.

Auch unter Kontrolle des Vorliegens einer Trainerausbildung bleiben die Unterschiede zwischen Hard und Soft Skills Weiterbildungen bestehen. Dies deutet darauf

hin, dass die Unterschiede weniger mit den Qualifikationen der Lehrenden, sondern vielmehr mit der Art der vermittelten Inhalte zusammenhängen.

Möglicherweise bieten die Ergebnisse auch Anhaltspunkte für eine gezieltere Förderung des professionellen Handelns von Lehrenden. Aktuell gibt es in Deutschland keine Qualifikationsstandards für Lehrende in der Weiterbildung (Kraft 2018). Häufig qualifizieren sich Lehrende durch Trainerausbildungen weiter (Wißhak et al. 2020). In diesem Rahmen könnten beispielsweise verstärkt domänenspezifische Arten der Transferförderung standardmäßig reflektiert bzw. vermittelt werden. Mit Blick auf die unklare Datenlage zur Qualität dieser Trainerausbildungen stellt sich jedoch die Frage, ob dieser Aspekt professionellen Handelns im Rahmen solcher Ausbildungen überhaupt systematisch gefördert wird.

7.2 Limitationen und Forschungsdesiderata

Die in der vorliegenden Studie gewonnenen Befunde sind einerseits vielversprechend, anderseits sind auch Limitationen zu berücksichtigen. So liegt eine Gelegenheitsstichprobe vor, in die nur Lehrende eingegangen sind, die über die herangezogenen Datenbanken und Plattformen erreicht wurden und die freiwillig an der Befragung teilnahmen. Wie weit diese Stichprobe repräsentativ ist, kann schwer eingeschätzt werden, da zur Grundgesamtheit der Lehrenden in der Weiterbildung keine vollständigen oder ausreichend präzisen Statistiken vorliegen. Zudem sind insbesondere die Lehrenden in der betrieblichen Weiterbildung, welche wiederum das größte Weiterbildungssegment ausmachen, kaum erfasst (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Weiterhin stützt sich die Erhebung ausschließlich auf Selbstauskünfte, die in Zusammenhang gebracht werden. Insbesondere für die selbst beschriebenen transferförderlichen Aktivitäten wären Fremdeinschätzungen oder Verhaltensbeobachtungen ergänzend wichtig. Möglicherweise gibt es für Soft Skills und Hard Skills Weiterbildungen unterschiedliche Vorstellungen zu sozial erwünschtem pädagogischen Handeln, welche die Antworten der befragten Lehrenden reflektieren. So könnten die gefundenen Unterschiede möglicherweise stärker auf unterschiedliche Einstellungen oder Erwartungen zurückzuführen sein als auf tatsächliches transferförderliches pädagogisches Verhalten. Zukünftige Forschung sollte daher stärker Verhaltensbeobachtungen in den Blick nehmen, etwa indem Videoanalysen genutzt werden oder indem die Sicht der Teilnehmenden ebenfalls in die Erhebung einbezogen wird.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen einen weiteren Bedarf an domänenspezifischer Weiterbildungsforschung. Es sollte grundsätzlich in Studien die Domäne als mögliche Einflussvariable miterfasst werden, insbesondere wenn es um die Erforschung der mikro- und makrodidaktischen Gestaltung von Weiterbildungen geht. Ebenso sollten Studien im Bereich der Professionalisierungsforschung die Domäne miteinbeziehen. So wäre es z. B. interessant, warum Lehrende je nach Domäne für die verschiedenen Maßnahmenbereiche unterschiedliche Ausprägungen transferunterstützender Aktivitäten angeben. Auf welches Wissen, auf welche Einstellungen ist dies zurückzuführen und wie haben sie dies erworben? Was wissen die Lehrenden generell über Determinanten des Lerntransfers bei ihren Teilnehmenden? Im Zusammenhang damit wurde etwa von Koch et al. (2022) ein psychometrisch fundierter

Wissenstest über Determinanten des Lerntransfers für Lehrende in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung entwickelt.

Zusammengefasst liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie weitere Erkenntnisse zur Bedeutung der Weiterbildungsinhalte für die Transferförderung und stellen damit eine Ausgangsbasis für weitere domänenspezifische Forschungsprojekte dar.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt D. Barth, C. Bonnes und S. Hochholdinger 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

Alberti, V., Hillerich, S., & Strauch, A. (2022). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell 2.0. https://www.die-bonn.de/id/41543/about/html. Zugegriffen: 23. Apr. 2023.

Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *The Journal of applied psychology*, *88*(2), 234–245. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234.

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

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x.

Baldwin, T. T., Ford, K. J., & Blume, B. D. (2017). The state of transfer of training research: moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, *28*(1), 17–28. https://doi.org/10.1002/hrdq.21278.

Barth, D., & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung*, *1*, 1–18. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.236.

Bisbey, T. M., Grossman, R., Panton, K., Coultas, C. W., & Salas, E. (2021). Design, delivery, evaluation and transfer of effective training systems. In G. Salvendy & W. Karwowski (Hrsg.), *Handbook of human factors and ergonomics* (5. Aufl. S. 414–433). Hoboken: John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119636113.ch16.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, *36*(4), 1065–1105. https://doi.org/10.1177/0149206309352880.

Bonnes, C., Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2019). Towards a model of professional competence of workplace trainers. In M. Pilz, K. Breuing & S. Schumann (Hrsg.), *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne* (S. 141–158). Wiesbaden: Springer VS.

Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: a literature review. *Educational Research Review*, *24*, 130–147. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001.

Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: action-packed strategies to ensure high payoff from training investments* (3. Aufl.). Reading: Addison-Wesley.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. Aufl.). New York: Guilford.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *19*(2), 107–128. https://doi.org/10.1002/hrdq.1230.

Burke, L. A., & Saks, A. M. (2009). Accountability in training transfer: adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 382–402. https://doi.org/10.1177/1534484309336732.

Burke, L. A., Hutchins, H. M., & Saks, A. M. (2013). Best Practices in Training Transfer. In M. A. Paludi (Hrsg.), *Managing, leading, and developing employees*. Psychology for business success, (Bd. 3, S. 115–132). Santa Barbara: Praeger.

Culpin, V., & Scott, H. (2011). The effectiveness of a live case study approach: increasing knowledge and understanding of 'hard' versus 'soft' skills in executive education. *Management Learning*, *43*(5), 565–577. https://doi.org/10.1177/1350507611431530.

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: the known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *5*(1), 201–225. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443.

Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J. P., Ranjan, R., & Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, *44*(4), 194–202. https://doi.org/10.1108/00197851211231469.

Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051–1069). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_52.

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103–120. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x.

Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Educational research* (1. Aufl.). Abingdon, New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332.

Hense, J., & Mandl, H. (2011). Transfer in der beruflichen Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 249–263). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_18.

Hochholdinger, S., & Keller, I. (2015). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 123–144. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0602-6.

Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: a study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, *22*(1), 69–93. https://doi.org/10.1002/piq.20046.

Hutchins, H. M., & Burke, L. A. (2007). Identifying trainers' knowledge of training transfer research findings—closing the gap between research and practice. *International Journal of Training and Development*, *11*(4), 236–264. https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00288.x.

Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48130-1.

Kemp, S. J. (2013). Exploring the use of learner-focused teaching approaches in different academic disciplines. *Journal of Further and Higher Education*, *37*(6), 804–818. https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.684041.

Koch, A., Wißhak, S., Spener, C., Naumann, A., & Hochholdinger, S. (2022). Transferwissen von Lehrenden in der berufsbezogenen Weiterbildung: Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00210-0.

Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_51.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *1*(3), 209–223. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920010303.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, *22*(1), 111–122. https://doi.org/10.1002/hrdq.20063.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, *70*(4), 379–400.

Marx, C., Goeze, A., Kelava, A., & Schrader, J. (2018). Lehrkräfte in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Zusammenhänge zwischen Vorbildung und Erfahrung mit dem Wissen über Lehr-Lernmethoden und -konzepte. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *41*(1), 57–77.

Massenberg, A. C., & Kauffeld, S. (2015). Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer. In J. Gorges & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 30. (S. 145–167). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_9.

Richter, S., & Kauffeld, S. (2020). Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. *European Journal of Training and Development*, *44*(4/5), 391–403. https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2019-0141.

Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, *45*(4), 629–648. https://doi.org/10.1002/hrm.20135.

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

Schneider, K., Pältz, M., & Stauche, H. (2014). Transfer of learning in German companies. In K. Schneider (Hrsg.), *Transfer of learning in organizations* (S. 5–22). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02093-8_2.

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, *90*(4), 692–709. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*, 3–21. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3.

Towler, A. (2009). Effects of trainer expressiveness, seductive details, and trainee goal orientation on training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, *20*(1), 65–84. https://doi.org/10.1002/hrdq.20008.

Weinbauer-Heidel, I. (2016). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildungspraxis: Warum transfördernde Maßnahmen (nicht) implementiert werden*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*, 69–88. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y.

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

Wißhak, S., & Hochholdinger, S. (2020). Perceived instructional requirements of soft-skills trainers and hard-skills trainers. *Journal of Workplace Learning*, *32*(6), 405–416. https://doi.org/10.1108/JWL-02-2020-0029.

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

Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a Multidimensional View of Transfer. *Performance Improvement Quarterly*, *12*(3), 58–78. https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.1999.tb00138.x.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:253–271
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00250-0

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Beratungskompetenz von Weiterbildungspersonal: Wie wird Wissen konzeptualisiert und operationalisiert? Ein Systematisierungsversuch

Susanne Wißhak · Tim Stanik

Eingegangen: 2. Februar 2023 / Überarbeitet: 31. Mai 2023 / Angenommen: 21. Juni 2023 / Online publiziert: 20. Juli 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Weiterbildungsberatung, insbesondere auf dem Beratungswissen des Weiterbildungspersonals mit seinen verschiedenen Dimensionen. Um eine Eingrenzung zu erreichen, ist die Beratung als professionelle pädagogische Handlungsform Ausgangslage der Untersuchung. Auf Basis eines systematischen Literaturreviews werden Instrumente zur Erfassung von Beratungskompetenzen in Bildung, Beruf und Beschäftigung und in der sozialen Arbeit analysiert. Dabei untersuchen wir, inwiefern Beratungswissen in den Instrumenten konzeptualisiert und operationalisiert wird und ob diese für den Einsatz in der Weiterbildung geeignet sind. Hinsichtlich des Weiterbildungskontexts sind drei Instrumente prinzipiell einschlägig. Es zeigt sich aber, dass Wissen selten explizit erfasst wird. Forschungsdesiderate hinsichtlich der Operationalisierung des Beratungswissens von Weiterbildungspersonal werden diskutiert.

Schlüsselwörter Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung · Professionelle pädagogische Beratung · Kompetenzmessung · Beratungswissen · Systematisches Literaturreview

✉ Susanne Wißhak
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Landau, Deutschland
E-Mail: susanne.wisshak@rptu.de

Tim Stanik
Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster, Deutschland

Guidance competence of continuing education personnel: how is knowledge conceptualized and operationalized? A systematization attempt

Abstract The focus of the present study is on continuing education guidance, in particular on guidance knowledge of continuing education personnel with its various dimensions. In order to achieve a delimitation, guidance as a professional pedagogical form of action is the starting point of the investigation. Instruments for the assessment of guidance competence in education and career guidance as well as in social work are analyzed on the basis of a systematic literature review. Thereby we investigate whether and how guidance knowledge is conceptualized and operationalized within these instruments, and to what extent they are suitable for continuing education. With regard to the context of continuing education, three instruments are generally relevant. However, it turns out that knowledge is rarely explicitly assessed. Research desiderata regarding the operationalization of guidance knowledge of continuing education personnel are discussed.

Keywords Education and career guidance · Professional educational guidance · Competency measurement · Guidance knowledge · Systematic literature review

1 Einleitung

Seit der Bildungsreform der 1970er-Jahre werden mit Beratungsangeboten der Weiterbildung insbesondere zentrale bildungspolitische Zielsetzungen verfolgt. Sie sollen lebenslange Lernprozesse unterstützen, indem sie zu mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen, Zielgruppen für Weiterbildung erschließen oder Adressatinnen und Adressaten eine Orientierung auf dem zuweilen unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt geben sollen (Stanik 2015). Weiterbildungsberatung lässt sich mit Rückgriff auf die OECD wie folgt definieren: „Guidance services for continuing education and training assist individuals in making educational, training and occupational choices. As well as providing information, they can include counselling, mentoring and skills assessments“ (OECD 2021). Hierbei lassen sich mehrere Subformate differenzieren: Kurswahl-, Kompetenzentwicklungs-, Lern-, Qualifizierungsberatungen etc. Diese werden von unterschiedlichen Einrichtungen angeboten, z. B. von Weiterbildungsberatungsstellen, Kammern, Weiterbildungseinrichtungen, Arbeitsagenturen.

Um professionell agieren und die Zielsetzungen erreichen zu können, die mit den Beratungsangeboten verfolgt werden, benötigen Beratende entsprechende professionelle Handlungskompetenzen. Gleichzeitig ist es im Sinne der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals sowohl für Forschende als auch für Praktikerinnen und Praktiker wichtig, Beratungskompetenzen mittels geeigneter Instrumente erfassen bzw. bilanzieren zu können. Beratungskompetenzen werden von Schiersmann et al. (2013) und basierend auf Strasser und Gruber (2008) definiert als die Fähigkeiten der Beratenden, sich in komplexe Probleme hineinzudenken, diese gemeinsam mit den ratsuchenden Personen zu bearbeiten und zu deren Lösungen beizutragen.

Dieses Kompetenzverständnis wurde auch durch das Nationale Forum für Beratung (nfb) geprägt und liegt dem breit rezipierten Kompetenzmodell des nfb zugrunde (Schiersmann 2013). Aufbauend auf diesem und anderen Konzepten von Beratungskompetenz wurden verschiedene Erhebungsinstrumente entwickelt und überwiegend auch pilotiert. Das Kompetenzverständnis ist dabei oft ein performanzorientiertes, da Beratung eine komplexe und kaum zu standardisierende Handlungsform darstellt, bei der die spontane und situationsadäquate Aktualisierung des zugrundeliegenden Wissens und Könnens eine zentrale Rolle spielt (Schiersmann et al. 2013). Entsprechend werden Beratungskompetenzen häufig mittels Verhaltensbeobachtungen oder Selbsteinschätzungen erfasst. Während unbestritten ist, dass das gezeigte Verhalten und/oder das selbst eingeschätzte Können von hoher Relevanz ist, wenn auf die Beratungskompetenzen geschlossen werden soll, verweisen zentrale pädagogische Konzeptualisierungen (Weinert 2002) und Modelle (Baumert und Kunter 2006; Strauch et al. 2019) auch auf die Relevanz von Wissen für professionelle Handlungskompetenzen. In dem eher performanzorientierten Forschungsdiskurs über Beratungskompetenzen bleibt aber häufig unklar, welche Konzepte von Wissen zugrunde liegen und wie diese erfasst werden. Der Beitrag beschäftigt sich daher mit der Fragestellung, inwiefern Wissen als zentraler Aspekt professioneller Handlungskompetenz in Instrumenten der Beratungskompetenzerfassung berücksichtigt wird.

Eine weitere Fragestellung bezieht sich auf den spezifischen Bereich der Weiterbildung. Da sich bisherige Konzeptualisierungen und Operationalisierungen von Beratungskompetenzen nur selten explizit auf die Weiterbildungsberatung beziehen, gehen wir zusätzlich der Frage nach, inwiefern vorhandene Instrumente für den Weiterbildungsbereich geeignet sind.

Ziel des Beitrags ist es, zur Weiterentwicklung des Verständnisses professioneller pädagogischer Beratungskompetenzen, speziell in dem bisher wenig untersuchten Bereich der Weiterbildungsberatung, beizutragen. Dafür folgt der Beitrag folgender Struktur: Er beginnt mit einer gegenstandstheoretischen Verortung professioneller pädagogischer Beratung. Dies ist insofern notwendig, als pädagogische Beratungsangebote sich zwar ausgedehnt und ausdifferenziert haben, die Frage jedoch, was diese Beratung zu einer pädagogischen Handlungsform macht, immer noch nicht hinreichend beantwortet ist (Hechler 2010). Es lässt sich zeigen, dass in unterschiedlichen Abgrenzungs- und Bestimmungsversuchen Wissen ein zentrales Merkmal darstellt, um Beratung als pädagogische Handlungsform zu charakterisieren (Abschn. 2). Dieser Umstand wird genutzt, um anschließend die Bedeutung und Dimensionen von Wissen in pädagogischer Beratung im Allgemeinen und in Weiterbildungsberatung im Besonderen herauszuarbeiten (Abschn. 3). Um die Forschungsfragen anhand des aktuellen Stands der Beratungskompetenzforschung beantworten zu können, werden die Ergebnisse eines systematischen Literaturreviews vorgestellt, in dem die Operationalisierungen von Wissen in einschlägigen Instrumenten systematisiert werden (Abschn. 4). Auf dieser Basis wird diskutiert, inwiefern Wissensdimensionen bei der Beratungskompetenzerfassung berücksichtigt werden, welche Instrumente für den Weiterbildungsbereich geeignet sind und welche Forschungsdesiderate sich aus den Befunden ergeben (Abschn. 5).

2 Merkmale professioneller pädagogischer Beratung – Ein Systematisierungsvorschlag

Pädagogische Beratungsangebote umfassen auch aufgrund der Entgrenzungen pädagogischen Handelns mittlerweile die gesamte Lebensspanne (Gieseke und Nittel 2016). Professionelle Beratung lässt sich definierten als Interaktion zwischen einer ratsuchenden und einer beratenden Person, die in einem professionellen Setting vollzogen wird (Petersen et al. 2014). Diese Interaktion ist zeitlich befristet, prozesshaft und ergebnisoffen. Während die beratende Person die Verantwortung für die Gestaltung der Prozesse hat, steht die ratsuchende Person mit ihren Ressourcen und Lebensumständen im Mittelpunkt und verantwortet den Umgang mit den Beratungsergebnissen. Schließlich zeichnet sich professionelle Beratung immer durch ein Wechselspiel von Wissensvermittlung und Reflexion aus, was bedeutet, dass es nicht darum geht, einen Rat zu erteilen, sondern gemeinsam mit der ratsuchenden Person die für sie beste Problemlösung reflexiv zu erarbeiten (Pätzold 2009; Petersen et al. 2014; Schiersmann 2013). Offen ist jedoch, wie sich pädagogische Beratungen von Beratungen aus anderen Feldern abgrenzen lassen. So lassen sich im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Zugänge differenzieren, wie Beratung als pädagogische Handlungsform konstituiert wird.

Ein erster ist ein institutionsbezogener Zugang. Beratungen sind in diesem Verständnis pädagogisch, wenn sie in expliziten pädagogischen Einrichtungen vollzogen werden, da hier pädagogisch relevante Themen (Erziehung, Lernen, Bildung) von Fachkräften bearbeitet werden (Krause 2003).

Der zweite lässt sich als integrativer Zugang charakterisieren, in dem Beratung zu anderen pädagogischen Handlungsformen (z. B. Erziehung, Lehre) in Bezug gesetzt wird. Zu nennen sind hier Bollnow (1959), der Beratung als unstetige Form der Erziehung konzeptualisierte oder Mollenhauer (1965), der Beratung als besonderen Modus im Erziehungsprozess verstand. Gemeinsam ist diesen Positionen, dass Beratung vornehmlich als episodische Handlungsform in Erziehungsverhältnissen entworfen wird, die ihren Ausgangspunkt im Anliegen des Ratsuchenden nimmt, in der auch Informationen vermittelt werden. Auch in der Weiterbildung wird Beratung als integrierte Handlungsform entworfen, insbesondere als Lernberatung im Kontext (non-)formaler Lehr-Lernprozesse (Knoll 2008).

Ein dritter Zugang lässt sich als philosophischer oder ideengeschichtlicher bezeichnen, der Beratung in Verbindung zu pädagogischen Menschenbildannahmen setzt. So wird z. B. von Gröning (2010) oder von Dörpinghaus (2005) mit Rückgriff auf Kant und Aristoteles der Mensch als mündiges, ratsuchendes Wesen entworfen. Pädagogische Beratung zielt hier auf eine Wohlberatenheit der ratsuchenden Personen ab, im Sinne der Förderung von Selbstreflexion und der Fähigkeit einen Rat auch anzunehmen. Insbesondere pädagogische Beratung als selbstreflexiven Prozess zu entwerfen, geht mit dem Plädoyer einher, dass sie mehr zu sein habe als bloße Informationsvermittlung (Schiersmann 2011; Strasser 2006).

Der vierte Zugang ist insofern ein erziehungswissenschaftlich-subdisziplinärer, als sich pädagogische Teildisziplinen der Beratung als Handlungsform bedienen und wiederum eigene Konzepte auf Beratung adaptieren. Zu nennen sind für die sozialpädagogische Beratung die Lebensweltorientierung (Thiersch 2014), oder stär-

ker aneignungsfokussierte Konzeptualisierungen für die Bildungsberatung. Beratung ist in einem solchen aneignungsfokussierten Verständnis immer dann pädagogisch, wenn in ihr Wissen vermittelt und angeeignet wird, damit Ratsuchende zukünftige Lernprobleme selbst lösen können (Kossack 2009). Prozessanalysen von Berufs- und Weiterbildungsberatungen zeigen, dass hier Wissensvermittlung einen hohen Stellenwert einnimmt (Maier-Gutheil 2009; Stanik 2017) und auch gezielt eingesetzt wird, um Beratungsprozesse zu steuern (Enoch 2011). So wird stellenweise auch Wissen vermittelt, ohne dass ratsuchende Personen danach gefragt haben, was sie in eine passive Rolle drängen kann.

Zuletzt ist der differenztheoretische Professionalitätszugang zu nennen. Mit Hilfe dieser Perspektive wird Beratung als pädagogisch charakterisiert, indem sie als Kernfigur professionellen pädagogischen Handelns entworfen wird, da in Beratungen lebenspraktische Probleme immer als Fälle, klientenorientiert in unmittelbaren dialogischen Prozessen bearbeitet werden. Hierfür benötigen Beratende wissenschaftliches Wissen, das reflexiv auf Einzelfälle immer wieder neu zu beziehen ist (Dewe und Schwarz 2013).

In mehreren der skizzierten Zugänge kommt Wissen und seiner Vermittlung eine zentrale Rolle für die Bestimmung von Beratung als pädagogische Handlungsform zu. So macht pädagogische Beratung als Lernberatung (problematische) Prozesse der Wissensaneignung zu ihrem Gegenstand, Wissensvermittlung wird als genuines Moment pädagogischer Beratung entworfen oder ist in der differenztheoretischen Perspektive zentrale Voraussetzung professionellen pädagogischen Handelns. Vor diesem Hintergrund wird nun die Bedeutung von unterschiedlichen Wissensdimensionen sowohl als konstitutive Bedingung für (Weiterbildungs-)Beratung als auch als professionelle Ressource zu deren Gestaltung aufgezeigt.

3 Wissensdimensionen im Kontext von (Weiterbildungs-)Beratung

Betrachtet man handlungstheoretische Konzeptualisierungen von Beratung, so lassen sich unterschiedliche Wissensdimensionen unterscheiden. Zunächst benötigen sowohl die ratsuchenden als auch die beratenden Personen sowohl *Wissen über das Handlungsformat Beratung* im Allgemeinen als auch Wissen über die spezifischen Beratungsformate im Besonderen. So sind Beratungen immer auf ein Wissen über spezifische Gesprächsmodalitäten des Formats angewiesen. Dies konzeptuelle Wissen umfasst auch Wissen über generische Merkmale von Beratung (Mader 1976). Hierunter lässt sich dann auch das Wissen über allgemeine Beratungsziele (z. B. Hilfe zur Selbsthilfe) fassen, die fallbezogen zu konkretisieren sind. Beratungsziele werden sowohl durch Beratungsansätze (z. B. systemische Beratung), als auch durch einrichtungsbezogene oder gesetzliche Vorgaben bestimmt (Hofer 1996). So werden mit Beratung in der Weiterbildung häufig bildungspolitische Ziele (z. B. Förderung lebenslangen Lernens), aber auch Ziele der Beratungsanbieter (z. B. Vermeidung von Drop-Outs) verbunden.

Ein weiteres Merkmal von Beratung ist eine fachliche Wissensasymmetrie zwischen beratenden und ratsuchenden Personen, welche häufig Entscheidungsprobleme der ratsuchenden Personen betreffen (Faust 2006). Beratung legitimiert sich

daher gegenüber den Ratsuchenden über eine weitere Wissensdimension, dem handlungsfeldspezifischen, *deklarativen Fachwissen* der Beratenden (Engel et al. 2007, Schmitz 1983, Strasser 2006). Dieses Wissen bezieht sich auf die Gegenstände der Beratungen (z. B. System der Weiterbildung, regionale Weiterbildungsanbieter), relevante Kontextbedingungen (z. B. gesetzliche Förderungen) oder umfasst ein Wissen über die relevanten wissenschaftlichen Bezugstheorien (z. B. Lern-, Motivations- und Interessentheorien) (Hofer 1996). Von diesen internalen lassen sich noch handlungsfeldspezifische materialisierte Wissensbestände unterscheiden (Geser 2010), auf die die Beratenden während der Beratungen zurückgreifen oder die sie gemeinsam mit den Ratsuchenden in Beratungen konsultieren (z. B. Programmhefte, Weiterbildungsdatenbanken, Tests) (Stanik 2015).

Zudem benötigen Beratende immer auch *prozedurales Wissen* zur Gestaltung der Beratungsprozesse (z. B. Kommunikationsmodelle, Beratungsmethoden). Darunter lässt sich ein beraterisches Diagnose- und Deutungswissen subsumieren (Hofer 1996; Mader 1976). Diagnosewissen wird zur Status-, Verlaufs oder Abschlussdiagnostik notwendig (Hofer 1996) und Deutungswissen, um gemeinsam mit den Ratsuchenden widersprüchliche Situationsbeschreibungen, personale Ressourcen und Kontextbedingungen aufeinander zu beziehen sowie diese mit dem Anliegen der Ratsuchenden deutend verknüpfen zu können (Mader 1976). Dem prozeduralen Wissen kann weiterhin das Interaktionswissen zur Gestaltung der Beziehung zu den Klientinnen und Klienten zugerechnet werden.

Ein konstitutives Merkmal professioneller Beratung ist die Verknüpfung handlungsfeldspezifischen, deklarativen Fachwissens mit dem prozeduralen (Interaktions-)Wissen. Hierfür benötigen Beratende auch *erfahrungsbasiertes Wissen*, das als „generalisierte[...] Episoden professioneller Praxis“ (Strasser 2006, S. 142) vorliegt. So sind insbesondere erfahrene Beratende in der Lage, ihr theoretisches Wissen mit ihren Beratungsfällen zu kontextualisieren (Strasser 2006), um aus „einem abstrahierten Wissensfundus je aufs neue aufgabengerechte Konsequenzen zu ziehen“ (Tietgens 1981, S. 170).

Da Beratung ein nicht zu standardisierendes Angebot ist, benötigen die Fachkräfte schließlich auch *selbstreflexives Wissen*, damit sie sich sowohl mit ihrem Verständnis von Beratung als auch mit ihrem Beratungshandeln kritisch auseinandersetzen, um Strategien der eigenen Professionalisierung verfolgen zu können (Pachner und Stanik 2016).

Es kann festgehalten werden, dass Wissen einen zentralen Aspekt professioneller Beratungskompetenz darstellt und auch genutzt wird, um Beratung als pädagogische Handlungsform zu konzeptualisieren. Auch wenn bislang kaum Forschungsarbeiten vorliegen, die Beratungen im Allgemeinen oder Weiterbildungsberatungen im Besonderen ausgehend von expliziten Wissensdimensionen definieren und analysieren (Enoch 2011) spiegelt sich die Bedeutung von Wissen auch im Kompetenzprofil des Nationalen Forums für Beratung (nfb) wider. Dieses wurde im Rahmen eines Governance Projektes zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland mithilfe der Methode der „Offenen Koordinierung“ entwickelt (Schiersmann et al. 2013, S. 21). Das Kompetenzverständnis umfasst Wissen, Fertigkeiten, Emotion und Motivation sowie kompetentes Handeln, also Performanz, und wird als zentraler Aspekt von Beratungsprofessionalität entworfen

(Petersen et al. 2014). Das Profil differenziert insgesamt 16 Kompetenzen[1], die vier Gruppen (systemumfassend, prozess-, organisations- und gesellschaftsbezogen) zugeordnet werden (Schiersmann et al. 2017). Die Kompetenzfacetten werden jeweils mithilfe von Indikatoren beschrieben, mit denen sich Beratungshandeln beobachten und bewerten lässt. Zudem werden jeder dieser Kompetenzfacetten spezifische kognitive Ressourcen zugewiesen: „Kognitive Ressourcen stellen im Kompetenzprofil Wissensvoraussetzungen zur (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen dar – z. B. berufsspezifisches theoretisches und methodisches Wissen, pädagogisches und psychologisches Wissen, beratungsfeldspezifische und rechtliche Kenntnisse, die in komplexen beratungskontextspezifischen Situationen abgerufen und aktualisiert werden können, um die Beratenden zum professionellen Handeln zu befähigen" (Petersen et al. 2014. S. 8). Auffallend ist, dass in dem Profil Kompetenzen und Wissen ausschließlich auf Beratungsinteraktionen bezogen werden. Kommunikative Beratungsformate, die nicht in Ko-Präsenz vollzogen werden, z. B. Telefon-, Mail oder Chatberatung, werden hierbei nicht berücksichtigt.

Wissen hat demnach eine erhebliche Bedeutung für professionelle Handlungskompetenz. Die nachfolgende Analyse widmet sich aus diesem Grund der Fragestellung, inwiefern die hier beschriebenen Wissensdimensionen in Instrumenten der Beratungskompetenzerfassung Berücksichtigung finden.

Im Diskurs um Beratungskompetenzerfassung findet der Weiterbildungsbereich selten Berücksichtigung. Daher betrachten wir außerdem, inwiefern die Instrumente in der Weiterbildungsberatung einsetzbar sind.

4 Die Berücksichtigung von Wissen in Instrumenten der Beratungskompetenzerfassung – ein systematisches Literaturreview

Um oben genannten Fragestellungen nachzugehen, wurde ein systematisches Literaturreview durchgeführt. Diese Methode ermöglicht es, den Forschungsstand zu einer klar definierten Thematik regelgeleitet sowie nachvollziehbar zu recherchieren und darzustellen. Wir orientierten uns dabei am PRISMA Statement (Liberati et al. 2009; Page et al. 2021), welches Richtlinien für das Vorgehen und die Dokumentation für systematische Literaturreviews und Metaanalysen enthält. Für das Review wurde in der deutschsprachigen Fachdatenbank FisBildung und in der englischsprachigen Fachdatenbank Business Source Premier mithilfe der Schlagworte *Beratungskompetenz, Kompetenz* UND *Beratung* bzw. *guidance* UND *competence* recherchiert.

Die Suche ergab zunächst 794 Treffer (s. Abb. 1). Vier bereits vorliegende relevante Texte wurden ergänzt. Nach dem Entfernen von Duplikaten wurden 797 Texte anhand der Titel und Zusammenfassungen mit Hilfe der Ein- und Ausschlusskriterien überprüft (s. Tab. 1).

Es verblieben 38 Texte, welche anhand des Volltexts geprüft wurden. Daraus wurden 27 Texte mit schriftlicher Begründung ausgeschlossen, die die Kriterien nicht

[1] In einer früheren Version des Profils wurden 17 Kompetenzen ausgewiesen (Petersen et al. 2014).

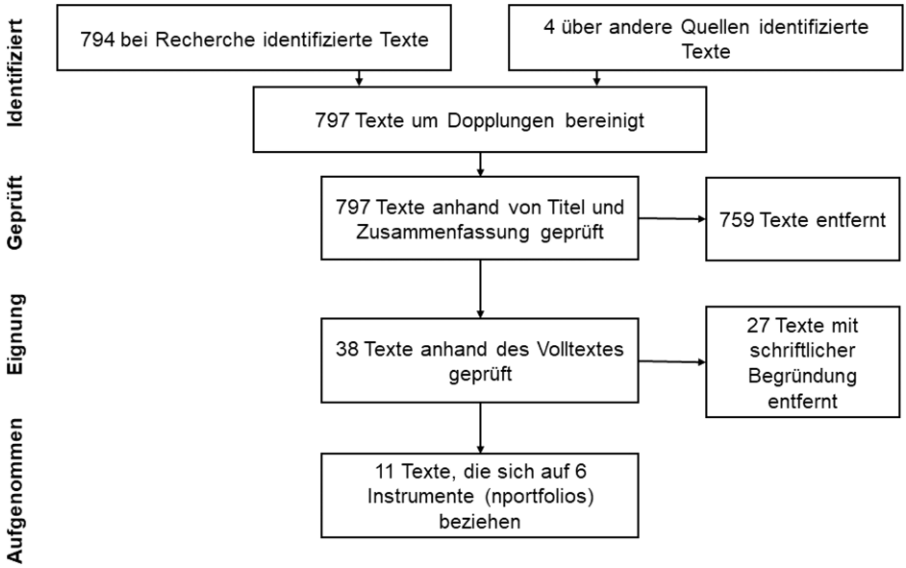

Abb. 1 Flussdiagramm mit Phasen des Literaturreviews

Tab. 1 Ein- und Ausschlusskriterien für das Literaturreview

Kategorie	Einschlusskriterien	Ausschlusskriterien
Inhaltlicher Fokus	Instrumente zur Erfassung der Beratungskompetenz	Beratungskompetenz wird nicht oder nur theoretisch behandelt (keine Operationalisierung)
Beratungsfeld	Bildung, Beruf und Beschäftigung, Weiterbildung, soziale Arbeit	Schule, frühkindlicher Bereich, nichtpädagogische Felder
Beratungsformate	Lernberatung, Weiterbildungsberatung, Berufsberatung, Studienberatung, Bildungsberatung, Karriereberatung, psychosoziale Beratung, Lernprozessbegleitung, Kurswahlberatung, Kompetenzbilanzierungsberatung	Coaching, Therapie, spez. Beratungsansätze (wie Systemische Beratung, Klientenzentrierte Beratung), Organisationsberatung, Introvisionsberatung
Veröffentlichungsart	Empirische Beiträge, Instrument ist verfügbar	Graue Literatur, Vorträge, Ratgeberliteratur, Instrument ist nicht verfügbar
Publikationszeitraum	Ab dem Jahr 2001	Vor dem Jahr 2001

erfüllten. Schließlich wurden 11 Texte identifiziert, die sich auf sechs Instrumente beziehen.

Die sechs identifizierten Instrumente(nportfolios)[2] werden im Folgenden vorgestellt. Tab. 2 enthält eine Übersicht über die Inventare und die jeweils erfassten Konstrukte mit ihren Dimensionen und entsprechenden Kennwerten zu internen Konsistenzen und Interraterübereinstimmungen bzw. Itemkennwerten.

[2] Sowohl Schiersmann et al. (2017) als auch Bülow (2018) schlagen mehrere Einzelinstrumente vor, die miteinander kombiniert werden können. In diesen Fällen sprechen wir von Instrumentenportfolios.

Tab. 2 Übersicht über die identifizierten Instrumente zur Erfassung der Beratungskompetenz

Instrument	Erfasstes Konstrukt	Dimensionen und Kennwerte
Schiersmann et al. (2017)	Beratungskompetenzen in BBB	–
Selbsteinschätzungsbogen	Selbstkonzept der Beratungskompetenz	*4 Ko.-Gruppen aus nfb-Profil:* Systemumfassende Prozessbezogene Organisationsbezogene Gesellschaftsbezogene
Textvignetten	Handlungsplanung	*7 Ko. aus nfb-Profil:* 1. Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und strukturelller Sicherheit 2. Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit 3. Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes 4. Klären der Situation und Ziele 5. Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen 6. Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven 7. Gestalten der Abschlussphase des Beratungsgespräches
Videovignetten	Handlungswahrnehmung	*7 Ko. aus nfb-Profil:* s. oben
Sitzungsbogen	Handlungsüberprüfung	*Ko. 1–6 aus nfb-Profil:* s. oben
Fremdbeurteilung einer Simulation/ realen Beratungssituation	Performanz	*7 Ko. aus nfb-Profil:* s. oben
Schwanzer und Frei (2014)	Selbstkonzept der Beratungskompetenz im Bildungsbereich, v. a. EB	Mittlere Itemtrennschärfe = 0,58; *41,71 % Varianzaufklärung durch die 4 Faktoren:* 1. Berater-Skills (10 I. $\alpha = 0{,}88$) 2. Orientierung (9 I.; $\alpha = 0{,}87$) 3. Beziehungsgestaltung (6 I. $\alpha = 0{,}81$) 4. Einschätzung des Klienten (3 I. $\alpha = 0{,}65$)
Bülow (2018)	Beraterische Handlungskompetenzen für die Lernberatung in der EB/WB	–
Videobasiertes Beobachtungsverfahren – hoch inferent	Berater-Können	*4 Ko. Basierend auf Schwanzer und Frei (2014)* 1. Berater-Skills (12 I. ICC = 0,839) 2. Orientierung (4 I. ICC = 0,889) 3. Beziehungsgestaltung (9 I. ICC = 0,895) 4. Einschätzung des Klienten (2 I. ICC = 0,876)
Videobasiertes Beobachtungsverfahren – niedrig inferent	Berater-Können	1. Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und strukturelller Sicherheit (K = 0,92) 2. Klären der Anliegen und des Kontrakts (K = 0,81) 3. Klären der Situation und Ziele (K = 0,74) 4. Identifizierung und Stärkung innerer und äußerer Ressourcen (K = 0,77) 5. Einbringen von Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten (K = 0,99) 6. Restkategorien: Begrüßung und Verabschiedung (K = 1,00)

Tab. 2 (Fortsetzung)

Instrument	Erfasstes Konstrukt	Dimensionen und Kennwerte
Video-Stimulated-Recall-Interviews	Handlungsleitende Kognitionen im Beratungsgespräch (subjektive Theorien, Überzeugungen)	Differenziertes Kategoriensystem; Cohen's K zwischen 0,92 und 0,97
Fragebogen	Selbstkonzept der Beratungskompetenz	s. oben: Instrument von Schwanzer und Frei (2014)
Wissenstest	Theoretisches Beratungswissen	Keine Überprüfung der Dimensionalität; Itemtrennschärfen zwischen –0,13 und 0,64; Sechs Trennschärfen kleiner 0,25; Itemschwierigkeiten zwischen $p_i = 55$ und $p_i = 94$
TBKS: Bauer und Weinhardt (2014)	Psychosoziale Beratungskompetenz in der sozialen Arbeit	1. Interesse und Anerkennung zeigen (4 I. $\alpha = 0{,}861$) 2. Exploration fördern (4 I. $\alpha = 0{,}768$) 3. Sitzung vertiefen (5 I. $\alpha = 0{,}781$) 4. Veränderungen planen und initiieren (4 I. $\alpha = 0{,}757$) 5. Therapeutische Beziehung entwickeln (1 I.) 6. Sitzung gestalten (1 I.) ICC für Dimensionen zwischen 0,73 und 0,89
IBK: Steger und Lätsch (2019)	Psychosoziale Beratungskompetenz in der sozialen Arbeit	1. Emotionale Unterstützung (3 I. $\alpha = 0{,}73$) 2. Vernetzung (4 I. $\alpha = 0{,}77$) 3. Lösungshilfe (6 I. $\alpha = 0{,}87$) 4. Bewältigungshilfe (5 I. $\alpha = 0{,}88$) 5. Klärungshilfe (4 I. $\alpha = 0{,}78$)
CCS-R: Lambie et al. (2018)	Psychosoziale Beratungskompetenz in der sozialen Arbeit (während des Studiums)	1. Counseling skills and therapeutic conditions (12 I. ICC = 0,91; $\alpha = 0{,}94$) 2. Counseling dispositions and behaviors (11 I. ICC = 0,56; $\alpha = 0{,}94$); ICC gesamt = 0,84

BBB Bildung, Beruf und Beschäftigung, *Ko.* Kompetenzen, *I.* Items, *EB/WB* Erwachsenenbildung/Weiterbildung, *ICC* Intraklassenkorrelation (Kennwert für die Interraterübereinstimmung), *K* Cohen's Kappa (Kennwert für die Interraterübereinstimmung)

4.1 Das Instrumentenportfolio von Schiersmann et al. (2017)

Das Instrumentenportfolio von Schiersmann et al. (2017) basiert auf dem Kompetenzprofil des nfb (Petersen et al. 2014). Es umfasst

1. einen Selbsteinschätzungsbogen zur Erfassung der beratungsbezogenen Selbstwahrnehmung,
2. Textvignetten zur Erfassung der Handlungsplanung, für welche die Befragten mögliche Handlungsschritte formulieren,
3. Videovignetten zur Erfassung der Wahrnehmung des Beratungshandelns anderer Personen
4. einen leitfadengestützten Sitzungsbogen für die Begründung des eigenen Beratungshandelns und die Reflexion der eigenen Kompetenzen sowie

5. die Fremdbeurteilung der Beratungsperformanz in simulierten oder realen Beratungssituationen.

