Volume 46 • Number 3 • Dezember 2023

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Neue Zugänge in der Organisations- und Professionsforschung

- *Josef Schrader · Ekkehard Nuissl* Editorial
- *Rudolf Tippelt · Nick Lange* Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung
- *Kirsten Aust · Stefanie Hartz · Lara M. Gottfried* Das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und professioneller Handlungskompetenz: Eine Analyse pädagogischer Kompetenzen durch die kombinierte Erfassung von Einstellungen, Wissen und Können und ihre Verbindung zur Organisationsforschung
- *Annabel Jenner* Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität
- *Annabel Jenner* Erratum zu: Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität
- *Josef Schrader · Theresa Büchler · Jonathan Kohl* Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung
- *Karoline Werner · Andreas Martin* Between precarity and professionalism: the effect of uncertainty on adult educators' participation in continuing education
- *Matthias Alke · Laura Uhl · Kilian Troidl* Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung
- *Julia Koller · Jana Arbeiter · Jakob Bickeböller · Thomas Theurer* Legitimation erwachsenenpädagogischer Programmbereiche am Beispiel der digitalen Grundbildung
- *Franziska Bellinger* Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung
- *Julia Elven* Organisationales Lernen zwischen Kompromiss und Relativierung: Eine empirische Konventionenanalyse organisationaler Lernprozesse im Kontext universitärer Green Offices
- *Eva Bulgrin · Susanne Maria Weber* Websites as institutional imaginary positionings

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, Germany)
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 3 · 2023

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Josef Schrader · Ekkehard Nuissl
Editorial. 355

Im Fokus

Rudolf Tippelt · Nick Lange
Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung 363

Originalbeiträge

Kirsten Aust · Stefanie Hartz · Lara M. Gottfried
Das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und professioneller Handlungskompetenz: Eine Analyse pädagogischer Kompetenzen durch die kombinierte Erfassung von Einstellungen, Wissen und Können und ihre Verbindung zur Organisationsforschung. 389

Annabel Jenner
Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität 415

Erratum

Annabel Jenner
Erratum zu: Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität 439

Originalbeiträge

Josef Schrader · Theresa Büchler · Jonathan Kohl
Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung 441

Karoline Werner · Andreas Martin
Between precarity and professionalism: the effect of uncertainty on adult educators' participation in continuing education 475

Matthias Alke · Laura Uhl · Kilian Troidl
Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. 495

Julia Koller · Jana Arbeiter · Jakob Bickeböller · Thomas Theurer
Legitimation erwachsenenpädagogischer Programmbereiche am Beispiel der digitalen Grundbildung 517

Franziska Bellinger
Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung 537

Julia Elven
Organisationales Lernen zwischen Kompromiss und Relativierung: Eine empirische Konventionenanalyse organisationaler Lernprozesse im Kontext universitärer Green Offices 555

Eva Bulgrin · Susanne Maria Weber
Websites as institutional imaginary positionings 575

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00264-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Josef Schrader · Ekkehard Nuissl

Angenommen: 14. November 2023
© The Author(s) 2023

Das hier vorgelegte Themenheft präsentiert neuere Zugänge in den Feldern der Organisations- und Professionsforschung, zwei etablierten und zugleich dynamisch sich entwickelnden Forschungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung. Befunde beider Forschungsbereiche sind fest im Curriculum grundständiger und weiterbildender Studiengänge der Erwachsenen- und Weiterbildung verankert. Ihrer Relevanz für Forschung und Praxis tragen auch zwei in Vorbereitung befindliche „Lehrbücher zur Erwachsenen- und Weiterbildung" Rechnung, die sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs in Praxis und Forschung richten.