Die einzelnen Instrumente wurden explorativ anhand einer Gelegenheitsstichprobe von 20 Beratenden erprobt. Die angenommenen Dimensionen der einzelnen Konstrukte wurden keiner empirischen Überprüfung unterzogen.

Schiersmann et al. (2017) gehen davon aus, dass von beobachtbarer Performanz teilweise auf Kompetenz geschlossen werden kann. Sie betonen die Relevanz der Reflexion eigenen und fremden Handelns, von der auch auf zugrundeliegende kognitive Ressourcen geschlossen werden kann. Beratungswissen i. S. der in Abschn. 3 beschriebenen Dimensionen wird aber explizit nur mittels des Selbsteinschätzungsbogens bewertet. Hier beurteilen die Befragten auf einer Skala, inwiefern sie verschiedene kognitive Ressourcen besitzen. Zudem wird zu jeder Kompetenz auch eine offene Frage nach den eigenen Ressourcen gestellt: „Folgende Stärken/Ressourcen (z. B. Wissen, Erfahrung, Einstellungen) habe ich, um diesen Kompetenzanforderungen gerecht zu werden“ (Schiersmann et al. 2017, S. 52). Die eigenen kognitiven Ressourcen werden auf diese Weise innerhalb der vier Gruppen systemumfassende, gesellschaftsbezogene, prozessbezogene und organisationsbezogene Kompetenzen bewertet. Dabei werden die im vorigen Kapitel dargestellten Dimensionen des Beratungswissens abgedeckt. Die kognitiven Ressourcen innerhalb der systemumfassenden Kompetenzgruppe entsprechen bspw. zu großen Teilen dem Wissen über das Handlungsformat Beratung, die prozessbezogenen kognitiven Ressourcen entsprechen etwa dem prozeduralen Wissen. Die organisationsbezogene Kompetenzgruppe geht über unser Verständnis von Beratungswissen hinaus, da hier die Beratenden zur Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Organisation beitragen sollen.

Beim Einsatz der Textvignetten zur Erfassung der Handlungsplanung sollen die Befragten z. B. Beratungsphasen und -strategien darstellen, die sie hinsichtlich des beschriebenen Falls als notwendig erachten. Daraus sollen sie u. a. auf ihre eigenen kognitiven Ressourcen zurückgreifen, wodurch auf ihre zugrundeliegenden Wissensstrukturen geschlossen werden soll. Beim Einsatz der Videovignetten sollen die Befragten die subjektiv wahrgenommenen Handlungsweisen sowie die eingesetzten kognitiven Ressourcen (z. B. Beratungsmethoden/-wissen) dokumentieren und bewerten. Es wird davon ausgegangen, dass Beratende, wenn Sie bei anderen Personen auf kognitive Ressourcen schließen können, diese auch selbst besitzen. Als Indikatoren für kognitive Ressourcen wird beobachtbares Handeln aufgeführt, wie z. B. Paraphrasieren, Visualisieren, Zuhören (Schiersmann et al. 2017, S. 57). Mithilfe des Sitzungsbogens sollen die eigenen prozessbezogenen Kompetenzen reflektiert werden. Hierbei wird unter anderem nach eingesetzten kognitiven Ressourcen (z. B. Beratungsstrategien und Methoden) gefragt. Als fünftes Instrument werden Beratungssituationen mittels eines Beobachtungsbogens bewertet, der wiederum die prozessbezogenen Kompetenzen fokussiert.

Insgesamt fällt auf, dass unter dem Begriff der kognitiven Ressourcen recht verschiedene Konstrukte behandelt werden (Wissen, Einstellungen, tlw. auch Verhalten) (Schiersmann et al. 2017, S. 57). Zudem ist fraglich, wie befragte Praktikerinnen und Praktiker den Begriff jeweils verstehen und ob sie daher ihre eigenen und fremden kognitiven Ressourcen adäquat einschätzen können. Schließlich enthalten die

Auswertungsanleitungen für die Einzelinstrumente zwar teilweise Indikatoren für kognitive Ressourcen, diese werden mit Ausnahme des Selbsteinschätzungsbogens jedoch nicht explizit bewertet, sondern fließen in die Gesamtbewertung der Kompetenzen ein.

Das Instrumentenportfolio bezieht sich auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, worin Weiterbildungsberatung neben anderen Beratungsfeldern, wie der Berufs- oder Studienberatung, eingeschlossen ist.

4.2 Das Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz von Schwanzer und Frei (2014)

Schwanzer und Frei (2014) entwickelten ein Instrument zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich, v. a. der Erwachsenenbildung. Erfasst wird die Selbsteinschätzung der pädagogisch tätigen Personen über ihre für Beratung erforderlichen Fähigkeiten. Für die Itemformulierung wurden Kompetenzindikatoren aus dem nfb-Profil herangezogen, wobei sich die übergeordneten Kompetenzen aus dem Modell jedoch nicht als Skalen für das Instrument eigneten. Auf Basis einer explorativen Faktorenanalyse wird von einem vierfaktoriellen Konstrukt ausgegangen, das sich aus *Berater-Skills, Orientierung, Beziehungsgestaltung* und *Einschätzung der Klientin bzw. des Klienten* zusammensetzt. Mit Ausnahme des letzten Faktors (Cronbachs $\alpha = 0{,}65$) liegen die internen Konsistenzen mit $\alpha = 0{,}81$ oder darüber im guten Bereich.

Mithilfe des Instruments wird Wissen nicht unmittelbar erhoben. Geht man aber davon aus, dass zugrundeliegendes Wissen bei der Selbsteinschätzung von Kompetenzen implizit miterfasst wird, lässt sich sagen, dass sich die beiden Dimensionen Berater-Skills und Beziehungsgestaltung auf Kompetenzen beziehen, die prozedurales Wissen voraussetzen (z. B. Auftrags- und Zielklärung, Dialog, Lösungsperspektiven formulieren, Evaluation). Innerhalb des Faktors Orientierung finden sich Items, die auf selbstreflexives Wissen schließen lassen, und im Faktor Einschätzung der Klientin oder des Klienten wird Diagnosewissen berührt. Wissen über das Handlungsformat Beratung wird lediglich durch ein Item tangiert, in welchem die Grenzen des eigenen Beratungsangebots aufgegriffen werden. Fachwissen wird nicht beurteilt.

Das Instrument soll in der Erwachsenenbildung einsetzbar sein.

4.3 Das Instrumentenportfolio von Bülow (2018)

Das Instrumentenportfolio von Bülow (2018) umfasst

1. ein videobasiertes Beobachtungsverfahren mit einer hoch und einer niedrig inferenten Auswertungsmethode für die Fremdbeurteilung des Berater-Könnens,
2. Video-Stimulated-Recall-Interviews zu handlungsleitenden Kognitionen im Beratungsgespräch,
3. den o. g. Fragebogen von Schwanzer und Frei (2014) und
4. einen Test zum Beratungswissen.

Auch Bülow bezieht sich bei der Operationalisierung von Beratungskompetenz auf das Kompetenzprofil des nfb. Für die Pilotierung des Instrumentenportfolios wurden zunächst Beratungsgespräche Studierender aufgezeichnet und die Videos von geschulten Raterinnen und Ratern ausgewertet. Bei dem hoch-inferenten Analyseverfahren werden Beratungskompetenzen mittels eines Ratinginstruments bewertet, wohingegen bei dem niedrig-inferenten Verfahren das Auftreten bestimmter beobachtbarer Indikatoren erfasst wird. Die errechneten Interraterübereinstimmungen weisen für beide Verfahren gute bis sehr gute Werte auf. Bei den Video-Stimulated-Recall-Interviews werden die handlungsleitenden Kognitionen Beratender mittels eines leitfadengestützten, strukturierten Dialogs und einer leitfadengestützten Video(selbst)kommentierung erfasst. Anhand des Instruments von Schwanzer und Frei (2014) wird weiterhin das Selbstkonzept der Beratungskompetenz erhoben.

Diese drei Instrumente erfassen Wissen nur implizit als Voraussetzung für Beratungshandeln, für handlungsleitende Kognitionen oder für das beraterische Selbstkonzept. Flankiert werden sie von einem Test zum theoretischen Beratungswissen, der 20 Multiple-Choice-Aufgaben enthält. Der Test wurde im Rahmen einer Interventionsstudie mithilfe eines quasiexperimentellen Untersuchungsdesigns mit Prä- und Postmessung sowie zwei Kontrollgruppen[3] erprobt. Sechs Items wiesen sehr niedrige (kleiner 0,25) oder negative Trennschärfen auf. Die Schwierigkeitswerte waren generell hoch, was bedeutet, dass die Items von den meisten Studierenden korrekt beantwortet wurden. In allen drei Gruppen war das gemessene Wissensniveau nach zwei Semestern signifikant höher, zwischen den Gruppen konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die Befunde werden von Bülow (2018) dahingehend interpretiert, dass das Wissen, das in dem Test abgefragt wird, unabhängig von der Intervention in dem untersuchten Studiengang zunimmt. Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist zu erwähnen, dass die Pilotierung anhand einer Gelegenheitsstichprobe von $N = 32$ mit $n = 10$ Personen in der Experimentalgruppe erfolgte.

Der Test soll „Grundlagenwissen der Beratungstheorie“ (Bülow 2018, S. 153) messen und fokussiert insbesondere Wissen über generische Merkmale von Beratung (z. B. Definition, Anlässe, Wirkfaktoren, benötigtes Wissen, ethische Prinzipien), also Wissen über das Handlungsfeld Beratung, wenngleich einzelne Items auch prozedurales Wissen (z. B. Umgangsregeln, Elemente der Gesprächsführung, Situationsanalyse) erfassen. Deklaratives Fachwissen, erfahrungsbasiertes, oder selbstreflexives Wissen wird nicht gemessen.

Das Instrumentenportfolio von Bülow (2018) wurde im Rahmen eines Bachelorstudiengangs in Bildungswissenschaften/Lebenslangem Lernen erprobt, weshalb eine Anwendbarkeit im Weiterbildungsbereich naheliegt.

[3] Kontrollgruppe 1 studierte den Schwerpunkt Beratung, nahm aber nicht an der Intervention teil, Kontrollgruppe 2 studierte Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen, ohne den Schwerpunkt Beratung.

4.4 Die Tübinger Beratungskompetenzskala (TBKS; Bauer und Weinhardt 2014)

Die TBKS basiert auf der englischen Counseling Skills Scale (CSS) von Eriksen und McAuliffe (2003) und dient der hoch-inferenten Fremd- und Selbstbeurteilung der psychosozialen Beratungskompetenz (Bauer und Weinhardt 2014). Für das Konstrukt Beratungskompetenz werden sechs Subdimensionen i. S. von Beratungsaufgaben angenommen: *Interesse und Anerkennung zeigen, Exploration fördern, Sitzung vertiefen, Veränderungen planen und initiieren, Therapeutische Beziehung entwickeln* und *Sitzung gestalten*. In der Langzeitstudie KES (Bauer und Weinhardt 2014) bewerten geschulte Raterinnen und Rater das videografierte Beratungsverhalten von Studierenden der Erziehungswissenschaft. Die internen Konsistenzen der Subdimensionen 1–4 sind mit Werten zwischen $\alpha = 0{,}757$ und $\alpha = 0{,}861$ als gut zu bewerten (Weinhardt und Kelava 2016). Die Dimensionen 5 und 6 werden jeweils mit einem Item erfasst. Auch die Interraterübereinstimmungen sind im guten Bereich. Auf einer übergeordneten Ebene verglichen Weinhardt und Kelava (2016) darüber hinaus verschiedene Strukturgleichungsmodelle und argumentieren schließlich für eine zweifaktorielle Struktur, indem sie zwischen einem Generalfaktor und einem Methodenfaktor unterscheiden.

Beratungswissen wird lediglich implizit über das (selbst) beobachtete Beratungsverhalten erfasst. Dabei beziehen sich alle Items auf prozedurales Wissen.

Insbesondere die Subdimensionen 3 und 5 enthalten therapeutische Kompetenzfacetten und müssten für einen Einsatz im Weiterbildungsbereich modifiziert werden.

4.5 Das Inventar zur Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit (IBK; Steger und Lätsch 2019)

Das IBK von Steger und Lätsch (2019) dient der Selbstbeurteilung der Beratungskompetenz von Fachpersonen in der sozialen Arbeit. Der Fragebogen basiert auf dem Practice Skills Inventory (PSI; O'Hare 2016) sowie selbst konstruierten Items in Anlehnung an die Wirkfaktoren in Therapie und Beratung nach Grawe (1995). Explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen legen fünf Dimensionen des Konstrukts nahe: *Emotionale Unterstützung, Vernetzung, Lösungshilfe, Bewältigungshilfe* und *Klärungshilfe*. Die internen Konsistenzen liegen mit Werten zwischen $\alpha = 0{,}73$ und $\alpha = 0{,}88$ im guten Bereich.

Wissen wird nicht unmittelbar erfasst. Geht man aber wiederum davon aus, dass Beratende bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen auch ihr Wissen beurteilen, so wird die Dimension des prozeduralen Wissens am breitesten abgedeckt (z. B. Phasen von Veränderungsprozessen, Priorisierung von Themen, Interaktionswissen, Entwicklung von Problemlösungsstrategien). Weniger Items beziehen sich indirekt auf Wissen über das Handlungsformat Beratung (z. B. über Leistungen anderer Institutionen) und auf Fachwissen (z. B. über Informationsquellen). Selbstreflexives Wissen wird nicht abgefragt, sondern vielmehr – wie generell bei Selbsteinschätzungen – vorausgesetzt.

Da das Instrument für die soziale Arbeit konzipiert wurde, müsste es für einen Einsatz in der Weiterbildungsberatung modifiziert werden. Einige Items beziehen

sich auf die Emotionsregulation bei Klientinnen und Klienten. Dies dürfte in Weiterbildungsberatungen weniger relevant sein, außer u. U. bei Lernschwierigkeiten in der Lernberatung.

4.6 Die Counselor Competencies Scale-Revised (CCS-R; Lambie et al. 2018)

Das von Lambie et al. (2018) vorgestellte Instrument ist eine überarbeitete Version der Counselor Competencies Scale (CCS; Swank et al. 2012). Es dient der Fremdbeurteilung der psychosozialen Beratungskompetenz während des Studiums im Fach Beratung („counselor education"; Lambie et al. 2018, S. 2). Dozierende bewerten damit die Studierenden und sollen u. a. verhindern, dass Personen, die für eine Beratungstätigkeit ungeeignet sind, diesen Beruf ergreifen. Die Bewertung der Beratungskompetenz umfasst auf Basis von Beobachtungen eingeschätzte Fähigkeiten, Voraussetzungen und Verhalten der Studierenden. Lambie et al. (2018) identifizierten zwei Dimensionen des Konstrukts (*counseling skills and therapeutic conditions* sowie *counseling dispositions and behaviors*). Nach einigen Modifizierungen des Modells wurden für beide Dimensionen sehr gute interne Konsistenzen von $\alpha = 0{,}94$ erreicht. Während die Übereinstimmung der Beurteilenden (ICC) für die erste Dimension bei 0,91 lag, wurde für die zweite Dimension lediglich ein Wert von 0,56 erreicht.

Beratungswissen wird nicht unmittelbar erfasst. Einige der zu beurteilenden Verhaltensaspekte setzen prozedurales (Interaktions-)wissen voraus (z. B. Fragen stellen, Paraphrasieren, Ziele setzen). Das Halten an ethische Richtlinien setzt zudem deren Kenntnis voraus, was dem Wissen über das Handlungsformat Beratung zugerechnet werden kann. Es werden aber auch Aspekte abseits von Beratungswissen berücksichtigt, wie Empathie und Mitgefühl.

Hinsichtlich einer Übertragbarkeit auf den Weiterbildungskontext muss einschränkend erwähnt werden, dass einige Items aus der ersten Dimension deutlich therapeutische Bezüge aufweisen. Zudem werden in manchen Items insbesondere studienbezogene Aspekte, wie bspw. die zuverlässige Erledigung von Aufgaben, beurteilt (Lambie et al. 2015).

5 Fazit und Ausblick

Zunächst ist anzumerken, dass die Befunde dieses Beitrags vor dem Hintergrund seiner Limitationen zu sehen sind. So erheben unsere Aufarbeitungen professioneller pädagogischer Beratung und der Dimensionen von Beratungswissen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind lediglich als Systematisierungsvorschläge zu begreifen. Hinsichtlich des Literaturreviews ist weiterhin anzumerken, dass Instrumente, die nicht publiziert sind, nicht in das Review aufgenommen wurden. Trotz seiner Limitationen liefert der Beitrag einen ersten systematischen Überblick über die Konzeptualisierung und Operationalisierung von Wissen in Instrumenten der Beratungskompetenzerfassung und leistet einen Beitrag für die zukünftige Erfassung des Beratungswissens von Weiterbildungspersonal.

Insgesamt zeigt sich, dass Beratungswissen in den Instrumenten überwiegend implizit erfasst wird. Der Test zum theoretischen Beratungswissen (Bülow 2018) stellt eine Ausnahme dar, wobei hier vornehmlich Wissen über das Handlungsformat Beratung erhoben wird. Deklaratives Fachwissen wird generell kaum berücksichtigt, was u. a. daran liegen könnte, dass es hier beratungsformatspezifischer Differenzierung bedarf. Für Lernberatung wird z. B. Wissen über Lernbarrieren oder für Qualifizierungsberatungen auch ein Wissen über Finanzierungsinstrumente notwendig. Hinsichtlich prozeduralen Wissens können einige der Instrumente Hinweise liefern, da der Beratungsprozess häufig im Mittelpunkt steht und sich auf diese Wissensdimension am ehesten durch gezeigtes oder kommentiertes Verhalten schließen lässt. Ansätze, bei welchen die Befragten eigene oder fremde Beratungssituationen kommentieren und somit ihr Verständnis und ihre Interpretation des jeweiligen Verhaltens verbalisieren, dürften insbesondere für die schwer zu erfassenden Dimensionen des erfahrungsbasierten und des selbstreflexiven Wissens geeignet sein.

Spezifisch auf den Weiterbildungsbereich beziehen sich das Instrumentenportfolio von Bülow (2018) sowie der darin enthaltene Selbsteinschätzungsbogen von Schwanzer und Frei (2014). Das Portfolio von Schiersmann et al. (2017) richtet sich an Beratungen in Bildung, Beruf und Beschäftigung, worin Weiterbildungsberatung grundsätzlich eingeschlossen ist. Die Einsetzbarkeit wäre allerdings noch empirisch zu prüfen.

Generell lässt sich feststellen, dass anhand der untersuchten Instrumente häufig nur indirekt auf Beratungswissen geschlossen werden kann. Ein psychometrisches Instrument, welches primär Beratungswissen mit seinen verschiedenen Dimensionen erfasst, wäre daher wünschenswert. Dieses könnte inhaltlich auf den kognitiven Ressourcen des nfb-Kompetenzprofils aufbauen. Für eine inhaltliche Validierung und Schärfung dieser sowie für die Konstruktion eines Instruments, das speziell im Weiterbildungsbereich einsetzbar ist, könnte man zunächst eine Delphi-Studie durchführen, in welcher Wissensfacetten von Expertinnen und Experten im Hinblick auf ihre Relevanz für die Weiterbildungspraxis und die Repräsentation des Konstrukts Beratungswissen und seinen Dimensionen bewertet werden (Moosbrugger und Kelava 2020). Indem den Befragten in mehreren Erhebungsschleifen die Gesamtergebnisse zurückgemeldet werden, lässt sich in Delphi-Studien ein Konsens über die (zukünftige) Relevanz der einzelnen Facetten erreichen (Döring und Bortz 2016). Darüber ließe sich ergänzend auch einschätzen, inwiefern mit Blick auf die Digitalisierung von Beratung zusätzliche Wissensfacetten zu ergänzen oder bestehende Wissensfacetten zu spezifizieren sind. Diesbezüglich wäre denkbar, dass sowohl Wissen über Online-Beratungsformate (z. B. Potenziale und Grenzen der Video-Beratung), Fachwissen über digitale Entwicklungen (z. B. Veränderungen von Berufsbildern) als auch prozedurales Wissen (z. B. über den Umgang mit digitalen Medien in Face-to-Face-Beratungen) zunehmend relevant wird (Stanik und Maier-Gutheil 2020).

Für die Validierung eines solchen Instruments ebenso wie der übrigen hier vorgestellten Instrumente sollten zukünftig die Zusammenhänge mit den Ergebnissen von Beratung untersucht werden. Letztere könnte man z. B. anhand des erlebten Nutzens von Beratung oder anhand der Weiterbildungsteilnahme, Arbeitszufriedenheit oder des Einkommens erheben (Käpplinger et al. 2014).

Instrumente, für welche ausreichend Hinweise auf eine valide Interpretierbarkeit der Befunde vorliegen, können dann in der Praxis für die Kompetenzbilanzierung im Rahmen individueller Professionalisierungsbestrebungen oder für die Personalauswahl und -entwicklung in Beratungseinrichtungen eingesetzt werden.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Wißhak und T. Stanik 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

Bauer, P., & Weinhardt, M. (2014). Die Entwicklung von Beratungskompetenz an der Hochschule. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 85–101). Wiesbaden: Springer VS.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2.

Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bülow, S. (2018). *Entwicklung von Beratungskompetenzen im Pädagogikstudium: Eine Empirische Untersuchung zur pädagogischen Professionalitätsentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20073-2.

Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches*. Bd. 2. Hamburg: Kovac. überarb. u. akt. Aufl.

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Dörpinghaus, A. (2005). Gut beraten sein. Erwachsenenbildung als Praktik pädagogischer Beratung. *Erwachsenenbildung. Vierteljahrsschrift für Theorie und Praxis*, *51*, 79–83.

Engel, F., Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2007). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Disziplinen und Zugänge* 2. Aufl. Das Handbuch der Beratung, (Bd. 1, S. 33–43). Tübingen: DGVT.

Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: Springer.

Eriksen, K., & McAuliffe, G. (2003). A measure of counselor competency. *Counselor Education and Supervision*, *43*(2), 120–133. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01836.x.

Faust, M. (2006). Sammelbesprechung Soziologie und Beratung – Analysen und Angebote. *Soziologische Revue*, *29*(3), 278–290.

Geser, H. (2010). Wissensformen, Arbeitsrollen und Kooperationsstrukturen. Ein funktional-morphologischer Theorieansatz. http://www.geser.net/arbeit/t_hgeser7.pdf. Zugegriffen: 27. Jan. 2023.

Gieseke, W., & Nittel, D. (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Grawe, K. (1995). Grundriss einer allgemeinen Psychotherapie. *Psychotherapeut*, *40*(3), 130–145.

Gröning, K. (2010). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse*. Wiesbaden: Springer.

Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hofer, M. (1996). Pädagogische Psychologie als Wissenschaft und beraterische Praxis. In M. Hofer, E. Wild & B. Pikowsky (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis* (S. 1–24). Bern: Huber.

Käpplinger, B., Lichte, N., & Rämer, S. (2014). „Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!". Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsberatung. In I. Melter, E. Kanelutti-Chilias & W. Stifter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III* (S. 213–238). Bielefeld: wbv Publikation.

Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung*. Bielefeld: wbv Publikation.

Kossack, P. (2009). Bildungsberatung revisited. Ein Strukturmodell zur Bildungsberatung. In R. Arnold, W. Gieseke & C. Zeuner (Hrsg.), *Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Empirie – Reflexion* (Bd. 1, S. 45–67). Baltmannsweiler: Schneider.

Krause, C. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Paderborn: Schöningh.

Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2015). *Counselor competencies scale—revised (CCS-R)*

Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *51*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1358964.

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS medicine*, *6*(7), 1–28. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100.

Mader, W. (1976). Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *22*(3), 699–714.

Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: Springer.

Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung". In K. Mollenhauer & C. W. Müller (Hrsg.), *Führung und Beratung in pädagogischer Sicht* (S. 25–50). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

OECD (2021). *Continuing education and training in Germany, getting skills right*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f552468-en.

O'Hare, T. (2016). *Essential skills of social work practice: assessment, intervention and evaluation* (2. Aufl.). Chicago: Lyceum Books.

Pachner, A., & Stanik, T. (2016). (Selbst-)Reflexionen von BildungsberaterInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *05-1*(29), 5–9.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*. https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, *37/28*(5), 196–199. https://doi.org/10.25656/01:3199.

Petersen, C. M., Schiersmann, C., & Weber, P. (2014). *Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004445w.

Schiersmann, C. (2011). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In T. Eckert, A. v. Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 427–439). Wiesbaden: Springer.

Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.25656/01:10127.

Schiersmann, C., Weber, P., & Petersen, C.-M. (2013). Kompetenz als Kern von Professionalität. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 195–222). Bielefeld: wbv Publikation.

Schiersmann, C., Petersen, C.-M., & Weber, P. (2017). *Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung: Instrumente zur Dokumentation, Bewertung und Reflexion der Kompetenzen von Beratenden*. Bielefeld: wbv Publikation.

Schmitz, E. (1983). Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In E. Schmitz (Hrsg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit* (S. 60–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwanzer, A. D., & Frei, S. (2014). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *7*(1), 64–92. https://doi.org/10.25656/01:14749.

Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Stanik, T. (2017). Weiterbildungsberatung. In I. Pick (Hrsg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 259–278). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Stanik, T., & Maier-Gutheil, C. (2020). Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. *Kontext. Zeitschrift für Systemische Perspektiven*, *51*(2), 110–122.

Steger, S., & Lätsch, D. (2019). Inventar zur Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit: Entwicklung eines Instruments zur Selbstbeurteilung von Sozialarbeitenden. *Soziale Arbeit*, *11*(68), 417–427. https://doi.org/10.5771/0490-1606-2019-11-417

Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung – theoretische und empirische Analysen zur Entstehung und Entwicklung professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Göttingen: Cuvillie.

Strasser, J., & Gruber, H. (2008). Kompetenzen von Beratungslehrern im Vergleich. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 237–258). Münster: Waxmann.

Strauch, A., Lencer, S., Bosche, B., Gladkova, V., Schneider, M., & Trevino-Eberhard, D. (2019). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Das GRETA-Kompetenzmodell. http://www.die-bonn.de/id/37005. Zugegriffen: 20. Juni 2023.

Swank, J. M., Lambie, G. W., & Witta, E. L. (2012). An exploratory investigation of the counseling competencies scale: a measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. *Counselor Education and Supervision*, *51*(3), 189–206. https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00014.x.

Thiersch, H. (2014). Über Entwicklungen und aktuelle Bezüge des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialpädagogischen Beratung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung* (S. 310–330). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Tietgens, H. (1981). *Die Erwachsenenbildung*. München: Juventa.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Weinhardt, M., & Kelava, A. (2016). Die performanzorientierte Erfassung psychosozialer Beratungskompetenz in Forschung und Lehre im Rahmen einer Simulationsumgebung. *Neue Praxis*, *46*(4), 363–377.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:273–293
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00251-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Lernen im Kontext von Arbeit – Empirische Einsichten als Ausgangspunkt für pädagogische Konzeptentwicklung

Christiane Hof · Jacqueline Hartmann · Rebecca Herrnbrodt · Tamara Müller · Julia Saam · Naheela Ulrich · Josephine Vellenzer

Eingegangen: 5. April 2023 / Überarbeitet: 22. Mai 2023 / Angenommen: 29. Juni 2023 / Online publiziert: 17. Juli 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Der gegenwärtige Wandel in der Arbeitswelt führt auch zu neuen Anforderungen an die Kompetenzen und damit an das Lernen der Menschen. Neben der Gestaltung formaler Weiterbildungen rücken zunehmend Formen arbeitsintegrierter Lernunterstützung in den Fokus der Erwachsenenbildung. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Situationsdiagnose zum Anlass, um Möglichkeiten aufzuzeigen, das Lernen im Arbeitskontext empirisch fundiert weiterzuentwickeln. Als Grundlage dient eine explorative Studie, in der erwerbstätige Personen nach Lernherausforderungen und deren Bewältigung gefragt wurden. Die so gewonnenen Einsichten wurden systematisiert zu aufgabenbezogenen, sozialen, personenbezogenen und organisationalen Herausforderungen. Durch diese Systematisierung sowie die Rekonstruktion individuell genutzter Formen des Lernens konnten Maßnahmen zur pädagogischen Unterstützung von arbeitsbezogenem Lernen konzipiert werden. Darüber hinaus verweisen die empirischen Einblicke in die Allgegenwart des Lernens im Kontext von Arbeit auf die Notwendigkeit, das Augenmerk nicht nur funktional auf die Bewältigung von Arbeitsaufgaben zu richten, sondern die Einzelnen auch auf ihren je individuellen Lernwegen zu unterstützen.

Schlüsselwörter Arbeitsbasiertes Lernen · Empirische Studie · Lernanlässe · Lernformen · Lernunterstützung

✉ Christiane Hof
Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: hof@em.uni-frankfurt.de

Learning in the context of work—empirical insights as a starting point for pedagogical concept development

Abstract The current changes in the world of work are also leading to new demands on people's skills and thus on learning. In addition to the design of formal continuing education, forms of work-based learning supports are increasingly coming into the focus of adult education. This article takes this assessment as an opportunity to reflect on perspectives concerning the empirically grounded development of workplace learning supports. It is based on an exploratory study in which workers were interviewed regarding workplace learning challenges along with strategies to surmount them. The systematization of the findings regarding task-related, social, personal and organizational challenges as well as the reconstruction of different forms and goals of learning enables the empirically founded development of workplace learning supports. At the same time, however, the empirical insights into the ubiquity of learning in the context of work point to the need to support individuals not only in work-related learning, but also in their individual learning paths.

Keywords Work-based learning · Empirical study · Learning occasions · Forms of learning · Learning support

1 Einleitung

Aktuell gibt es viele Arbeiten, die sich mit dem Wandel der Arbeit befassen und daraus die Notwendigkeit einer Veränderung der Kompetenzen der Arbeitnehmenden ableiten. Begründet wird dies nicht nur mit der Diagnose einer zunehmenden Digitalisierung, sondern auch im Verweis auf Konzepte sog. New Work (Hackl et al. 2017; Schermuly 2021) und damit verbundene Formen der Arbeitsorganisation. Die damit einhergehenden Forderungen an das Lernen der Mitarbeitenden beziehen sich nicht (mehr) in erster Linie auf die Teilnahme an expliziten Weiterbildungsmaßnahmen, sondern zunehmend auf Formen arbeitsintegrierter Kompetenzentwicklung. Entsprechend verändern sich auch die Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen. Ihnen kommt neben der Erhebung der Bedarfe für formale Weiterbildungsangebote und der Konzeption und Umsetzung entsprechender Veranstaltungen auch die Aufgabe zu, Möglichkeitsräume für Lernen im Kontext von Arbeit zu schaffen.

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Situationsdiagnose zum Anlass, sich detaillierter mit den Formen des Lernens im Kontext von Arbeit zu befassen. Als Grundlage dient eine empirische Studie, in der 49 Personen explorativ nach Lernherausforderungen und deren Bewältigung gefragt wurden. Die Systematisierung der dort gewonnenen Einsichten zu Formen des Lernens bildet die Grundlage, um Perspektiven für die Unterstützung arbeitsbasierter Lernprozesse zu entwickeln.

2 Stand der Forschung

Das Lernen im Kontext von Arbeit ist kein neues und insbesondere mit Blick auf den internationalen Diskurs ein vielfältiges Forschungsthema (z. B. Harteis et al. 2022; Malloch et al. 2022). Diskutiert werden neben individuellen, arbeitsplatzbezogenen und organisationalen Bedingungen insbesondere die Besonderheiten des *Workplace Learning* (Tynjäla 2013; Billett 2022; Brandi und Iannone 2020). Dabei wird immer wieder herausgestellt, dass sich das arbeitsbezogene Lernen gerade dadurch auszeichnet, dass hier das individuelle Engagement und die arbeitsbezogenen Partizipationsmöglichkeiten untrennbar verbunden sind und daher notwendigerweise relationiert werden müssen. In Abgrenzung zum schulischen Lernen zeichnet sich Tynjälä (2008) zufolge arbeitsbezogenes Lernen dadurch aus, dass neues Wissen und neue Fertigkeiten in der direkten Interaktion mit der arbeitsbezogenen Umwelt angeeignet werden. Entsprechend kommt den Vorerfahrungen und Intentionen der Lernenden ebenso wie der Ausgestaltung des Arbeitsplatzes – als sozial und organisational gerahmter Ort der Herstellung von Arbeitstätigkeiten und -ergebnissen – eine zentrale Rolle für den Lernprozess zu (Illeris 2011).

Während handlungstheoretisch fundierte Konzepte Lernen als Prozess der (zumeist) kognitiven Auseinandersetzung mit der Umwelt begreifen und das Lernergebnis in der Entwicklung von Wissen und Kompetenzen sehen, fokussieren soziokulturelle Ansätze die Teilnahme der Subjekte an sozialen Praktiken. Grundlegend waren hierbei die Arbeiten von Lave und Wenger (2003 [1991]), die in ethnographischen Studien herausgearbeitet hatten, dass Lernen in *Communities of Practice* bzw. im Rahmen von *Apprenticeship* eingebettet ist in Praktiken der gemeinsamen Herstellung von Arbeitsprodukten. Durch die Partizipation an verschiedenen Arbeitstätigkeiten und Aufgaben erwerben die Akteure Kenntnisse, Haltungen und Fertigkeiten ebenso wie Maßstäbe zur Bewertung der Arbeitsergebnisse. Diese Studien beschreiben eine Form des Lernens, die sich an der praxis- und situationsbezogenen Übernahme von Handlungskompetenzen orientiert. Es geht um Lernen im Rahmen einer Novizen-Experten- bzw. Lehrlings-Meister-Interaktion, um Lernen durch *Apprenticeship* (Billett 2016) im Rahmen von spezifischen Handlungskontexten. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Anforderungen meist klar strukturiert sind. Zugleich wird unterstellt, dass das zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben erforderliche Wissen bei den erfahrenen Mitarbeitenden vorhanden ist und durch Zeigen oder Erläuterungen weitergegeben werden kann.

Im Gegensatz zu solchen Lernarrangements, in denen es um den Erwerb von Mitspielfähigkeit (Alkemeyer und Buschmann 2017) geht, betont der neuere Diskurs zu den Formen und Bedingungen von Arbeit eine zunehmende Komplexität von Arbeitsaufgaben (Eurofound 2017; Marsick et al. 2022) und damit die Notwendigkeit selbstbestimmten Problemlösens und den Umgang mit neuen Herausforderungen. Aus dieser Perspektive kann es beim arbeitsbezogenen Lernen nicht (mehr) nur darum gehen, sich Wissen durch die Vermittlung anderer oder durch die Beobachtung konkreter Arbeitsprozesse anzueignen.[1] Stattdessen erscheint ein Verständnis

[1] Zur Problematik der Gegenüberstellung von Aneignung und Partizipation als Metaphern für Lernen vgl. Sfard (1998).

von Lernen sinnvoll, das über den Prozess der Aneignung von Wissen hinaus auch das konstruktive Generieren von neuem Wissen einschließt – wie dies etwa Tynjälä (2008) vorschlägt:

> „In this view, learning is seen as the creation of new knowledge. Learning is considered a social process, as in the participation views, but the aim of participation is not to socialise people into existing practices, but to develop new practices. In this way the knowledge creation metaphor integrates the cognitive and social aspect of learning.“ (Tynjälä 2008, S. 131)

Bezogen auf die aktuelle Situation des Lernens (nicht nur) im Kontext von Arbeit scheint es daher wichtig, Konzepte zu entwickeln, die Menschen dazu befähigen, neben der Anwendung vorhandenen Wissens auch neues Wissen zu generieren.

Hinsichtlich der pädagogischen Unterstützung von Lernprozessen stand lange Zeit die Gestaltung formaler Trainings im Zentrum der Aufmerksamkeit. Unterdessen werden zunehmend auch nonformale und informelle Modi des Lernens am Arbeitsplatz in den Blick genommen. Entsprechend gilt neben der Entwicklung individueller Kompetenzen etwa zu selbstorganisiertem Lernen (Schaper 2021) oder zur Förderung der Problemlösefähigkeit in expliziten Trainings und Weiterbildungen auch die pädagogische Gestaltung des Arbeitsplatzes als geeignete Möglichkeit zur Unterstützung von Lernprozessen (Billett et al. 2016). In diesem Zusammenhang unterscheidet etwa Dehnbostel (2015) arbeitsgebundenes Lernen (z. B. Instruktion im realen Arbeitsprozess), arbeitsverbundenes Lernen (z. B. betriebliche Erkundungen) und arbeitsorientiertes Lernen (z. B. durch Simulation von Arbeitsprozessen) als Formen betrieblichen Lernens. Darüber hinaus erscheint auch die Differenzierung von lernförderlichen Arbeitsformen und arbeitsgebundenen Lernformen instruktiv (vgl. Schröder 2009; Brüggemann et al. 2010).

Während die genannten Lernformen allerdings noch recht stark pädagogisch gestaltet sind, wird seit einigen Jahren dem informellen Lernen eine zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt (hierzu schon Marsick 2015 [1987]; Marsick und Watkins 1990; Marsick und Neaman 2018; für den frühen deutschsprachigen Diskurs vgl. Molzberger und Overwien 2004; Molzberger 2007).[2] Damit eröffnete sich eine Perspektive, die den *Arbeitsplatz als Lernort* in den Blick nimmt – als Ort der Entwicklung „of individuals through contributing to knowledge, skills and the capacity to further their own learning both as employees and citizens in the wider society“ (Boud und Garrick 1999, zit. nach Manuti et al. 2015, S. 3).

Anknüpfend an diesen Diskurs – ebenso wie an eigene theoretische und empirische Arbeiten zur Analyse von Lernprozessen Erwachsener (Hof 2022; Hof und Bernhard 2022; Hof und Rosenberg 2018) – haben wir uns auf die Suche nach dem Lernen am Arbeitsplatz begeben. Dabei gehen wir davon aus, dass detaillierte Einblicke in die Lernaktivitäten einen interessanten empirischen Beitrag zu den

[2] Zugleich wurde die polarisierende Gegenüberstellung von formalem und informellem Lernen problematisiert (Manuti et al. 2015). So haben etwa Billett (2002) ebenso wie Carstensen und Hof (2015) darauf hingewiesen, dass individuelle Lernprozesse innerhalb und außerhalb formaler Settings sich nicht unterscheiden.

Formen arbeitsbezogenen Lernens liefern und zugleich Anknüpfungspunkte für die Unterstützung des Lernens im Kontext von Arbeit bieten können.

3 Konzeption der Untersuchung und methodisches Vorgehen

Angesichts der Tatsache, dass es zwar einen breiten Forschungsstand zum Lernen im Kontext von Arbeit gibt, aber nur wenige Studien Lernpraktiken aus der Perspektive der Lernenden in den Blick nehmen, entschieden wir uns für ein exploratives Forschungsdesign. Im Rahmen offener, leitfadengestützter Interviews fragten wir erwerbstätige Personen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten nach den Formen und Bedingungen des Lernens im Kontext von Arbeit. Es ging uns darum, Situationen und Strukturen zu rekonstruieren, die für die einzelnen Akteure lernrelevant sind. Basierend auf der pragmatistischen Lerntheorie Deweys (1986 [1933], 1993 [1915], 1988 [1938]) gehen wir davon aus, dass Menschen neues Wissen generieren, wenn in herausfordernden Situationen ihr vorhandenes Wissen irritiert wird und sie sich in die Lage versetzt sehen, neue Sichtweisen und/oder neue Handlungsweisen einsetzen zu müssen, um die irritierende Situation zu bewältigen.

Der Bezug auf Dewey ermöglicht nicht nur einen Anschluss an den erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs (vgl. hierzu etwa Göhlich et al. 2014), sondern er verweist vor allem auch auf die Situativität bzw. Kontextualität von Lernen, wie es in der Diskussion um das *Workplace Learning* herausgestellt wurde. Lernen wird hier als individueller Reflexions- und Problemlösungsprozess begriffen, der in konkrete Handlungskontexte eingebettet ist. Im Kontext von Arbeitsprozessen bedeutet dies, dass Lernen grundlegend als relationiert zu den je spezifischen Handlungsproblemen und Handlungsbedingungen verstanden wird. Lernen ist demzufolge zu begreifen als sozial eingelagerte Praktik.