Die Professionsforschung kann auf eine Historie verweisen, die spätestens mit der Etablierung der Erwachsenenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den 1970er-Jahren beginnt. Demgegenüber hat die Organisationsforschung erst seit den späten 1980er-Jahren größere Aufmerksamkeit gefunden (Herbrechter und Schrader 2018). Seit einigen Jahren lassen sich in beiden Feldern nicht nur Weiterentwicklungen etablierter Forschungszugänge beobachten, sondern auch Bestrebungen, organisations- und professionsbezogene Forschungsfragen stärker miteinander zu verschränken. Während die auch bildungspolitisch motivierte Erwartung an die Etablierung von Systemen des Qualitätsmanagements in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung solche Verschränkungen gleichsam extern stimuliert hat, ergeben sich wechselseitige Bezugnahmen inzwischen häufiger auch aus neuen Zugängen in der Forschung. Dies wird u. a. ersichtlich an den einschlägigen Lemmata von Andreas Martin, Ortfried Schäffter, Dörthe Herbrechter und Michael

✉ Prof. Dr. Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn, Deutschland
E-Mail: Schrader@die-bonn.de

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl
Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

Published online: 24 November 2023

Schemmann, Sabine Schmidt-Lauff und Ekkehard Nuissl in der dritten Auflage des „Wörterbuchs Erwachsenen- und Weiterbildung“ (2023).

So werden in der Organisationsforschung nicht mehr nur interne Handlungen, Prozesse und Strukturen etwa im Blick auf die Leitung und das Management sowie die Angebotsentwicklung untersucht, sondern auch die Bildsamkeit und Lernfähigkeit von Organisationen selbst in den Blick genommen (Göhlich et al. 2018; Asselmeyer 2020). Auch werden nicht mehr nur Phänomene der Handlungskoordination auf der Makro- und der Mikroebene von Organisationen der Weiterbildung „für sich“ untersucht, sondern auch solche zwischen diesen Ebenen. Dies geschieht etwa dann, wenn die Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen in regionalen Weiterbildungslandschaften untersucht wird (z. B. Martin et al. 2021), so dass sich Perspektiven für eine kontextvergleichende Organisations- und Professionsforschung ergeben. Auch die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Weiterbildung und ihren oft nur temporär beschäftigten Mitarbeitenden gerät inzwischen vermehrt in den Blick (z. B. Harmeier 2009; Schicke 2012). Exemplarisch lässt sich auf die Studien von Julia Franz (2017) sowie Annika Goeze et al. (2014) verweisen. Während Franz den Zusammenhang von Organisations- und Lehr-Lernkulturen untersuchte, haben Goeze et al. Rekrutierungsstrategien von neben- und freiberuflichen Lehrkräften in Organisationen der Weiterbildung analysiert.

Blickt man auf die jüngere Professionsforschung, so wurden in den vergangenen Jahren Anschlüsse an die Modellierung sowie die empirische Erfassung von Kompetenzen des pädagogischen Personals auf unterschiedlichen Handlungsebenen hergestellt (z. B. von Hippel 2019; Marx et al. 2022). Damit wurden Voraussetzungen geschaffen, um die Bedeutung pädagogischer Kompetenzen für die Qualität von Lehr-Lernprozessen zu untersuchen. Teils implizit, teils explizit werden dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Lehrerbildungsforschung hergestellt, sowohl im Blick auf die Konstrukte, die Methoden ihrer Erfassung sowie die empirisch beobachtbaren Befunde. Zudem finden sich sowohl in der Organisations- als auch in der Professionsforschung verstärkt Anschlüsse an internationale Forschungsarbeiten, die ebenfalls in diesem Heft berücksichtigt werden.

Auf den breit formulierten Call for Papers (CfP) hin erreichten uns zahlreiche Einreichungen, von denen nach dem Begutachtungsprozess mit dem vorliegenden Heft bereits 10 Beiträge präsentiert werden können. Die hier präsentierten Arbeiten sind durchgehend empirisch ausgerichtet, mal mit quantitativen, mal mit qualitativen, mal mit Mixed-Method-Designs.

In ihrem Beitrag „Im Fokus“ skizzieren *Rudolf Tippelt und Nick Lange* in weit differenzierterer Weise, als dies im CfP angedeutet wurde, aktuelle Entwicklungen der Organisations- und Professionsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Vor allem richten die Autoren den Blick auf Gestaltungsaufgaben pädagogischer Akteure in Organisationen und den damit einhergehenden Bedarf einerer Weiterentwicklung von Angeboten der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals. Den Hintergrund bildet die zunehmende Anerkennung des notwendigen Aufbaus eines „Systems des Lebenslangen Lernens“, die von der Bildungspolitik seit längerem eingefordert, teils auch forciert wird. Anhand einer Sichtung von Arbeiten zur Makro-, Exo-, Meso-, Mikro- und Chronoebene der Weiterbildung zeichnen die Autoren nach, wie auf diesen Ebenen sowohl interne als auch externe Entwicklun-

gen für Organisationen, für professionell Handelnde und für Teilnehmende wirksam werden. Besondere Aufmerksamkeit widmen die Autoren handlungstheoretischen Perspektiven in der Organisationsforschung. Sie betonen u. a., dass inter- und transdisziplinäre Kommunikation eine nicht zu unterschätzende Voraussetzung für den wissenschaftlichen Erfolg der Organisations- und Professionsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt.

Der Handlungskoordination innerhalb von Organisationen der Weiterbildung, vornehmlich zwischen haupt- und nebenberuflichem Personal, widmen sich gleich mehrere Beiträge des Themenheftes. *Kirsten Aust, Stefanie Hartz* und *Lara M. Gottfried* verknüpfen in ihrem Beitrag Fragen der Organisations- und Professionsforschung und untersuchen, wie professionelle Kompetenzen von Lehrenden in verschiedenen Hochschulen organisational variieren. Zur Erfassung der Kompetenzbestandteile Wissen, Können und Einstellungen verwenden die Autorinnen Interviews, Videoaufzeichnungen sowie standardisierte Fragebögen, die qualitativ und varianzanalytisch ausgewertet werden. Die Befunde der Autorinnen zeigen, dass sich das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen und Können, die Lehrmotivation und auch die Wahrnehmung des jeweiligen Arbeitsumfeldes hinsichtlich Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen je nach Hochschule unterscheiden. Dies verweist auf die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer Organisation und für die spezifische Ausprägung der professionellen Kompetenzen Lehrender.

Den Ausgangspunkt des Beitrags von *Annabel Jenner* bilden die zunehmenden Qualitätsanforderungen an Organisationen der Weiterbildung. Die Autorin legt dar, dass die Weiterbildungsforschung auf diese Entwicklung bislang besonders unter Perspektiven der Koordination und Steuerung Bezug genommen hat. Demgegenüber ist der Bedeutung regulatorischer Einflüsse für die operative Entwicklung von Qualität durch die Mitarbeitenden in Weiterbildungsorganisationen weniger Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Der Beitrag gibt auf der Basis eines Mapping Review einen Überblick über den aktuellen Diskurs zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Entlang von sechs Themensträngen verweisen die Befunde auf zentrale Schwerpunkte. Zugleich bieten die Befunde erste Anhaltspunkte für das Verständnis der organisationsinternen Handlungskoordination bei der Entwicklung von Qualität. Mit Blick auf die Perspektive der Educational Governance werden diese Anhaltspunkte für künftige Forschung weiterentwickelt. Im Ergebnis stehen Vorschläge, die den Qualitätsdiskurs im Hinblick auf eine verschränkte Auseinandersetzung mit Steuerungsphänomenen auf der Makroebene und binnenorganisatorischen Prozessen der Qualitätsentwicklung voranbringen.