Die empirisch fundierte Untersuchung der Praktiken des Lernens im Kontext von Arbeit kann damit Studien ergänzen, die ihren Fokus auf die äußeren Rahmenbedingungen, etwa die Lernförderlichkeit des Arbeitsplatzes (Dehnbostel 2007, 2010; Frieling und Schäfer 2016), die organisationale Lernkultur (Richter et al. 2020) oder die individuellen Voraussetzungen der Akteure (Kädtler und Richter 2018; Richter 2020) richten. Denn die Untersuchung von Praktiken des Lernens interessiert sich für die Aktivitäten der Personen. Diese werden im Anschluss an praxistheoretische Grundannahmen (Reckwitz 2003) weniger als Ausdruck individueller Intentionen und Handlungspläne angesehen, sondern als Ergebnis sozial-situativ eingebetteter Handlungsroutinen und Möglichkeitsräume. Kemmis et al. (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von Praxisarchitekturen: „The practice architectures that enable and constrain practices exist in three dimensions parallel to the activities of saying, doing and relating. They constitute enabling and constraining preconditions for the conduct of practices“ (S. 31).

Um Einblick in möglichst vielfältige Lernaktivitäten zu bekommen, wurden im Frühjahr 2020 leitfadengestützte Interviews mit Mitarbeitenden in unterschiedlichen Arbeitskontexten geführt. Die Teilnehmenden wurden nach ihren arbeitsbezogenen Herausforderungen, die Formen der Bewältigung durch Lernen sowie die vorhandenen und gewünschten Unterstützungsstrukturen gefragt. Entsprechend dem ex-

plorativen Charakter der Studie erschien eine offene Samplingstrategie angemessen, verbunden mit dem Ziel, einen möglichst heterogenen Personenkreis zu interviewen. Die Interviewenden nutzten alle denselben Leitfaden, um eine Vergleichbarkeit sicherzustellen. Der Leitfaden basiert auf den lerntheoretischen Prämissen und enthält Fragen zur Person, zur beruflichen Tätigkeit, zu Herausforderungen im Arbeitszusammenhang einschließlich den Formen und Unterstützungsangeboten zu ihrer Bewältigung. Um das Lernen im Kontext von Arbeit detaillierter zu erfassen, wurden die Interviewten explizit aufgefordert, Lernmomente fernab formaler Weiterbildungskontexte zu schildern.

Die Auswertung der transkribierten und anonymisierten Interviews erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Diese zielt darauf ab, inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und dadurch systematisch zu beschreiben (vgl. Kuckartz 2018, S. 48). Der Prozess wurde durch Einsatz der QDA-Software MaxQDA Analytics Pro 2020 unterstützt – wobei dieses Programm vor allem für die offene thematische Kodierung der Interviews und die daran anschließende Kategorienbildung eingesetzt wurde. Die Verdichtung und Systematisierung der gefundenen Kodes erfolgte gleichermaßen als induktiver und deduktiver, also an den Daten und der Forschungsfrage orientierter Prozess. Auch die Entwicklung der unterschiedlichen Ausprägungen (Kategorien) ist Ergebnis eines interativen Analyseprozesses.

Dieses Vorgehen sollte gewährleisten, dass die Auswertung offen bleibt für die Erfassung unterschiedlicher Lernherausforderungen und ihrer Bewältigung, anstatt dass sie bereits durch vorgegebene Auswertungskodes eingeschränkt wird. Gleichwohl zeigt sich im Ergebnis, dass nicht im erhofften Maße *neue* Herausforderungen oder Lernpraktiken genannt wurden.

Beschreibung der Stichprobe Insgesamt wurden im Rahmen des Forschungsprojekts 49 erwerbstätige Personen interviewt. Es gab keine Einschränkungen bezüglich der Berufsgruppen oder des Alters. 29 Personen geben an, sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 19 Personen ordnen sich dem männlichen Geschlecht zu und eine Person weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht (nonbinär). Die Interviewten sind zwischen 21 und 63 Jahre alt, wobei die meisten Personen zwischen 21 und 29 Lebensjahre zählen und sich ein Altersdurchschnitt von 35 Jahren ergibt. Im Mittel arbeiten die Personen seit sieben Jahren für die jeweiligen Arbeitgeber, wobei die längste Spanne der Arbeitsjahre 49 Jahre und die kürzeste etwa sechs Monate beträgt.[3] Hinsichtlich der wöchentlichen Arbeitszeit geben etwas mehr als die Hälfte (55 %) an, Vollzeit tätig zu sein. Die übrigen Personen arbeiten in Teilzeit. Vier Personen sehen in ihrer Tätigkeit eine Führungsverantwortung, wobei keine Person angibt, selbstständig zu sein. Der größte Teil der Befragten (41 %) arbeitet bei einem Arbeitgeber, welcher weniger als 50 Mitarbeitende anstellt.

[3] Der überwiegende Anteil an jungen Teilnehmenden lässt vermuten, dass hierin auch die geringen Arbeitsjahre im aktuellen Betrieb begründet sind. Deutschlandweit arbeiten rund 44 % der Erwerbstätigen ab 25 Jahren seit mehr als zehn Jahren bei demselben Arbeitgeber (vgl. Statistisches Bundesamt o.J.).

Orientiert an der Berufskategorisierung der Bundesanstalt für Arbeit[4] lässt sich festhalten, dass zum Zeitpunkt des Interviews fünf Personen in IT- und naturwissenschaftlichen Dienstleistungsberufen arbeiteten. 17 Teilnehmende waren in kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen tätig. Mit 20 Personen ist die Gruppe, welche im Feld der personenbezogenen Dienstleistung arbeitete, am größten. Fünf Personen sind Produktionsberufen zuzuordnen und zwei den sonstigen Dienstleistungsberufen.

Die Arbeitsweise der Teilnehmenden kann bei 20 Personen als größtenteils alleine und bei 11 Personen als vermehrt im Team arbeitend beschrieben werden. Besonders zu beachten ist hier allerdings eine hohe Zahl an Personen, welche nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

Das soziodemografische Merkmal Bildung beziehungsweise Bildungshintergrund wird durch eine offene Frage zum höchsten Bildungsabschluss erfasst und daraufhin in vier Kategorien unterteilt. Über die Hälfte der Beteiligten (58 %) hat ein Studium abgeschlossen. Mit etwa 37 % der Teilnehmenden ist die Gruppe der Personen mit abgeschlossener Ausbildung am zweitstärksten vertreten. Zwei Teilnehmende befinden sich zum Befragungszeitpunkt noch in Ausbildung oder Studium und eine Person kann einen ausländischen Abschluss vorweisen, welcher allerdings nicht in Deutschland anerkannt ist.

Insgesamt lässt sich damit festhalten, dass die Befragten recht unterschiedliche Arbeitssituationen repräsentieren.

4 Ergebnisse

4.1 Herausforderungen und ihre Bearbeitungsformen

Wie schon erläutert, wurden die Interviewpartnerinnen und -partner nach den arbeitsbezogenen Herausforderungen und ihrer Bewältigung gefragt. Aus den Antworten ließen sich vier unterschiedliche Arten von Herausforderungen bzw. Lernanlässen differenzieren:

1. Aufgabenbezogene Herausforderungen
2. Soziale Herausforderungen
3. Personenbezogene Herausforderungen
4. Organisationale Herausforderungen

4.1.1 Aufgabenbezogene Herausforderungen

Aufgabenbezogene Herausforderungen beziehen sich vor allem auf technische Probleme, die Übernahme von Führungsaufgaben sowie neue und komplexe Aufgaben, weil „man dann die neue Technik einbauen muss, umbauen muss und sich da dann immer wieder mit den neuen Sachen auskennen muss“ (13, Pos. 37). Außerdem „gibt

[4] Vgl. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/Klassifikation-der-Berufe-Nav.html.

[es] immer wieder Herausforderungen im Sinne, dass man fachliche Herausforderungen hat. Also fachliche Dinge verstehen muss“ (30, Pos. 46). „[D]ie Schwierigkeit besteht denke ich darin, das Wissen sich immer wieder neu anzueignen oder am Ball zu bleiben halt, weil es doch immer viel an Neuerungen gibt“ (11, Pos. 42).

Fachliche Herausforderungen werden hier von den Befragten primär als *Problem des fehlenden Wissens* gedeutet, dem durch verschiedene Formen der Informationsbeschaffung, etwa im Internet, in der Fachliteratur oder in internen Datenbanken, zu entgegnen ist.

> „In der Regel, indem ich im Internet darüber nachlese oder mir die bereits vorhandenen Unterlagen aus älteren Zeiten genau durchgelesen habe.“ (4, Pos. 56)

Erst wenn das individuelle Nachdenken und die individuelle Recherche keinen Erfolg verspricht, werden Kollegen, Kolleginnen oder Vorgesetzte angefragt: „Wenn man da nicht weiterkommt oder einfach einen Knoten hat, dann tauscht man sich aus. Das klappt sehr gut“ (30, Pos. 31).

> „Vorgehen in verschiedenen Schritten: zuerst Austausch mit der Kollegin direkt im Büro, falls die nicht behilflich sein kann, wird das weitere Team hinzugezogen. Bei hochspeziellen Fragen [gibt es] die Möglichkeit, sich Informationen über das System bei einem externen Spezialisten einzuholen.“ (7, Pos. 14)
> „Wenn es in der Arbeit keinen gibt, dann stelle ich die Fragen meinen Mitbewohnern, sind ja auch Ingenieure, und ansonsten muss man halt dann gucken. Ich bin schon eher der Typ der dann erstmal Fragen stellt.“ (13, Pos. 53)

Eine etwas indirektere Form der sozial eingebetteten Aneignung von Wissen ergibt sich aus der Teilnahme an Teamsitzungen und dem aufmerksamen Zuhören:

> „Ich bin ja die jüngste im Team und ganz oft, wenn man sich mit den älteren im Team unterhält, dann hat man manchmal so einen AHA-Effekt. Wo du dir so denkst: Ahja! Ach so deshalb! OK! Ich habe da richtig oft so ne kleine Erleuchtung und lerne da auch immer so richtig dazu. Und merke, man kann sich auch aufgrund von dem, was andere erzählen, viel abgucken. Und lernt dann sich erwachsener und strukturierter zu verhalten.“ (2, Pos. 38)

Kolleginnen und Kollegen dienen dabei nicht nur zur Vermittlung von Wissen, sondern auch zum gemeinsamen Problemlösen:

> „Ich hatte auch heute genau so einen Fall. Wir haben *getroubleshootet*, da waren zwei Kollegen dabei aus unterschiedlichen Bereichen, die unterschiedliche Produkte machen. Der eine hat ein sehr breit gestreutes Wissen und der war dabei, um nochmal Gedankenstützen zu geben und zu sagen: ‚Ah, habt ihr da mal nachgeschaut? Ist euch das noch eingefallen?‘. Genau, eine gemeinsame Herangehensweise. ... Und man hofft halt, dass man zusammen ne Lösung findet. Und heute hat es geklappt, aber keiner weiß warum. Aber wir wären nicht Techniker, wenn wir uns nicht fragen würden, warum geht es jetzt auf einmal und warum ging es davor nicht?“ (3, Pos. 36)

Neben dem individuellen Recherchieren und dem Einholen von Rat bei Kolleginnen und Kollegen sowie bei Expertinnen und Experten wird auch das ‚*learning by doing*' angesprochen.

„Da gibt mir keiner vor und sagt, so sieht der Fahrplan aus, sondern da muss ich mir selber einen Plan zusammenlegen und gucken, welche Leute ich ansprechen muss, gucken, wer sind die Ansprechpartner, welche Leute können mir das beibringen." (30, Pos. 59)

Wenn etwa eine neue Aufgabe ansteht und keine Kolleginnen oder Kollegen da sind, die einen unterstützen können, befinden sich Befragte in einer Situation, in der sie improvisieren müssen. Dies kann so vollzogen werden, dass die Personen Problemlösungen einfach ausprobieren und testen, ob das gewünschte Ergebnis eintritt (Versuch und Irrtum), oder indem sie sich einen mehr oder weniger detailliert durchdachten Plan zurechtlegen und diesen umsetzen.

„So verlief der Erfahrungsprozess ‚meistens schmerzhaft. Z. B. du hast einen Auftrag mit einem Hersteller Produkt, mit dem du noch nie gearbeitet hast. Dann brauchst du z. B. Unterstützung und guckst in die Liste und es ist keiner da, der dir helfen kann. (...) Dann muss man abwägen. (...) dir ne Priorität dafür bauen'". (3, Pos. 34)

Der Handlungsplan („abwägen") kann so aussehen, dass die Aufgabe liegen bleibt, bis am nächsten Tag die kompetenten Kolleginnen und Kollegen wieder da sind und sich der Aufgabe annehmen. Er kann aber auch in der Entwicklung eines Konzepts zur Problemlösung bestehen, das dann umgesetzt und in seinem Ergebnis evaluiert wird. Auf diese Weise kann der oder die Einzelne „ein Gefühl für Fehler und Verbesserung" entwickeln (43, Pos. 93).

Learning by doing – als Form der Bearbeitung von aufgabenbezogenen Herausforderungen – wird demzufolge mehr oder weniger stark planend und reflexiv gestaltet.

„Im Prinzip ist es immer so wenn ich reflektiere, also wenn ich teste, wie gut die Suppe ist, dann reflektiere ich im Endeffekt ja das Ergebnis meines Kochens, also immer, wenn ich mir anschaue, mir sozusagen das Ergebnis noch einmal genauer anschaue und dann eben feststelle, wie es dazu geführt hat und ob es dann gut war oder nicht gut war. Dadurch habe ich dann gelernt." (14, Pos. 60)

Neben Defiziten im deklarativen Wissen und dadurch initiierte Lernprozesse wird auch das Fehlen von Wissen um Verhaltensweisen (prozedurales Wissen) als Lernanlass interpretiert. Als wichtige Lernform erweist sich hier das ‚Beobachtungslernen'. Durch die Zusammenarbeit und das Zusammensein mit Kolleginnen oder Kollegen ist es möglich, Vorgehensweisen von anderen kennenzulernen, sich ihre Arbeits- und Vorgehensweisen ‚abzuschauen'.

„Das heißt, es findet ja eigentlich diese Wissensaneignung ... durch Beobachtungen (statt). Wie andere mit gewissen Sachen umgehen. Also es ist ja viel auch was unterschwellig läuft, was ich jetzt gar nicht so genau benennen kann, wo ich einfach lerne, dadurch dass ich einen Kollegen oder eine Kollegin sehe

> oder eine Publikation von einem Kollegen sehe und ich sehe, wie andere Arbeitsbereiche Projekte behandeln und unterschwellig fließen da Sachen ein, wie ich mit meinem Projekt weiter umgehe.“ (32, Pos. 51)

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Herausforderung fehlenden Wissens dadurch bewältigt wird, dass individuelle Recherche durchgeführt wird, Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen oder externen Expertinnen und Experten anberaumt sowie Handlungsstrategien beobachtet und übernommen werden. Hilfreiche Unterstützungsstrukturen sind Datenbanken, direkte Ansprechpartner und Netzwerke ebenso wie kooperative Arbeitsstrukturen.

4.1.2 Soziale Herausforderungen

Neben aufgabenbezogenen Lernanlässen werden auch verschiedene soziale Herausforderungen thematisiert. Dabei nehmen neben der pandemiebedingten Situation des Home Office die Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen in den Interviewerzählungen einen großen Raum ein – so werden etwa Rassismus am Arbeitsplatz oder die Charaktervielfalt als Ursachen für Konflikte und eine schlechte Arbeitsatmosphäre benannt (34, Pos 33, 31, Pos 30). „Ja, also die größte Herausforderung, glaube ich, ist das ganze Zwischenmenschliche (I: Ok), das auszubalancieren“ (6, Pos. 4).

Auch die Kommunikation mit Vorgesetzten kann zu Unmut und Frustration führen – etwa wenn diese das Team und seine Kompetenzen und Vorschläge nicht ernst nehmen

> „und dann kommt der Chef und weiß es besser und trifft Entscheidungen, obwohl ein Team da ist, das es besser weiß und sagt, nein die Entscheidung macht so keinen Sinn. Und das ist schon eine große Herausforderung, da manchmal nicht durchzudrehen.“ (13, Pos. 47)

Darüber hinaus ergeben sich auch aus dem Umgang mit Kundinnen und Kunden nicht immer einfache Situationen: „also die Kunden zu beruhigen. Es kommen doch immer wieder ganz verzweifelte Leute zu uns“ (11, Pos. 46).

Im Hinblick auf die Frage, wie die Menschen mit solchen Herausforderungen umgehen, zeigt sich eine deutliche *Individualisierung* von Problemlagen. So verweisen die Befragten auf die Notwendigkeit einer Arbeit an sich selbst. Es geht darum, ‚Grenzen zu setzen‘ (34, Pos. 33) oder die erforderliche Gelassenheit zu entwickeln.

Als mögliche Unterstützung des Umgangs mit solchen Herausforderungen wird insbesondere aus dem Feld der sozialpädagogischen Arbeit der Hinweis auf die Unterstützung durch kollegiale Beratung oder Supervision gegeben:

> „Ja wie gesagt es gibt dieses Entscheidungsgremium, in dem man sich auch ein Stück weit beraten lassen kann, also das ist eine Möglichkeit. Also es gibt natürlich die Möglichkeit der kollegialen Beratung ähm mit Kollegen. Es gibt ein Supervisionsangebot für Fälle, also um sich nochmal über Supervision einer Situation zu nähern oder das zu besprechen in dem Rahmen.“ (9, Pos. 4)

4.1.3 Personenbezogene Herausforderungen

Darüber hinaus werden personenbezogene Herausforderungen angesprochen. Diese reichen von der individuellen Arbeitsorganisation bis zum Selbstmanagement im Arbeitsalltag. Herausgestellt wird die Tatsache, dass die eigenen Kompetenzen nicht geeignet sind, um die Arbeit zufriedenstellend zu verrichten. Bedeutsam scheinen hier die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten, Selbstführung, Auseinandersetzung mit eigenen Ansprüchen und (fehlendem) Wissen.

Bei der Bewältigung solcher personenbezogener Herausforderungen spielt die *Selbstfürsorge* eine zentrale Rolle. Primär werden hier Strategien beschrieben, den Arbeitsinhalt und die damit einhergehenden Herausforderungen und eventuell konflikthafte Aspekte nicht zu sehr an sich persönlich ranzulassen und ein förderliches Nähe-Distanz Verhältnis zwischen Arbeit(-sinhalt) und Privatleben herzustellen. Diese Strategien werden beispielsweise in Form von achtsamkeitsbasierten Methoden vor dem Arbeitsbeginn oder auch währenddessen, also im direkten alltäglichen Arbeitsgeschehen eingesetzt.

Um eine Gelassenheit im Umgang mit Anforderungen von Klientel und Kundschaft oder Kolleginnen und Kollegen zu ermöglichen, wird das Motto herausgegeben: „Ruhig bleiben und versuchen, sich zusammen zu reißen“ (18, Pos. 47) bzw. das eigene Wohlempfinden zu reflektieren (19, Pos. 51). Darüber hinaus geht es um die Regulierung des Nähe-Distanz-Verhältnisses und das heißt eine Reduktion der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen auf die arbeitsbezogene Sachebene. Die Ausblendung sozialer und emotionaler Themen wird dabei als Form der Selbstfürsorge interpretiert. Auch die mangelnde Selbstorganisationsfähigkeit stellt eine Hürde für viele Befragte dar. Nicht nur, weil sie sich zeitlich selbst strukturieren müssen, sondern auch weil sie ihre Aufgaben immer wieder neu zu priorisieren haben.

Die Wahrnehmung solch persönlicher Herausforderungen kann dazu führen, dass die Menschen kündigen, sich also nicht lernend mit der Situation auseinandersetzen. Andere verweisen darauf, dass sie mit der Zeit gelernt haben, damit umzugehen: „Man lernt zu sortieren und zu priorisieren; dass man die Arbeit von oben nach unten *straight forward* abarbeitet“ (3, Pos. 32).

4.1.4 Organisationale Herausforderungen

Nicht zuletzt „gibt (es) Situationen, da ist man einfach überfordert, weil man einfach zu viel Arbeit hat, so“ (3, Pos. 32). Derartige organisationale Herausforderungen im Arbeitskontext reichen von der Arbeitsbelastung über Personalmangel bis hin zu fehlender Infrastruktur. Damit erweist sich die Arbeitssituation als Herausforderung für die Person. Hier wird auf Zeitdruck und Über-/Unterforderung verwiesen. Infolgedessen zeigen sich Frust und Überforderung am Arbeitsplatz.

Auch fehlende direkte Kontakte werden als Problem benannt:

> „eine der großen Herausforderungen durch die Corona-Zeit und zum anderen natürlich, dass du deine Teammitglieder nicht wie sonst direkt am Arbeitsplatz antriffst und mal schnell irgendwelche Gespräche oder Themen mal so zwi-

schen Tür und Angel so diese Flurgespräche führen kannst in der Cafeteria oder so, sondern du musst tatsächlich für irgendwelche Themen den Hörer in die Hand nehmen, zu einem Online-Meeting einladen oder E-Mails schreiben und dadurch ist so dieses gesamte, der gesamte Wissenstransfer innerhalb des Unternehmens ein bisschen schwieriger und man kann dadurch, dass diese Zwischengespräche nicht da sind, bei denen man ja meisten, also das ist bei mir zumindest so, nicht nur ein Thema anspricht, das jetzt im Projektgeschäft jetzt irgendwie gerade relevant ist, sondern dann nochmal irgendwie ja, wie hast denn du das gemacht, was hast du denn damals irgendwie gelernt und da eben diesen Wissenstransfer, das gemeinsame Weiterentwickeln oder der Austausch der fehlt dann natürlich und das ist merkbar.“ (10, Pos. 40)

Organisationale bzw. strukturelle Herausforderungen können allerdings nicht durch Lernen bearbeitet werden, sondern erweisen sich eher als Bedingungen für fehlende Motivation und Frustration.

4.2 Formen des Lernens im Kontext von Arbeit

Mit Blick auf den Umgang mit den genannten Herausforderungen zeigen sich vielfältige und heterogene Bearbeitungsweisen. Diese reichen von Selbstmanagement und selbstständiger Informationsbeschaffung durch Recherche und Beobachtung über den Einbezug von Kolleginnen und Kollegen, Führungskräften oder anderen Expertinnen und Experten bis hin zu gemeinsamen Formen der Wissensgenerierung.

Dabei lassen sich individuelle und sozial eingelagerte Lernprozesse unterscheiden. Diese beziehen sich zum einen – und in den hier präsentierten Aussagen der Interviewpartnerinnen und -partner zu einem besonders großen Teil – auf die *Aneignung* von Wissen und Handlungsweisen.

Darüber hinaus zeigen die Interviews aber auch, dass die Lernenden individuell – etwa durch selbstständige Reflexion – und durch gemeinsames Nachdenken und Weiterdenken mit Anderen neues Wissen und alternative Problemlösungen *generieren*.

Der oben eingeführte Vorschlag, Lernen nicht nur als Aneignung oder Partizipation, sondern auch als Form der Generierung von Wissen zu begreifen, scheint sich in der Empirie zu bestätigen und ermöglicht eine Dimensionierung verschiedener Formen und Modi des Lernens im Kontext von Arbeit (vgl. hierzu auch die graphische Darstellung in Abb. 1).[5]

Die Abbildung differenziert individuelle und soziale Formen des Lernens und grenzt darüber hinaus Wissensaneignung und -generierung voneinander ab:

Individuelle Formen des Lernens können stärker auf die *Aneignung* und Übernahme von (vorhandenem) Wissen und Kompetenzen oder auf die *Generierung* von (neuem) Wissen ausgerichtet sein. Entsprechend unterscheiden sich auch die Lernpraktiken. Lesen, Recherchieren und Beobachten wurde in den Interviews als Möglichkeiten der Informationsaufnahme beschrieben, welche der Suche und Übernahme

[5] Das Modell versteht sich als Verdichtung der in den Daten gefundenen Lernaktivitäten. Entsprechend sind die genannten Lernpraktiken nur als Beispiele zu sehen.

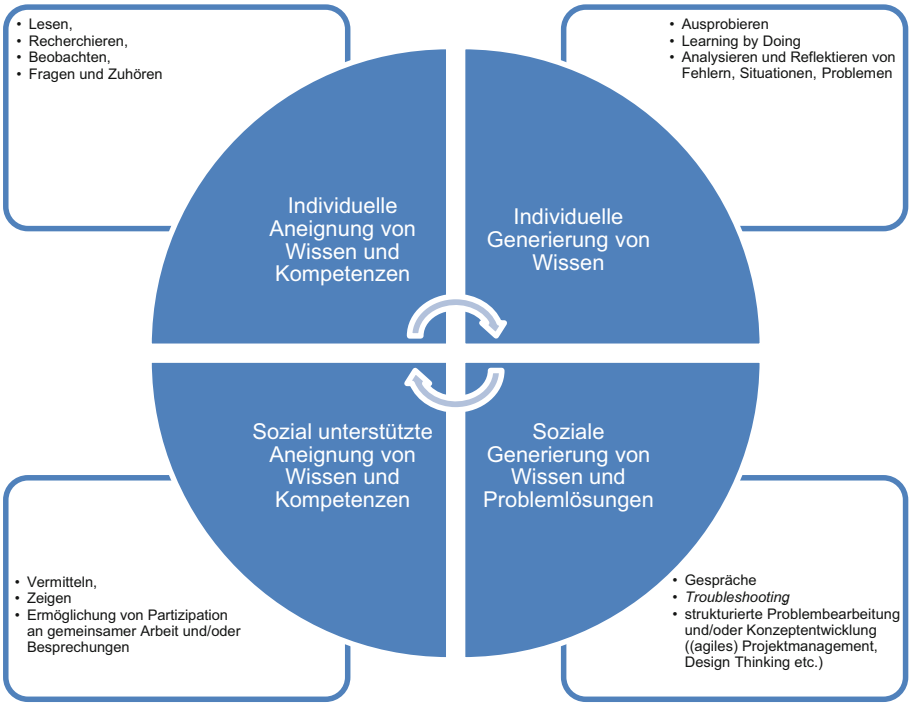

Abb. 1 Formen des Lernens im Kontext von Arbeit

von Kenntnissen dienen. Demgegenüber wird das eigenständige Ausprobieren, Analysieren und Reflektieren von Fehlern, Situationen und Problemen als Grundlage für die Erarbeitung neuer Handlungskonzepte genannt.

Während bei individuellen Formen der Aneignung und Generierung von Wissen die eigenständigen Lernaktivitäten im Vordergrund stehen, zeichnen sich **sozial unterstützte Formen des Lernens** dadurch aus, dass sie in soziale Interaktionen eingebettet sind.

Als Praktiken der sozial unterstützten *Aneignung* lassen sich das Vermitteln, Zeigen und Vormachen nennen. Solche Praktiken finden sich im Rahmen formaler Weiterbildungsangebote und Trainings ebenso wie in der Partizipation an gemeinsamen Arbeits- und Besprechungssituationen. Darüber hinaus verweisen die Daten auf die Bedeutung von Gesprächen im privaten Umfeld, organisationsexternen Kontakten oder beruflichen Netzwerken. All diese Praktiken können die Aneignung neuen Wissens unterstützen.

Der Austausch und die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen dient aber nicht nur der Vermittlung und Aneignung vorhandenen Wissens, sondern ist auch bedeutsam für die *Generierung* neuen Wissens, neuer Sichtweisen und Problemlösungsstrategien:

„es macht auch Spaß mit den Kollegen an Problemen zu arbeiten und meistens lernt man dann untereinander sich nochmal besser kennen. Zum einen und zum

anderen ist es auch ganz schön, die Sicht oder die Perspektive von Anderen zu sehen. Wie sie an das Problem rangehen. Das ist auf jeden Fall ein Lernaspekt, den man da mitnimmt.“ (3, Pos. 26)

Als bedeutsam für die gemeinsame Entwicklung von neuen Perspektiven und Handlungsstrategien sind Gespräche und gemeinsames *Troubleshooting*, aber auch strukturierte Formen der Problembearbeitung und/oder Konzeptentwicklung zu nennen (z. B. agiles Projektmanagement oder die Methode des *Design Thinking*).

Mit Blick auf die zeitliche Abfolge ist auffallend, dass individuelle Lösungsstrategien zuerst abgerufen und dann erst Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte oder andere Expertinnen und Experten in die Lösungsfindung mit einbezogen werden: „Der Ansatz ist schon häufig so: ‚Guck's dir erst mal an und schau mal, was du selber kannst'“ (30, Pos. 55).

Eine Strategie zur Bewältigung von Herausforderungen bewegt sich demzufolge von individuell zu zunehmend kollektiv.[6] Zuerst wird eigenständig nach Lösungen gesucht, dann werden Kolleginnen und Kollegen mit einbezogen oder auch das größere Team und gegebenenfalls auch die Vorgesetztenebene und anschließend externe Stellen oder Expertinnen und Experten. Darüber hinaus kommt es auch vor, dass das Fragen von Kolleginnen oder Kollegen nicht nur eine Hilfe bei der Aneignung fehlenden Wissens darstellt, sondern auch in seiner Bedeutung für die Generierung neuen Wissens erkannt wird:

„Viel durch Kommunikation mit meinem engsten Kleinteam. Dass wir da gemeinsam das absprechen, immer die Information, also wenn wir merken, da gibt es jetzt ein Problem oder da passiert was, das auch abzusprechen, gemeinsam zu gucken, wie man da jetzt mit umgehen kann.“ (32, Pos 36)

4.3 Bedingungen für das Lernen im Kontext von Arbeit

Die herausgearbeiteten Lernformen verweisen auch auf Bedingungen für das Lernen im Kontext von Arbeit. Hier lassen sich individuelle, institutionelle und sozialinteraktive Faktoren unterscheiden.

Auf der *individuellen* Seite der Lernenden wird von den Interviewten Neugierde benannt und die Bereitschaft, sich neuen Situationen zu stellen, Fragen zu stellen, Eigeninitiative, Lernen aus Fehlern, Selbstorganisationsfähigkeit und Selbstfürsorge – aber auch bestimmte personale Voraussetzungen wie Stressresistenz oder Konfliktfähigkeit.

„Ich bin auch einfach ein sehr stressresistenter oder konfliktresistenter Mensch, glaube ich. Gerade was so den Arbeitsbereich zumindest angeht. Und kann da einfach sehr gelassen rangehen und sagen ‚Ok, gut ich kann dich jetzt hier schimpfen lassen und dann frage ich nochmal nach: was brauchst du denn ge-

[6] Aufgrund des explorativen Charakters der Studie ist hier natürlich keine Verallgemeinerung zulässig. Die Aussage ist allein als Hypothese zu verstehen, die aus der Datenanalyse gewonnen wurde und in weiteren Studien zu überprüfen ist.

rade, welche Infos fehlen dir‘ und versuche es auf ne konstruktive Ebene zu holen. Und da hilft die Erfahrung tatsächlich sehr und aber auch die Erfahrungen aus meinem letzten Job.“ (31, Pos. 32)
„Die Lernmöglichkeit kriegst du natürlich am meisten, wenn du ins kalte Wasser springst und Aufgaben annimmst äh mutig bist und Aufgaben annimmst, die du eben noch nicht kannst.“ (5, Pos. 6)

Daneben werden *institutionelle* Aspekte angesprochen, insbesondere die Bedeutung einer abwechslungsreichen Tätigkeit, aber auch die Notwendigkeit einer Arbeitsatmosphäre, in der Fragen und Fehler erlaubt sind sowie Konzepte gemeinsam diskutiert und reflektiert werden können.

Auf der sozial-interaktiven Ebene wird die Möglichkeit zum Austausch im Kleinteam und ein offenes Ohr der Teamleitung bzw. Führungskraft angemahnt.

Insgesamt spiegeln sich hier die bereits in der Literatur angesprochenen Bedingungen des arbeitsbezogenen Lernens wider.

5 Diskussion und Ausblick

Die vorgelegte Studie intendiert, das Lernen im Kontext von Arbeit aus der Perspektive der erwerbstätigen Personen in den Blick zu nehmen und dabei die wahrgenommenen Herausforderungen und Lernaktivitäten zu beleuchten. Das an der pragmatistischen Lerntheorie orientierte Vorgehen fundierte einen Interviewleitfaden, in dem nach Irritationen und deren Bewältigung gefragt wurde. Dadurch wird Lernen nicht primär als individueller Informationsverarbeitungsprozess konzipiert, sondern es kann die situative Einbettung individueller Lernerfahrungen berücksichtigt werden – eine Perspektive, die sich auch in der aktuellen Diskussion um die Besonderheiten des *workplace learning* zeigt (vgl. Abschn. 2).

Der empirisch-explorative Blick auf die Arbeits- und Lernerfahrungen der befragten Personen kann zeigen, mit welchen unterschiedlichen Problemen Menschen in ihrer Arbeit konfrontiert sind. Mit diesen wird in vielfältiger und kreativer Weise umgegangen. Wobei sich nicht alle Formen des Umgangs mit Herausforderungen als Lernen beschreiben lassen. Denn Lernen manifestiert sich in einer Veränderung des Selbst- und Weltbezugs (vgl. Göhlich et al. 2014) bzw. in einer Veränderung von Wissen, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten. Wenn Menschen sich aber mit den angesprochenen Herausforderungen nicht näher beschäftigen und damit keine Auseinandersetzung und keine Veränderung von Wissen oder Können stattfindet, dann lässt sich nicht von Lernen sprechen. Dies zeigt sich etwa, wenn Menschen Probleme in ihrem Arbeitsumfeld wahrnehmen und mit innerer oder äußerer Kündigung reagieren.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews ermöglichte eine Systematisierung in aufgabenbezogene, soziale, personenbezogene und organisationale Herausforderungen und darauf bezogene Lernaktivitäten.

Die vorgelegte empirische Analyse von Lernaktivitäten erwerbstätiger Personen sollte als Ausgangspunkt dienen, um pädagogische Konzepte zur Unterstützung des

Lernens im Kontext von Arbeit weiterzuentwickeln. Diese Differenzierung kann als Bezugspunkt herangezogen werden, um Unterstützungsmaßnahmen auszuarbeiten.

Gerade *arbeitsbezogene Herausforderungen* wurden vielfach als Probleme des fehlenden Wissens interpretiert. Pädagogische Unterstützungsmaßnahmen hätten hier die Aufgabe, über geeignete Formate zur Bereitstellung von Informationen nachzudenken. Dies könnte neben fachlichen Schulungen (*online* oder in Präsenz) und der Bereitstellung von Daten oder Informationsportalen auch Möglichkeiten der Kommunikation mit erfahrenen Mitarbeitenden oder Vorgesetzten beinhalten.

Um neben deklarativem Sachverhaltswissen auch Einblick in konkrete Arbeitsprozesse zu gewinnen, erscheint die Möglichkeit zur Beobachtung bzw. zur Partizipation an Arbeitsprozessen – etwa in Form von Hospitationen, Shadowing, der Teilnahme an Projektsitzungen und dem Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sinnvoll. Entsprechende Maßnahmen können der Einsicht Rechnung tragen, dass Lernen im Kontext von Arbeit in bedeutendem Maße im Rahmen der Partizipation an konkreten Arbeitsvollzügen stattfindet. Damit die Auseinandersetzung mit neuen Informationen oder Aktivitäten aber auch als Lernmoment wahrgenommen und zu einer Veränderung von Wissen und Verhalten führt, bedarf es einer reflexiven Vergegenwärtigung (vgl. hierzu etwa Dehnbostel 2004; Eraut 2004; auch Dinkelaker 2007; Hof 2016). Um dies zu unterstützen, könnten Mitarbeitende aufgefordert werden, sich über arbeitsbezogene (Lern-)Erfahrungen auszutauschen und sowohl problematische als auch erfolgreiche Prozesse zu explizieren und miteinander zu teilen. Zu nennen wären hier beispielsweise selbstorganisierte Vorträge, Diskussionen, Blogbeiträge, Podcasts oder die Produktion von Lernvideos, Workshops, etc.

Der Umgang mit *sozialen und personenbezogenen Herausforderungen* könnte durch das Angebot von Trainings zur Konflikt- und Stressbewältigung oder zum Selbstmanagement ebenso wie durch die Etablierung eines sozialen Raums für informellen Austausch sowie persönliche Beratung, Coaching oder Mentoring unterstützt werden.

Bezüglich der genannten *organisationalen Herausforderungen* ist zu sagen, dass diese im Grunde genommen nicht mit individuellen Lernprozessen beantwortet werden können. Hier wären organisationale Veränderungen und damit organisationales Lernen erforderlich. Gleichwohl erscheint die beschriebene Individualisierung organisationaler Defizite als Anlass für die Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Interventionen und lernender Bearbeitung von strukturellen Problemen.

Neben einer Systematisierung der Herausforderungen konnte die Studie auch eine *Dimensionierung der Formen des Lernens im Kontext von Arbeit* entwickeln. Dabei ließen sich zum einen individuelles und sozial eingelagertes Lernen unterscheiden und zum anderen konnte gezeigt werden, dass Lernen auch von den Befragten nicht nur als Aneignung von Wissen, sondern auch als Generierung neuen Wissens konzipiert wurde.

Das empirisch fundierte Modell (vgl. Abb. 1) erweist sich damit als anschlussfähig an lerntheoretische Überlegungen, die zwar das Lernen als kognitiven Aneignungs- und Reflexionsprozess von einem Lernen durch Teilhabe an sozialen Prak-

tiken unterscheiden, zugleich aber darauf hinweisen, dass beide Lernkonzepte nicht getrennt werden dürfen (z. B. Sfard 1998; auch Hof und Bernhard 2022).

Blickt man auf die vielfältigen Lernaktivitäten der Befragten dann ist zunächst zu beachten, dass explorative Studien keine Aussagen zur Quantität – und auch nicht zur Qualität – des Lernens erlauben. Dennoch lässt sich konstatieren, dass die Ergebnisse die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Lernaktivitäten, die die Befragten praktizieren, sehr deutlich zeigen. Sie lernen, indem sie sich individuell neues Wissen und/oder neue Handlungspraktiken aneignen oder indem sie gemeinsam mit Anderen neue Problemlösungen entwickeln, indem sie durch andere informiert werden oder sich selbsttätig reflexiv mit irritierenden Situationen auseinandersetzen. Diese Einsichten ermöglichten die Systematisierung unterschiedlicher Lernformen, die als Bezugspunkt für die Weiterentwicklung von Konzepten zur Unterstützung von Lernen im Kontext von Arbeit dienen können. Neben der Unterscheidung von individuellen und sozial unterstützen Lernformen wurde auch die Differenzierung von Lernen als Aneignung und Lernen als Generierung von Wissen betont.

Für die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zur Unterstützung von Lernen im Kontext von Arbeit lässt sich daraus folgern, dass es nicht nur darum gehen kann, individuelle oder sozial unterstütze Lernprozesse zu fördern – wie dies oben schon dargelegt wurde. Vielmehr gilt es, auch über Wege der Generierung neuen Wissens nachzudenken. Angesichts der beschriebenen Erfahrungen der Befragten erscheint es diesbezüglich sinnvoll, die Reflexionskompetenzen der Mitarbeitenden zu stärken und Gelegenheiten zur gemeinsamen Entwicklung von Problemlösungsstrategien und Konzepten zu schaffen. Ein bekanntes und in unterschiedlichen Formen realisierbares Angebot stellt die Organisation von Arbeit in Form eines Projektes dar (klassisch, agil usw.). Da diese Form der Arbeitsorganisation nicht für jede Arbeitstätigkeit realisierbar ist, könnten Mitarbeitende die Möglichkeit erhalten, tätigkeitsübergreifende Projekte zu initiieren bzw. sich an diesen zu beteiligen (Innovationsprojekte, Ehrenämter usw.). Hackathons bzw. Hackdays[7] werden als ein alternatives Format zur Unterstützung der individuellen wie sozialen Wissensgenerierung diskutiert, da hier Probleme zumeist in Eigenregie gelöst werden sollen (Meyer und Taddicken 2019).

Ungeachtet der beschriebenen Vielfalt unterschiedlicher Lernaktivitäten fällt auf, dass viele der Befragten arbeitsbezogene Herausforderungen zunächst individuell bearbeiten. Erst wenn die individuellen Bewältigungsformen nicht mehr funktionieren, wird eine Unterstützung durch andere gesucht. Dies kann verschiedene Formen annehmen – seien es Ratschläge von Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten, Austausch im Team oder systematische Unterstützung durch Mentoren und Mentorinnen, Coaches oder Supervision.[8] Diese Befunde könnten zum einen darauf hinweisen, dass in der Vorstellung der Menschen Lernen primär als individueller

[7] Bei diesem aus dem Softwarebereich stammenden (Event-)Format handelt es sich im Wesentlichen um intensives und ergebnisfokussiertes Arbeiten in kleinen Teams mit dem Ziel, in einem begrenzten Zeitraum von zwei bis drei Tagen greifbare Arbeitsergebnisse, beispielsweise in Form von Prototypen, zu produzieren. Wesentliches Merkmal des Formates ist, dass es die Zielerreichung in Teamarbeit erfordert (und fördert) (siehe auch Schroll 2017) (vgl. Komssi et al. 2015, S. 60–67).