Josef Schrader, Theresa Büchler und *Jonathan Kohl* präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung zu den bislang seitens der Forschung wenig berücksichtigten Rekrutierungsstrategien von Lehrkräften in Organisationen der Weiterbildung. Ausgehend u. a. vom Modell der Reproduktionskontexte untersuchen die Autoren und die Autorin anhand von Befragungsdaten von Weiterbildungsanbietern (N = 1000) Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Rekrutierungskriterien sowie Zusammenhänge zwischen Kontext- und Organisationsmerkmalen. Die Befunde der Untersuchung verweisen u. a. auf die Existenz unterschiedlicher Teilarbeitsmärkte sowie die zentrale Rolle der Rekrutierenden in Organisationen der

Weiterbildung bei der Struktur und Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Weiterbildung.

Zu den Beiträgen, die Kernthemen der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Professionsforschung berühren, gehört die Studie von *Karoline Werner und Andreas Martin.* Der Autor und die Autorin präsentieren Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Weiterbildungsteilnahme Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Sie gehen aus von der Annahme, dass angesichts des technologischen und gesellschaftlichen Wandels die kontinuierliche Teilnahme an Weiterbildung zur Aufrechterhaltung der Professionalität von Lehrkräften in allen Bildungsbereichen nötig ist. Während für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im allgemeinbildenden Schulwesen institutionelle Vorgaben existieren, besteht für Lehrkräfte in der Weiterbildung meist keine vergleichbare Verpflichtung. Vielmehr obliegt die Entscheidung für oder gegen eine eigene Weiterbildung ihnen selbst. Gleichzeitig sind die Beschäftigungsverhältnisse häufig prekär und durch ein hohes Maß an Unsicherheit bestimmt. Vor diesem Hintergrund prüfen Karoline Werner und Andreas Martin mittels linearer und logistischer Regressionsanalysen die Annahme, dass sich die Unsicherheit über die berufliche Situation in einer reduzierten Weiterbildungsbeteiligung niederschlägt. Hierzu nutzen die Autoren Daten des wb-personalmonitors.

Mit der Etablierung spezifischer Berufsbilder für die öffentlich anerkannte Erwachsenenbildung beschäftigt sich der Beitrag von *Matthias Alke, Laura Uhl* und *Kilian Troidl*. Die Autoren greifen die historische Genese von Berufsbildern und die hiermit verknüpften (Teil-) Arbeitsmärkte in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf. Es konzentriert sich hierbei auf die Reformära der 1960er und 1970er-Jahre, welche infolge neuer Weiterbildungsgesetze für die öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung mit einem starken Ausbau hauptberuflicher Stellen verbunden war. Um die Entwicklung dieser Berufsbilder und Arbeitsmärkte zu analysieren, greifen sie auf die Konzepte der *Situation, Intermediäre* und *Forminvestition* aus der konventionensoziologischen Forschung zurück. Mittels einer qualitativ-quantitativen Analyse historischer Dokumente und Stellenanzeigen ($n = 653$) zeichnen die Autorinnen und Autoren u. a. nach, wie sich Berufsbilder der Erwachsenen- und Weiterbildung im Zusammenwirken zwischen Intermediären und Organisationen vor dem Hintergrund veränderter gesetzlicher Rahmenbedingungen entwickelten.

Der Beitrag von *Julia Koller, Jana Arbeiter, Jakob Bickeböller* und *Thomas Theurer* schließt an die Traditionen der erwachsenenpädagogischen Organisations- und Programmforschung an. Die Autorinnen und Autoren beschäftigen sich mit der digitalen Transformation und den sich hieraus ergebenden Auswirkungen auf die Legitimationsgrundlagen des Programmbereichs digitaler Grundbildung in Organisationen der Erwachsenenbildung. Aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse von insgesamt 16 Experteninterviews mit professionellen Akteuren digitaler Grundbildung in Volkshochschulen und konfessionellen Einrichtungen. Die Autoren ermitteln hierüber zum einen Legitimitätsbehauptungen zu Angeboten digitaler Grundbildung, die aus Sicht der Akteure als selbstverständlich angesehen und nicht hinterfragt werden. Zum anderen identifizieren sie Muster, mittels derer Legitimität hergestellt wird.

Im Beitrag von *Franziska Bellinger* werden die Ergebnisse einer in der Grounded Theory verankerten explorativen Studie zur medienpädagogischen Grundbildung

vorgestellt. Hierzu wurden an drei kontrastiv ausgewählten Hochschulstandorten thematisch grundlegende Dokumente analysiert sowie mit insgesamt elf erwachsenen- und medienpädagogischen „Profilträgerinnen und Profilträgern“ leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Die Analysen sind auf die Frage gerichtet, ob eine medienpädagogische Professionalisierung als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung innerhalb ausgewählter Bachelor- und Masterstudiengänge der Erwachsenenbildung mit medienpädagogischen Schwerpunkten möglich ist. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass medienpädagogische Professionalisierung zumindest in den durch die Autorin untersuchten Studiengängen keinen festen Bestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung ausmacht, sondern über studentische Eigenleistung erfolgt. Gründe hierfür sind u. a. strukturelle Rahmenbedingungen an den Hochschulen, die mit einer strikten Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik innerhalb von Studiengängen einhergehen.

Julia Elven beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Prozessen organisationalen Lernens und fragt, wie etablierte, häufig unreflektierte, organisationale modi operandi im Zuge von Transformationsprozessen und hierdurch angeregten Legitimations-, Aushandlungs- und Durchsetzungsprozessen verändert werden. Hierzu untersucht die Autorin vergleichend zwei universitäre Green Offices. Sie analysiert öffentliche Dokumente und führt vier qualitative Interviews mit Akteuren dieser Organisationseinheiten zu der Frage, ob sich bei der Bearbeitung von Nachhaltigkeit unterschiedliche Strategien ausmachen lassen und welche Investitionen in organisationale Strukturen, aber auch in Denk- und Handlungsvermögen beteiligter Akteure damit verbunden sind. Um solche organisationalen Lernsituationen empirisch zu erfassen, nutzt die Autorin einen konventionenanalytischen Ansatz und konzeptualisiert hierüber Konzertiertheit, Stabilität und Anlassbezogenheit als zentrale Aspekte organisationalen Lernens. Gestützt auf eine qualitative Inhaltsanalyse arbeitet die Autorin Kompromisse als auch Relativierungen als zentrale Strategien organisationaler Bearbeitung von Nachhaltigkeit heraus, welche mit unterschiedlichen Investitionsbedarfen einhergehen.

Eva Bulgrin und *Susanna M. Weber* schließlich untersuchen universitäre Websites diskursanalytisch, um der Frage nachzugehen, wie sich Institutionen der höheren Bildung imaginär verorten. Vor dem Hintergrund einer globalen performativen Wende in einer „Ökonomie der Aufmerksamkeit“, die auch für Bildungseinrichtungen mit einem erhöhten Wettbewerb der Sichtbarkeit und schließlich Positionierung mündet, verstehen die Autorinnen universitäre Websites als spezifische Anordnung von Sicht- und Sprechbarkeiten, welche ausgewählte Diskurse, wie z. B. Gender oder Nachhaltigkeit, sichtbar machen. Foucaults Archäologie des Wissens dient den Autorinnen als Ausgangspunkt ihrer Analysen.

Die zu diesem Heft eingereichten Beiträge zeigen eindrucksvoll die thematische Bandbreite, die vielfältigen theoretischen und empirischen Anknüpfungspunkte sowie die dynamische Entwicklung der Organisations- und Professionsforschung. Die Untersuchungen basieren neben z. T. umfangreichen standardisierten Befragungen und qualitativen Interviews auch auf Videoanalysen sowie historischen Dokumentenanalysen.