[8] Interessant könnte es sein, den Zusammenhang mit unterschiedlichen (Organisations-)Kulturen und Vorstellungen von (Eigen-/Kollektiv-)Verantwortung für Lernen zu untersuchen.

und weniger als sozio-kultureller Prozess verstanden wird. Die Verantwortung für Lernen wird entweder dem Lehrenden zugewiesen oder aber – wenn es um Lernen außerhalb formaler Lehr-Lern-Settings geht – dem Lernenden selber. Die Berücksichtigung *aller* in der Studie genannten Lernpraktiken zeigt aber, dass auch das Lernen durch Teilhabe an gemeinsamen Arbeitsprozessen relevant ist. Dies gilt es bei der pädagogischen Gestaltung von Lernmöglichkeiten im Kontext von Arbeit zu berücksichtigen und hierzu entsprechende Unterstützungsformate zu entwickeln.

Zum anderen lässt sich aus den Interviewdaten ableiten, dass Lernen in erster Linie als Aneignen von solchem deklarativen und prozeduralen Wissen verstanden wird, das im Arbeitszusammenhang schon bekannt ist. Entsprechende Lerngelegenheiten werden nicht nur im Rahmen formaler Bildungsangebote verortet. Auch dem sozialen Austausch bzw. der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen bzw. Expertinnen und Experten, wie sie insbesondere in der pandemiebedingten Situation des Home Office nicht mehr zur alltäglichen Selbstverständlichkeit gehörte und daher explizit gestaltet werden musste, wird eine große Bedeutung für die Weitergabe entsprechenden Wissens beigemessen.

Sowohl aus den Interviews als auch aus den Studien zum Wandel der Arbeitsanforderungen (z. B. Eurofound 2017) wird deutlich, dass der Umgang mit offenen Fragen und damit das Generieren von Wissen zunehmend bedeutsamer wird.

Die empirische Exploration der Praktiken des Lernens im Kontext von Arbeit eröffnet damit nicht nur Einsichten in individuelle Lernaktivitäten, sondern verweist auch auf die Bedeutung der sozialen und auch institutionellen Rahmenbedingungen – und dabei auf das Wechselverhältnis bzw. die Relationierung von lernendem Subjekt und Lernumgebung. Das entwickelte Modell der Formen des Lernens im Kontext von Arbeit ist damit anschlussfähig an Arbeiten, die die grundlegende Verschränkung von individuellem Engagement und praktischen Partizipationsmöglichkeiten betonen (siehe oben Abschn. 2).

Als Implikation für die Entwicklung von Konzepten zur Förderung von Lernen im Kontext von Arbeit ergibt sich daraus die Notwendigkeit, neben der Unterstützung der einzelnen Lernenden auch die Gestaltung der betrieblichen oder organisationalen Lernumgebung in den Blick zu nehmen. Anknüpfen ließe sich beispielsweise an Fuller und Unwin (2004), die expansive und restriktive betriebliche Lernorte unterscheiden, oder an Arbeiten, die sich mit den Reflexionsmöglichkeiten im Arbeitskontext befassen (Bolte und Neumer 2021). Auch das Konzept der Praxisarchitekturen (Kemmis et al. 2014) könnte weiterführend sein, um die Möglichkeitsräume des Lernens im Kontext von Arbeit weiterzuentwickeln.

Nicht zuletzt zeigen die empirischen Ergebnisse, dass die Vielfalt der Lernformen groß ist: *alle* Befragten sprechen über Lernaktivitäten. Wenn alle lernen – und mit Poell (2014) lässt sich hinzufügen: unterschiedliche Perspektiven auf und Erwartungen an Lernen haben –, dann besteht die pädagogische Aufgabe nicht nur darin, *arbeitsbezogenes* Lernen durch die Bereitstellung von lernförderlichen Rahmenbedingungen zu unterstützen. Vielmehr müsste es auch darum gehen, das *individuelle* Lernen der Menschen zu begleiten. Anstatt beim Lernsupport an den spezifischen Arbeitserfordernissen anzusetzen, wären dann die individuellen Lernbedürfnisse und -wege der Menschen in den Blick zu nehmen. Es gelte also zu fragen: Mit welchen spezifischen Herausforderungen sind die Menschen konfron-

tiert? Welche Lernmöglichkeiten sind am Arbeitsplatz – oder durch die Organisation vermittelt – vorhanden? Welche Lernorientierungen und lernbezogenen Präferenzen haben sie? Wie sieht die konkrete Relationierung von Lernen und Leben, Lernen und Arbeiten aus? All diese Fragen könnten die Grundlage dafür darstellen, individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse zu fördern. Marsick et al. (2022) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Entwicklung vom arbeitsbasierten Lernen zum lernbasierten Arbeiten – verstanden als „work that privileges learning in order to build individual and organizational capacity to better address emergent challenges or opportunities“ (S. 177). Vor diesem Hintergrund zeigt sich auch die Bedeutung individualisierter Lernberatung und vielfältiger Lernunterstützung im Arbeits- und Organisationskontext, welche über formelle Anforderungen und somit eine Qualifizierungsberatung hinausgeht (Gehlen-Baum und Illi 2019; Höhne et al. 2017).

Es lässt sich somit festhalten, dass die vorgelegte empirisch fundierte Dimensionierung des Lernens im Kontext von Arbeit zwar keine grundlegenden neuen Einsichten in die Formen des Lernens ermöglicht, wohl aber eine systematisierende Dimensionierung. Durch diese kann die Unterstützung arbeitsbezogenen Lernens und lernbezogenen Arbeitens weiterentwickelt werden. Dabei richtet sie das Augenmerk nicht nur auf die Vermittlung und Aneignung vorhandenen Wissens, sondern auch auf Möglichkeiten der Generierung von neuem Wissen und neuen Problemlösungen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt C. Hof, J. Hartmann, R. Herrnbrodt, T. Müller, J. Saam, N. Ulrich und J. Vellenzer 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

Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271–297). Wiesbaden: Springer VS.

Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourse: participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, *34*(1), 56–67.

Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education & Training*, *58*(6), 613–628.

Billett, S. (2022). Learning in the through work: positioning the individual. In C. Harteis, D. Gijbels & E. Kyndt (Hrsg.), *Researching approaches on workplace learning* (S. 157–175). Cham: Springer.

Billett, S., Dymock, D., & Choy, S. (Hrsg.). (2016). *Supporting learning across working life. Models, processes and practices*. Cham: Springer.

Bolte, A., & Neumer, J. (Hrsg.). (2021). *Lernen in der Arbeit: Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeitsgestaltung bei wissensintensiven Berufen*. Augsburg, München: Hampp.

Brandi, U., & Iannone, R. L. (2020). Approaches to learning in the context of work—workplace learning and human resources. *Journal of Workplace Learning*, *33*(5), 317–333.

Brüggemann, A., Dehnbostel, P., & Rohs, M. (2010). *eXtreme Working, eXtreme learning? Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche*. Münster: Waxmann.

Carstensen, N., & Hof, C. (2015). Das Konzept des informellen Lernens auf dem Prüfstand. In G. Niedermair (Hrsg.), *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (S. 125–140). Linz: Trauner.

Dehnbostel, P. (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS.

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.

Dehnbostel, P. (2010). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider.

Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit; Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. Baltmannsweiler: Schneider.

Dewey, J. (1986). How We Think. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey—The later works (1925–1953)* (Bd. 8, S. 105–352). Southern Ill. Univ. Pr. 1933.

Dewey, J. (1988). Experience and education. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey—The later works (1925–1953)* Bd. 13. Carbondale: Southern Ill. Univ. Pr. 1938.

Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz. 1915

Dinkelaker, J. (2007). Kommunikation von Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*, 199–213.

Eraut, M. (2004). The practice of reflexion. *Learning in Health and Social Care*, *3*(2), 47–52.

Eurofound (2017). *Sixth European working conditions survey—overview report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frieling, E., & Schäfer, E. (2016). Arbeitsgestaltung für informelles Lernen. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 469–482). Wiesbaden: Springer VS.

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In A. Fuller, A. Munro & H. Rainbird (Hrsg.), *Workplace learning in context* (S. 126–161). London: Taylor & Francis.

Gehlen-Baum, V., & Illi, M. (2019). *Lern doch, was Du willst! Agiles Lernen für zukunftsorientierte Unternehmen*. Norderstedt: Books on Demand.

Göhlich, M., Wulf, C., & Zirfas, J. (2014). *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz.

Hackl, B., Wagner, M., Attmer, L., & Baumann, D. (2017). *New Work: Auf dem Weg zur neuen Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer VS.

Harteis, C., Gijbels, D., & Kyndt, E. (Hrsg.). (2022). *Researching approaches on workplace learning*. Cham: Springer VS.

Hof, C. (2016). Wissen und Lernen. Versuch einer Systematisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *3*, 205–213.

Hof, C. (2022). Eintritt in Elternschaft – Auf der Suche nach einem geeigneten Modell zu Untersuchung biographischer Lernprozesse im Übergang. In D. Rothe, D. Schwendowius, N. Thoma & C. Thon (Hrsg.), *Biographische Verknüpfungen. Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion* (S. 93–110). Frankfurt a. M.: Campus.

Hof, C., & Bernhard, M. (2022). Übergänge als Anlass für Lernprozesse. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing Transitions – die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung*. 68. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. (S. 181–194). Weinheim, Basel: Beltz.

Hof, C., & Rosenberg, H. (Hrsg.). (2018). *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.

Höhne, B., Bräutigam, S., Longmuß, J., & Schindler, F. (2017). Agiles Lernen am Arbeitsplatz. Eine neue Lernkultur in Zeiten der Digitalisierung. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, *71*, 110–119.

Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge.

Kädtler, J., & Richter, G. (2018). Editorial: Arbeitsintegriertes Lernen und lernförderliche Arbeitsgestaltung. *Arbeit*, *27*(4), 263–267.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.

Komssi, M., Pichlis, D., Raatikainen, M., Kindström, K., & Järvinen, J. (2015). What are Hackathons for? *IEEE Software*, *32*(5), 60–67.
Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press. 1991
Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B.N. (Hrsg.). (2022). *The sage handbook of learning and work*. London: SAGE.
Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, *19*(1), 1–17.
Marsick, V. (2015). *Learning in the workplace*. Abingdon: Routledge.
Marsick, V., & Neaman, A. (2018). Adult informal learning. In N. Kahnwald & V. Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen* (S. 53–72). Wiesbaden: Springer VS.
Marsick, V., & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London, New York: Routledge.
Marsick, V.J., Fichter, R., & Watkins, K.E. (2022). From work-based learning to learning based work. Exploring the changing relationship between learning and work. In M. Malloch (Hrsg.), *The SAGE handbook of learning and work* (S. 177–193). London: SAGE.
Meyer, F., & Taddicken, M. (2019). Hackdays als alternatives Lehrformat? Eine empirische Betrachtung eines Beispiellehrformats in Bezug auf mediale und technologische Bildung. In S. Robra-Bissantz, O.J. Bott, N. Kleinefeld, K. Neu & K. Zickwolf (Hrsg.), *Teaching Trends 2018* (S. 68–74). Münster, New York: Waxmann.
Molzberger, G. (2007). *Rahmungen informellen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.
Molzberger, G., & Overwien, B. (2004). Studien und empirische Untersuchungen zum informellen Lernen. In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel* (S. 69–85). Wiesbaden: Springer VS.
Poell, R. (2014). Workplace learning. In N.F. Chalofsky (Hrsg.), *Handbook of human resource development* (S. 215–227). Somerset: Center for Creative Leadership. ProQuest Ebook Central. Zugegriffen: 27.03. 2023.
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.
Richter, G. (Hrsg.). (2020). *Lernen in der digitalen Transformation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
Richter, S., Kortsch, T., & Kauffeld, S. (2020). Understanding learning Spillover: the major role of reflexion in the formal-informal learning interaction within different cultural value settings. *Journal of Workplace Learning*, *32*(7), 513–532.
Schaper, N. (2021). Lernförderliche Arbeitsgestaltung und selbstgesteuertes Lernen. Stand der Forschung und Entwicklung. In G. Richter (Hrsg.), *Arbeit und Altern. Eine Bilanz nach 20 Jahren Forschung und Praxis* (S. 355–386). Baden-Baden: Nomos.
Schermuly, C. (2021). *New Work – Gute Arbeit gestalten. Psychologisches Empowerment von Mitarbeitern* (3. Aufl.). Freiburg: Haufe.
Schröder, T. (2009). *Arbeits- und Lernaufgaben für die Weiterbildung. Eine Lernform für das Lernen im Prozess der Arbeit*. Bielefeld: wbv.
Schroll, W. (2017). Kollaborative Innovationsprozesse: Hackathons in Theorie und Praxis. In T. Knoll (Hrsg.), *Veranstaltungen 4.0: Konferenzen, Messen und Events im digitalen Wandel* (S. 135–154). Wiesbaden: Springer Gabler.
Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers to choosing just one. *Educational Researcher*, *27*(2), 4–13.
Statistisches Bundesamt Dauer der Beschäftigung beim aktuellen Arbeitgeber. https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-4/dauer-beschaeftigung-aktuell-Arbeitgeber.html. Zugegriffen: 14. Mai 2023.
Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, *3*, 130–154.
Tynjäla, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. *Vocations and Learning*, *6*, 11–36.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:295–314
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00252-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Betriebliche Sozialberatungen als Weiterbildungsanbieter? – Schnittstellen und Perspektiven

Hoang Long Nguyen

Eingegangen: 20. April 2023 / Überarbeitet: 26. Juni 2023 / Angenommen: 7. Juli 2023 / Online publiziert: 16. August 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Im Beitrag wird die Weiterbildungsarbeit im Rahmen der betrieblichen Sozialberatung untersucht. Als empirische Basis dient eine qualitative Querschnittstudie, in der 16 Experteninterviews mit Fachkräften der betrieblichen Sozialberatung in Deutschland geführt wurden. Die Studie erweitert den Stand der Forschung zur betrieblichen Weiterbildung, indem sie Einblick in die Heterogenität der Veranstaltungsarten und Veranstaltungsthemen sowie in das Handeln betrieblicher Sozialberatender bei der Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten gibt.

Schlüsselwörter Betriebliche Sozialberatung · Soziale Arbeit · Betriebliche Weiterbildung · Organisationen der Weiterbildung

✉ Dr. Hoang Long Nguyen
Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
E-Mail: hoang_long.nguyen1@tu-dresden.de

Occupational social counselling units as continuing education providers?—Interfaces and perspectives

Abstract This paper examines how far occupational social workers offer continuing education measures. The empirical basis of the paper is a qualitative cross-sectional study, in which 16 expert interviews were conducted with occupational social workers in Germany. The study expands the state of research on workplace continuing education by providing insight into the heterogeneity of forms and topics of continuing education measures as well as into approaches of occupational social workers in the development and conduction of such measures.

Keywords Occupational Social Counselling · Social Work · Workplace Learning · Adult Education Providers

1 Einleitung

Die betriebliche Weiterbildung gilt als das quantitativ größte Segment des quartären Bildungsbereichs (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 249). Die Forschung zur betrieblichen Weiterbildung nimmt an Bedeutung zu, was sich auch in der einschlägigen Studienlage widerspiegelt. In aktuellen Publikationen werden verschiedene Aspekte betrieblicher Weiterbildung untersucht, wie Programmplanung (vgl. von Hippel und Röbel 2016), Bedarfsermittlung (vgl. Röbel 2017), Weiterbildungsentscheidungen (vgl. Müller 2021) und Weiterbildungskulturen (vgl. Gerhards und Krause 2021). Zwar wird auch die Frage nach den in der betrieblichen Weiterbildung Tätigen adressiert (vgl. u. a. Wißhak et al. 2020), jedoch konzentrieren sich respektive Arbeiten v. a. auf gängige Berufsrollen in der Erwachsenenbildung (vgl. Kade et al. 2007, S. 145 f.). Hingegen liegen kaum Studien zur betrieblichen Weiterbildungsarbeit von Organisationseinheiten bzw. deren Personal vor, das (auch) Lern- und Bildungsgelegenheiten gestaltet, aber nicht zum Weiterbildungspersonal im engeren Sinne zählt (vgl. Moraal 2018, S. 335). Um dieses Desiderat zu adressieren, beleuchtet der Beitrag die *betriebliche Sozialberatung* als „Weiterbildungsanbieter“ in Organisationen.

Betriebliche Sozialberatung[1] „meint auf einen Unternehmenskontext bezogene, professionell begründete sozialpädagogische und psychosoziale Interventionen […] speziell ausgebildeter Fachkräfte“ (Stoll 2021, S. 147). Primär gilt sie als berufliches Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit, wie im „Berufsbild für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagogen/innen“ (vgl. DBSH 2009, S. 2) oder „Kerncurriculum Soziale Arbeit“ (vgl. DGSA 2016, S. 8) ablesbar. Trotzdem lässt sie sich innerhalb der Sozialen Arbeit schwer trennscharf verorten. In Systematisierungen wird sie, unterschiedlich begründet, als Teil der *Gesundheitshilfe* (vgl. Nikles 2008, S. 65) oder *Erwachsenenbildung* (vgl. Erath und Balkow 2016, S. 42) eingeordnet. Die uneindeutige Zuordenbarkeit könnte damit zusammenhängen, dass für die betriebliche Sozialberatung

[1] Im Folgenden werden „betriebliche Sozialberatung“ und „betriebliche Soziale Arbeit“ synonym genutzt, wohlwissend, dass es in der Praxis viele Bezeichnungen gibt (vgl. Bremmer 2017, S. 9).

per se kein uniformes Berufsbild existiert und sie durch Heterogenität bzgl. Nomination, Einsatzort, Kompetenzen, Aufgaben und Qualifikationsanforderungen geprägt ist (vgl. Nguyen und Bohlinger 2019, S. 442). Neuere Studien machen darauf aufmerksam, dass die betriebliche Sozialberatung über ein diversifiziertes Spektrum an Aufgaben verfügt. Neben der Einzelberatung nimmt auch die Weiterbildungsarbeit eine wichtige Rolle ein, wie Befunde von Baumgartner (2022) oder Nguyen (2022) zeigen. Dieser Ausschnitt ihres Aufgabenprofils ist (aus erwachsenenbildnerischer Sicht) bis dato aber noch wenig beforscht.

Der Beitrag hebt darauf ab, die betriebliche Sozialberatung als einen Weiterbildungsanbieter[2] zu beleuchten. Theoretisch wird erörtert, inwiefern sie auf Basis von Systematisierungsansätzen in der Literatur als Anbieter für Weiterbildungsmaßnahmen in der Weiterbildungslandschaft verortet werden kann. Empirisch werden Einblicke[3] in die betriebliche Weiterbildungsarbeit im Rahmen der betrieblichen Sozialberatung gegeben. Hierbei sind zwei Fragen leitend: 1) Welche Weiterbildungsmaßnahmen werden durch die betriebliche Sozialberatung angeboten? und 2) Wie geht das Personal in der betrieblichen Sozialberatung bei der Umsetzung der Maßnahmen vor? Der Beitrag fokussiert eine organisationale Ebene (Meso-Ebene), im Zentrum stehen Angebotsstrukturen und deren Entwicklung (vgl. Kröner und Egetenmeyer 2022, S. 918).

2 Stand der Forschung und theoretische Rahmung

Im Folgenden werden Forschungsbefunde präsentiert, die Einblicke in die betriebliche Weiterbildungsarbeit im Rahmen der betrieblichen Sozialberatung geben (s. Abschn. 2.1). Daraufhin wird erörtert, inwieweit die betriebliche Sozialberatung organisationstheoretisch in der Weiterbildungslandschaft verortet werden kann (s. Abschn. 2.2).

Vorab werden die zentralen Begriffe definiert: *Weiterbildung* wird „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197 zit. n. Weinberg 1999, S. 10) bestimmt. Unterhalb der Weiterbildung können gleichrangig die *berufliche Weiterbildung* und *allgemeine Erwachsenenbildung* mit ihren Unterbegriffen differenziert werden. Käpplinger (2018, S. 680 f.) zufolge ist die o. g. Definition zielführend, um die Weiter- von der Ausbildung abzugrenzen. Jedoch wird infrage gestellt, inwiefern sie die vielen Formen des Lernens in der *betrieblichen Weiterbildung* abdecken kann. Deshalb orientiert sich der Beitrag an einer weit gefassten Definition. Darunter werden Maßnahmen verstanden,

> „die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden. Neben den

[2] Die Begriffe „Anbieter“, „Einrichtung“ und „Organisation“ werden im Folgenden synonym genutzt.

[3] Im Beitrag werden Teilergebnisse einer Studie vorgestellt, die im Rahmen einer Qualifikationsarbeit durchgeführt wurde (vgl. Nguyen 2023). Ziel ist, die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund eines erwachsenenbildungswissenschaftlichen Zugangs zu beleuchten und zu diskutieren.

Lehrveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse und Seminare) als Weiterbildung im engeren Sinne umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen, beispielsweise arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung, selbstgesteuertes Lernen und Informationsveranstaltungen" (Statistisches Bundesamt 2022, S. 8).

Als *betriebliche Weiterbildungsarbeit* wird orientierend an Dehnbostel (2020, S. 494) „die Gesamtheit aller auf Individuen, Gruppen und die Organisation bezogenen Lern- und Qualifizierungsprozesse im Betrieb" verstanden.

2.1 Stand der Forschung

Angesichts eines Mangels an Studien, die sich exklusiv Weiterbildungsaktivitäten im Rahmen der betrieblichen Sozialberatung widmen, ist es für eine Annäherung zielführend, Befunde zu Aufgaben in der betrieblichen Sozialberatung zu referieren und das Hauptaugenmerk auf die Durchführung von Weiterbildungen zu legen: Die Studie von Stoll (2013) gibt Anhaltspunkte zur Weiterbildungsarbeit in der betrieblichen Sozialberatung. Mittels der Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in der Siemens AG wird aufgezeigt, dass alle Sozialberatenden „klassische Aufgaben" wie Einzelberatung, Krisenintervention oder externe Vermittlung anbieten (100 %, $n = 16$). Es folgen darauf „neue Aufgaben" wie Round-Table-Gespräche (93,8 %) und Konfliktmoderation (93,8 %). Daneben bieten 87,5 % themenbezogene Infoveranstaltungen und 62,5 % Kommunikationstrainings an (vgl. ebd., S. 162). In einer unternehmensübergreifenden Befragung von betrieblichen Sozialberatungen in der Deutschschweiz aus 2021 findet Baumgartner (2022, S. 64) heraus, dass Einzelfallberatungen in nahezu allen Sozialberatungsstellen durchgeführt werden (98 %, $n = 115$). An zweiter und dritter Stelle rangieren jeweils Fachberatung von Vorgesetzten und Führungskräften (92 %) sowie Konfliktmanagement (74 %). In der Hälfte des Samples (50 %) werden Schulungen von Vorgesetzten und Führungskräften angeboten. 43 % geben an, Seminare oder Schulungen zu Präventionsthemen durchzuführen. Im Vergleich zu Ergebnissen einer Erhebung aus 2008 verzeichnet die Schulung von Vorgesetzten und Führungskräften einen Anstieg (2008: 41 %, 2021: 50 %) und die Durchführung von Seminaren oder Schulungen zu Präventionsthemen einen leichten Rückgang (2008: 47 %, 2021: 43 %). Die Ergebnisse verdeutlichen also, dass die Durchführung von Weiterbildungen in ca. der Hälfte der betrieblichen Sozialberatungen relevant ist. Qualitative Ergebnisse präsentiert Nguyen (2022, S. 194) aus einer Triangulationsstudie. Auf Basis von Dokumentenanalysen (15 Stellenanzeigen) und sieben problemzentrierten Interviews wird gezeigt, dass das betriebliche Sozialberatungspersonal neben der psychosozialen Beratung, Begleitung und Unterstützung von Beschäftigten sowie der Mitwirkung im betrieblichen Gesundheitsmanagement auch Weiterbildungen in Form von Seminaren, Workshops, Schulungen etc. umsetzt. Die Zielgruppe besteht aus Mitarbeitenden, Führungskräften und Angehörigen. Themen sind mitunter Umgang mit psychischen Belastungen, Resilienz oder herausfordernde Mitarbeitergespräche (für Führungskräfte). Konkludiert wird, dass die Maßnahmen teils der Gesundheitsbildung und der beruflichen Weiterbildung zuordenbar sind.

Der Forschungsstand kann nur einen kursorischen Überblick geben. Trotzdem zeigen die Befunde, dass die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen in Betrieben als ein Teil des Aufgabenprofils der betrieblichen Sozialberatung zu sehen ist. Bezüglich der Zielgruppen zeigt sich, dass die Angebote primär für Beschäftigte mit oder ohne Führungsverantwortung bestimmt sind. Hinsichtlich Lernformen weisen die Befunde auf kursförmig organisierte Maßnahmen hin. Mit Blick auf Lerngegenstände zeichnen die Befunde ein unscharfes Bild. Unklar bleibt, was „Infoveranstaltungen", „Präventionsthemen" usw. konkret meinen. Außerdem erlauben die Befunde kaum Rückschluss darauf, wie und unter welchen organisationalen Bedingungen Angebote (und Programme) entwickelt werden.

2.2 Theoretische Rahmung

Der Forschungsstand macht darauf aufmerksam, dass die Weiterbildungsarbeit zum Leistungsspektrum der betrieblichen Sozialberatung gehören kann. Daraufhin stellt sich die Frage, wie die betriebliche Sozialberatung in die heterogene Weiterbildungslandschaft eingeordnet werden kann, obwohl sie – wie unten erklärt – kein primärer Lernort (vgl. Faulstich und Haberzeth 2010, S. 134) ist. Im Folgenden wird versucht, die Frage mittels eines organisationstheoretischen Zugangs zu erörtern. Vorab ist eine Eingrenzung für die Analyse zu markieren: Es steht die *interne* betriebliche Sozialberatung im Fokus, während andere organisationale Anbindungsformen ausgeklammert bleiben. Damit einhergehend werden nur betriebliche Sozialberatungsstellen berücksichtigt, die als Einheiten (Abteilungen) in Organisationen (v. a. Unternehmen) angesiedelt sind. Wie die betriebliche Sozialberatung in der Konstellation als Anbieter in der Weiterbildungslandschaft verortbar ist, kann mittels verschiedener Systematisierungsansätze betrachtet werden (vgl. z. B. Faulstich und Zeuner 2006, S. 186; Hamacher 1976, S. 50; von Hippel und Stimm 2020, S. 424). Da es den Umfang des Beitrags sprengen würde, auf alle Ansätze einzugehen, wird das Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung (vgl. Schrader 2010, 2011) als theoretische Folie beleuchtet. Im Anschluss wird die Funktion betrieblicher Sozialer Arbeit aus Sicht des Ansatzes „Integration und Lebensführung" (vgl. Baumgartner und Sommerfeld 2018) erörtert, um herauszuarbeiten, was als Hauptzweck der betrieblichen Sozialberatung gilt und welche Rolle die Weiterbildungsarbeit in dem Zusammenhang haben könnte.

Schrader (2010, S. 269) entwirft im Anschluss an Überlegungen aus der neoinstitutionalistischen Forschung sowie sozialwissenschaftlichen Modernisierungstheorien ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, dem im Kern die Frage nach der Beschaffung von *Ressourcen* und *Legitimation* zugrunde liegt. Durch die Verknüpfung beider Dimensionen und ihrer Merkmalsausprägungen (Sicherung von Ressourcen durch Vertrag vs. Auftrag, Sicherung von Legitimation durch öffentliche Interessen vs. private Interessen) wird ein Koordinatensystem mit vier Feldern (Reproduktionskontexte) aufgespannt, „das den Bewegungsraum konstituiert, innerhalb dessen sich Organisationen reproduzieren können" (ebd., S. 273). Bei den Reproduktionskontexten handelt es sich um (1) Gemeinschaften, (2) Staat, (3) Unternehmen und (4) Markt. Jeder der Kontexte bringt in der Weiterbildung wiederum verschiedene Typen von Organisationen (oder Anbieter)

hervor (vgl. ebd., S. 275 f.), wobei darunter in Orientierung an das NIACE (2006, S. 121) „hier die kleinsten organisatorischen Einheiten betrachtet [werden], die für ein Weiterbildungsangebot Verantwortung tragen“ (Schrader 2010, S. 273 f.). Dieses Begriffsverständnis eröffnet die Möglichkeit, nicht nur ein Unternehmen o. Ä. per se als Weiterbildungsanbieter zu betrachten. Stattdessen wird ein Zugang zu einzelnen (untergeordneten) Abteilungen aufgemacht, welcher differenziertere Analysen zulässt (vgl. ebd., S. 274). So werden im dritten Reproduktionskontext (Bereich der Unternehmen), in dem auf Basis von Aufträgen private Interessen verfolgt werden, innerbetriebliche Abteilungen für Weiterbildung als Beispiel genannt, die sich an einen geschlossenen Adressatenkreis, den Mitgliedern eines Unternehmens, richten (vgl. ebd., S. 276). Auf Basis der präsentierten Befunde (s. Abschn. 2.1) könnte also die betriebliche Sozialberatung als (interne) Abteilung ebenso dem Reproduktionskontext zugeordnet werden, sofern sie Weiterbildungen anbietet, die für Beschäftigte bestimmt sind, und mit denen private Interessen verfolgt werden[4].

Trotzdem bleibt zu bedenken, dass Weiterbildung kein „Kerngeschäft“ betrieblicher Sozialer Arbeit darstellt. Ihr Hauptzweck besteht per Definition nicht primär darin, Lern- und Bildungsgelegenheiten für Erwachsene didaktisch zu gestalten (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 9), sondern präventiv und interventiv an Reibungsstellen wirtschaftlicher und menschlicher bzw. sozialer Anforderungen anzusetzen (vgl. Stoll 2013, S. 23). Der Theorieansatz „Integration und Lebensführung“ sieht die Zuständigkeit der betrieblichen Sozialberatung darin, dass sie unterstützt, Probleme der Lebensführung zu bearbeiten und dadurch

> „die Integration von Mitarbeitenden in ein Unternehmen und damit in den Arbeitsmarkt aufrechtzuerhalten oder zum Teil auch neu zu schaffen, wenn diese Integration aufgrund von sozialen oder auch gesundheitlichen Problemen (wie z. B. Überschuldung oder Sucht) belastet und letztlich gefährdet ist“ (Baumgartner und Sommerfeld 2018, S. 7).

Angenommen wird, dass Lebensführungssysteme aus sozialen Handlungssystemen bestehen, in welche eine Person verschieden integriert ist. Die Teilsysteme hängen dabei zusammen, sodass „sich private Probleme […] auf die Arbeitsleistung am Arbeitsplatz auswirken (und umgekehrt wirkt die Arbeitssituation auf die anderen Teilsysteme eines Lebensführungssystems, gerade weil die Arbeitsintegration von herausragender Bedeutung für die gesellschaftliche Integration ist)“ (ebd.). Befunde zeigen, dass die Umsetzung dieses Auftrags methodisch v. a. in Form der Beratung im Rahmen von Einzelfallhilfen erfolgt (s. Abschn. 2.1), während die Weiterbildungsarbeit einen geringeren Anteil hat und, so die Annahme, eher eine komplementäre oder unterstützende Funktion zur sozialpädagogischen Arbeit erfüllt. Vor dem Hintergrund erscheinen die Überlegungen zur „beigeordneten Bildung“ anschlussfähig, um zu einem besseren Verständnis zur Weiterbildungsarbeit der betrieblichen Sozialberatung zu gelangen. Gieseke (2019b, S. 60) zufolge liegt

[4] Dies gilt v. a. für interne betriebliche Sozialberatung in Unternehmen mit Absicht zur dauerhaften Gewinnerzielung und Gewinnmaximierung (vgl. Schrader 2010, S. 273). Im Falle betrieblicher Sozialberatung in anderen Organisationen, wie Behörden, öffentlichen Bildungseinrichtungen oder Krankenhäusern, ist die Einordnung ggf. neu zu bestimmen.

beigeordnete Bildung vor, „wenn der Hauptzweck einer Organisation nicht Bildung ist, sondern andere gesellschaftliche und/oder fachliche Aufgaben, aber Bildungsangebote unterstützend, ergänzend oder als Marketing angeboten werden, um die zentralen Aufgaben der Organisation zu fundieren und sichtbarer zu machen" (ebd.). Als weitere Kriterien zur Definition der beigeordneten Bildung gelten, dass Bildungsangebote eher punktuell umgesetzt werden und (noch) kein vollständiger Institutionalisierungsprozess als Weiterbildungseinrichtung stattgefunden hat (vgl. von Hippel und Stimm 2020, S. 423).

3 Methodik

Die empirische Basis für den Beitrag liefert eine Querschnittstudie, die von 2020 bis 2022 durchgeführt wurde. Ihr Ziel bestand darin, Arbeitsaufgaben sowie Qualifikations- und Kompetenzanforderungen in der betrieblichen Sozialberatung zu untersuchen. In der Studie wurden leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten eingesetzt, um Informationen seitens betrieblicher Sozialberatender in ihren respektiven Funktionen zu ihrem Handlungsfeld zu erfassen (vgl. Meuser und Nagel 1991, S. 444). Nach einem Pre-Test und einer Überarbeitung des Interviewleitfadens wurden von Januar bis April 2021 Interviews in Form von Videokonferenzen oder Telefonaten geführt, die jeweils zwischen 53 und 110 min dauerten. Das finale Sample setzte sich aus 16 Sozialberatenden aus Organisationen sechs verschiedener Wirtschaftszweige und deutscher Bundesländer zusammen. Alle Interviews wurden mit Einverständnis aufgenommen. Daraufhin wurden die Aufnahmen regelgeleitet und vollständig transkribiert und anonymisiert (vgl. Kuckartz 2018, S. 167 f.). Die Auswertung der Daten erfolgte computergestützt mithilfe der Software MAXQDA Plus 2020. Das forschungsmethodische Vorgehen orientierte sich am Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 100). Im Rahmen eines siebenphasigen, iterativen Auswertungsprozesses wurde ein Kategorienraster mit 16 deduktiv und induktiv entwickelten Oberkategorien und weiteren Subkategorien erstellt, welche u. a. Aufschluss über Bildungshintergründe, berufliche Erfahrungen, Zugangswege zur betrieblichen Sozialberatung sowie Arbeitsaufgaben der Befragten geben. Innerhalb des Rasters umfasst eine Oberkategorie („Lehr-Lern-Veranstaltungen") Daten zu Veranstaltungen, die die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten etc. zum Ziel haben und sich an mehr als eine Person richten. In ihren Subkategorien wurden Lehr-Lern-Arrangements, Themen der Veranstaltungen sowie Tätigkeiten der Fachkräfte erfasst. Daraus speisen sich die in Kap. 4 vorgestellten Ergebnisse hauptsächlich.

4 Ergebnisse

Das Ziel der Studie bestand darin, Aufgaben im Arbeitsalltag der Befragten im Sinn einer Bestandsaufnahme durch einen qualitativ-explorativen Zugang zu ermitteln. Dabei sollten Einblicke in die Struktur von Arbeitsaufgaben unter Berücksichtigung von Aspekten wie Verrichtungsvorgänge, Objekte, Sach- und Arbeitsmittel,

Abb. 1 Übersicht der Veranstaltungsarten

Raum und Zeit herausgearbeitet werden (vgl. Nguyen 2023, S. 225). Die Ergebnisse wurden zu einem Arbeitsaufgabenprofil mit acht Komplexen verdichtet (vgl. ebd., S. 149), wovon im Weiteren ein Ausschnitt vorgestellt wird. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang dreier Leitfragen: Welche Weiterbildungsveranstaltungen bieten betriebliche Sozialberatende an (s. Abschn. 4.1)? Welches sind die Themen der Veranstaltungen (s. Abschn. 4.2)? Wie gehen sie vor (s. Abschn. 4.3)?

4.1 Veranstaltungsarten

In der Datenauswertung konnte aus dem Material eine Fülle an Veranstaltungsarten herausgearbeitet werden, die der Abb. 1 entnommen werden kann:

Bei der Fülle an Veranstaltungsarten zeigt sich, dass der Abstraktionsgrad variiert: Während *Fortbildung* und *Schulung* begriffssystematisch als Subformen der beruflichen Weiterbildung verstanden werden können (vgl. Weinberg 1999, S. 12), handelt es sich hingegen bei *Kurs, Workshop* oder *Seminar* um spezifische Organisationsformen des Lehrens und Lernens (vgl. Siebert 2010, S. 11). Außerdem ist anhand der Auflistung ablesbar, dass manche Arrangements durch die Interviewten selbst konkretisiert werden, indem in der Bezeichnung Informationen zur *Zielgruppe* (z. B. Führungskräftequalifizierung), zur *Funktion* des Angebots (z. B. Teamfindungsseminar) oder zum *Medieneinsatz* (z. B. PowerPoint-Vortrag) bereitgestellt werden. Einerseits könnte die Begriffspluralität damit begründet werden, dass die Befragten keine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Lehr-Lern-Arrangements vornehmen und trotz diverser Begriffe im Grunde gleiche Veranstaltungsarten meinen. So wurden in den Interviews die Begriffe mitunter flexibel und inkonsistent gehandhabt, d. h., dass im Laufe eines Interviews teils mehrere Bezeichnungen für dasselbe Angebot genutzt wurden. Andererseits könnte sie auch so gedeutet werden, dass das Personal der betrieblichen Sozialberatung in der Funktion als Lehrende in der Lage sein muss, viele Formate zu bedienen. Dies lässt sich mittels vorliegender Daten nicht abschließend beantworten. Im Folgenden wird vereinfachend der Begriff *Lehr-Lern-Veranstaltungen* (LLV) verwendet.

4.2 Veranstaltungsthemen

Im nächsten Schritt wurde untersucht, welche Themen Gegenstand der Lehr-Lern-Veranstaltungen der betrieblichen Sozialberatung sind. Hier hat sich ein nicht minder fragmentiertes Bild herauskristallisiert. In der Datenauswertung wurden alle in den Interviews genannten Themen codiert, in einer Subkategorie gebündelt und zu analytischen Zwecken zu Themenbereichen verdichtet (s. Abb. 2):

Ohne ins Detail gehen zu können, werden zwei Bereiche kontrastiv illustriert, um Einblick in die Angebotsstruktur der Lehr-Lern-Veranstaltungen der betrieblichen Sozialberatung zu geben:

Ein Teil der Angebote (*Themenbereich eins*) richtet sich an Führungskräfte und zum Teil auch Betriebsräte, Schwerbehindertenvertretungen, Personalmanagement etc. In allen Fällen des Samples, in denen Lehr-Lern-Veranstaltungen durchgeführt werden, haben die Befragten jedoch Führungskräfte als Zielgruppe benannt. Angebote in dem Bereich zielen u. a. auf die Förderung der Führungskompetenz von Personalverantwortlichen. Diese sollen befähigt werden, Auffälligkeiten bei Beschäftigten wahrzunehmen, die bspw. mit psychischen Problemen verbunden sein können, um unterstützende Gespräche zu initiieren. Ferner sind dem Bereich Angebote zur Informationsvermittlung zu Betriebs- oder Dienstvereinbarungen, Leitlinien, Anlaufstellen und Ansprechpersonen in der Organisation zugeordnet. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass der zeitliche Umfang der Angebote variiert: Im Material lassen sich Beispiele finden, bei denen es sich um Seminare von wenigen Stunden handelt. Es werden aber auch mehrtägige Angebote genannt, die an unterschiedlichen Lernorten inner- und außerhalb des Betriebs stattfinden. Die Angebote zeichnen sich im Kern dadurch aus, dass sie einen Bezug zur Arbeitsstelle, zur beruflichen Rolle und Aufgaben der Teilnehmenden vorweisen. Sie können als *primär beruflich orientiert* (vgl. Lipsmeier 1990, S. 363) bzw. Angebote zur *beruflichen Weiterbildung* oder der *beruflichen Anpassungsfortbildung* markiert werden, sofern sie dem Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung von veränderten Arbeitsanforderungen dienen (vgl. Dehnbostel 2008, S. 16). In dem Kontext beziehen sich die Anforderungen auf die Rolle und Verantwortung als Führungskräfte.

Anders sieht es im *achten Themenbereich* aus. Hierunter befinden sich Themen, die kaum bzw. keinen Bezug zum Arbeitsplatz haben, vielmehr im Privatleben angesiedelt sind. Die Themen beziehen sich auf Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, die typischerweise im jungen und mittleren Erwachsenenalter auftreten (vgl. Freund und Nikitin 2018, S. 267). Gegenstand der Veranstaltungen sind hier bspw. Fragen rund um Familiengründung und Erziehung; von Unterhalt für Kinder in Ausbildung über Umgang mit Veränderungen in Ehe oder Partnerschaft bis hin zu Versorgung pflegebedürftiger Angehöriger. Konträr zum ersten handelt es sich bei den Veranstaltungen des achten Themenbereichs eher um Angebote der *primär nicht beruflich orientierten Erwachsenenbildung* (vgl. Lipsmeier 1990, S. 363). Teils sind die Angebote nicht nur Angestellten vorbehalten, sondern auch Angehörige können kostenfrei teilnehmen.