Eine noch deutlichere internationale Besetzung hat der neu berufene Wissenschaftliche Beirat der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, welcher zunächst auf

vier Jahre mit der Option auf eine einmalige Verlängerung berufen wurde. Neben Prof. em. (Hon), Dr. h. c. mult. Arne Carlsen (UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg/Danish National Institute of Educational Research, Dänemark), Prof. Richard Desjardins (University of California at L.A., USA), Prof. Larissa Jögi (Tallinn University, Estland), Prof. Peter Mayo (University of Malta, Malta), Associate Prof. Borut Mikulec (University of Ljubljana, Slowenien), Prof. Michael Osborne (University of Glasgow, Großbritannien) und Prof. Simona Sava (West University of Timisoara, Rumänien) beraten und begleiten auch Prof. Silke Schreiber-Barsch (Universität Duisburg-Essen, Deutschland) sowie Associate Prof. Georgios Zarifis (Aristotle University of Thessaloniki, Griechenland) die Herausgeberinnen und Herausgeber sowie die Entwicklung der Zeitschrift.

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

Literatur

Arnold, R., Nuissl, E., & Schrader, J. (Hrsg.). (2023). *Wörterbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asselmeyer, H. (2020). *Die organisationspädagogische Wende in der Erziehungswissenschaft*. Hildesheim: Universität Hildesheim.

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

Goeze, A., & Schneider, D. (2014). What creates and regulates access to the adult education profession? A research project on recruiting practices. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy* (Bd. 65, S. 201–213). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Harmeier, M. (2009). *„Für die Teilnehmer sind wir die VHS". Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen*. Bielefeld: Bertelsmann.

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

von Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung. Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 111–121.

Martin, A., Schrader, J., & Schömann, K. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt (DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung)*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/85/0021w.

Marx, C., Goeze, A., Kelava, A., & Schrader, J. (2022). Teachers and trainers in adult education—Investigating the dimensionality of their knowledge about methods and concepts of teaching and learning. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 107–132. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00214-w.

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00260-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

Perspektiven und neue Entwicklungen in der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Weiterbildung

Rudolf Tippelt · Nick Lange

Eingegangen: 10. Juli 2023 / Überarbeitet: 22. September 2023 / Angenommen: 19. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Gestaltungsaufgaben pädagogischen Handelns in Institutionen und Organisationen betonen heute das „System des Lebenslangen Lernens". Auch in den Aus- und Fortbildungsdimensionen für pädagogische Berufe kommen zugehörige Gestaltungs- und Handlungsanforderungen zum Ausdruck. Eine aufeinander Bezug nehmende interdisziplinäre Organisations- und Professionalisierungsforschung rückt in den Vordergrund. Dieser Beitrag formuliert Thesen zur jeweiligen Richtung aktueller organisationaler und professioneller Entwicklung und Forschung in der Weiter- und Erwachsenenbildung. Eine mehrebenen-analytische Betrachtung wird durchgeführt, um die unterschiedlichen Dimensionen, in denen Entwicklungen für Organisationen, professionell Handelnde und Teilnehmende wirksam werden, zu integrieren.

Schlüsselwörter Organisation · Professionalisierung · Erwachsenenbildung · Weiterbildung · Neue Entwicklungen

Prof. Dr. Rudolf Tippelt
Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de

✉ Dr. Nick Lange
Steinbeis-Hochschule, Herrenberg, Deutschland
E-Mail: nick.lange@dozent.steinbeis-sibe.de

Published online: 17 November 2023

Perspectives and new developments in the research on organization and professionalization in adult education

Abstract Contemporary pedagogical action in institutions and organizations emphasizes the "system of lifelong learning". Associated design and action requirements are also expressed in training and continuing education for pedagogical professions. Interdisciplinary research on organization and professionalization that refers to one another is becoming increasingly relevant. This article formulates theses on the respective direction of current organizational and professional development and research in continuing and adult education. A multilevel-analytical view is adopted to integrate the different dimensions in which developments influence organizations, professionals and participants.