Die Ergebnisse machen eine heterogene Themenstruktur sichtbar. Zunächst lassen sie sich dem Segment der *betrieblichen Weiterbildung* zuordnen, da sie vorwiegend im Lernort Betrieb stattfinden und insofern von Arbeitgebern finanziert

(1) Führungs-verantwortung	Psychosoziale Führungskompetenz, Gesunde Führung, Verhaltensauffälligkeiten bei Beschäftigten wahrnehmen, Umgang mit abhängigkeitserkrankten Beschäftigten, Umgang mit psychisch auffälligen Beschäftigten, Gesprächsführung mit auffälligen Beschäftigten, Führung schwieriger Gespräche, Dienstvereinbarung Sucht, Umsetzung von Leitlinien zur psychischen Gesundheit und zur Sucht, Innerbetriebliche Unterstützungsmöglichkeiten, Ablauf des betrieblichen Eingliederungsmanagements in der Organisation, Durchführung von Beratungsgesprächen
(2) Abhängigkeiten	Psychomedizinische Grundlagen, Abhängigkeitserkrankungen, Sucht, Suchtprävention
(3) Belastung und Beanspruchung	Psychohygiene, Wahrnehmung eigener Grenzen, Selbstfürsorge, Entspannung, Entlastung, Empowerment, Resilienz, Raucherentwöhnung
(4) Veränderungen	Persönliche Veränderungen, Organisationale Veränderungen, Begleitung von Veränderungsprozessen, Übergang in den Ruhestand
(5) Kommunikation	Kommunikation, Kommunikationsmodelle
(6) Konflikte	Konflikte, Umgang mit Konflikten
(7) Ausbildung	Kennenlernen zwischen Auszubildenden, Tutorenschulung, Prüfungsangst, Pädagogischer Tag
(8) Beziehung und Familie	Elternschaft, Elternzeit, Elterngeld, Kinderbetreuung, Elternunterhalt, Unterhalt für Kinder in Ausbildung, Veränderungen in der Partnerschaft, Pflege, Umgang mit Demenzerkrankten, Selbstfürsorge für pflegende Angehörige, Rechtliche Vorsorge
(9) Sonstige	Vielfalt, Sexuelle Belästigung, Multitasking, Deutsch als Fremdsprache

Abb. 2 Übersicht der Themen

werden, dass sie die interne betriebliche Sozialberatung finanzieren, Räume, Medien und Materialien für Veranstaltungen bereitstellen und ggf. eine Teilnahme in der Arbeitszeit erlauben (vgl. Widany 2021, S. 15). Jedoch zielen nicht alle Angebote auf die Entwicklung primär berufswichtiger Kompetenzen. Zwar trifft dies bei Angeboten für Führungskräfte zu. Hingegen gibt es Themen, die kaum Bezug zum Arbeitsplatz haben, und auf eine Themenspannweite hinweisen, die mehrere Inhaltsbereiche allgemeiner Erwachsenenbildung tangieren (vgl. Breitschwerdt und Egetenmeyer 2022, S. 134), wie *kulturelle* Erwachsenenbildung (z. B. Diversität), *kompensatorische* Erwachsenenbildung (z. B. Deutsch als Fremdsprache), *Gesundheitsbildung* (z. B. Raucherentwöhnung) oder *personale* Erwachsenenbildung (z. B. Übergang in den Ruhestand). Es liegt also ein Mix *betrieblicher, beruflicher* und *nicht-beruflicher* bzw. *allgemeiner* Weiterbildungsangebote vor, die durch die betriebliche Sozialberatung offeriert werden können (vgl. Widany 2021, S. 14 f.).

4.3 Gestaltung von Lehr-Lern-Veranstaltungen

Zum handlungspraktischen Vorgehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Veranstaltungen wurde aus dem Material ein idealtypischer Arbeitsprozess rekonstruiert. Er setzt sich aus vier Arbeitsaufgaben und weiteren Tätigkeiten zusammen: (1) Eruierung von Bedarfen für Lehr-Lern-Veranstaltungen, (2) Entwicklung und Abstimmung von Lehr-Lern-Veranstaltungskonzepten, (3) Durchführung der Lehr-Lern-Veranstaltungen sowie (4) Evaluierung der Lehr-Lern-Veranstaltungen und Dokumentation. In Abb. 3 sind die Ergebnisse verdichtet dargestellt. Darunter werden illustrierend Zitate präsentiert, um die Perspektive der Befragten zu spiegeln.

Zur Ermittlung von Bedarfen werden verschiedene Zugänge genutzt, wie folgende Interviewauszüge verdeutlichen. Im ersten Ausschnitt wird erklärt, dass sich der Bedarf für punktuelle Seminare aus der Beratung ergeben kann, wenn bestimmte Themen zu einem gewissen Zeitpunkt für mehrere Klientinnen und Klienten relevant sind. Im zweiten Ausschnitt werden weitere Beispiele für die Bedarfsermittlung aufgeführt, wie etwa der Austausch in Gremien und im Kollegium:

> „[...] also auch Themen, wo wir sagen, da ist Beratungsbedarf und da kann man vielleicht auch ... nicht alle Themen eignen sich auch für eine Gruppenberatungen, ne, so? Aber wenn wir so Themen haben, wo wir sagen, da können wir auch vielleicht mehrere Mitarbeiter zusammen praktisch beraten, dann organisieren wir eben zum Beispiel auch solche Seminare“ (6hQX, Z. 155–159).
>
> „Ja, das findet ganz häufig auch manchmal auf informeller Ebene statt, also da wir ja doch im Unternehmen auch gut vernetzt sind und dass manchmal Führungskräfte auch das anregen und zwar und einfach Bedarf auch anmelden, so, im Gespräch oder manchmal auch in der Beratung und sagen: ‚Sowas hätten wir gerne‘. Genau, das ist eine Möglichkeit. Dann haben wir natürlich hier auch so bestimmte Gremien im Haus, wo, ich sage mal, Arbeitskreise Gesundheit, wo wir auch mit verschiedenen Fachfunktionen drin sitzen und auch da überlegen wir, was wir anbieten können und auch da generieren wir quasi Ideen. Genau. Ich tausche mich auch mit anderen betrieblichen Sozialberaterinnen aus oder -beratern, [...], also auch da in den Gesprächen ... ja, ist es hilfreich, so zu

(1) Bedarfe für LLVs im Betrieb eruieren

- Anfragen für LLVs von Führungskräften, Abteilungen oder anderen im Betrieb aufnehmen
  - Mit Anfragenden Aufträge klären
  - Wünsche und Bedarfe der Anfragenden mit eigenen Möglichkeiten und Vorstellungen abstimmen
  - Äußere Rahmenbedingungen (z. B. zur Verfügung gestellte Zeit) mit Anfragenden klären
  - Auf Angebote anderer Bereiche im Betrieb verweisen, falls Anfragen nicht umgesetzt werden können
- Austausch mit externen Stellen, um Anregungen für neue Angebote und Themen zu gewinnen
- Im Team austauschen, um neue Themen zu eruieren
- Bedarfe einzelner Beschäftigtengruppen zu bestimmten Themen aus Beratungsgesprächen erfassen
- Bedarfe bei potenziellen Zielgruppen erfragen
- Ideen für neue Angebote unter Berücksichtigung der Kapazitäten der BSB-Stelle sondieren
- Passung neuer Angebotsideen zur Konzeption der BSB-Stelle überprüfen
- Mit direkten Vorgesetzten absprechen, ob bestimmte LLVs angeboten werden dürfen
- Themen und Aufgaben im Team entlang von Expertisen und Interessen aushandeln und aufteilen
- Eigene Fortbildungsbedarfe erfassen, um bestimmte Angebote durchführen zu können

(2) Konzepte für LLVs entwickeln und abstimmen

- (Fach-)Literatur lesen
- Materialien aus dem Internet besorgen
- Konzepte für LLVs entwickeln
- Bedarfe der Anfragenden in konzeptionellen Planungen berücksichtigen
- Standortspezifische Besonderheiten und aktuelle Entwicklungen im Betrieb berücksichtigen
- Ressourcen überprüfen, die bereits vorhanden sind und nach Möglichkeit nutzen
- Konzepte mit Anfragenden abstimmen
- Inhaltliche Konzepte vorhandener LLVs hinsichtlich der Aktualität überprüfen und ggf. anpassen
- Exkursionen planen
- Externe referierende Personen einladen
- Präsenzveranstaltungen auf virtuelle Formate umstellen
- Medien für virtuelle Formate bestellen
- Interessierte über Anmeldungs- und Abmeldungsmodalitäten informieren
- Angebote der BSB in betriebliche Bildungsprogramme verankern
- LLVs über zuständige Abteilungen bewerben lassen

(3) LLVs allein oder in Kooperation durchführen

- Vorträge halten
- Medien einsetzen (z. B. PowerPoint-Präsentation)
- Kennenlernen der Teilnehmenden initiieren
- Theoretisches Wissen zu einzelnen Themen vermitteln
- Handlungsleitfäden des Betriebs in LLVs präsentieren
- Unterstützungsmöglichkeiten durch BSB und anderen Akteuren aufzeigen
- Teilnehmende direkt mit Fragen adressieren, um Gespräche zum Inhalt zu initiieren
- Praktische Übungen initiieren
- Gruppenarbeiten initiieren
- Kreativitätstechniken einsetzen
- Rollenspiele initiieren
- Mit Teilnehmenden Handlungsmöglichkeiten zur Lösung von Problemen erarbeiten
- Widerstand und Abwehr der Teilnehmenden wahrnehmen und bearbeiten
- Feedbackprozesse in der Gruppe initiieren
- Teilnehmende im Verlauf mehrwöchiger LLVs beraten
- Prüfungssituationen simulieren
- Exkursionen in andere Einrichtungen durchführen
- Teamfähigkeit der Teilnehmenden beurteilen
- Bei LLVs von externen Personen mitwirken und den Transfer der Inhalte in den Betrieb sicherstellen

(4) LLVs evaluieren und dokumentieren

- Feedbacks von Teilnehmenden einholen (z. B. durch Evaluations-, Feedback- oder Fragebögen)
- Interne Evaluationen von LLVs durchführen
- Veranstaltungen in Statistiken aufnehmen

Abb. 3 Arbeitsprozess zur Gestaltung von Lehr-Lern-Veranstaltungen

gucken, was bieten andere an, nehmen andere bestimmte Entwicklungen auch wahr, ne? So. Was beschäftigt die Mitarbeiter? Also, das ist auch immer irgendwie eine Möglichkeit. Genau. Und auch der Austausch mit Kollegen, dass wir uns auch darüber austauschen oder auch mit unserem Teamleiter zusammen eben austauschen und was wir so wahrnehmen, auch so zusammentragen aus verschiedenen Bereichen manchmal, was da auch so an Entwicklungen sind, was da für Dinge passieren" (6hQX, Z. 364–380).

Werden so Bedarfe identifiziert, können Angebote unterbreitet werden. Jedoch scheint es auch üblich zu sein, dass bestimmte Personen Bedarfe melden, die zur Kenntnis genommen und bzgl. Umsetzbarkeit und Passung zur Konzeption der betrieblichen Sozialberatungsstelle überprüft werden:

„Das sind denn häufig die einzelnen Abteilungen, also wenn zum Beispiel verschiedene ... also, wir haben unterschiedliche [Bereiche], die einfach sagen: ‚Bei uns passiert gerade im Moment was im Bereich Belastung. Könnt ihr mal vielleicht sowas machen, wir gut miteinander umgehen?', ne, oder: ‚Bei uns passiert gerade im Moment was, dass wir gar nicht wissen ... es soll sich was verändern, aber wissen gar nicht wohin', ne? Dass wir da so Veränderungsprozesse begleiten oder auch so Workshops machen: Was passiert bei Veränderungen und wie kriegen wir die gut miteinander hin, ne? Das ist wirklich immer hauptsächlich von den einzelnen Bereichen, wo gerade aktuell Themen aufploppen" (6WJh, Z. 428–436).
„Und dann ist es in der Regel so, dass Führungskräfte oder auch Lehrende zum Beispiel auf uns zukommen. Das ist jetzt zum Beispiel ... also, wir werden jetzt im [Monat] und [Monat] Schulungen halten für Nachwuchskräfte und Studierende. Da geht es dann zum Beispiel um Themen wie Sucht oder Umgang mit Auffälligkeiten oder auch Selbstfürsorge, so. Genau. Und es ist meistens so, dass wir mit den Bereichen absprechen, was denn tatsächlich gewünscht ist. Das ist immer so ein ... ja, Aushandeln dann von ‚Das hätte ich gerne' und ‚Das kann ich bieten. Und wenn ich das und das bieten soll, dann müssen mir die und die Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden'. Also, da geht es meistens um die Ressource Zeit (lachen), weil häufig ist dann die Anfrage nach ganz viel, aber das muss in einer Stunde oder anderthalb Stunden abgehandelt werden. Da sind die ... da muss man dann so ein bisschen das Realistische vom doch nicht so Realistischen nochmal ... ja (lachen). Genau. Da muss man halt so ein bisschen verhandeln und dann ist es in der Regel so, dass wir da relativ frei dann das gestalten, ja?" (rLb7, Z. 266–280).

Es zeigt sich, dass die Erteilung von Aufträgen an die betriebliche Sozialberatung keineswegs nur durch hierarchische Anweisungen erfolgt (vgl. Schrader 2011, S. 118). Im Fall von rLb7 ist ein Aushandlungsprozess erkennbar, in dem Wünsche und Bedarfe der Anfragenden sowie eigene Ressourcen und Vorstellungen abgeglichen werden. Bei Diskrepanzen können Verhandlungen nötig sein. Des Weiteren heben beide Zitate hervor, dass einzelne, punktuelle Veranstaltungen der betrieblichen Sozialberatung einen Mehrwert haben können, weil sie maßgeschneidert werden und nicht einem Universalansatz folgen. Darüber hinaus kann es für die Sozial-

beratenden vonnöten sein, mit Vorgesetzten zu klären, inwiefern ein Angebot in der Form realisierbar ist und Arbeitsteilungen im Team vorzunehmen sind (z. B. in Abhängigkeit von fachlichen Qualifikationen, Erfahrungen, Interessen).

Als nächstes werden Veranstaltungskonzepte entwickelt. Werden Veranstaltungen regelmäßig als Teil des betrieblichen Weiterbildungsprogramms angeboten, werden bestehende Konzepte bzgl. der Aktualität überprüft und angepasst. Hingegen sind bei neuen Konzepten Bedarfe und Wünsche der Anfragenden wie auch Besonderheiten der Organisation in der Planung zu berücksichtigen. Folgender Ausschnitt gibt Einblick in diese Phase:

> „Wenn man auf ein bestehendes Angebot zurückgreifen kann, dann ist es halt einfach, irgendwie mal nach drei Jahren wieder dran zu gucken: Passt das noch so? Und ansonsten ist es halt dann einfach die Umsetzungszeit und das ist komplett unterschiedlich. Und jetzt haben wir alle einen Riesenaufwand nochmal gehabt oder ihr vor allem, die Angebote dann auch virtuell aufzusetzen. Das erfordert didaktisch nochmal was ganz anderes und auch in der Nutzung der technischen Voraussetzungen nochmal was ganz anderes. Die Hälfte musste irgendwie erst nachbestellt werden an Tools, die man dafür braucht, ja?“ (VM7B, Z. 872–879).

Lehr-Lern-Veranstaltungen werden allein oder mit weiteren Personen (z. B. Teammitglieder, Kolleginnen und Kollegen anderer Abteilungen, Externe) durchgeführt, wie folgendes Zitat zeigt:

> „Also, es gibt für unsere Führungskräfte eben auch Schulungsmodule, die jetzt von externen Anbietern durchgeführt werden zum Thema gesund Führen oder abhängigkeitserkrankte Mitarbeiter, Umgang damit. Und da haben wir auch so Parts oder auch Burnout, wir auch so Parts haben, wo wir quasi den Transfer so darstellen. Die bekommen dann ja Wissensvermittlung und Erfahrung zu dem Themenkomplex und wir stellen dann praktisch immer nochmal so in diesen Seminaren die Brücke dar so in die Praxis, ne? Was heißt das bei uns im Unternehmen? Was sind die Ansprechpartner? Wie geht man da vor, ne? So. Das ist so ein bisschen da der Brückenschlag, den machen wir auch häufig in solchen Seminargeschichten, ne?“ (6hQX, Z. 163–172).

Je nachdem, um welche Veranstaltung und Zielgruppe es geht, kann das Vorgehen divergieren. So wird ein zweistündiger Workshop für Führungskräfte zum Thema „Schwierige Gespräche führen“ didaktisch anders aufgebaut sein als ein modulares und mehrwöchiges Training für eine breite Zielgruppe zum Thema „Resilienz“. Unabhängig davon konnte im Material eine Reihe von Tätigkeiten identifiziert werden, die zeigen, dass Sozialberatende in der Rolle als Lehrende sich eines breiten Spektrums an Sozialformen und Methoden bedienen, um auf mikrodidaktischer Ebene Veranstaltungen zu gestalten, wie zwei Zitate exemplarisch zeigen:

> „[...], wie dieses schlichte Kartenabfragen oder dieses offene Brainstormen oder sowas. Das ist schon ganz hilfreich und da ist es dann auch fast egal, welches Thema kommt, weil man ja das Thema mit der Gruppe erarbeiten kann, ne? Also, inhaltlich ist es dann ja häufig so, dass sie sehr spezielle Sachen haben,

ne? Wenn es auch darum geht, Arbeitsabläufe in bestimmten Werkstätten, von denen ich inhaltlich natürlich überhaupt keine Ahnung habe oder von irgendwelchen Laboren oder so. Das ist ja ... das inhaltliche Thema bleibt ja immer bei den Leuten und wir müssen quasi mit Moderationstechniken da arbeiten, um so eine offene Struktur zu schaffen, ne? Damit alles gedacht werden darf und auch Leute zu Wort kommen, die vielleicht sonst nicht so Wortführer/Wortführerin sind, ne? Weil wir da eben andere Instrumente anbieten, damit man sich gut austauschen kann" (6WJh, Z. 443–454).

„Hier und da versuchen wir natürlich, auch so ein paar Gruppenarbeiten einzubauen, [...], aber beispielsweise am ersten Tag, wenn man so diese Präsenzwoche jetzt betrachtet als Beispiel, da wird nach der Vorstellung [der Sozialarbeitsstelle] natürlich erstmal nochmal so ein bisschen auf die Woche eingegangen und dann wird mit Gruppenarbeit gemacht. Einfach, um ein bisschen aufzulockern, dass die Teilnehmer sich untereinander so ein bisschen vernetzen und kennenlernen. Und ich sage mal, wenn Sie sich das so vorstellen, das ist immer so eine Gruppe so von 40 bis 45 (...) [...] Mann oder Menschen, ja? Und die werden in vier Gruppen eingeteilt und dann wird beispielsweise so eine Frage bearbeitet: Wie bereiten Sie sich auf Ihren Ruhestand vor, ja? Wie stellen Sie sich Ihren letzten Tag vor? Und ja, also solche Fragen und das wird ganz unterschiedlich und mit ein Stück weit Humor natürlich dann auch betrachtet, ja?" (gC2K, Z. 573–585).

Im Rahmen zeitintensiverer Angebote sind teilweise Exkursionen in Einrichtungen des Gesundheits- oder Sozialwesens integriert, um Teilnehmenden bei sensiblen gesundheitsbezogenen Themen (z. B. psychische Erkrankungen) Begegnungen und Austausch mit Betroffenen sowie Fachexpertinnen und -experten zu ermöglichen.

Abschließend werden zur Evaluierung Instrumente wie Evaluations-, Feedback- oder Fragebögen eingesetzt, um die Veranstaltungen durch Teilnehmende bewerten zu lassen. Bewertet werden sollen u. a. Referierende, Methoden, die wahrgenommene Veranstaltungsatmosphäre und/oder der eingeschätzte Lernerfolg:

„Und ansonsten wird die Leistung im Grunde genommen da evaluiert, wo wir zum Beispiel eine Veranstaltung haben. Da gibt es dann auch immer so normale Evaluationsbögen, wo drin steht: ‚Waren Sie zufrieden mit Ihrem Trainer? Ja oder Nein?' aus der Weiterbildungsabteilung heraus" (6WJh, Z. 615–619).

„Also, bis zur Pandemie haben wir immer einen Feedbackbogen rausgegeben. [...] Also, da haben wir immer klar gefragt: Also, was, wie waren so die Methodiken? Wie war die Umsetzung? Wie war die Stimmung? Wie war der Lernerfolg? Wie war die Methodenvielfalt? Welche Themen würden weiterhin interessieren? Auf einer Skala von eins bis zehn, wie würden Sie das Gesamtergebnis einschätzen?" (o4az, Z. 500–505).

In manchen betrieblichen Sozialberatungsstellen werden anonymisierte Statistiken für die interne Berichterstattung geführt. Von Interesse sind hier Daten bzgl. Art, Anzahl, Dauer und Themen der Veranstaltungen sowie die Anzahl der Teilnehmenden. Zwar gibt es für die betriebliche Sozialberatung per se wenig ausgeprägte Ziel- und Kennzahlensysteme, trotzdem spielt das Berichtswesen eine wichtige Rol-

le (vgl. Nguyen 2023, S. 218), um erbrachte Leistungen sichtbar zu machen und nicht zuletzt langfristig Legitimation zu erzielen und Ressourcen zu sichern (vgl. Schrader 2010, S. 274).

5 Fazit und Ausblick

Im Kern zielt der Beitrag darauf, zu einem besseren Verständnis der betrieblichen Weiterbildungsarbeit im Rahmen intern organisierter betrieblicher Sozialberatung beizutragen (s. Kap. 1). Empirisch wurde untersucht, welche Weiterbildungen durch die betriebliche Sozialberatung angeboten werden, und wie die Umsetzung der Maßnahmen erfolgt. Die Ergebnisse schließen an Befunde aus dem Stand der Forschung an (s. Abschn. 2.1) und erweitern ihn:

Erstens weisen die Befunde auf die Heterogenität der Veranstaltungsarten hin, die – wie auch im Forschungsstand festgestellt – überwiegend *kursförmig* organisiert, aber schwer trennscharf abgrenzbar sind, weil u. a. Begrifflichkeiten nicht konsistent genutzt werden (s. Abschn. 4.1).

Zweitens konnte eine Heterogenität an betrieblichen, beruflichen und allgemeinen Angeboten identifiziert werden, die ergänzend zum Forschungsstand ein besseres Verständnis für die *inhaltliche* Bildungsarbeit der betrieblichen Sozialberatung schaffen und zugleich auf die Verwobenheit der betrieblichen Weiterbildung mit der beruflichen und/oder allgemeinen Weiterbildung aufmerksam machen (vgl. Käpplinger 2016, S. 173). Bei der Analyse der Themen zeigt sich, dass sich Angebote wie jene zur Unterstützung von Vorgesetzten bei der Erfüllung ihrer Führungsverantwortung oder zum Umgang mit Belastung und Beanspruchung unter Stichworten wie Führungskräftequalifizierung oder betriebliche Gesundheitsförderung in das Repertoire betrieblicher Bildungsarbeit einfügen lassen. Hingegen erscheinen andere Themen ungewöhnlich für den Arbeitskontext. Dies betrifft etwa Veranstaltungen im Bereich „Beziehung und Familie“, in dem es u. a. um Elternschaft, Ehe und Partnerschaft oder Pflege von Angehörigen geht, die auf dem ersten Blick wenig in die Logik betrieblicher Weiterbildung passen (vgl. Harney 1998, S. 52 f.), wohl aber in die der betrieblichen Sozialen Arbeit, sofern ihr Hauptzweck darin besteht, Mitarbeitende bei der Bewältigung von Problemen der Lebensführung zu unterstützen, Integrationsverhältnisse zu verbessern und Integration in Beschäftigung zu erhalten (vgl. Baumgartner und Sommerfeld 2018, S. 7). Dies könnte eine Erklärung für die Diversität der Themen sein, die Organisationsmitgliedern erlauben, mit ihren Anliegen in verschiedenen Rollen und/oder als Menschen in verschiedenen Lebensphasen teilzunehmen (s. Abschn. 4.2).

Drittens konnte mithilfe der Daten ein idealtypischer Arbeitsprozess mit vier Aufgaben rekonstruiert werden (s. Abschn. 4.3), die das didaktische Handeln des betrieblichen Sozialberatungspersonals grob abbilden. Auf *mesodidaktischer* Ebene (Angebotsplanung) sind die Ermittlung von Bedarfen und Entwicklung von Veranstaltungskonzepten anzusiedeln. Auf *mikrodidaktischer* Ebene (Lehre) sind die Aufgaben zur Durchführung von Lehr-Lern-Veranstaltungen sowie Evaluation und Dokumentation zu verorten (vgl. von Hippel et al. 2022, S. 24 ff.). Anhand der Befunde werden Überschneidungen in den Tätigkeiten des Personals der betriebli-

chen Sozialberatung und der Weiterbildung deutlich erkennbar, bedenkt man, dass die Entwicklung und Durchführung von Angeboten zu den Kernaufgaben in der Weiterbildung zählen (vgl. u. a. Kraft 2018, S. 1117; Martin 2016, S. 99).

Im Beitrag wurde ein empirisch gestützter, vorwiegend deskriptiver Einblick in die Weiterbildungsarbeit der betrieblichen Sozialberatung gegeben. In der Studie wurde die Weiterbildungsarbeit als ein Teil des Aufgabenspektrums der betrieblichen Sozialberatung untersucht, das Erkenntnisinteresse war nicht exklusiv auf sie gerichtet. Demzufolge – und aufgrund des Forschungsdesigns – ist die Studie mit Limitationen konfrontiert, die sich mitunter darin zeigen, dass nur die Perspektive der betrieblichen Sozialberatungsfachkräfte erfragt, hingegen keine Daten zur Anzahl der Veranstaltungen, zur Entwicklung der Themenstruktur im Zeitverlauf oder zum Arbeitszeitvolumen für Weiterbildungsarbeit erfasst wurden.

Mit Blick auf die heterogene Angebotsstruktur sowie meso- und mikrodidaktischen Tätigkeiten bleibt zu erforschen, inwiefern die betriebliche Sozialberatung mit anderen Organisationseinheiten zusammenarbeitet und sich zugleich von diesen abgrenzt, die auch bzw. intensiver mit Weiterbildung befasst sind (z. B. Weiterbildungsabteilungen). Die Bearbeitung der Frage erscheint relevant, um den Erkenntnisstand zu Akteuren, deren Zuständigkeiten und Aufgaben in der betrieblichen Bildungsarbeit zu erweitern. Wird die Entwicklung von Angeboten als Teil der Programmentwicklung erachtet (vgl. Gieseke 2019a, S. 25), könnte in der Programmplanungsforschung untersucht werden, inwiefern das betriebliche Sozialberatungspersonal Programme entwickelt oder mit Verantwortlichen für Programmplanung kooperiert. Ferner bleibt die Funktion der Weiterbildungsarbeit der betrieblichen Sozialberatung näher zu untersuchen. Zum einen geht es um die ihr zugeschriebenen Funktionen im Sinne von subjektiven Bedeutungszuschreibungen aus Sicht verschiedener Akteure (vgl. von Hippel und Röbel 2016, S. 64). Zum anderen geht es darum, welche Funktion die Weiterbildungsarbeit im Verhältnis zur Beratung, der Kernaufgabe der betrieblichen Sozialberatung, einnimmt. Es ist zu erfragen, inwiefern ein Wechselwirkungsverhältnis zwischen den beiden Aufgabenkomplexen vorliegt, und wie dieses sich äußert. Schließlich könnte die Beratungsarbeit als Ausgangspunkt genutzt werden, um das Beratungshandeln des betrieblichen Sozialberatungs- und Weiterbildungspersonals komparativ zu analysieren. Während in dem Beitrag erörtert wurde, wie sich die betriebliche Sozialberatung in das Feld der Weiterbildung einordnen lässt, könnte hierdurch der umgekehrte Weg eingeschlagen und gefragt werden, inwiefern die Weiterbildung die Soziale Arbeit tangiert. Dies erscheint vor dem Hintergrund aufschlussreich, weil das Weiterbildungspersonal auch mit komplexen Beratungswünschen konfrontiert ist, die sozialpädagogische Kompetenzen erfordern (vgl. von Hippel und Tippelt 2009, S. 214).

Förderung Die Forschungsarbeit, die zu den präsentierten Ergebnissen führte, fand im Rahmen einer Anstellung an der TU Dresden statt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt H. L. Nguyen 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

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.

Baumgartner, E. (2022). Themen und Positionierung der Betrieblichen Sozialen Arbeit – empirische Analyse zu Stand und Entwicklungen in der Deutschschweiz. In E. Baumgartner (Hrsg.), *Betriebliche Soziale Arbeit in der Schweiz. Geschichte, aktueller Stand und Herausforderungen* (S. 58–73). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Baumgartner, E., & Sommerfeld, P. (2018). Betriebliche Soziale Arbeit und Eingliederungsmanagement. In T. Geisen & P. Mösch (Hrsg.), *Praxishandbuch Eingliederungsmanagement* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.

Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (2022). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 127–150). Wiesbaden: Springer VS.

Bremmer, M. (2017). 100 Jahre betriebliche Sozialarbeit – Entwicklung, Geschichte und Wandel der Betriebssozialarbeit. In S. Klein & H.-J. Appelt (Hrsg.), *Praxishandbuch betriebliche Sozialarbeit. Prävention und Intervention in modernen Unternehmen* (6. Aufl. S. 9–18). Asanger.

DBSH (2009). Grundlagen für die Arbeit des DBSH e. V. Berufsbild. https://www.dbsh.de/profession/berufsbilder/sozialarbeiter-in-/-sozialpaedagog-in.html. Zugegriffen: 12. Apr. 2023.

Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.

Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Aufl. S. 484–501). Wiesbaden: Springer VS.

DGSA (2016). Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit/. Zugegriffen: 12. Apr. 2023.

Erath, P., & Balkow, K. (2016). *Einführung in die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2010). Integrative Lernorte. Über die Inszenierung von Lernmöglichkeiten. *Erwachsenenbildung – Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, *56*(3), 130–135.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2006). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Freund, A. M., & Nikitin, J. (2018). Junges und mittleres Erwachsenenalter. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl. S. 265–289). Weinheim, Basel: Beltz.

Gerhards, C., & Krause, I. (2021). Betriebliche Weiterbildungskulturen in Zeiten der Digitalisierung – Eine Analyse mit Daten des BIBB-Qualifizierungspanels. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Optimierung in der Weiterbildung* (S. 91–115). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2019a). Programm und Angebot. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl. S. 18–27). Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2019b). Forschungen zum Programmplanungshandeln. In M. Fleige, W. Gieseke, A. v. Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl. S. 52–63). Bielefeld: wbv.

Hamacher, P. (1976). *Entwicklungsplanung für Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.

Harney, K. (1998). *Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung*. Stuttgart: Hirzel.

von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibung in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 61–81.

von Hippel, A., & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen – Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(3), 413–427.

von Hippel, A., & Tippelt, R. (2009). Ausblick: Fortbildung des Personals und Weiterbildungsbeteiligung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 214–222). Weinheim, Basel: Beltz.

von Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2022). *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Paderborn: Brill Schöningh.

Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: wbv.

Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 679–695). Wiesbaden: Springer VS.

Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 1110–1128). Wiesbaden: Springer VS.

Kröner, S., & Egetenmeyer, R. (2022). Überblick: Forschungsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 917–939). Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lipsmeier, A. (1990). Berufliche Weiterbildung. In Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 363–376). Köln: Wissenschaft und Politik.

Martin, A. (2016). Tätigkeiten des Weiterbildungspersonals. In A. Martin, S. Lencer, J. Schrader, S. Koscheck, H. Ohly, R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf* (S. 97–107). Bielefeld: wbv.

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). Wiesbaden: Springer VS.

Moraal, D. (2018). Professionalität und Professionalisierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 329–341). Wiesbaden: Springer VS.

Müller, C. (2021). Weiterbildungsentscheidungen in Klein- und Mikrounternehmen – Entscheidungskriterien und -strategien. *EP – Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, *1*, 49–58.

Nguyen, H. L. (2022). Betriebliche Sozialberatung – Empirische Ergebnisse zu Arbeitsaufgaben in einem hybriden Tätigkeitsfeld. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, *4*, 183–202.

Nguyen, H. L. (2023). *Betriebliche Sozialberatung im Kontext von Corporate Social Responsibility. Eine empirische Untersuchung zu Arbeitsaufgaben und Anforderungen in der betrieblichen Sozialberatung in Deutschland*. Bielefeld: wbv.

Nguyen, H. L., & Bohlinger, S. (2019). Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofile in der betrieblichen Sozialarbeit. *Soziale Arbeit – Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, *12*(68), 442–448.

NIACE (2006). Final report for study on adult education providers. http://hdl.voced.edu.au/10707/150611. Zugegriffen: 7. Juli 2023.

Nikles, B. W. (2008). *Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.

Röbel, T. (2017). Bildung im Betrieb? Empirische Betrachtung der Bedarfsbestimmung im Großunternehmen: Prozesse, Akteure und Begründungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *40*(1), 25–39.

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

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

Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Statistisches Bundesamt (2022). Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS6). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201209004.html. Zugegriffen: 25. Mai 2023.

Stoll, B. (2013). *Betriebliche Sozialarbeit. Aufgaben und Bedeutung, praktische Umsetzung* (2. Aufl.). Regensburg: Walhalla.

Stoll, B. (2021). Betriebliche Sozialarbeit. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.), *Kreft/Mielenz Wörterbuch Soziale Arbeit* (9. Aufl. S. 147). Weinheim: Beltz Juventa.

Weinberg, J. (1999). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/id/383. Zugegriffen: 26. Juni 2023.

Widany, S. (2021). Die Trendanalyse im Rahmen der datengestützten Bildungsberichterstattung. Konzeption, Begriffe und eine kleine Gebrauchsanweisung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 8–29). Bielefeld: wbv.

Wißhak, S., Bonnes, C., Keller, I., Barth, D., & Hochholdinger, S. (2020). Qualifikationen von Lehrenden in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *10*(1), 103–123.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:315–330
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00253-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Volkshochschulen zwischen Auftrag, Inszenierung und Routinen. Eine Studie zu Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt während der Corona-Pandemie

Olaf Dörner · Stefan Rundel

Eingegangen: 10. Mai 2023 / Überarbeitet: 30. Juni 2023 / Angenommen: 14. Juli 2023 / Online publiziert: 29. August 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Im folgenden Artikel gehen wir auf die disparate Situation von Volkshochschulen und den Diskurs um Volkshochschule und Corona-Pandemie ein. Anhand empirischer Befunde veranschaulichen wir, welche Themen im Umgang mit der Corona-Pandemie für Volkshochschulen relevant sind und stellen zwei organisationale Handlungstypen vor, denen primär eine handlungsleitende Verwaltungslogik inhärent ist. Im Rahmen dieser Logik wird die Verhandlung des Selbstbildes von Volkshochschulen zum relevanten und gleichsam prekären Handlungshorizont. Dies nehmen wir zum Anlass, den Umgang mit der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit als eine Praxis zu interpretieren, die sich im Spannungsfeld von Auftrag, Inszenierung und organisationalen Routinen entfaltet und konturiert. Volkshochschulen reagieren weniger mithilfe von Bildungsangeboten auf die Krise, wie Auftrag und Inszenierung vermuten ließen, sondern bewältigen vielmehr die Krise innerhalb der organisationalen Routinen.

Schlüsselwörter Volkshochschulen · Corona-Pandemie · Organisation · Inszenierung · Handlungslogik

✉ Prof. Dr. Olaf Dörner
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg, Deutschland
E-Mail: olaf.doerner@ovgu.de

Dipl.-Soz. Stefan Rundel
Universität der Bundeswehr München, Neubiberg, Deutschland
E-Mail: stefan.rundel@unibw.de

Adult education centers between mission, staging and routines. A study on adult education centers in Saxony-Anhalt during the Covid-19-pandemic

Abstract In the following article, we address the disparate situation of *Volkshochschule* and the discourse on *Volkshochschule* and Corona. Based on empirical findings, we illustrate which issues are relevant for *Volkshochschule* in dealing with the Covid-19-pandemic and present two organisational types of action that are primarily inherent to an administrative logic guiding action. Within the framework of this logic, the negotiation of the self-image of *Volkshochschule* becomes a relevant and, as it were, precarious horizon of action. We take this as an opportunity to interpret the handling of the discrepancy between claim and reality as a practice that unfolds and contours itself in the field of tension between mission, staging and organisational routines. *Volkshochschulen* do not so much react to the crisis with the help of educational offers, as the mandate and staging would suggest, but rather cope with the crisis within organisational routines.

Keywords Adult education centres · Covid-19-pandemic · Organisation · Staging · Logic of action

1 Zur disparaten Situation von Volkshochschulen: Anspruch, Wirklichkeit, Corona

Volkshochschulen sind Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung, die in unterschiedlichen Rechtsformen, überwiegend in kommunaler Trägerschaft, organisiert und ihrem Selbstverständnis nach offen für alle Bürgerinnen und Bürger sein, Bildung ermöglichen und Bildungsbedürfnisse wecken sollen (vgl. Süssmuth und Eisfeld 2018). Ihr öffentlicher Auftrag bestehe darin, ein umfassendes Weiterbildungsangebot für die gesamte Bevölkerung zu unterbreiten sowie zur gesellschaftlichen Integration (sozial, kulturell und ökonomisch) insbesondere von Problemgruppen beizutragen (vgl. DVV 2011, S. 18 f.). Zentral für das Selbstverständnis der Volkshochschulen ist das Prinzip der Offenheit, bezogen auf alle Menschen und alle Regionen sowie auf die Vielfalt von Lebenssituationen und Bildungsbedarfen, die Freiwilligkeit und aktive Mitgestaltung von Lernen (vgl. ebd., S. 14 ff.). Dabei ist das Weiterbildungsangebot nicht im engen Sinne der Vermittlung von Wissen zu denken, sondern darüber hinaus und weit mehr als Schaffung (Ermöglichung, Gewährleistung) eines öffentlichen Raumes für Verständigung und Auseinandersetzung, für Förderung von Teilhabe und Mitwirkung am gesellschaftlichen und politischen Leben (vgl. ebd., 38). Soweit zum Anspruch und Selbstbild der Volkshochschulen. Empirisch ist die Situation disparat und die soziale Praxis der Volkshochschulen fällt hinter ihre programmatischen Ansprüche zurück. Zwar zählen Volkshochschulen, wie Tab. 1 verdeutlicht, zu den am meisten genutzten Einrichtungen für nichtberufsbezogene Weiterbildung (vgl. BMBF 2021, S. 56) und zu den größten Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland (vgl. Echarti et al. 2022, S. 16). Allerdings werden anhand der jährlichen vhs-Statistiken immer wieder Angebots- und Betei-

Tab. 1 Inanspruchnahme von Weiterbildung bei den Volkshochschulen vor und nach der Pandemie

	Vor der Pandemie	In der Pandemie
Anteil der Teilnehmenden an nicht-berufsbezogener Weiterbildung in vhs	22 % (2016) 18 % (2018)	11 % (2020)
Durchführung von Kursen	558.000 (2019)	385.000 (2020)
Unterrichtsstunden	16,3 Mio (2019)	9,7 Mio (2020)
Belegungen	6,2 Mio (2019)	3,7 Mio (2020)

ligungslücken offenbar (vgl. Faulstich 2009, S. 905), die darauf verweisen, dass die proklamierte Offenheit Grenzen hat (vgl. Wittpoth 2013, S. 162 ff.) und Volkshochschulen strukturell zwischen Anspruch und Wirklichkeit agieren (vgl. Dörner und Liebe 2015, S. 7 ff.). So halten Volkshochschulen zwar ein vielfältiges Angebot vor und scheinen dem Motto „Sowohl-als-auch statt Entweder-oder“ gerecht zu werden (vgl. dazu Tietgens 1990, S. 61 f.). Jedoch überwiegen Angebote in den Bereichen Gesundheit und Sprachen (mit großen Steigerungen über die Jahre hinweg) und für die Bereiche Politik – Gesellschaft – Umwelt, Arbeit-Beruf und Kultur-Gestalten sind deutliche Rückgänge zu verzeichnen (vgl. Tab. 2). Auch im aktuellen Berichtsjahr 2020 machen Sprachkurse (36,4 %) und Gesundheitskurse (33,3 %) den größten Anteil aller Kurse aus (vgl. Echarti et al. 2022, S. 68 f.). Die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Bereiche wird verschieden interpretiert. So etwa als Ausdruck von Programmstärken einzelner Einrichtungen, die sich aufgrund von unterschiedlichen Bedarfen und Förderpraxen bilden (vgl. Schlutz 2010, S. 15) oder als Ausdruck einer unausgewogenen Angebotspalette, die im Zuge einer nachfrageorientieren Angebotsplanung zustande kommt (vgl. Wittpoth 2013, S. 165).

Über die Zusammensetzung der Teilnehmenden gibt die vhs-Statistik nur wenig Auskunft. Lediglich Belegungszahlen lassen einige Aussagen zur Alters- und Geschlechtsverteilung zu. Der Anteil von Frauen liegt 2020 insgesamt bei 75,3 %, der von Männern bei 25,7 % und es dominiert die Gruppe der 50- bis 64-Jährigen (vgl. Echarti et al. 2022, S. 90). In allen Programmbereichen überwiegt die Gruppe der Frauen, insbesondere in den Bereichen Gesundheit und Kultur – Gestalten, während Männer am häufigsten Veranstaltungen in den Bereichen Grundbildung – Schulabschlüsse und Arbeit – Beruf besuchen und am wenigsten im Bereich Gesundheit vertreten sind (vgl. Dörner und Liebe 2015, S. 12). Differenzierte Aussagen lassen sich hingegen anhand von milieuspezifischen Befunden vornehmen (vgl. Barz und Tippelt 2004). Demnach haben vor allem Vertreter der traditionellen und kleinbürgerlichen Milieus die größte Affinität zu Angeboten von Volkshochschulen, während

Tab. 2 Entwicklung der sechs Hauptbereiche von Volkshochschulen (vgl. Reichart 2018, S. 191)

Programmbereich	Anteil 1962 (in %)	Anteil 2016 (in %)	Veränderung (in %)
Sprachen	25	34	+9
Gesundheit	12	33	+21
Politik-Gesellschaft-Umwelt	18	6	–12
Arbeit-Beruf	20	9	–11
Kultur-Gestalten	23	15	–8
Grundbildung-Schulabschlüsse	1	3	+2

die unteren und oberen Milieus eher auf Distanz gehen (vgl. ebd., S. 5). In dem Maße, wie die Angebots- und Teilnehmendenstruktur unausgewogen und lückenhaft sind und Volkshochschulen nicht alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen erreichen, gerät die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags an Grenzen und die proklamierte Offenheit ist prinzipieller Art. Vielmehr tragen Nutzungspraxen der einen und Abgrenzungspraxen der anderen Milieus dazu bei, dass sich ein tendenziell stabiles Angebotsspektrum herausgebildet hat, das zwar breit, aber keineswegs ausgewogen ist. Die Erfüllung des Bildungsauftrages ist begrenzt; dies zeigt sich einmal mehr angesichts von Krisen, die das wichtigste Instrument zu dessen Erfüllung weitestgehend unbrauchbar machen: Bildungsangebote. Ohne sie können nicht einmal die etablierten und beteiligungsverlässlichen vhs-Zielgruppen erreicht werden. Hier zeigt sich unseres Erachtens eine Logik, die einem dialektischen Zusammenspiel von normativen Erwartungen an die Organisation und ihren praktischen Funktionsweisen entspringt. Insofern gilt die Sorge zunächst den Einrichtungen selbst, die durch Bildungsangebote die Möglichkeit hätten, Werkzeuge und Instrumente bereit zu stellen, um als Bildungseinrichtungen zur Krisenbewältigung beizutragen.

Für die Corona-Pandemie betrifft die Diskrepanz vor allem die Ermöglichung von Austausch-, Verständigungs- und Diskussionsformaten zum Thema Corona. Bereits im Herbst 2020 widmet sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in seiner Zeitschrift für Weiterbildung dem Thema unter dem moderaten wie optimistischen Titel „Krise und Chance“. Neben der Perspektive „Krise als Chance“ überwiegt im Diskurs[1] allerdings die Thematisierung der Corona-Pandemie als Krisenphänomen. Die Rede ist von einer Krise (vgl. Ehses et al. 2021), von „dramatischen Auswirkungen für das institutionelle Überleben“ (DVV 2020, S. 1), einem „exogenen Schock“ (Christ et al. 2021, S. 222) und davon, dass Erwachsenenbildung im Herz berührt sei und gar nicht mehr oder nur eingeschränkt agieren könne (Käpplinger et al. 2021). Schließung von Einrichtungen, Absage von Kursen, Umstellung auf digitale Formate, veränderte Lehr- und Lern-, sowie Arbeitsbedingungen für Beschäftigte sind Themen von Debatten und Analysen in der Erwachsenenbildung. Inwieweit die Auswirkungen relevant, dramatisch und chancenreich sind, wird unterschiedlich diskutiert. In ihrem hilfreichen Überblick zu Forschungsbefunden zur Corona-Pandemie und Weiterbildung in der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung charakterisieren Annika Denninger und Bernd Käpplinger die Entwicklung bzw. die Pandemie-Effekte auf die Weiterbildungslandschaft zwischen 2020 und 2021 mit einprägsamen Metaphern: Demnach wirke die Pandemie als Disruptor, insbesondere hinsichtlich der vielen Abbrüche und Ausfälle von Veranstaltungen, als Katalysator für Neuentwicklungen, insbesondere im Bereich der Digitalisierung und als Brennglas unter dem sich bekannte Probleme der Erwachsenenbildung verschärfen, wie etwa die prekäre Lage des nebenberuflichen Personals (vgl. Denninger und Käpplinger 2021; Käpplinger 2021).

[1] Wir möchten hier Diskurs und Debatten insofern unterscheiden, als dass wir es in Foucaultscher Lesart mit historisch und epochenbedingten Aussagen bzw. Aussagemustern in Debatten zu tun haben, die in ihrer Gesamtheit einen Diskurs generieren und um deren Stabilität *gerungen* wird (vgl. Foucault 2007, 171, S. 188). In diesem Sinne geht es um die möglichst kraftvolle und durchsetzungsfähige Stabilität von Aussagen über Corona und Volkshochschule, wie das Verhältnis beider zueinander verstanden werden soll und wird.

Eine Einschätzung, die wohl auch für die Volkshochschulen zutreffen könnte: Laut wbmonitor sind sie im Vergleich zu anderen Anbietern am stärksten von wirtschaftlichen Auswirkungen der Corona-Pandemie bzw. des Lockdowns betroffen (vgl. Christ et al. 2021). Laut vhs-Statistik für das Berichtsjahr 2020 fällt das Finanzvolumen gegenüber dem Vorjahr um 11 % niedriger aus, insbesondere aufgrund rückgängiger Teilnehmerentgelte/-gebühren um 44 %, was wiederum maßgeblich mit dem Rückgang des Angebotsvolumens zusammenhängen dürfte (vgl. Echarti et al. 2022, S. 17). Auch die Sorge um das nicht festangestellte Personal und dessen Existenzsicherung scheint mit Blick auf die Zahlen berechtigt. Deren Beschäftigungsverhältnisse sanken im Vergleich zu 2019 um rund 15 % im Kurs- und Lehrgangsbereich und in sonstigen Bereichen um 18 % (vgl. ebd., S. 46). Die Katalysatorthese für den Bereich Digitalisierung scheint ebenfalls zuzutreffen, jedoch möchten wir angesichts der vielfach praktizierten Bezugnahme auf diese These[2] kurz deren Bedingtheit herausstellen. Einer Umfrage des Deutschen Volkshochschulverbandes und Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung im Herbst 2020 zufolge gelang es 73 % der Volkshochschulen, die 2019 keine digitalen Veranstaltungen vorhielten, im ersten Lockdown kurzfristig digitale Veranstaltungen anzubieten und insgesamt haben 83 % im Lockdown digitale Veranstaltungen bereitgestellt (vgl. Hoenig et al. 2022, S. 23). Auch die Daten der vhs-Statistik bestätigen die Zunahme digitaler Lernangebote, die jedoch im Vergleich zu den Präsenzformaten nach wie vor sehr gering ausgeprägt sind. Der Anteil von Kursen mit digitalen Lerninhalten stieg von 1,8 % (2019) auf 8,7 % (2020) (vgl. Echarti et al. 2022, S. 17)[3]. Inwieweit der durch die Katalyse initiierte Prozess auch ohne den Katalysator Corona-Pandemie aufrechterhalten bleibt, ist noch offen – auch vor dem Hintergrund, dass der Anstieg der prozentualen Unterrichtsstunden mit dem pandemiebedingten Einbruch der Präsenzveranstaltungen zusammenhängt (vgl. Hoenig et al. 2022, S. 24). So bestätigt Matthias Rohs in einer qualitativen Studie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz zwar den Digitalisierungsschub, beschreibt ihn jedoch als Phase der kurzfristigen Digitalisierung im strategischen Umgang mit der Corona-Pandemie (vgl. Rohs 2020).

Im Forschungsprojekt „Volkshochschulen in Sachsen-Anhalt und COVID-19“ untersuchten wir Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Volkshochschulen als Organisationen. Uns interessierte, welche Auswirkungen und Orientierungen im Umgang mit der ersten Phase der Corona-Pandemie relevant sind. Mithilfe der Befunde können wir aufzeigen, inwieweit Corona als Krise in der Praxis von Volkshochschulen aus Sicht ihrer Leitungen relevant ist und dass Volkshochschulen weniger krisenhaft berührt sind als im Diskurs vermittelt.

[2] In den Diskurs über Erwachsenenbildung und Corona eingebracht haben dürfte diese These Peter Brandt mit seinem viel zitierten Blog-Eintrag „Corona und die Weiterbildung. Krise oder Katalysator?“ am 16.03.2020 auf der Elektronischen Plattform für Erwachsenenbildung in Europa (EPALE) der Europäischen Kommission. https://epale.ec.europa.eu/de/blog/corona-und-die-weiterbildung-krise-oder-katalysator.

[3] Bei den Unterrichtsstunden ist ein Anstieg von 2,3 % (2019) auf 12,1 % (2020) zu verzeichnen (vgl. Huntemann et al. 2021, S. 121 und Echarti et al. 2022, S. 71).

2 Corona als Krise? Empirische Befunde zum Umgang von Volkshochschulen mit der Corona-Pandemie während der ersten Phase

Im Herbst 2020 wurden alle 16 Volkshochschulleitungen in Sachsen-Anhalt angeschrieben und das Forschungsprojekt vorgestellt. Darauf erklärten sich neun Volkshochschulleitungen (davon vier Kreisvolkshochschulen) und die Leitung des Landesverbandes für ein telefonisches Interview bereit. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestütztem Experteninterviewverfahren (vgl. Meuser und Nagel 1991) im Dezember 2020 und Januar 2021.[4] Drei Volkshochschulen befinden sich in einem städtisch-mittelstädtischen und sechs Volkshochschulen eher in einem ländlichen Bereich. Acht Volkshochschulen sind in öffentlicher Trägerschaft, eine Volkshochschule ist ein eingetragener Verein. Der Leitfaden gliederte sich in einen Erzählstimulus zu den Erfahrungen während der Corona-Pandemie und fünf Themenkomplexe: Herausforderungen, digitale Transformation, Formen von Bildung, Kooperationen und Nachhaltigkeit der Entwicklungen. Die Interviews wurden im Anschluss mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2014; Nohl 2017). Methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode ist die konstitutive Trennung von explizitem, kommunikativem und implizitem, konjunktivem Wissen. Während ersteres den Befragten theoretisch-reflexiv zugänglich ist und eine intersubjektive Verständigung ermöglicht, ist letzteres kaum reflexiv zugänglich, jedoch handlungsleitend. Als konjunktives Wissen wird es von denjenigen geteilt, die sich intuitiv *verstehen* (vgl. Mannheim 1980, S. 272). Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden, impliziten Wissens, indem ein Wechsel der Analyseeinstellung von dem ‚Was-jemand-sagt' zu dem ‚Wie-jemand-etwas-sagt' vorgenommen wird (vgl. Bohnsack 2014, S. 59). In Forschungswerkstätten wurden das Material interpretiert und die Ergebnisse formuliert.[5] In einem ersten Schritt wurden thematische Verläufe der Interviews angefertigt, fallinterne Themen gesammelt und schließlich fallübergreifende Themen identifiziert. In einem zweiten Schritt wurden zentrale Passagen der Interviews transkribiert und entsprechend den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode formulierend und reflektierend interpretiert (vgl. Nohl 2017). Die Typenbildung folgte dabei abwechselnden Phasen der Abduktion, Induktion und Deduktion (vgl. Schäffer 2020). Zunächst wurden aus dem Material heraus induktiv „Typenhypothesen" (Schäffer 2020, S. 28) gebildet, die im komparativen Vergleich in einem abduktiven Prozess zu Typen abstrahiert und deduktiv am Material überprüft wurden. Die Typen sind dabei als Idealtypen im Weberschen Sinne zu verstehen, also als theoretische Konstruktionen, mit denen Handeln erfasst werden kann (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 298 f.). Generalisierbarkeit wird damit nicht, wie bei standardisierten Verfahren, durch Repräsentativität

[4] Die Studie richtet ihren Blick explizit auf die erste Phase der Corona-Pandemie. Eine Panelbefragung wurde nicht durchgeführt. Inwiefern sich Handlungsroutinen im weiteren Fortgang der Corona-Pandemie verfestigen, müsste in weiteren Untersuchungen geklärt werden.

[5] An dieser Stelle sei den weiteren Projektmitarbeiterinnen Laura Kaiser, Susanne Poguntke, Katharina Pongratz und Bettina Schleise gedankt.

hergestellt, sondern durch die Bildung von Idealtypen, die „auf die Repräsentanz tieferliegender Sinnstrukturen“ (Bohnsack 2005, S. 76) zielen.

2.1 Rekonstruierte Themenfelder Organisation, Programm und Digitalisierung

Im komparativen Vergleich haben wir drei aus Leitungssicht relevante Themenfelder identifiziert: Organisation, Programm und Digitalisierung.

2.1.1 Themenfeld Organisation

Die organisationalen Herausforderungen durch die Corona-Pandemie werden in den Interviews immer wieder thematisiert und lassen sich in die Themen Finanzen, Arbeitsorganisation und Hygienekonzept untergliedern. Obwohl finanzielle Belastungen durch den Ausfall der Kurse thematisiert werden, wird dies bei keiner Volkshochschule in kommunaler Trägerschaft als existenzbedrohend wahrgenommen.[6] Zwar wird das Arbeiten bei den kommunalen Volkshochschulen in dieser Zeit als „sehr defizitär“ thematisiert, aber auch in Form der Relativierung, als öffentliche Einrichtung nicht „unbedingt in erster Linie gewinnorientiert arbeiten“ (Zander[7]) zu müssen und sich der Unterstützung durch übergeordnete Verwaltungsinstanzen (bspw. Landrat) gewiss sein zu können. Zudem erfolgt die Relativierung der Belastung in der erfahrungsgebundenen Gewissheit, dass die Kurse nachgeholt werden konnten. „Große Sorgen hat uns gemacht, dass wir (...) im dann beginnenden Herbstsemester ab September 2020 die Teilnehmerzahlen (...) wieder erreichen. Das hat erstaunlicher Weise und zu unserer großen Freude auch sehr gut funktioniert“ (Zander). Im Gegensatz dazu stellt der Ausfall der Kurse die Volkshochschulen vor organisatorische Herausforderungen, die immer wieder, teilweise in langen selbstläufigen Passagen, thematisiert werden. Die Rückzahlung der Teilnahmebeiträge, die Korrektur der Rechnungen oder auch die Änderung der AGBs bedeuteten „300 % Mehraufwand“ (Zander). Diese organisatorischen Aufgaben werden von den Volkshochschulleitungen nahezu stoisch abgearbeitet. „Ich muss arbeiten, sag ich mal, aber dafür haben wir unsere Verträge unterschrieben“ (Lachs). Dass die Corona-Pandemie die Volkshochschulen nicht existenziell bedroht, zeigt sich auch darin, dass von einem „angepassten Normalbetrieb“ (Wels) gesprochen wird. Die Corona-Pandemie stellt hier also weniger die grundlegenden Handlungsroutinen der Volkshochschulen infrage, vielmehr fordert sie die Bearbeitung organisationaler Probleme heraus. Während die Thematisierung der finanziellen Situation sowie der Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation wenig überrascht, ist die umfassende Thematisierung der Einführung von Hygienekonzepten durchaus nicht selbstverständlich. Mit großem Aufwand werden diese erarbeitet und mit der Aufrechterhaltung des

[6] Lediglich bei einer Volkshochschule, die als e. V. organisiert ist, wird der Kursausfall als existenzbedrohend thematisiert, allerdings wird gleichzeitig formuliert, dass man bereits seit der Gründung des e. V. mit finanziellen Problemen zu tun hat.

[7] Zitate ohne Quellenangaben beziehen sich auf Aussagen in den Interviews. Die Interviews wurden mithilfe von Fischarten anonymisiert.

Präsenzunterrichtes begründet. „Und dann haben wir [...] wieder unter Einhaltung der Abstandsregeln mit Hygienemaßnahmen mit Desinfektionsmitteln mit besonderer Raumplanung so halbwegs wieder den Normalbetrieb gestartet“ (Barsch). Die Corona-Pandemie hat in der Arbeitsorganisation nicht zu einem Umdenken oder zu einer Irritation organisationaler Routinen geführt. Vielmehr wurden die organisatorischen Herausforderungen abgearbeitet und mithilfe der Hygienekonzepte versucht, den *Normalbetrieb* herzustellen.

2.1.2 Themenfeld Programm

Hinsichtlich des Themenfeldes Programm werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie in Bezug auf Angebotsgestaltung, Teilnehmende und Mitarbeitende thematisiert. Bei ersterem zeigt sich eine Orientierung an der Aufrechterhaltung des Angebots. Einerseits werden digitale Kurse als „aus der Not geborene Verzweiflungstat“ (Zander) betrachtet und es wird versucht, möglichst schnell wieder zu Präsenzkursen zurückzukehren. Dabei werden digitale Kurse nicht grundsätzlich abgelehnt. Hingewiesen wird auf fundierte Planung, die erfolgreiche kurzfristige, eigenständige Umsetzung durch Dozierende, die überraschten und deren pragmatische Art und Weise angesichts des Funktionierens nicht hinterfragt wird: „Da möchte ich gar nicht wissen wie das gemeinsam so einzurichten, dass es jeder versteht und jeder handhaben konnte.“ (Zander). Andererseits wird die Corona-Pandemie als Chance verstanden, das Programm der Volkshochschulen als „regionale Erfindung“ (Forelle) durch überregionale Kooperationen erfolgreicher zu gestalten. Mit der Übertragung des „Amazon-Prinzip so *n* bisschen auf die Erwachsenenbildung“ (Tigerfisch) wird die Hoffnung verbunden, mehr Teilnehmende auf überregionaler Ebene zu erreichen und die Volkshochschulen in ihren Profilen zu stärken. Deutlich wird aber auch, dass es nicht darum geht, mit eigenen Programmangeboten auf die Corona-Pandemie zu reagieren (wie bspw. bei der Flüchtlingskrise 2015). Vielmehr geht es darum, ein Kursprogramm durch die Wiedereinführung von Präsenzkursen oder die Etablierung digitaler Angebote überhaupt zu ermöglichen. In Bezug auf die Teilnehmenden werden die Auswirkungen der Corona-Pandemie hinsichtlich der Ansprache, des Zugangs und des Nicht-Verlierens deutlich. Betont wird einerseits die Verbundenheit von Teilnehmenden mit der Volkshochschule, die sich dadurch zeigt, dass sie nach dem Lockdown wieder an den Kursen teilgenommen haben. Andererseits werden Schwierigkeiten angesprochen, wie Sprachbarrieren bei gesonderten Hinweisen auf Hygienemaßnahmen oder das Wegbleiben von Teilnehmenden, die sich bewusst gegen digitale Kurse entschieden haben. Letztgenanntes wird vor allem als Problem in ländlichen Gegenden verstanden und von einem Interviewpartner auch als grundsätzliche Ablehnung interpretiert. Dennoch wird betont, versucht zu haben, den Zugang zu den Bildungsangeboten für die verschiedenen Zielgruppen aufrechtzuerhalten. Zudem wurden die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Mitarbeitenden thematisiert. Bei der Umstellung auf digitale Angebote stellen sowohl die hauptberuflichen, als auch die freiberuflichen Mitarbeitenden aus Sicht der Leitungen einen „Flaschenhals“ (Rapfen) dar und „[e]s ist nicht so einfach, die Mitarbeitenden ins 21. Jahrhundert zu hieven“ (Wels). Betont wird, dass die Corona-Pandemie für die Hauptamtlichen keine gravierenden Auswirkungen gehabt habe

(mit Ausnahme der oben angesprochenen Mehrbelastung in der Verwaltung), was so für die Freiberuflichen nicht zutreffe. Diese seien von Einnahmeeinbußen betroffen und mit der Umstellung auf digitale Angebote konfrontiert, bei denen sie unterstützt werden müssen. „Also Umstellung des Kursbetriebes auf (...) Digitalunterricht. Und wir (...) merken, dass immer noch (...) gerade bei unseren freiberuflichen Dozenten die Nutzung von digitalen Medien jetzt noch nicht so ist und dass sie da unglaublich (...) Hilfe brauchen und Fortbildungsbedarf haben“ (Aal).

2.1.3 Themenfeld Digitalisierung

Die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung im Kontext der Corona-Pandemie werden in allen Interviews thematisiert. Es zeigen sich deutliche Unterschiede, sowohl hinsichtlich der Einführung von und Haltung zu digitalen Angeboten und digitaler Infrastruktur, als auch zum Verständnis von Digitalisierung. Einrichtungen werden danach beurteilt, inwieweit sie sich bereits auf den Weg gemacht haben oder nicht, bzw. ob „verschiedene Einrichtungen unterwegs waren und andere noch so *n* bisschen Luft nach oben hatten, wenn es darum geht, wie kommuniziere ich ohne Präsenz“ (Tigerfisch). Letztgenannten wird die Corona-Pandemie als Chance attestiert, „den digitalen Rückschritt ein Stückchen aufzuholen“ (Forelle). Metaphorisch werden jene Volkshochschulen als rückständig verstanden, die „beim Lockdown all ihre Teilnehmer angerufen haben, weil völlig untypisch war, Mails zu verschicken“ (Forelle) und jene als unproblematisch normalisiert, für die es kein Problem wäre, „dass jemand aus Argentinien deutsch lernt bei uns. Wo ist das Problem?“ (Stör) Wie auch in der Debatte um Digitalisierung zeigen sich dabei unterschiedliche Verständnisse – lediglich von der Beschaffung von Hardware wie Tablets und PCs, „also Digitalisierung heißt bei uns zum Beispiel wir haben in den letzten zwei Jahren fünf digitale Displays angeschafft, feste Displays die (...) verbaut“ (Lachs), über die digitale Durchführung von Kursangeboten bis hin zu einem „Amazon-Prinzip“ (Tigerfisch), demnach überregional Angebote zur Wahl stehen. Während in Bezug auf die Einführung eines „Shop Systems“ (Tigerfisch) oder der Nutzung der vhs-Cloud in Kooperation mit anderen Volkshochschulen von „einem großen Schub“ (Forelle) berichtet wird, der den Verwaltungsalltag auch zukünftig unterstützen könnte, werden rein digitale Kurse mehrheitlich als temporär verstanden. Zudem zeigt sich in diesem Zusammenhang eine Problematisierung der Nutzung digitaler Technik (Computer, Smartphone, Tablet, etc.) und der Durchführung von Online-Kursen in Bezug auf ein hohes Durchschnittsalter von Teilnehmenden, Kursleitungen und Mitarbeitende und damit verbundenen Motivations- und Unterstützungsnotwendigkeiten. „Schwierigkeiten waren auf jeden Fall, dass nicht alle Teilnehmer in der Lage waren, von ihrem technischen Verständnis aus von zu Hause mit einem eigenen PC teilzunehmen“ (Zander). Insbesondere von jüngeren Volkshochschulleitungen wird die Pandemie als „Brandbeschleuniger“ (Tigerfisch) verstanden, gemessen daran, dass erste Online-Angebote bereits nach 14 Tagen Lockdown gemacht wurden. Die Brandbeschleuniger-These wird aber nicht von allen geteilt. So beschreibt ein Interviewpartner die Pandemie als Digitalisierungsbremse. „Weil (...) Corona hat uns also immer wieder gebremst“ (Stör). Dieses Verständnis entfaltet sich vor dem positiven Gegenhorizont, bereits seit eini-

gen Jahren digital (Verwaltung, Kursbuchungen, online Angebote) zu arbeiten und vor dem negativen Gegenhorizont, im weiteren Digitalisierungsfortgang durch die Pandemieauflagen ausgebremst zu werden. Vor allem in ländlichen Regionen wird die mangelhafte digitale Infrastruktur und die Altersstruktur der Teilnehmenden als Problem für die Digitalisierung benannt. „Also von daher war jetzt das schnelle Anbieten von digitalen Angeboten, stand für uns erstmal überhaupt nicht zur Debatte, weil auch halt nichts nachgefragt wird“ (Lachs). Als Chance wird hingegen das Erreichen jüngerer Zielgruppen in ländlichen Regionen mit „fortschreitendem Teilnehmerschwund“ (Stör) sowie engere Kooperationen mit anderen Volkshochschulen in neuen Arbeitsformaten verstanden.

Anhand der drei Themenfelder zeigen sich die Herausforderungen während der ersten Phase der Corona-Pandemie. Finanzielle Belastungen sind von untergeordneter Bedeutung, während die Organisation der Kursabwicklungen das Tagesgeschäft dominiert. Von besonderer Relevanz sind dabei Hygienekonzepte, die einen *Normalbetrieb*, also das Aufrechterhalten des Kursangebots, ermöglichen. In Bezug auf Digitalisierung zeigen sich sehr unterschiedliche Verständnisse – als temporäres Phänomen und einer *Verzweiflungstat* bis hin zu einer grundsätzlichen Veränderung des Selbstverständnisses von Volkshochschulen als Ort der Begegnung hin zu einem *Amazon-Prinzip*. Verwunderlich ist an dieser Stelle, dass im Gegensatz zum gesellschaftlichen Auftrag, einen öffentlichen Raum für Verständigung und Auseinandersetzung zu schaffen, neue Bildungsangebote im Hinblick auf die Corona-Pandemie kaum thematisiert werden. Vielmehr zeigt sich, dass mit der Krise das Selbstbild der Volkshochschulen verhandelt und einerseits versucht wird, den Status Quo von vor der Krise wiederherzustellen und andererseits marginalisierte Handlungsroutinen von vor der Krise dominant werden zu lassen. Dies dokumentiert sich in der Art und Weise, wie die Themen von den vhs-Leitungen bearbeitet und im Folgenden anhand der organisationalen Handlungstypen Beständigkeit und Innovation dargestellt werden.

2.2 Organisationale Handlungstypen: Beständigkeit und Innovation

Neben den identifizierten Themenfeldern konnten fallübergreifend zwei organisationale Handlungstypen des Umgangs mit der ersten Pandemie-Phase rekonstruiert werden. Als tertium comparationis (vgl. Nohl 2013) dokumentiert sich eine Verwaltungslogik, die die Anforderungen in den bisherigen Routinen rahmt bzw. die Chance eröffnet, neue Routinen zu etablieren.

Dem Typus der Beständigkeit liegt ein Selbstbild der Volkshochschule als Ort der Begegnung und Bildung zugrunde. „Volkshochschule besteht zu einem großen Teil auch aus diesem unmittelbaren Kontakt in der Gruppe“ (Zander). Der Aspekt des Miteinanders ist relevantes Thema und wird prominent mit dem Auftrag verbunden. Es geht demnach nicht nur um Gemeinschaft ihrer selbst willen, sondern darum, „dass Bildung auch Gemeinschaft ist“ (Aal). Die Corona-Pandemie bedroht dieses Selbstbild, da Treffen in Präsenz nicht mehr möglich sind. Im Zitat „Auf einmal war die Schule leer“ (Zander) dokumentiert sich die zentrale Bedeutung des sozialen Raumes Volkshochschule und des radikalen Einschnitts durch die Pandemie. Mit großem Aufwand und organisationaler Anstrengung werden Hygienekonzepte

konzipiert und eingeführt, um Volkshochschulen als Ort der Begegnung zu ermöglichen und möglichst bald zur Normalität von vor der Pandemie zurückzukehren. „Ich denke, das haben wir ganz gut gelöst, so wie es gerade möglich war unter der Vorschriftssituation. Und dann haben wir, (...) mit kleinen Einschränkungen in Bezug auf Raumgröße (...) Maskentragen im Gebäude (...) auf dem Hof, abwischen von Tischen, Desinfektionsmittel in allen Räumen. Ich sag mal einen halbwegs normalen Betrieb durchgeführt“ (Barsch). Zwar werden digitale Kurse angeboten, jedoch als „aus der Not geborene Verzweiflungstat“ bezeichnet, die den Dozierenden „irgendwie gelungen“ (Zander) sind. Sie werden nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern mit der bisherigen Logik der guten Planung verknüpft. „Also wenn ein solcher Kurs ordentlich geplant wird, dann gibt es solche Probleme natürlich in der Größenordnung nicht“ (Zander). Was folglich nicht gut organisiert ist, funktioniert auch nicht. Bisherige Handlungsroutinen werden dementsprechend tradiert und die Corona-Pandemie als Ausnahmesituation markiert.

Demgegenüber rücken beim Typus Innovation die Chancen durch die Pandemie in den Vordergrund. Die Pandemie wird als „Brandbeschleuniger“ (Tigerfisch) begriffen, der bisherigen Veränderungen neuen Wind gibt. „Ja also die digitale Bildung bleibt uns erhalten, also die Einbindung digitaler Kursangebote durch alle Fachbereiche der Volkshochschulen“ (Aal). Es dokumentiert sich eine Orientierung, nach der die Entwicklung digitaler Angebote einerseits die aktive Unterstützung der Dozierenden erfordert, andererseits die Attraktivität des Angebotes erhöht; verbunden mit dem Ziel, passgenau neue Zielgruppen zu erreichen und zu generieren. Dies soll beispielsweise mit einem „Shop System“ (Tigerfisch) erreicht werden, bei dem überregional Angebote gebucht werden können. Die regionale Volkshochschule wird so zu einem überregionalen Angebotsträger konstruiert. Im Gegensatz zum Typ Beständigkeit wird hier mehr Wert auf das Angebot als auf die Teilnahme in Präsenz gelegt. Diesem Typ liegt damit eine Orientierung an Wirtschaftlichkeit zugrunde, bei der es zwar um Chancennutzung geht, diese aber mit dem Fokus auf neue Zielgruppen und Synergieeffekte ausschließlich in eine wirtschaftliche Handlungslogik eingebettet ist. Die Corona-Pandemie als Krise bedingt das Beenden bisheriger Handlungsroutinen und eröffnet den Raum für neue Konzepte.

3 Theoretische Rahmung der empirischen Ergebnisse: Aufrechterhalten der organisationalen Handlungsfähigkeit und notwendige Inszenierung

Die Corona-Pandemie hat die Volkshochschulen in ihrem Innersten berührt, jedoch weniger krisenhaft als im Diskurs angenommen. Erstens wurden die finanziellen Verluste größtenteils durch die Kommunen sowie durch das Nachholen der Kurse aufgefangen. Zweitens hat die Krise die Volkshochschulen nicht im Rahmen ihres gesellschaftlichen Auftrages berührt – ein Raum für die Auseinandersetzung in Bezug auf die Corona-Pandemie wurde in keinem Interview thematisiert. Vielmehr lag der Fokus darauf, entweder die Volkshochschulen als Orte der Begegnung (Typus Beständigkeit) aufrechtzuerhalten oder die Corona-Pandemie als Legitimation für eine Veränderung des Selbstverständnisses zu nutzen (Typus Innovation). Un-

seres Erachtens zeigen die herausgearbeiteten organisationalen Handlungstypen unter den besonderen Bedingungen einer gesellschaftlichen Ausnahmesituation, dass Volkshochschulen Organisationen sind, die im Normalbetrieb bewährte Routinen zur Aufrechterhaltung ihrer (inneren) Abläufe haben und erhalten, die den eigentlichen Auftrag überformen. Um diesen nicht obsolet werden zu lassen und damit ihre Legitimation zu gefährden, bedürfen sie einer Praxis, die die kommunikative Relevanz ihres Bildungsauftrags im Spiel hält und einen angemessenen Umgang mit der eigenen disparaten Situation bzw. mit der Diskrepanz zwischen programmatischem Anspruch und empirischer Wirklichkeit ermöglicht. Wir möchten im Folgenden diese Praxis erstens als eine organisationale verstehen, als eine, die sich in der Funktionsweise einer Organisation vor dem normativen Horizont der an sie gerichteten und erwarteten Funktionsfähigkeit zeigt. Sie ist charakterisiert durch eine eigene kollektive Rationalität und Logik, mit der Akteure versuchen, Probleme im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu lösen, bei gleichzeitiger Inkaufnahme sich daraus ergebener „kontraintuitiver Effekte" (Crozier und Friedberg 1993, S. 8). Diese sind für Organisationen nicht ausschließlich, aber relevant konstitutiv im Machtverhältnis zu außerorganisationalen Akteuren und deren tatsächlichen oder von Organisationen auf sie projizierten Erwartungen. Die Verhandlung des Selbstbildes ist für Volkshochschulen existenziell – gegenüber ihrer Öffentlichkeit und sich selbst – und verstärkt sich dort, wo situativ bedingt das Selbstbild aus der Passung gerät, es entweder aufrechterhalten oder verändert, in jedem Fall aber legitimiert werden muss. Der Umgang mit der Corona-Pandemie bringt nicht nur eine organisationsspezifische Praxis hervor, sondern reproduziert und offenbart die ihr inhärente organisationale Handlungslogik. Die Aufrechterhaltung dieser organisationalen Handlungsfähigkeit rahmt die pädagogische Handlungsfähigkeit und den Umgang mit dem Bildungsauftrag.

Zweitens möchten wir diese Praxis als eine Inszenierungspraxis interpretieren und damit einen Ansatz zur Diskussion stellen, der unseres Erachtens geeignet ist, den Umgang mit disparaten Situationen von Organisationen wie der Volkshochschule zu verstehen. Solch eine Inszenierungspraxis kann bei Einrichtungen der Erwachsenenbildung anhand des Umgangs mit Professionalität (vgl. Dörner und Schäffer 2010) beobachtet werden. Angesichts der prekären Dimensionen von Professionalisierung und Profession (vgl. Nittel 2000) wird der Dimension Professionalität eine im Vergleich zu klassischen Professionen hohe symbolische Bedeutung zugemessen und werden mittels Professionalität in der Erwachsenenbildung etwaige Professionalisierungs- und Professionsdefizite ausgeglichen (vgl. Dörner und Schäffer 2010). Relevant werden Inszenierungspraxen pädagogischer Professionalität, bei denen es darum geht, ein professionelles Bild von sich zu vermitteln und aufrechtzuerhalten und gegenüber einer wie auch immer gearteten Öffentlichkeit zu vermitteln (durchaus im Sinne des „phantom normalcy" bzw. der „Schein-Normalität"; Goffman 1994, S. 152). Im grundlagentheoretischen Sinne des symbolisch-interaktionistischen Verständnisses von Rahmen als Organisationsstrukturen alltäglicher Erfahrung und Inszenierung (vgl. Goffman 1980) sind solche Inszenierungen von Volkshochschulen verbunden mit notwendigen Sinnkonstruktionen bzw. kreativen Sinndeformationen, deren Kern die Bearbeitung von Spannungen, Widersprüchen und Paradoxien ist, ohne diese nicht oder nicht vollends aufzulösen (vgl. Dörner 2020). Dies zeigt sich auch

an dem hier herausgearbeiteten Widerspruch zwischen Auftrag und organisationaler Praxis: So inszenieren sich Volkshochschulen nicht nur über einschlägige Dokumente (zuletzt Schweriner Erklärung (vgl. DVV 1994) und Standortbestimmung (vgl. DVV 2011, 2019)), sondern auch in jeweils pointierter Form von Ereignissen, denen eine besondere mediale Aufmerksamkeit zukommt, etwa im Rahmen ihres 100-jährigen Jubiläums, das 2019 mit zahlreichen Festakten, Gratulationen und Publikationen gefeiert wurde (vgl. Käpplinger 2020, S. 36 f.). Wir haben es hier mit Praktiken von Akteuren zu tun, die als Gruppe zusammenwirken und als organisationales Ensemble wie auf einer Vorderbühne mit dem Ziel auftreten, einen bestimmten Eindruck beim Publikum zu erwecken, der jedoch nicht ohne Relativierung zugunsten seiner Stärkung, Schwächung oder Unterminierung auf der Hinterbühne unter Ausschluss des Publikums kontrolliert wird (vgl. Goffman 1996, S. 99 ff.). Die Inszenierung von Professionalität und Selbstverständnis, von professionellem Wissen und Können bzw. der Kompetenz, gesellschaftliche Probleme lösen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht werden zu können, ist für Erwachsenenbildungsorganisationen wie Volkshochschulen konstitutiv (vgl. Dörner und Schäffer 2010, Dörner und Liebe 2015, Dörner 2020). Diese Inszenierungen gehören somit nicht nur zur organisationalen Konstitution von Volkshochschulen, sondern entfalten vor allem im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie der Corona-Pandemie ihre für die Existenz der Organisation notwendige und routinierte Kraft. Diese Kraft ist ohne die Inszenierung der pädagogischen Idee auf der Vorderbühne nicht zu denken, entspringt aber primär einer Verwaltungslogik, deren Kern der verantwortungsvolle Umgang mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen, geschaffenen Strukturen und legitimierten Macht zur Erfüllung des staatlichen bzw. öffentlichen Auftrags ist (vgl. Seibel 2017, S. 21). Den empirischen Ergebnissen folgend ist damit eine Skepsis gegenüber der Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrages im Kontext der Corona-Pandemie angebracht. Volkshochschulen sind selbst keine rein formal geschaffenen Organisationen, die rational mit normativen Institutionen der Gesellschaft arbeiten, sondern verstanden als Institutionen auch mit gesellschaftlichen Ansprüchen konfrontiert sind, die innere organisationale Routinen konstituieren (vgl. Engel und Göhlich 2022, S. 26 ff.). Im Umgang mit der Corona-Pandemie, die Brennglasthese verwendend, werden dann die organisationalen Routinen zum Erhalt organisationaler Legitimität deutlich, die die Organisationsmitglieder jedoch gemäß ihrer als „Habitus“ verstandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (vgl. Bourdieu 2009 [1979], S. 169) interpretieren und in ihre Praktiken integrieren (vgl. auch Umgang mit organisationalen Regeln bei Nohl 2006, S. 188–193).

4 Fazit

Die disparate Situation der Volkshochschulen ist relativ stabil und in dem Maße, wie der legitimierende Anspruch ihrer gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit aufrechterhalten und reproduziert wird, ist sie konstitutives Merkmal von Volkshochschulen. Gesellschaftliche Herausforderungen, denen sie sich stellen, offenbaren in exponierter Form (wie unter einem Brennglas) Orientierungen, die den organisationalen Alltag jenseits aktueller Herausforderungen konstituieren bzw. prägen und absichern.

In unserer empirischen Untersuchung haben wir Leitungen von Volkshochschulen interviewt und deren organisationale Orientierungen im Umgang mit der Corona-Pandemie, relevante Themenfelder und zwei organisationale Handlungstypen rekonstruiert. Zwar gehen wir davon aus, dass Führungskräfte maßgeblich die Geschicke einer Organisation leiten, jedoch sind unsere Rekonstruktionen in dem Maße begrenzt, wie davon auszugehen ist, dass die soziale Praxis von Organisationen durch mehrere Akteure (Personen, Gruppen, Organisationen) konstituiert ist. Insofern sind als maßgebliche Akteure die Gruppe der festangestellten und die der nicht festangestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund, dass die Gruppe der Festangestellten (2020: 4245) zahlenmäßig deutlich kleiner ist als die der Frei- oder Nebenberuflichen (2020: 175.000) (vgl. Echarti et al. 2022, S. 25 f.), ist interessant, inwieweit handlungsleitende Orientierungen dieser Gruppen im Spannungsfeld zwischen Anspruch, Wirklichkeit und gesellschaftlich exponierten Themen wie die Corona-Pandemie von Bedeutung sind, in organisationale Praktiken einfließen, diese strukturieren und durch diese strukturiert werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Entwicklungen wie der Anstieg des Programmbereichs *Deutsch als Fremdsprache* und die Stagnation der anderen Programmbereiche oder auch die Abwanderung von Lehrpersonal in Schulen, mit der Personalstruktur einhergehen. Dabei dürften Inszenierungspraktiken mehrfach virulent sein: in Bezug auf das Zusammenspiel der Orientierungen von neben- und hauptberuflichen Personen im Kontext ihrer Organisationszugehörigkeit, ihres professionelles Selbstverständnis und ihrer Beruflichkeit. Oder kurz: Inwiefern speist sich die soziale Praxis Volkshochschulen aus der Heterogenität ihrer haupt- und nebenberuflichen Beschäftigten hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Legitimität?

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

Barz, H., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Bd. 2. Bielefeld: wbv.

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(4), 63–82.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.

Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 2009/1979

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020*. Berlin: BMBF.

Christ, J., Martin, A., & Koscheck, S. (2021). Zur Anpassungsfähigkeit von Weiterbildungsanbietern in der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 215–239.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: über Macht und Organisation*. Frankfurt a.M.: Hain.

Denninger, A., & Käpplinger, B. (2021). COVID-19 und Weiterbildung – Überblick zu Forschungsbefunden und Desideraten. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 161–176.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2020). Die „neue Normalität" gestalten – Die Rolle der Erwachsenenbildung bei der Bewältigung der Corona-Pandemie. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Corona_News/Crisis_Response_Update/Krisenreaktion_DVV_International_GER_Update_neu.pdf. Zugegriffen: 20. Juni 2023.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (1994). *VHS: Weiterbildung für die Zukunft. Schweriner Erklärung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (2019). *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Köln: Deutscher Volkshochschul-Verband.

Dörner, O. (2020). Volkshochschulmythen. Bildhaft verdichtete Sinn- und Bedeutungskonstruktionen ‚der' Volkshochschule. In O. Dörner, D. Klinge, F. Krämer & F. Endreß (Hrsg.), *Metapher, Medium, Methode: theoretische und empirische Zugänge zur Bildung Erwachsener* (S. 243–259). Opladen: B. Budrich.

Dörner, O., & Liebe, R. (2015). Die" Volkshochschule als Bildungsort mit hohem Anspruch. Zu hoch? In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erziehungs- und Bildungssoziologie*. Bad Heilbrunn: Beltz Juenta.

Dörner, O., & Schäffer, B. (2010). Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin* (S. 126–141). Baltmannsweiler: Schneider.

Echarti, N., Huntemann, H., Lux, T., & Reichart, E. (2022). *Volkshochschul-Statistik – 58. Folge, Berichtsjahr 2019*. Bielefeld: wbv.

Ehses, C., Dust, M., & Käpplinger, B. (Hrsg.) (2021). Erwachsenenbildung im Umgang mit (Corona-) Krisen. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 5–9.

Engel, N., & Göhlich, M. (2022). Organisation und Institution. Systematische Annäherung an den Gegenstand der Organisationspädagogik. In N. Engel & M. Göhlich (Hrsg.), *Organisationspädagogik: Eine Einführung* (S. 18–40). Stuttgart: Kohlhammer.

Faulstich, P. (2009). Recht, Politik und Organisation. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 4, S. 903–937). Paderborn: F. Schöningh.

Foucault, M. (2007). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, E. (1994). *Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (11. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goffman, E. (1996). *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag* (5. Aufl.). München: Piper.

Hoenig, K., Echarti, N., Reichart, E., & Widany, S. (2022). Aufbruch zu mehr Digitalität? Die Volkshochschulen im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. *weiter bilden*, *29*(2), 22–25.

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

Käpplinger, B. (2020). Wie weit trägt der „Jobel"?: Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In B. Käpplinger, O. Dörner, A. Grotlüschen, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten* (S. 34–44). Opladen: B. Budrich.

Käpplinger, B. (2021). Die Weiterbildungslandschaft in der Coronapandemie. Zwischen Disruptionen, Beschleunigungen und Brenngläsern. *Erwachsenenbildung*, *67*(4), 152–155.

Käpplinger, B., Ehses, C., & Dust, M. (2021). Editorial: Weiterbildung in der Krise – Krise der Weiterbildung: (Corona-)Krise und Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *71*(2), 5–9.

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). Expertinneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl. S. 295–324). Wiesbaden: Springer VS.

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

Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik: eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl. S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Reichart, E. (2018). 55 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel der Statistik. Die deutschen VHS und ihr Angebot seit 1962. *Bildung und Erziehung*, *71*(2), 186–200.

Rohs, M. (2020). *Auswirkungen der Covid19-Pandemie auf die Digitalisierung an Volkshochschulen am Beispiel von Rheinland-Pfalz*. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Bd. 10.

Schäffer, B. (2020). Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, *2*, 23–48.

Schlutz, E. (2010). *Stellung und Aufgabe der Volkshochschule.* Typoskript

Seibel, W. (2017). *Verwaltung verstehen: Eine theoriegeschichtliche Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Süssmuth, R., & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.

Tietgens, H. (1990). Das Bildungsangebot Offenheit und Vielfalt. In Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV) (Hrsg.), *Volkshochschule – das kommunale Weiterbildungszentrum. Informationen und Beiträge für die Arbeit der Volkshochschulen in den neuen Bundesländern* (S. 59–67). Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.

Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). 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) 46:331–348
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00256-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

„Unheimlich viele Perspektiven und auch Chancen, in alle möglichen Richtungen“: Eine empirische Analyse der praktischen Regulation von Weiterbildungsbeteiligung im Kontext des Lebensentwurfs

Julia Elven

Eingegangen: 24. Mai 2023 / Überarbeitet: 28. August 2023 / Angenommen: 7. September 2023 / Online publiziert: 4. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Beitrag diskutiert das Konzept der Beteiligungsregulation als Fluchtpunkt einer relationalen Reflexion von Weiterbildungsbeteiligung. Im Zentrum des Konzepts stehen unterschiedliche Bedeutungsgefüge, in denen Weiterbildung jeweils auf eine bestimmte Weise verortet ist und die sich regulierend auf Bildungsentscheidungen auswirken. Im Rahmen des Beitrags werden nun Lebensentwürfe als solche Bedeutungsgefüge analysiert: Auf Basis einer sinngenetischen Typenbildung (dokumentarische Methode) konnten drei Lebensentwurfsformen herausgearbeitet werden, in die ein pragmatisches (‚Pfad‘), ein affektives, selbstentfaltungsorientiertes (‚Drift‘) bzw. ein eher ambivalentes (‚Fügung‘) Verhältnis zu Weiterbildung eingelassen ist. Zugleich kommt der gegenwärtig zentrale (politische) Begründungsrahmen für Weiterbildung, lebenslanges Lernen, als spezifischer Kontext in den Blick, der seinerseits an der Beteiligungsregulation mitwirkt, insofern er verschiedene und in unterschiedlicher Weise anschlussfähige (teils implizit bleibende) Lern-Appelle umfasst. Die Reflexion dieser Anschlussmöglichkeiten stärkt sowohl die gegenwartsdiagnostische als auch die ungleichheitsanalytische Dimension des Konzepts der Beteiligungsregulation.

Schlüsselwörter Regulative der Weiterbildung · Beteiligungsregulation · Lebenslanges Lernen · Dispositiv · Weiterbildungsentscheidung · Praxistheorie

✉ Dr. Julia Elven
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Deutschland
E-Mail: julia.elven@fau.de

"A tremendous number of perspectives, and also opportunities, in any and all directions": The relevance of practical concepts of life for the regulation of participation in further education

Abstract The paper discusses the concept of 'regulation of participation in further education' (Beteiligungsregulation). Therefore, the paper focuses on practical (implicit) concepts of life as patterns of meaning which provide further education with a specific significance for everyday life, thus having a regulating effect on participation decisions. Using the documentary method, three patterns were reconstructed, each with a different relationship to further education: a pragmatic ('path'), an affective, self-expression oriented ('drift') and an ambivalent pattern ('fate'). Reflecting on these three contexts of the regulation of participation can broaden the analytical perspective towards social inequalities – especially in connection with the current imperatives of lifelong learning.

Keywords Lifelong learning · Dispositive · Participation decision · Theory of practice

1 Einleitung

Die seit Jahren konstant hohe und zuletzt noch einmal angestiegene Beteiligung an Weiterbildung verweist nicht nur auf eine Verbreitung der „gelebten Praxis" lebenslangen Lernens (Ehlert 2021, Abs. 2), sondern auch auf anhaltende gesellschaftliche Transformationsdynamiken. Diese dehnen zwar die biografische Entscheidungsfreiheiten aus, zugleich steigern sie jedoch Ambivalenzen, individuelle Risiken und mithin Unsicherheiten in der Lebensverlaufsgestaltung. *Lebenslanges Lernen* stellt dabei nicht nur eine zentrale bildungsprogrammatische Rahmung für die Bearbeitung dieser Lebensrisiken und mithin für Weiterbildung dar, sondern wird darüber hinaus als ein in der Gegenwartsgesellschaft wirkmächtiges Dispositiv diskutiert, das an der praktischen Hervorbringung aktueller Subjektivierungsformen beteiligt ist (vgl. u. a. Rothe 2011; Spilker 2013; Von Felden 2019). Die Beteiligung an Weiterbildung bzw. das explizite und implizite (Nicht-)Lernen im Erwachsenenalter steht daher in Verbindung mit den komplexen Formen gegenwärtiger praktischer Bezugnahmen auf sich selbst, das (eigene) Leben und Welt im Allgemeinen. Weiterbildungsentscheidungen können dabei nicht per se als souverän oder prekär gelten, sondern müssen im Kontext eben dieses lebensbezogenen Sinnzusammenhangs gelesen werden – denn Situationen des (Nicht-)Lernens erhalten hierdurch erst ihre spezifische Bedeutung und praxisstrategische Relevanz.

Der Beitrag greift das Konzept der *Beteiligungsregulation* in der Weiterbildung auf (Dörner et al. 2010; Wittpoth 2006), das die Regulierung von Weiterbildungsbeteiligung relational, d. h. als Effekt des Zusammenwirkens von Habitus und Kontext in den Blick nimmt: Im Schnittfeld von habituellen Dispositionen und konkreten Lebensumständen entstehen praktische Orientierungen, in die auch Haltungen gegenüber (Weiter-)Bildung und Beratung eingelassen sind. Beteiligungsregulation wird dabei als analytische Perspektive mit der empirischen Rekonstruktion von Lebens-

entwürfen verknüpft. Lebensentwürfe bündeln soziale Praktiken im Umgang mit der Welt und bilden dabei spezifische Kontexte für die situative Realisierung von Weiterbildungsentscheidungen. Insofern sind sie m. E. als Rahmen für die Rekonstruktion von Beteiligungsregulation prädestiniert. Daher lautet die These, die ich im Folgenden verdeutlichen und empirisch bearbeiten möchte, dass die analytische Verschränkung von Beteiligungsregulation und Lebensentwurf geeignet ist, nicht nur unterschiedliche Orientierungsmuster in Bezug auf Weiterbildung aufzuzeigen, sondern zugleich eine relationale Reflexion der Passungen zwischen dieser Orientierung einerseits und dem programmatischen Begründungsrahmen von Weiterbildung andererseits anzuregen. Dies gelingt nicht zuletzt auch über einen gegenwartsanalytischen Rückbezug der Lebensentwürfe.

Im Folgenden werden lebens- und bildungsbezogene Orientierungsmuster unterschiedlicher Lebensentwurfstypen vor dem Hintergrund gegenwärtiger Subjektadressierungen durch lebenslanges Lernen empirisch rekonstruiert. Dabei kommt die Regulation der Weiterbildungsbeteiligung als in spezifischer Weise situiertes, praktisches (Nicht-)Aufgreifen dieser Adressierungen in den Blick, das sozial ungleich wirksam wird. Zur konzeptionellen Erhellung wird jedoch zunächst lebenslanges Lernen als gouvernementales Programm umrissen, das spezifische Subjektadressierungen birgt (2). Hieran schließt sich einerseits die Rekapitulation des Konzepts der Beteiligungsregulation (3) und andererseits die Präzision des Lebensentwurf-Begriffs an (4). Darauf folgt schließlich die empirische Analyse (4) und ein abschließendes Resümee (5).

2 Lebenslanges Lernen als gouvernementales Programm

Während in den 1990er und 2000er Jahren lebenslanges Lernen insbesondere aus bildungspolitischer Perspektive als notwendige *Anpassungsmaßnahme* an eine sich rapide transformierende Arbeitswelt, an die veränderte Funktion von Wissen sowie an gesellschaftliche Individualisierungsprozesse aufgefasst wurde (für einen Überblick vgl. z. B. Alheit und Dausien 2009), sind in den letzten Jahren verschiedene Forschungsarbeiten entstanden, die auf die Verwobenheit und wechselseitige Bedingtheit spätmoderner Gesellschaftsstrukturen und lernoffener, flexibler Subjekte verweisen: Lebenslanges Lernen wird dann – in Anschluss an Foucaults Überlegungen zu Gouvernementalität (Foucault 2006a, b) – als (Selbst-)Steuerungsprogramm bzw. als Regierungsdispositiv analysiert (vgl. z. B. Dzierzbicka 2007, Klingovsky 2017, Rothe 2011, Spilker 2013, Von Felden 2020), das eine akzelerierte, auf Optimierung, Neuerung und Besonderung orientierte Gesellschaft überhaupt erst ermöglicht. Als Kontrastfolie dienen dabei die in den westlichen Gesellschaften des vergangenen Jahrhunderts hegemonialen, mittlerweile jedoch massiv unter Druck geratenen (Selbst-)Steuerungsprinzipien einer *organisierten Moderne* (Wagner 1995) – insbesondere die umfangreiche, institutionell bzw. materiell massiv stabilisierte Konventionalisierung öffentlicher wie privater Praktiken und Rollenzuschreibungen. Denn die Konventionalisierung bzw. *Institutionalisierung des Lebenslaufs* beschränkt Lernen – ungeachtet des *grundlegenden Zusammenhangs von Lernen und Leben* (Hof 2020, S. 180) – auf nur eine, nämlich die erste Lebensphase (Qualifikation), was

u.a. mit spezifischen Ermöglichungen und Beschränkungen für soziale Mobilität und individuelle Entfaltung einhergeht (Kohli 1985; vgl. auch Hof 2020; Schäffer et al. 2015).

Die neue Bildungsprogrammatik nimmt demgegenüber eine Liberalisierung der Lern- bzw. Bildungsbiographien vor, die jedoch nicht eindeutig auf spezifische Freiheitskonzepte festzulegen ist: *Lebenslanges Lernen* wird auf unterschiedliche Weise mit Sinn gefüllt und weist insofern vielfältige Bedeutungen und Konnotationen auf (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018; Von Felden 2020). So changiert der Begriff des lebenslangen Lernens zwischen *sozialpolitisch-emanzipatorischen* und *liberal-postmodernen* Überlegungen freiheitlicher, gerechter, demokratischer Bildung für alle bzw. alle, die möchten; der *kulturbetonenden*, im Kern *non-utilitaristischen* Vorstellung von Bildung zur Teilhabe, Selbstverwirklichung und Urteilsfähigkeit; sowie einer *humankapitalorientierten, ökonomistischen* Idee, die insbesondere berufliche Weiterqualifikation zum Erhalt volkswirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit in liberalisierten globalen Märkten und wissensgesellschaftlichen Strukturen herausstellt (vgl. Schütze 2005; Von Felden 2020).

Dieser Bedeutungsüberschuss vermag einerseits konfligierende Vorstellungen lebenslangen Lernens in Dialog zu bringen, andererseits ermöglicht er jene Hybridisierung emanzipatorischer, aufklärerischer Bedeutungsmuster mit ökonomistischen Sinnstrukturen, die in verschiedenen Gegenwartsdiagnosen bereits problematisiert wurde (Boltanski und Chiapello 2006; Bröckling 2007; Bröckling et al. 2004; Reckwitz 2012): Zwar findet einerseits eine Betonung der aneignenden Entwicklung individueller, affizierender, kreativer Selbstbezüge und Weltzugänge statt, andererseits werden diese einer umfassenden Marktlogik unterworfen. Bildung ist dann zugleich als persönliche und volkswirtschaftliche Investition aufzufassen, wobei Individuen nicht mehr nur als Lernakteure in Erscheinung treten, sie tragen auch *Investitionsrisiken* und befinden sich in der Verantwortung, Wissen und Können eigenständig anzueignen, zu organisieren, zu erweitern und zu vermarkten. Dabei ist das Aneignen und eigenständige Valorisieren von Wissen, das Entwerfen und Koordinieren neuer Lebens-, Lern- und zugleich Arbeitsprojekte sowie die hierzu notwendige Flexibilität, Schöpfungskraft und Vielseitigkeit im Idealfall nicht nur Ergebnis disziplinierter Arbeit an sich selbst, sondern *gleichzeitig* Ausdruck authentischer Selbstentfaltung. Lebenslanges Lernen als politisches Programm dient dann der „Regierbarmachung von Subjekten [...] im Zeichen der Kontingenz“ und regt die Akteure an, „nicht irgendein, sondern ein vernünftiges Knowledgemanagement“ auszubilden und zu praktizieren (Spilker 2013, S. 115).

Die definitorische Breite bzw. begriffsimmanente Ambiguität schlägt sich auch in unterschiedlichen Subjektadressierungen in den politischen, bildungspraktischen und wissenschaftlichen Diskursen lebenslangen Lernens nieder. Dabei wurden nicht nur die divergierenden, teils widersprüchlichen Formen der Adressierung Erwachsener als lernende Subjekte empirisch herausgearbeitet (Rothe 2015, vgl. auch Spilker 2013), sondern auch unterschiedliche Modi, diese Anrufung aufzugreifen. Heide von Felden (2020, S. 335) führt aus, dass viele Erwachsene „unter dem Begriff Lebenslanges Lernen Unterschiedliches [verstehen]“, wobei sie dem Begriff in seiner „Selbstreflexion und Selbsterkenntnis“ zentrierenden Konnotation durchaus positiv gegenüberstehen, wohingegen „viele das bildungspolitische Konzept des Lebenslan-

gen Lernens [kritisieren], weil sie in ihm in erster Linie eine neoliberale Ausformung der Bildungspolitik sehen.“ Vor allem aber zeigt sie auf, dass es verschiedene Formen des praktischen Umgangs mit dem Lern-Apell gibt, von denen einige (Abwehr, Kritik, Eigen-Deutung) eher Skepsis oder sogar Ablehnung bedeuten und sich – gerade im programmatischen Sinne – als Nicht-Lernen auffassen lassen.

3 Die praktische Regulation der Weiterbildungsbeteiligung

Eine systematische Auseinandersetzung mit den Gründen der (Nicht-)Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten wird mit dem Konzept der *Beteiligungsregulation* vorgeschlagen. Hierbei handelt es sich um einen relationalen, praxeologisch orientierten Ansatz der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, der insbesondere Bedingungen und Genese der *Bedeutung* von Weiterbildung für die jeweiligen Akteure fokussiert (Arnold et al. 2002; Dörner 2012; Dörner et al. 2010; Wittpoth 2006, 2018). In den Blick gerät dabei einerseits das Sammeln z. B. herkunfts-, geschlechts- und generationenspezifischer Erfahrungen und mithin die Habitualisierung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen; andererseits erhalten die Kontexte eine erhöhte Aufmerksamkeit, z. B. die räumlich-materielle Umgebung (rural/urban etc.), soziale Welten (Szenen, Vereine etc.), Berufsfelder und -kulturen, familiale, aber auch arbeitsorganisationale Strukturen, in denen die alltägliche Praxis situiert ist (Wittpoth 2018). Kontexte sind durch Feldregeln, Institutionen und Konventionen strukturiert und bedingen im Zusammenspiel mit den herkunfts- bzw. erfahrungsspezifischen Dispositionen das situative Denken, Wahrnehmen und Handeln.

In der Analyse der Haltung gegenüber Weiterbildungsberatung, die z. B. im Bemerken bzw. Einordnen von Angeboten oder in der (Nicht-)Beteiligung an Seminaren zum Ausdruck kommt, werden also zwei Blickachsen miteinander verschränkt: Jene entlang sozialisatorischer Merkmale, die in habituelle Muster eingelagert sind, und jene entlang sozio-materieller Kontexte, die soziale Situationen definieren. Im Schnittfeld zeigen sich die spezifischen „‚kulturellen’, symbolischen Dimensionen, die das Verhältnis der Menschen zu Weiterbildung regulieren“ (Arnold et al. 2002, S. 23), zeigen sich also die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, die unter anderem ein praktisches Verhältnis zu Weiterbildung erzeugen. Insofern werden in einem engeren, praxeologisch spezifizierten Sinne, „Regulative als Sinn- und Bedeutungskonstellationen [aufgefasst; J. E.], die im Zuge sozialer Praxis zustande kommen und ihre entscheidungsrelevante Kraft entfalten“ (Dörner et al. 2010, S. 159). Dementsprechend wurden beispielsweise Altersbilder als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung empirisch herausgearbeitet (ebd.), d. h. explizite und implizite Entwürfe von Alter als spezifische Sinn- und Bedeutungskonstellationen fokussiert, denn insbesondere im Rahmen lebenslangen Lernens ist es von Interesse, wie sich Weiterbildung in altersbezogene Orientierungsmuster unterschiedlicher Akteure einfügt. Damit deutet sich zugleich eine prozessuale Perspektive an, die Bedeutung von Weiterbildung auf die sinnhafte Konstruktion des Selbst bzw. des Lebens bezieht und die weder generalisierbar noch beliebig ist.

Zudem kommt Weiterbildung ihrerseits als Kontext der relationalen Erzeugung von (Nicht-)Beteiligung in den Blick, denn „[s]chließlich wird Weiterbildung von den anbietenden Institutionen mit Bedeutungen ausgestattet, die ebenfalls Partizipation regulieren.“ (Arnold et al. 2002, S. 24) Das gesamte (homogene oder heterogene, harmonische oder konkurrente) institutionelle und organisationale Gefüge der Weiterbildungslandschaft ist an der Hervorbringung mehr oder weniger vielfältiger Konzepte, Prämissen und Praktiken beteiligt. Regulierend wirken dabei sowohl die materiellen Strukturen – z. B. (De-)Zentralität der Standorte oder (Un-)Zugänglichkeit der Räume – als auch die Weiterbildungsinhalte sowie Organisation und Methoden der Angebotsvermittlung und vor allem auch die Grundannahmen der Professionellen (Wittpoth 2018; vgl. auch Schwarz 2016). Aus einer relationalen Perspektive wird Weiterbildung dann als „mal mehr, mal weniger zentral“ bzw. als „eine Option neben anderen“ und „ein Kontext neben anderen“ analysierbar (Dörner 2012, S. 115). Dies impliziert eine reflexive Neuverortung der Weiterbildung[1], denn „dass Weiterbildungsteilnahme nicht a priori positiv konnotiert ist“ (Wittpoth 2018, S. 1167), wird insbesondere in den einschlägigen politischen Programmatiken lebenslangen Lernens, bisweilen aber auch in der Weiterbildungsforschung verkannt. Standpunkt und Perspektive der Weiterbildung werden also dezentriert, in der Hoffnung, über die weitergefasste Analyse eine Reflexivität zu etablieren, die unterschiedliche Richtigkeitsvorstellungen, Relevanzsysteme und Werteordnungen (an-)erkennen kann – und zwar nicht nur im Rückbezug auf soziale Herkünfte, sondern vor allem mit Blick auf die konkrete Situation, in der Beteiligungsregulation stattfindet.

Die Betrachtung von Weiterbildungsentscheidungen muss also in einer Weise kontextualisiert werden, die „das Augenmerk nicht nur auf die sozioökonomischen, institutionellen und personalen Bedingungen für Lernen richtet, sondern auch die sozialen Praktiken des Umgangs mit Welt einbezieht und damit die situativen Aspekte des Lernens berücksichtigt“ (Hof 2018, S. 197). Dabei stellt sich die Frage, wie soziale Praktiken im Umgang mit Welt und deren situative Realisierung in Weiterbildungsentscheidungen empirisch rekonstruierbar werden. Eine potenzialreiche Kontextualisierung ermöglicht dabei der Lebensentwurf: Über den Lebensentwurf lassen sich Lernsituationen und Bildungsentscheidungen in einem diachronen praktischen Bedeutungsgefüge rekonstruieren, das die Analyse der Beteiligungsregulation zudem einerseits für die Betrachtung sozialer Ungleichheiten und andererseits für gegenwartsdiagnostische Bezüge öffnet.

[1] Ein solcher Zugang kann nicht zuletzt auch für die Weiterbildungsberatung fruchtbar gemacht werden, denn die Art und Weise wie (Weiter-)Bildung sinnhaft in der Lebenswirklichkeit unterschiedlicher Akteure verortet ist, gibt Aufschluss darüber, „inwieweit Weiterbildungsberatung die Teilnahme an Weiterbildung befördert oder auch ver- bzw. behindert. Dann könnten Maßnahmen und Reformen zur Gestaltung des Weiterbildungsberatungsbereichs hinsichtlich der Teilhabe am Lebenslangen Lernen entwickelt, verändert, präzisiert und auch ggf. verworfen werden“ (Dörner 2010, S. 30–31).

4 Weiterbildungsentscheidungen im Kontext des Lebensentwurfs

Der Lebensentwurfsbegriff wird hier in einem umfänglichen, praxistheoretischen Sinne genutzt (vgl. ausführlich Elven 2020; vgl. auch Bourdieu 1998; Hildenbrand 2012): Er bezeichnet die implizite und explizite Vorstellung vom Leben, z. B. von dessen (Verlaufs-)Form, relevanten Gegenständen und Sinngehalten. Dabei geht es nicht in erster Linie um die subjektive Bewertung von Norm und Abweichung bzw. der Respektabilität von Lebensführung, sondern vor allem – grundlegender – um jene Wissensordnungen und Sinnstrukturen, die diese Bezugnahmen bedingen: Es geht um die praktische, teils implizite, teils explizite Konstruktion des Lebens, die sowohl im unmittelbaren Auffassen, praktischen Erleben und Gestalten des eigenen Lebens als auch in diesbezüglichen Plänen und Reflexionen und schließlich in allgemeinen Denkkategorien, Bewertungsschemata und Alltagstheorien zum Leben generell zum Ausdruck kommt. Diese Aspekte stehen allerdings nicht in einem Kausalverhältnis zueinander, sondern weisen aufgrund der sie verbindenden praktischen Logik Homologien auf, wobei durchaus Inkongruenzen bestehen können, z. B. zwischen Anspruch an die Lebensführung und praktischer Alltagsroutine.

Die Möglichkeit, nicht nur einen spezifischen Modus Operandi der Lebensführung praktisch hervorbringen, sondern insgesamt auf das Leben als Einheit reflexiv oder auch prospektiv, z. B. planend, Bezug nehmen zu können, basiert nicht zuletzt auf sozial geteilten, zumeist implizit bleibenden Denkkonzepten, wie etwa der Vorstellung, „daß ‚das Leben‘ ein Ganzes darstellt, eine kohärente und gerichtete Gesamtheit, die als eigentlicher Ausdruck einer subjektiven und objektiven ‚Intention‘, eines ‚Entwurfs‘ aufgefasst werden kann und muß“ (Bourdieu 1998, S. 75). Zwar ist diese Form des Nachdenkens über bzw. der Bezugnahme auf das (eigene) Leben sozial konstruiert. Als weitreichende, grundlegende und zudem naturalisierte Denk- bzw. Handlungsprämisse prägt sie die alltägliche Praxis allerdings sehr wirkungsvoll (Alheit 1996). Zwar können je nach historischem und (sozial-)räumlichen Kontext mitunter doxische soziale Konzepte von ‚Leben‘ dominieren, grundsätzlich war und ist das praktische Entwerfen des Lebens von Polyphonien, Friktionen und Interferenzen bestimmt, sodass sich verschiedene Formen des Lebensentwurfs herausbilden. In rekonstruktiver Absicht müssen daher differente *institutionalisierte Formen lebensgeschichtlichen Erzählens* berücksichtigt werden (Griese und Schiebel 2018, S. 119).

Als besonders wirkmächtiger Topos moderner Lebensentwürfe setzte sich die Vorstellung einer linearen, folgerichtigen Entwicklung durch: Das Leben „hat – nach einer chronologischen Ordnung, die auch eine logische Ordnung ist – einen Anfang, einen Ursprung im doppelten Sinne von Ausgangspunkt, Beginn, aber auch Urgrund, *raison d'être*, erste Ursache, und ein Ende, das auch Ziel ist, eine Vollendung (*telos*).“ (Bourdieu 1998, S. 75 H.i.O.). Obwohl davon auszugehen ist, dass es sich hierbei nach wie vor um die gesellschaftlich hegemoniale Form handelt, zeigen sich durchaus konkurrierende Lebensentwurfsmuster. Einen vernehmlichen, weil in Literatur und Philosophie explizierten Gegenentwurf stellt die Negation von Stringenz und Linearität und die Hinwendung zum Zufall, zum Flüchtigen und Kontingenten dar (ebd.). Diese unterschiedlichen Formen von Lebensentwurf können nun daraufhin befragt und verglichen werden, wie Bildung allgemein oder auch

Bildungsprogramme wie das lebenslange Lernen, aber auch konkrete Lern- und Weiterbildungspraktiken hierin eingelassen sind, d. h. welche Relationen (Nähen und Distanzen, Affinitäten und Aversionen etc.) zu Bildungskonzepten, -programmatiken, -institutionen, -kontexten und -angeboten bestehen. Dabei ermöglicht die Rekonstruktion Lebensentwurfsformen in verschiedener Hinsicht die Situierung von Weiterbildungsbeteiligung bzw. Nicht-Beteiligung:

- Sie kann Situationen und Kontexte im Leben ausleuchten, in denen im Rahmen des einen Lebensentwurfs das Aufgreifen von Lern- oder Beratungsangeboten als Option erscheint und im Rahmen des anderen nicht bzw. hier Entscheidungen für und dort gegen Weiterbildung getroffen werden.
- Sie kann Praktiken der Beteiligung, der Verweigerung, des Abbruchs etc. nachvollziehen, auf diese Weise den Blick auf den Modus der Regulation stärken und insofern die hermeneutische Orientierung des Konzepts unterstreichen, die weit über eine dichotome Erfassung von Beteiligung/Nicht-Beteiligung hinausgeht.
- Sie kann die jeweilige Situation der Bildungsregulation in Verbindung bringen mit dem allgemeinen Verständnis von und der generellen Haltung gegenüber Bildung, die wiederum im Lebensentwurf eingelassenen sind.
- Sie kann auf die sozial ungleichen Effekte der Beteiligungsregulation verweise, denn im Unterschied zwischen souveränem Zurückweisen, bedachtem (Nicht-)Auswählen, widerwilligem Absolvieren antizipierter Pflichtveranstaltungen und diffusem Halbwissen um zur Verfügung stehende Optionen drücken sich unterschiedliche Formen des Anspruchsdenkens und vor allem auch unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe aus.
- Schließlich ermöglicht die Rekonstruktion von Lebensentwurfsformen eine analytische Verbindung zwischen Beteiligungsregulation und Zeitdiagnose, denn die reflexive Thematisierung des (eigenen) Lebens gibt den Blick frei auf gegenwärtige Formen des Denkens, Wahrnehmens- und handelnden Hervorbringens von Leben und birgt insofern gegenwarts- bzw. moderneanalytisches Potenzial (vgl. auch Alheit 1996).

5 Eine Lebensentwurfstypik

Wie korrespondieren nun die mit dem lebenslangen Lernen verbundenen Vorstellungen von Leben und Bildung mit empirischen Lebensentwurfsformen und hierin eingelassenen Bildungsorientierungen? Zur Erhellung dieser Fragen werden Ergebnisse aus einer qualitativen Untersuchung der Lebensentwürfe von 20 Frauen herangezogen (Elven 2020, 2021), die sich in einer biographischen Umbruchssituation, nämlich im ersten Jahr einer Existenzgründung befanden. Die Gründungen fanden in den bildungsintensiven Bereichen der Bildungs- und Kreativbranchen statt, alle Gründerinnen haben studiert und sind zwischen 29 und 52 Jahre alt. Die Existenzgründung zählt zu jenen Situationen der (berufs-)biografischen Umorientierung, die mit (lebenslangem und -weitem) Lernen im Sinne der politischen Programmatik verbunden sind und insofern mit Weiterbildungs- und Beratungsentscheidungen einhergehen (Schiersmann 2018). Entsprechend wird sie auch als genuin erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld diskutiert (Maier-Gutheil 2009; Schwarz 2016). Sie ist

von Förder- und Unterstützungsstrukturen durchzogen, sodass vielfältige Bildungs- und Beratungsangebote (IHK, Agentur für Arbeit) existieren, die insbesondere im Falle einer staatlichen Gründungsförderung als obligatorisch gelten können. Dementsprechend berichten alle interviewten Frauen von mehr oder weniger intensiven Beratungs- und Weiterbildungserfahrungen, nicht zuletzt, da sie sich – auch wenn viele in ihrem angestammten Berufsfeld blieben – betriebswirtschaftliches Wissen aneignen mussten. Insofern sind die Ergebnisse geeignet, um der Frage nachzugehen, wie sich unterschiedliche Haltungen gegenüber Bildung in Lebensentwurfsformen einfügen und wie dies beteiligungsregulierend wirken kann.

Die empirische Basis bilden qualitative Interviews mit den 20 Frauen, die auf die Generierung möglichst offener Erzählungen ausgerichtet waren, zugleich jedoch entlang verschiedener Themenkomplexe (Zeitverwendung, Arbeit, Freizeitgestaltung etc.) strukturiert wurden[2]. Die rekonstruktive Analyse wendete Auswertungsstrategien der dokumentarischen Methode an, um Orientierungsrahmen der befragen Gründerinnen in Bezug auf ihre Lebensentwürfe herauszuarbeiten. Entsprechend ist für die vorliegende Betrachtung insbesondere die sinngenetische Typenbildung (Bohnsack 2013) von Bedeutung, anhand derer drei Lebensentwurfsformen ausdifferenziert werden konnten: Pfad, Drift und Fügung.

5.1 Typus 1: Pfad

Im Orientierungsrahmen des Lebensentwurfstypus ‚Pfad‘ wird das Leben als ein kontinuierlicher, sukzessive weiterführender und in den Grenzen einer weitestgehend eindeutig regulierten Umwelt verlaufender Weg aufgefasst, der aktiv und planvoll von der Vergangenheit in die Zukunft entwickelt werden kann – und muss. Er durchläuft „verschiedene kleine Ziele, Etappenziele sozusagen“ (Huber)[3], zergliedert sich also in einzelne, (chrono-)logisch aufeinander aufbauende Phasen, die in den Erzählungen systematisch nachvollzogen werden. Der Typus zeichnet sich durch eine deutliche Orientierung auf das ‚normale‘ Leben aus, der hervorgebrachte Lebensweg ist explizit konventionengeleitet – sowohl in der Entsprechung wie auch (seltener) in der Abgrenzung. Dabei verkoppelt sich der normalisierende Zugriff auf das Leben mit einer außergewöhnlich strukturierenden, sogar standardisierenden Auffassung der Welt: Die meisten Situationen und Umstände werden als kategorisierbar bzw. kalkulierbar dargestellt und sind bestimmten Kausalitäten oder auch Regeln unterworfen. Die Gründerinnen zeigen sich entsprechend kompetent im Umgang mit Institutionen und sensibel bzw. empfänglich für Konventionen, etwa Bildungsprivilegien, Senioritätsprinzipien, organisationale Hierarchien oder Geschlechterrollen. So ist es z. B. „was anderes, wenn Frauen gründen, wie wenn Männer gründen, weil

[2] Das zugrunde liegende Datenmaterial wurde im Kontext des Forschungsprojekts ‚Entrepreneueresse: familiale Voraussetzungen von Gründungsneigung und Gründungserfolg‘ (BMBF) generiert, die hier vorgestellten Lebensentwurfstypen stammen aus der Sekundarstudie ‚Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis‘ (für eine umfangreiche Darstellung des methodischen und analytischen Vorgehens vgl. Elven 2020: 273–288).

[3] Zitate aus Interviewpassagen sind zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet und mit dem selbstgewählten Pseudonym der Interviewten versehen. Auslassungen werden gekennzeichnet, Eigennamen (Städte etc.) sind anonymisiert (pseudonymisiert bzw. abgeändert).

in der Regel ist man dann nicht der Haupternährer, in der Phase der Gründung“ (Töbelmann). Dabei erkennen sie soziale Normen zwar als objektive Bedingungen ihres Lebens an, ihre diesbezügliche Sensibilität ermöglicht ihnen jedoch auch eine reflektierte Positionierung gegenüber diesen Strukturen.

Der auf diese Weise entworfene Lebensweg folgt also einem durch Institutionen und Konventionen gestützten und in der expliziten Lebensplanung subjektiv konkretisierten Muster. Dabei entstehen immer wieder – teils gesellschaftlich etablierte (z. B. Bildungsübergänge), teils persönlichen Lebensumständen geschuldete (z. B. Berufswechsel der Partnerin oder des Partners) – biografische Phasen der Veränderung. Diese werden als „Scheidewege“ expliziert (Haller), die mehrere Anschlussmöglichkeiten eröffnen. Die Gründerinnen verstehen sich hier als aktive Gestalterinnen und Entscheiderinnen: „ob’s in die Richtung geht oder ob’s in die Richtung geht, das ist dann deins und du musst es machen und du musst es steuern“ (Kunze). In der Entscheidungssituation werden zunächst systematisch Pfadalternativen entfaltet, wobei auf institutionalisierte Anschlussmöglichkeiten zurückgegriffen wird (v. a. Weiterbildung, berufliche Umorientierung, Konzentration auf die Familie, Promotion, Selbständigkeit). Pfade, die jenseits der persönlichen Präferenzen liegen oder unzureichend an den bisherigen Lebensweg anschließen, werden ausgeschlossen: „Für mich war klar, für mich geht nicht mehr Organisation, für mich geht auch nicht mehr wissenschaftliche Karriere“ (Kunze). Potenziell gangbare Alternativen werden hingegen einem Abwägungsprozess unterzogen, wobei die Gründerinnen (mindestens retrospektiv) verschiedene Bewertungsmaßstäbe (Lebensqualität, Erfolgsaussichten, materielle Sicherheit, persönliches Interesse etc.) reflektieren, um ihre Präferenzen zu ermitteln.

Mit dem pfadförmigen Lebensentwurf sind typische Prozess- und Temporalitätsvorstellungen der (Spät-)Moderne verbunden – etwa die implizite Voraussetzung einer linearen Entwicklungslogik und der Progression bzw. Steigerung, wobei die Weiterentwicklung des Lebenswegs nicht auf bestimmte Phasen und auch nicht auf bestimmte Lebensbereiche (Familie, Beruf, Freizeit) begrenzt ist[4]. (*Weiter-*)*Bildung* kommt als Instrument dieses Entwicklungsprojekts in den Blick: Mit dem ausgeprägten Sinn für Institutionen geht ein Gespür für die Relevanz formaler Bildungsabschlüsse und -zertifikate einher. Diese fungieren daher nicht nur als Entscheidungskriterium („mit dieser Marketingfachwirt-Ausbildung, […] würde sich ein gewisses Berufsfeld anbieten“, Haller), sondern führt auch zu der Bereitschaft, sich mit neuen Wissensbeständen im Rahmen formaler Bildungsprogramme auseinanderzusetzen. Dies ist zugleich der Affinität für systematische Wissenserschließung geschuldet, die als Basis für kompetentes Handeln verstanden wird: Autodidaktisch erworbenes, „handgestricktes“ Wissen wird dem „Fachwissen“ explizit gegenübergestellt (Haller), dessen planvolle, strategische Aneignung zur Gestaltung des Lebenswegs dazugehört.

Allerdings wird eine zeitliche Investition in Bildung nicht unüberlegt getätigt, auch sie ist an eine explizite Entscheidung geknüpft. Zwar gilt die Wissensaneig-

[4] Insofern ist dieser Lebensentwurfstypus anschlussfähig an spätmoderne Leistungs-, Beschleunigungs- und Überbietungsimperative (Bröckling 2007; Reckwitz 2012), aber auch durchaus gefährdet, diesen übermäßig ausgesetzt zu sein.

nung über Bildungsangebote, z. T. auch Laufbahn- und Weiterbildungsberatung, als Bestandteil der Entscheidungsfindung und des Einfindens in neue Lebensabschnitte. Pfadalternativen werden auf diese Weise ausgeleuchtet und potenzielle neue Etappenziele systematisch erschlossen. Allerdings werden Bildungs- und Beratungsangebote pragmatisch, d. h. sehr gezielt, möglichst passgenau und mit konkretem Informationsbedarf genutzt – „von steuerlichen Dingen angefangen natürlich, über Risiken, Haftung, Sozialversicherung“ (Töbelmann). Eine strukturierte Aufbereitung wird dabei vorausgesetzt: „das war so ein Wust von Informationsmaterial, auch bei der IHK [...] man wusste überhaupt nicht, was ist eigentlich jetzt zielführend“ (Töbelmann). Oft werden Angebote nur sehr punktuell angenommen („Nee, nee, also ich hab’ zwei Workshops gemacht. Zwei vierstündige Workshops oder so zum Thema Akquise“, Kunze) oder auch abgebrochen, wenn sie sich nicht lohnen: „Nö, ich muss meine Agentur voranbringen, und dieses Netzwerken ist ja unheimlich zeitintensiv [...], also es ist schön, es ist kuschelig, wenn man sozusagen mit anderen sich unterhält – und die gleichen Probleme haben, aber letztendlich war mir das zu wenig zielorientiert“ (Haller). Für den Typus „Pfad“ dokumentiert sich ein aufgeschlossenes, pragmatisches, anwendungsorientiertes Verhältnis zu Bildung und Beratung, wobei Bildung kein Wert an sich, kein Selbstzweck zugeschrieben wird.

5.2 Typus 2: Drift

Für den zweiten Lebensentwurfstypus ist eine Orientierung auf das Sich-treibenlassen, das Driften, zentral. Das Leben wird als fluides Gefüge aus Interessen, Erfahrungen und Ereignissen entworfen, das sich im Ergreifen von Gelegenheiten netzwerkförmig entfaltet. Es ist auf sinnstiftende, affizierende, authentische Praktiken ausgerichtet: „mir ist das unheimlich wichtig [...] in meinem Leben, dass ich den Eindruck hab‘, ich mach sinnvolle Dinge. [...] also entweder sozial Sinn, politisch Sinn, im Sinne von: sich einsetzen für die Gemeinschaft“ (Berg). Dabei gibt es unterschiedliche sinnstiftende Momente, die sich mit der Zeit auch ändern können. Interviewpartnerinnen, die auf diesem Lebensentwurfstypus orientiert sind, rekonstruieren ihre Lebenssituation als „mehr so zufällig geworden“ (Berg). Das Leben gleicht also einem organischen, beweglichen Arrangement aus emergierenden Gelegenheitsstrukturen, insofern hat es wenig Sinn, langfristige Perspektiven oder gar Lebensziele zu verfolgen oder Strategien zur Umsetzung eines bestimmten Lebensverlaufs zu entwerfen: „Also, ich glaube, dass ich ja nie in meinem Leben irgendwie so vorgegangen bin, dass ich mir besondere Pläne gemacht hätte, dass irgendwas so oder so SEIN muss, sondern, ich glaube, das war eine Gelegenheit, die sich ergab“ (Müller). Wie für den Typus ‚Pfad‘ zeigt sich eine Orientierung auf Entwicklung, nur geht es hier nicht um die erfolgreiche Progression des Lebenswegs in Ausrichtung am institutionalisierten Lebenslauf, sondern um die Entfaltung der Persönlichkeit, um eine authentische und affizierende Form der Lebensführung.

Dabei spielen (ihrerseits gesellschaftlich konventionalisierte) Praktiken der Selbstverwirklichung eine wichtige Rolle, z. B. Reisen oder dauerhaftere Ortswechsel, kreative Projekte, Neues lernen. Insbesondere das Neue hat dabei einen Eigenwert: „ich hab’ so ein Nomadenherz, also wo ich dann immer wieder, so

jetzt muss ich aufbrechen, jetzt muss ich wieder alles hinter mir lassen und was ganz Neues machen“ (Linkerhand). Der Lebensentwurf weist also Parallelen zu ästhetizistischen, affekt- und besonderungsorientierten modernekulturellen Mustern auf (Boltanski und Chiapello 2006; Reckwitz 2012, 2017). Das an Neuheit und persönlicher Entfaltung sowie am Entdecken emotional und intellektuell bereichernder Lebensaufgaben orientierte biografische Umherschweifen evoziert komplexe berufliche Werdegänge, die sich deutlich von klassischen Karrierevorstellungen der organisierten Moderne unterscheiden. Berufliche Wechsel basieren nicht auf einer systematischen Eliminierung alternativer Pfade, vielmehr steigern Polyvalenz und Multioptionalität die Attraktivität einer beruflichen Situation – etwa Aufträge, die „unheimlich viele Perspektiven und auch Chancen, in alle möglichen Richtungen“ aufweisen (Müller). Interesse und Erfahrung erzeugen die Weiterentwicklungsbewegung von Selbst und Leben, wodurch sich ein konzentrisches Ausbreiten in alle verfügbaren Richtungen der persönlichen Neigungen ergibt. Konflikte bzw. Krisen entstehen dort, wo Inkongruenzen zwischen Lebensentwurf und sozialem Kontext spürbar werden, sich Geldverdienen und Sinnerfüllung nicht überein bringen lassen, freundschaftliche Netzwerke aus beruflichen Gründen ausgebeutet werden oder der Lebenslauf mit allen gesammelten Erfahrungen, Wissensbeständen und Fähigkeiten „in der Öffentlichkeit als irgendwie vorstellbar ankommen“ muss (Berg). Bei aller Unwägbarkeit der Lebenssituationen verlassen sich die Gründerinnen aber auf ihre Kompetenz, immer wieder neue Kontakte knüpfen, neue Projekte finden und sich neue Themen aneignen zu können: „irgendwie hat sich das immer ergeben“ (Müller).

Für den Lebensentwurfstypus ‚Drift‘ dokumentiert sich ein positiv affiziertes Verhältnis zu Bildung und Beratung: Bildung wird – jenseits formaler Bildungsabschlüsse – als sinnstiftendes und Selbstentfaltung ermöglichendes Moment adressiert. Das Identifizieren der eigenen Wünsche gerät jedoch mitunter zur Herausforderung, denn wodurch sich Erfüllung und Entfaltung realisieren lassen, bedarf der Erkundung, Recherche, Reflexion und Selbstbefragung. Im Suchen nach neuen Möglichkeiten werden Prozesse der Wissensaneignung angeregt („ich rutsch dann immer so in Phasen, wo ich so unglaublich viel recherchiere, was ich alles machen könnte, wo ich wieder hingehen könnte“, Linkerhand), die wiederum beratend unterstützt werden können. Die Herausforderung liegt nun im Angebot einer Beratung, die dem Anspruch einer individuellen, dem Lebensentwurf angemessenen Auseinandersetzung gerecht wird und vor allem das Authentische, Einzigartige der Lebenssituation betont. Anders als im Rahmen des Typus ‚Pfad‘ geht es nicht um Informationsweitergabe oder konkrete Wissensvermittlung, sondern um personenbezogene, ganzheitliche Beratung und Reflexion:

„[Die Beraterin] hat das, was sie gemacht hat, sozusagen komplett auf meine Bedürfnisse eingestellt. Ich hatte nicht das Gefühl, dass da irgendein Beratungsprogramm abgespult wird, sondern wir haben am Anfang eben gemeinsam die Ziele sozusagen für den Coaching-Prozess definiert, und dann hat sie je nach Tages- und Stimmungslage dann da auch das Instrumentarium variiert und war, glaube ich, einfach auch im Wesentlichen so ne Reflexionsfläche“ (Müller).

Insgesamt steht Bildung im Zentrum des Lebensentwurfs, insofern die Selbstentfaltung und das Aufgreifen sinnstiftender Projekte das Erschließen neuer Welt- und

Selbstverhältnisse bedeuten, was auch erklärtes Ziel der Gründerinnen ist. Hierzu werden (klassische) informelle Bildungsformen, z. B. Reisen, Kunstrezeption, intellektueller Austausch, aber auch (non-)formale Bildungsformate wie Sprachkurse, Aus- und Weiterbildungen zumeist im kulturellen Bereich (Ausbildung zur Myroagogin in Portugal; Philosophiestudium; Weiterbildung zur Museumskuratorin) in Anspruch genommen.

5.3 Typus 3: Fügung

Im Orientierungsrahmen des Lebensentwurfstypus ‚Fügung‘ nimmt das Leben die Form einer Geschichte an, die einer bestimmten, aber implizit bleibenden Dramaturgie folgt bzw. um der Richtigkeit willen folgen muss. Bestimmung und Lebensziel – raison d’être und telos – zeigen sich als dominante Elemente der biografischen Konstruktion und geben der Erzählung eine fatalistische Konnotation, die nicht zuletzt durch entsprechende Redewendungen erzeugt wird („wie das ja im Leben so ist, es kommt sowieso alles so, wie’s kommen muss“, Große; „alles im Leben hat seinen Sinn“, Wunsch). Status spielt eine zentrale Rolle, insofern die ‚richtige‘, aufgrund von (u. a. generational transmittiertem) Talent, Bildung, Leistung bzw. genereller Pflichterfüllung rechtmäßig zustehende, soziale Position den Fluchtpunkt des Lebensentwurfs darstellt. Im Status treffen sich raison d’être und telos.

In den Erzählungen ist daher die Begründung der Rechtmäßigkeit des Statusanspruchs von besonderer Relevanz – z. B. Verweise auf objektivierte Leistungen wie Abschlüsse, Noten und Besten-Ränge, Auszeichnungen und Privilegien, die aufgrund besonderer Begabung oder beharrlicher Anstrengung eingeräumt wurden. Die Gründerinnen legen dar, dass sie „immer irgendwo bei den Besten“ zu finden waren (Wunsch) oder sich „alle Chancen [...] durch Leistung selbst erobern“, wobei „hervorragende Abschlüsse und hervorragende Zensuren und Beurteilungen“ einen wichtigen Beitrag leisten (Graf). Auch denken sie über ihr Leben in Relationen und Distinktionen nach und zeigen eine hohe Sensibilität für Anerkennung und Verkennung. Episoden aus dem Leben dienen daher einerseits der (impliziten) argumentativen Darlegung der Rechtmäßigkeit persönlicher Positionierungsansprüche, andererseits werden aber auch Kränkungssituationen geschildert, denn insbesondere Zurückweisungen der Ansprüche gehen den Gründerinnen nahe: „ich hab’ mich in Frankfurt beworben bei sieben Stellen und hab dann Absagen bekommen und das war für mich schon irgendwie das Höchstmaß an Demütigung irgendwie, also es war fürchterlich“ (Schmidt).

Eine wesentliche Schwierigkeit des Lebensentwurfstypus besteht in der unzureichenden Internalisierung transformierter sozialer Ordnungen und Logiken. Hieraus erwachsen Diskordanzen zwischen familial und milieuspezifisch transmittierten Vorstellungen von der Welt und gewandelten Kontexten, die Bourdieu (1997) als Perspektiv- und Laufbahnkonflikte thematisiert (Barlösius 1999). *Perspektivkonflikte* entstehen in der Auseinandersetzung über die legitime Sichtweise auf die Welt und entladen sich insbesondere an heterogenen, zumeist öffentlichen Orten (u. a. Bildungsinstitutionen), an denen unterschiedliche Wissensordnungen und Bewertungslogiken aufeinanderprallen. *Laufbahnkonflikte* hingegen entstehen dort, wo eine antizipierte soziale Selbstpositionierung aus einem internalisierten Lebensverlauf

abgeleitet wird, der an vergangenen sozialen Ordnungen und Verteilungsprinzipien orientiert ist und in der Gegenwart nicht mehr zu den erwarteten Ergebnissen führt. In der Folge entkoppeln sich Lebensziele und Zielerreichungsstrategien voneinander: Während die Ansprüche wachsen, geraten die konkreten Umsetzungspläne eher vage („also ich will GELD haben. Ich will an die großen Fische ran und ich seh's nicht ein, die sollen was abgeben", Große; „Also es gibt ja auch Menschen, die wirklich vom Nix-Tun fliegt denen einfach das Geld zu. Und sowas will ich auch. Also, dass es einfach LEICHT geht", Wunsch). Insofern ist die Gefahr einer (unfreiwillig) prekären, als enttäuschend empfundenen Lebenslage groß.

Im Rahmen des Lebensentwurfstypus Fügung gilt die Schule als zentrale Institution, auf deren Basis die Gründerinnen ihre Statusansprüche legitimieren. Sie rekurrieren auf ihre exzellenten Leistungen, ohne die Entwertung von Bildungsabschlüssen und die subtiler werdenden Distinktionsstrategien in Rechnung stellen zu können. Ähnliches gilt für objektiviertes und inkorporiertes kulturelles Kapital, das ebenfalls ostentativ angeführt wird („dann war ich irgendwann die Beste in der Ballettschule und hab da dann meine Soli gehabt", Wunsch; „mich hat schon auch französische Kultur sehr fasziniert", Graf). Dabei sind Bildung und auch die Aneignung von Kultur in bestimmten Lebensphasen vorgesehen und tendenziell auch auf diese beschränkt.

Mit (berufs-)biographischen Umorientierungen geht weder die systematische Aneignung benötigter Wissensbestände einher (Pfad), noch korrespondieren sie generell mit Bildungsphasen oder der Erschließung neuer Wissensgebiete (Drift), vielmehr zeigt sich ein intuitiver, auf bereits angeeignetes Wissen und Können vertrauender Zugang: „Also vielleicht ist es schon so, dass man mit der inneren Einstellung doch ganz viel prägt. Also ich glaub das auf jeden Fall" (Graf). Ein sukzessives, Wissenserwerb voraussetzendes Vorgehen wird eher als hinderlich betrachtet: „einfach mal anfangen, und sich da auch nicht vom Perfektionismus, […] bremsen zu lassen und zu sagen: Na, erst brauch ich die Ausbildung und dann brauch ich das, und erst, wenn ich das hab, dann kann ich anfangen. Sondern wirklich sagen: Nee. Jetzt." (Wunsch). Ausbildungen und auch Beratungsangebote werden bisweilen als wenig passend zurückgewiesen oder abgebrochen: „ich hab' dann noch zwei Jahre angefangen, eine Konfliktmanagementausbildung zu machen […] und hab die aber dann abgebrochen, währenddessen, weil ich gemerkt habe, dass mich die nicht so vorbereitet, wie ich's mir eigentlich wünsche" (Große). Die strategische Vagheit bzw. Orientierungslosigkeit in der Zielerreichung zeigt sich auch im Verhältnis zu Bildung. Die ideale Beratung wird daher als umfassende, enge Begleitung skizziert. Ideal wäre, „dass die auf individuelle Fragen zugeschnitten wird, die Beratung, dass man wirklich den eigenen Modellfall simuliert […] Ich denk', das ist für viele zu allgemein, was da in den Beratungen läuft" (Graf).

5.4 Diskussion

Die in der Gegenwartsdiagnose diskutierte Verkopplung von Ökonomisierung und Ästhetisierung (Bröckling 2007; Reckwitz 2012), aber auch das hiermit in Teilen korrespondierende Changieren zwischen humankapitalorientierten und selbstentfaltungsorientierten Ansätzen im lebenslangen Lernen (Spilker 2013; Von Felden 2020)

dokumentiert sich für die Lebensentwurfstypen in zwei unterschiedlichen Varianten. Bildung wirkt im Rahmen sowohl des Typus Pfad als auch des Typus Drift als entwicklungsförderliches Moment. Im Typus Drift erhält Lernen dabei einen expansiven Charakter, indem es vornehmlich der Selbstentfaltung dient und die Erschließung neuer Interessensgebiete ermöglicht, im Typus Pfad ist es in erster Linie ein Mittel zur systematischen, linearen Weiterentwicklung des Lebenswegs und wird insofern vor allem pragmatisch aufgefasst (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018). Beide Typen sind lern- und beratungsaffin und entscheidungs- bzw. selektionskompetent: Sie lehnen Bildungs- und Beratungsangebote ab, die nicht ihrem Orientierungsrahmen entsprechen. Dass dabei das Angebot für den Typus Pfad sachorientiert, konzise und ggf. modular ausfallen sollte, damit sich die Gründerinnen passgenau informieren können, ohne Zeit zu verlieren, während das Angebot für den Typus Drift personenorientiert, affizierend, individuell und horizonterweiternd gestaltet sein sollte, erzeugt insofern keine Konflikte, als beide Orientierungen in den Angebotsstrukturen z. B. der Gründungsberatungslandschaft Entsprechungen finden (Schwarz 2016). Komplizierter ist dies für den Typus Fügung: Die individuelle Gründung als *Modellfall* ganzheitlich und detailliert zum Gegenstand der Beratung zu machen, geht über die allgemeine Sachorientierung hinaus, beschränkt sich aber eben auch nicht auf den Wunsch nach einer Reflexionsfläche. Eine solch umfangreiche Orientierungsforderung konfligiert mit bildungsökonomischen Konzepten, die insbesondere auf selbstorganisiertes Lernen setzen (Schreiber-Barsch und Zeuner 2018).

Pfad und Drift zeigen sich als Lebensentwurfsformen, die der verstärkten Humankapitalorientierung in den bildungspolitischen Konzepten lebenslangen Lernens weitestgehend entsprechen können und sich dabei bietende Freiheiten nutzen. Bildungsimperative sind weitestgehend internalisiert und werden nicht als Zwänge, sondern als Notwendigkeiten oder auch Privilegien aufgefasst, was insbesondere durch die Möglichkeit der eigenständigen Selektion verstärkt wird. Im Fall des Typus Fügung zeigt sich ein anderes Bild: Hier liegt ein Laufbahnkonflikt vor, bei dem die internalisierte Normalbiografie nicht mit den gewandelten Verhältnissen übereinstimmt. Das Wiederaufnehmen von Lernaktivitäten, die eigentlich in der ersten Phase des Lebens hätten abgeschlossen sein müssen, wird als unangemessen empfunden, weshalb Bildungs- und Beratungsangebote z. T. nicht wahrgenommen oder auch abgebrochen werden. Hierbei handelt es sich wohlgemerkt nicht um ein Problem, das nur ältere Menschen betrifft, denn Laufbahnvorstellungen werden durchaus familial transmittiert.

6 Fazit

Anhand der empirischen Ergebnisse ließ sich zeigen, dass Lebensentwurfsformen und die hierin eingelassenen Orientierungsmuster hinsichtlich Weiterbildung eine beteiligungsregulierende Wirkung haben. Die regulative Praxis bezieht sich dabei im vorliegenden Fall – durchaus im Sinne eines ökonomisierten bildungspolitischen Programms lebenslangen Lernens – auch auf eine selbstgesteuerte qualitative Regulation, insofern die Gründerinnen kompetente Entscheidungen in ihren bildungsbiografischen Verläufen treffen und Angebote vor dem Hintergrund ihrer

Bedürfnisse prüfen. Die Ergebnisse verweisen aber auch auf Laufbahnkonflikte als bildungsregulatives Momentum, das problematisch ist, weil es im Spannungsfeld einer grundlegenden Ambivalenz des Lebensentwurfstypus Fügung liegt: Der Wunsch nach Orientierungshilfe und Fortschritt bei gleichzeitiger Überzeugung, sich jenseits der Lebensphase zu befinden, in der Lernen normal und respektabel ist. Ein eigenständiges Erschließen geeigneter Weiterbildungs- und Beratungsangebote ist daher erschwert und bisweilen nicht erwünscht, obschon ein Leidensdruck besteht.

Die Verkopplung von Beteiligungsregulation und Lebensentwurf ermöglicht eine situierende Analyse, die Rückbezüge auf die gegenwärtigen praktischen Hervorbringungsformen von Leben ermöglicht und diese auch auf ihre sozial ungleichen Wirkungsweisen befragen kann. Damit wird das Konzept der Beteiligungsregulation erstens in eine (noch) stärker diachrone Perspektive gebracht, zweitens in Richtung gegenwartsanalytischer bzw. gesellschaftstransformatorischer Betrachtungsweisen aufgeschlossen. Drittens wird der im Konzept bereits eingelassene ungleichheitstheoretische Anspruch fortgeführt, in dessen Sinne Nicht-Beteiligung nicht a priori als problematisch und prekär bzw. Beteiligung nicht per se als Chance verstanden wird, sondern Chance und Risiko der Bildungsentscheidung sich erst im Kontext des Lebensentwurfes praktisch konstituiert.

Insofern stellt sich der skizzierte Zugang als ein relationaler Ansatz dar, der reflexiv fruchtbar gemacht werden kann. Er ermöglicht ein „Befremden gegenüber der eigenen Kultur“ der Weiterbildung (Wittpoth 2018, S. 1167), das die Besonderheiten üblicherweise unhinterfragter Prämissen der eigenen professionellen Praxis aufdeckt, in Relation zu den unterschiedlichen, durchaus diskrepanten Perspektiven der Adressatinnen und Adressaten setzt und auf diese Weise ein dezidierteres Verständnis für die praktische Regulation der Weiterbildungsbeteiligung etabliert. Die Betrachtung von Beteiligungsregulation im Kontext des Lebensentwurfs ermöglicht also bei der Konzeption, beratenden Begleitung oder auch Durchführung von Weiterbildungsprozessen eine Reflexivität, die nicht nur die Situation der Bildungsakteure in den Blick nimmt, sondern diese auch systematisch mit den Implikationen der Programmatiken lebenslangen Lernens in Verbindung bringt, die sich sowohl durch das professionelle Handeln, als auch durch die Weiterbildungskonzepte vermitteln.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt J. Elven 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. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). Wiesbaden: Springer VS.

Alheit, P., & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713–734). Wiesbaden: Springer VS.

Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, E., & Wittpoth, J. (2002). *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Barlösius, E. (1999). „Das Elend der Welt“. Bourdieus Modell für die „Pluralität der Perspektiven“ und seine Gegenwartsdiagnose über die „neoliberale Invasion“. *BIOS*, *12*(1), 3–27.

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (2006). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. (1998). *Die biographische Illusion. In Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns* (S. 75–83). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P., et al. (1997). *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Hrsg.). (2004). *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dörner, O. (2010). Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktepapier des Nationalen Forums Beratung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *17*(2), 28–31.

Dörner, O. (2012). Zum Sinn von Nichtbeteiligung an Weiterbildung. In B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext: theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative; Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth* (S. 113–124). Bielefeld: wbv.

Dörner, O., Schäffer, B., & Endreß, F. (2010). Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (‘WAB’). Zu Alters-, Alterns- und Altenbildern als Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In C. Hof, J. Ludwig & B. Schäffer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im demographischen und sozialen Wandel* (S. 155–169). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Dzierzbicka, A. (2007). Lebenslanges Lernen – Tugend oder gouvernementales Optimierungskalkül? *erwachsenenbildung.at*, *2007*(2), 1–13.

Ehlert, M. (2021). Teilnahme an Weiterbildung (Datenreport 2021). https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bildung/329705/teilnahme-an-weiterbildung/. Zugegriffen: 14. März 2023.

Elven, J. (2020). *Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis: Eine praxistheoretische Forschungsperspektive*. Bielefeld: Transcript.

Elven, J. (2021). Die Vielfalt gesellschaftlichen Wandels im praktischen Vollzug. Zur Methodologie einer Erforschung des Wandels sozialer Praxis in biographischen Reflexions- und familialen Transmissionsprozessen. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Aktuelle Perspektiven qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen: Barbara Budrich.

Foucault, M. (2006a). *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung: Geschichte der Gouvernementalität I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, M. (2006b). *Die Geburt der Biopolitik: Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Griese, B., & Schiebel, M. (2018). Bourdieu und die Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 115–126). Wiesbaden: Springer VS.

Hildenbrand, B. (2012). Objektive Daten im Gespräch. Die biographische Illusion: Der Gang der Argumentation bei Pierre Bourdieu. *Sozialer Sinn*, *13*(1), 57–78.

Hof, C. (2018). Der Lebenslauf als Rahmen für Lern- und Bildungsprozesse: Perspektiven und Desiderata. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 181–204). Wiesbaden: Springer VS.

Hof, C. (2020). Lebenslanges Lernen. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schilling, J. Schreiber & al (Hrsg.), *Sozialtheorie* (S. 179–184). Bielefeld: Transkript.

Klingovsky, U. (2017). Lebenslanges Lernen revisited – Zur Strukturlogik der New Educational Governance in der Wissensgesellschaft. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer VS.

Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *37*(1), 1–29.

Maier-Gutheil, C. (2009). *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*. Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38*(1), 23–36. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0010-4

Schäffer, B., Dörner, O., & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum Lebenslangen Lernen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *38*(2), 267–286.

Schiersmann, C. (2018). Beratung im Kontext von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1495–1512). Wiesbaden: Springer VS.

Schreiber-Barsch, S., & Zeuner, C. (2018). Lebenslanges Lernen: Positionen, Konzepte, Programmatiken, Befunde. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–46). Weinheim: Beltz. https://doi.org/10.3262/EEO16180393.

Schütze, H. G. (2005). Weiterbildung und die Politik Lebenslangen Lernens. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 56–78). Münster, New York: Waxmann.

Schwarz, J. (2016). *Umkämpfte Professionalität: Eine feldanalytische Untersuchung der Institutionalisierung pädagogischer Praxisformen in der Gründungsberatung*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Spilker, N. (2013). *Lebenslanges Lernen als Dispositiv: Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Von Felden, H. (2019). Zur Rezeption von Appellen des Lebenslangen Lernens. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. Von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 25–36). Opladen: Barbara Budrich.

Von Felden, H. (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Bd. 32. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, P. (1995). *Soziologie der Moderne: Freiheit und Disziplin*. Frankfurt a.M.: Campus.

Wittpoth, J. (2006). Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung* (S. 53–68). Bielefeld: wbv.

Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). 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) 46:349–354
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00254-w

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Horst Dräger · Johannes Schäfers

Online publiziert: 13. September 2023
© The Author(s) 2023

Rezension zu:

Martha Friedenthal-Haase (2023): *Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik.* Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt. 411 Seiten, 49,00 €, ISBN 978-3-7815-2568-9.

M. Sc. Matthias Teine (2022): *Zur partizipativen Gestaltung von (digitalen) Lernangeboten in der betrieblichen (Weiter-)Bildung: eine empirische Modellentwicklung*. Paderborn: Universität Paderborn. 294 Seiten. https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1576.

1 Horst Dräger: Martha Friedenthal-Haase (2023): Fritz Borinski und die Bildung zur Demokratie. Geschichte eines Lebens zwischen Pädagogik und Politik. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit in Westdeutschland ist geprägt von einzelnen Persönlichkeiten, die auf kommunaler Ebene in den unterschiedlichen Besatzungszonen der Alliierten den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung leisteten; unter ihnen ist Fritz Borinski eine Persönlichkeit von historischem Rang geworden durch sein Werk und seine Wirkung. Um dieses Werk in angemessener Weise zu verstehen, was in der Historiographie weithin nicht geschah, ist die Kenntnis der unterschiedlichen Stadien seines Lebenslaufs im Zeitalter der Extreme als junger Erwachsenenbildner in der von Krisen geschüttelten Weimarer Republik,

✉ Horst Dräger
Universität Trier, Trier, Deutschland
E-Mail: draeger@uni-trier.de

Johannes Schäfers
Technische Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: johannes.schaefers@tuhh.de

dann als Emigrant in Großbritannien, der die subjektiven Krisen in den politisch-sozialen Krisen der Gesellschaft als Herausforderung der Erwachsenenbildung im Sinne einer lebbaren Daseinsform interpretierte, und schließlich als Rückkehrer ins Nachkriegsdeutschland, der den Wechsel von der Praxis zur Wissenschaft vollzieht, eine unablässige Voraussetzung. Dies leistet nun Martha Friedenthal-Haase in ihrer groß angelegten, detailreichen und mit Akribie gearbeiteten Biografie: Sie zeigt uns seine Denkformentfaltung als stets reflektierender Praktiker in seinen unterschiedlichen Handlungsfeldern.

In der Phase der Weimarer Republik wird deutlich, wie Borinski in seiner geistigen Entwicklung über politische Jugendgemeinschaften und den Leuchtenberger Kreis und die Reflexion über die dort entfaltete Praxis von Begegnung und Dialog im Austausch mit wissenschaftlicher Literatur (im Besonderen der von Th. Litt und H. Heller) eine dialektische Denkbewegung entfaltete, die nicht auf dogmatische Synthese, sondern auf die Vermittlung anerkannter differenzierter Positionen abzielte. Nach Abschluss seines Jurastudiums mit einer Dissertation über den Romantiker Joseph Görres wird Borinski Lehrer an einem Volkshochschulheim in Leipzig für junge proletarische Arbeiter, die ihrerseits bildend wirken sollten in den Arbeitsfeldern, aus denen sie kamen. Borinski machte die Erfahrung, dass man die Teilnehmer bei ihrem naiven Selbstverständnis abholen und ihnen bildend zeigen musste, wie dieses zu überschreiten war hin zu einer begriffenen politischen Einsicht, sodass sie das Verfahren ihrer Bildung zugleich als Bildungsmethode erkannten: Inhalt und Verfahren der Bildung sind gleichermaßen Bildungsgegenstand. Von dem Volkshochschulheim in Leipzig wechselte Borinski auf die Heimvolkshochschule Sachsenburg, einer Einrichtung, die sich auf die aktive Schicht der Arbeiter, die für die Bedeutung von Wissenschaft und Weltanschauung im Bemühen um gesellschaftliche Reformen und Demokratie aufzuklären war. Borinskis entfaltetes didaktisches und methodisches Lehrtalent führte dazu, dass Theodor Litt, Professor für Philosophie und Pädagogik an der Leipziger Universität, Borinski an sein 1923 gegründetes „Seminar für Freies Volksbildungswesen“ holte. Hier war der reflektierende Praktiker vor die Herausforderung gestellt, die Theorie seiner Praxis zu entfalten, galt es doch in diesem Seminar Erwachsenenbildner professionell auszubilden.

Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verlor Borinski seine universitäre Anstellung und entschied sich 1934 zur Emigration nach Großbritannien: Hier lebte er, was er gelehrt hatte: in der Situation einer prekären Anstellung als Deutschlehrer in einem Settlement und als freier Publizist arrangierte er sich gleichzeitig an Vorarbeiten, die die Situation zu überschreiten versprachen für neue Handlungsfelder. Er entschloss sich für eine Dissertation über „Staatstheorie in der Staatskrise: C. Schmitt und H. Heller“ an der „London School of Economis and Politcal Science“, um bessere Berufsmöglichkeiten zu gewinnen. Das Promotionsverfahren wurde nicht abgeschlossen und das Manuskript der Arbeit gilt heute als verschollen. Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges wurden die Emigranten in Großbritannien als Enemy Alien behandelt und Borinski wurde in ein Emigrantenlager nach Australien verbracht. Die existenzielle Krise der Gefangenen in einer nicht verschuldeten weltpolitischen Krise hinter Stacheldraht erweckte in Borinski, ein typisches Merkmal, sein pädagogisches Ethos. In Begegnungen, Dialog und Reflexion im kleinen Kreis wurde an einer „Volkshochschule“ gearbeitet in der Intention,

durch Bildung die Lagerinsassen auszurichten auf selbstbestimmte Aktivitäten in ihren Heimatländern nach dem Ende des Krieges.

Dieser Gedanke, Emigranten dafür zu rüsten, durch notwendige Bildung den Wiederaufbau mitzugestalten, führte Borinski nach seiner Rückkehr nach Großbritannien dazu, mit Dritten gleicher Intention die Organisation „German Education Reconstruction“ (GER) zu gründen, um gemeinsam Pläne und Konzepte für den Wiederaufbau des Erziehungswesens in Deutschland zu entwickeln und Ausbildungskurse für bereitwillige Emigranten durchzuführen. Gut vernetzt bis in Regierungskreise, wurde GER dann indirekt durch ihre Beratung an Maßnahmen der Reconstruction der Briten in Deutschland beteiligt.

Eine Erfahrung besonderer Art brachte für Borinski seine Mitarbeit mit der GER an der Reeducation in den britischen Lagern für deutsche Kriegsgefangene: Hier galt es, die Menschen durch Bildung aus der ideologischen Verblendung zurückzuführen, um die intendierte demokratische und kulturelle Bildung zu ermöglichen, die von einer Dialektik von Individuum und Gesellschaft getragen wird. Dies waren dann weithin die Maxime seiner Arbeiten an der Heimvolkshochschule Göhrde zwischen 1947 und 1954, die er in steter Sorge um deren pädagogische Autonomie in der Programmgestaltung zu einer weithin anerkannten Einrichtung machte, anerkannt auch im Ausland durch ihre interkulturellen und internationalen Veranstaltungen. Die Heimvolkshochschule war für ihn die paradigmatische Erwachsenenbildungseinrichtung, der er sich verpflichtet fühlte. Doch das in der Göhrde geschriebene Werk „Der Weg zum Mitbürger“, das er als Habilitationsschrift geplant hatte und das eine geschlossene, in sich stimmige Theorie der Erwachsenenbildung darstellt, zeigte, dass er im Vollzug seines praktischen Werkes hinaus strebte zur Wissenschaft seines Gegenstandes; das Buch ist das eines wissenschaftlich gebildeten Staatslehrers und eines durch stete Reflexion des dialektischen Verhältnisses von Praxis und Theorie gebildeten Theoretikers. Nach einer Zwischenzeit als Leiter der Volkshochschule Bremen (1954–1956), in der er das Bild einer auf einem dezidiert pädagogischen Konzept basierende Einrichtung in kritischer Absetzung von einem abnehmerorientierten Haus mit breiter Akzeptanz entwarf, erhielt er 1956 den Ruf auf den Lehrstuhl für Pädagogik an der Freien Universität Berlin, dessen Auftrag Lehrerbildung war. Erst mit dem Ausbau des Instituts für Pädagogik und in Kooperation mit dem „Otto-Suhr-Institut“ konnte er sich dem Auf- und Ausbau der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung zuwenden in Ausrichtung auf eine Akademisierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildner, die auf die drei Bereiche – 1. Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, 2. Phänomenbetrachtung der Erwachsenenbildung im internationalen Raum und 3. Dialektik von Didaktik und Methodik in Forschung und Lehre – ausgerichtet sein sollte.

Es sei hier angemerkt, dass aus seinem Schülerkreis die Historiographie der Erwachsenenbildung, in Besonderheit auf die Weimarer Republik konzentriert, einen bedeutsamen Entwicklungsimpuls empfing. Was er wissenschaftlich erarbeitete, transformierte er in Empfehlungen für die Bildungspolitik. Das Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ den „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen Erwachsenenbildung“, das weithin Borinskis Handschrift trägt, lässt dies deutlich erkennen, denn die aufgelisteten Problemfelder von Wissenschaft und praktischer Pädagogik, von Freiheit und Bildung,

von Ausbildung und Bildung sowie von Anpassung und Widerstand zeigen Borinskis Problemfelder in dialektischer Denkform, die stets auf Vermittlung orientiert war, und lassen sich aus seinem universitären Wissenschaftsprogramm insgesamt herleiten. Im Schlusskapitel ihrer Untersuchung wendet sich die Autorin dem Zusammenhang von Werk und Wirkung zu. Doch dies ist eine andere Geschichte.

Auch die Bonität eines Werkes kann seine Rezeption nicht bestimmen und leiten. Rezeptionen sind zumeist geprägt von zeitgeistlichen Perspektiven und Paradigmen, terminologischem Wechsel und partikularer Akzeptanz nach dem Steinbruchprinzip. Es zeichnet nun die Arbeit aus, dass sie der Rezeptionsgeschichte weder in affirmativer noch in kritischer Weise nachgeht, sondern quellenbasiert das geistige Porträt Borinskis darstellt, so dass der Leser zu einer genuinen Auseinandersetzung angeregt wird, die ihm unverfälscht ein Moment historischer Wirklichkeit zur eigenen Beurteilung präsentiert. Die Lektüre kann zu manchen Entdeckungen führen – so beispielsweise, dass Interkulturalität und Internationalität in der Göhrde in den 1950er-Jahren gepflegt wurde, und dass aus den Arbeiten im GER und in den Kriegsgefangenenlagern sich für eine Emigrantenbildung unserer Tage nicht unbedeutende Anregungen für die wechselseitige Anerkennung der einander Fremden gewinnen lassen. Borinski wird uns als ein Erwachsenenbildner dargestellt, der auf die konkreten Herausforderungen seiner Zeit theoriegeleitet und zugleich pragmatisch reagierte.

2 Johannes Schäfers: M. Sc. Matthias Teine (2022): Zur partizipativen Gestaltung von (digitalen) Lernangeboten in der betrieblichen (Weiter-)Bildung: eine empirische Modellentwicklung. Paderborn: Universität Paderborn.

Matthias Teine zeigt in seiner Monographie aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, wie durch eine Mischung qualitativer und quantitativer Erhebungsinstrumente die Entwicklung eines Modells zur Gestaltung von digitalen Lernangeboten erstellt und beispielhaft eingesetzt werden kann. Auf Basis der gewonnen Erkenntnisse lassen sich Gestaltungsempfehlungen für „Praktiker*Innen v. a. in der betrieblichen (Weiter-)Bildung“ (S. 42), ableiten und in einem zugrundeliegenden Modell für digitale Lernangebote einbringen.

Die Arbeit von Matthias Teine, die in der Evaluationsforschung zu verorten ist, lässt sich in drei Teile gliedern. Der erste Teil beschreibt die grundlegende Einführung in das Thema des Wandels zur Informations-gesellschaft. Des Weiteren bietet dieser Teil eine gute Übersicht methodischer Ansätze, die in der Forschungsarbeit verwendet werden und zur Erarbeitung eines Modells zur Gestaltung von digitalen Lernangeboten beitragen. Den Kern der Studie bildet der zweite Teil des Gesamtwerks, welcher die zugrunde-liegenden Begriffsverortungen sowie theoretische Bezugspunkte, auf die im Laufe der Dissertation hin-gewiesen wird, betrachtet. Im weiteren Verlauf werden von der Ergebnisdarstellung der Datenauswertung sowie der Überarbeitung und Nutzung des Ausgangsmodells die Forschungsergebnisse abgebildet. Dieser Teil stellt auch die Charakteristika entwicklungsorientierter, benutzer- bzw. menschzentrierter sowie partizipativer Gestaltung dar. Abschließend

lässt sich im letzten Teil eine Zusammenfassung der Ergebnisse und Erkenntnisse der Dissertation in Form einer Handlungsempfehlung für die betriebliche Weiterbildung vorfinden.

Im Einzelnen geht es in der Arbeit von Matthias Teine im ersten Kapitel um die Entstehungskontexte und das Erkenntnisinteresse. Zudem wird erläutert, welche Dimensionen des Wandels zur Informationsgesellschaft behandelt werden und wie die OECD diesen Begriff definiert. Auch die Auswirkungen des Wandels auf die Schichtung der Gesellschaft sowie ein pädagogisch-psychologisches Kompetenzverständnis werden hierbei aufgezeigt (vgl. S. 17). Das zweite Kapitel beantwortet die Frage nach dem methodischen Vorgehen in dieser Forschungsarbeit mit einem qualitativen sowie quantitativen Anteil. Es werden verschiedene Methoden vorgestellt, die dem Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand entsprechend angepasst werden. Die Betonung liegt auf der Transparenz des Anpassungsprozesses, um eine hohe Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Obwohl die Arbeit einen überwiegend qualitativ explorativen Charakter besitzt, wurde die quantitative Erhebung an den entsprechenden Gütekriterien gemessen (vgl. S. 73). Im dritten Kapitel geht es um grundlegende Begriffsverortungen, relevante theoretische Bezugspunkte und den aktuellen Stand der Forschung zur Modellgestaltung und -entwicklung anhand von Theorien, Prinzipien und Schemata (vgl. S. 132). Die Ergebnisse der Datenerhebungen stellt Teine wiederrum im vierten Kapitel vor. Konkret werden die Auswertungsergebnisse der sechs Expertinnen- und Experteninterviews darin zum Teil angesprochen und entlang von drei Oberkategorien kodiert wiedergegeben (vgl. S. 200). Kapitel fünf handelt von der Überarbeitung des Ausgangsmodells, welche nach Teine als Hypothese verstanden wird. Die Überarbeitung erfolgt auf Basis der vorausgegangenen, ausgewerteten Interviewergebnisse. Darin werden auch Gestaltungsempfehlungen zur Modellüberarbeitung abgeleitet und entlang der drei etablierten Oberkategorien deduktiv angegliedert. Dieses Kapitel beschäftigt sich zudem mit der Umsetzung ebendieser Gestaltungsempfehlungen in der Modellüberarbeitung und der Erarbeitung des partizipativen Gestaltungsprozesses für digitale Lernangebote (vgl. S. 241). Im letzten Kapitel fasst Teine wichtige Ergebnisse und Erkenntnisse, die er in seiner Studie erhoben und ermittelt hat, zusammen. Er geht dabei auf den Bedarf an digitalen Lernangeboten und deren bedarfsgerechter Gestaltung im Kontext der digitalen Transformation und der Veränderungen in der Arbeitswelt ein. Außerdem weist er auf die Notwendigkeit von Modellen und Theorien zur partizipativen Gestaltung digitaler Lernangebote hin und gibt in seiner kritisch-reflexiv abschließenden Betrachtung auch Hilfestellungen zur Zusammensetzung eines Gestaltungsteams (vgl. S. 259).

Mit der Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. S. 262f. u. 264ff.) lässt sich ein erster Stand eines empirischen Entwicklungsmodells zur „Bereitstellung von Handlungsempfehlungen für die Anwendung des partizipativen Gestaltungsprozesses für (digitale) Lernangebote 2021 im Kontext der betrieblichen (Weiter-)Bildung“ (S. 264) ableiten. Aufgrund der geringen Anzahl von befragten Expertinnen und Experten stellt die Forschungsarbeit von Matthias Teine bislang lediglich eine erste Annäherung an die Frage, wie digitale Lernangebote modelliert werden können, dar.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

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

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

© 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