Keywords Organization · Professionalization · Adult education · Continuing education · New developments

Die Analyse von Institutionen und Organisationen in der Erwachsenenbildung wurde noch in den 1990er-Jahren als verengt oder desolat eingeschätzt (Bojanowski et al. 1991). Kritisiert wurden das Fehlen expliziter institutionen- und organisationstheoretischer Konstrukte für die Erwachsenenbildung und die mangelhafte Datenlage. Diese Forschungslücke wog schwer, weil sich die Weiter- und Erwachsenenbildung in einem folgenreichen Transformationsprozess hin zu einem eigenständigen vierten Bildungsbereich befand. Es begann die Entwicklungsstufe einer „mittleren Systematisierung", die eine Basis für die Diskussion der Diversität der Organisationen und der professionellen Dienstleistungsaufgaben erbringen konnte.

Weil die externen und internen Entwicklungen auf der Makro-, der Exo-, der Meso-, der Mikro- und der Chronoebene für Organisationen, professionell Handelnde und Teilnehmende wirksam sind (Herbrechter und Schemmann 2023; Tippelt und Schmidt-Hertha 2020), strukturieren diese Ebenen die folgenden Überlegungen und Beschreibungen. Leitfrage der folgenden Ausführungen ist es, ob und wie handlungstheoretische Perspektiven bislang die Organisationsforschung prägten und welche neueren Entwicklungen in diesem Kontext zu beobachten sind. Es wird versucht, durch die Formulierung von Thesen bzw. Schlaglichtern die jeweilige Richtung der aktuellen organisationalen und professionellen Entwicklung und Forschung in der Weiter- und Erwachsenenbildung zu charakterisieren und zu pointieren. Dabei zeigen Wirkungen von Bildungsreformen, dass es sich um dynamische und eher selten um kontinuierliche Entwicklungen handelt.

Es ist davon auszugehen, dass heute ca. 700.000 pädagogisch Beschäftigte in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Solche Zahlen sind schwer zu verifizieren, weil es sich um Vollzeit- und Teilzeitarbeitskräfte, aber auch um ehrenamtlich Tätige in einem multiprofessionellen Segment des Dienstleistungssektors handelt. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner arbeiten in öffentlich geförderten, betrieblichen, staatlichen, kirchlichen und weltanschaulich diversen Organisationsverbänden. Die Erwachsenen- und Weiterbildung gehört wie der Schulbereich oder die frühkindliche Bildung

zu den besonders personalstarken pädagogischen Segmenten. Ein gemeinsames professionelles Selbstverständnis kann in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, weil die pädagogische Professionalität von funktionalen und organisationalen Differenzierungen pädagogischer Arbeits- und Berufsfelder geprägt ist.

Ohne Zweifel ist das heterogene Qualifikationsprofil des Weiterbildungspersonals bislang noch zu wenig analysiert worden (Wißhak 2022; Wißhak und Martin 2023), aber man weiß, dass das Personal als der wichtigste Faktor für die wahrgenommene Qualität der Weiterbildung von den Adressaten und Teilnehmenden genannt wird (von Hippel und Tippelt 2009). Wenig hilfreich sind normative Appelle an eine idealisierte pädagogische Profession; benötigt wird vielmehr die empirische Erforschung von Qualifikationen, professionellem Wissen und Kompetenzen, in einer aufeinander Bezug nehmenden interdisziplinären nachhaltigen Organisations- und Professionalisierungsforschung (Kraft 2018; Helsper und Tippelt 2011).

In der Tat sind funktionale Aufgabenzuschreibungen pädagogischer Organisationen und Berufe bis heute sinnvoll: Qualifikation, Allokation, Legitimation und Enkulturation. Erkennbar ist jedoch, dass heute die Gestaltungsaufgaben pädagogischen Handelns in Institutionen und Organisationen des „Systems des Lebenslangen Lernens“ stärker betont werden (Nittel und Tippelt 2019). Auch in den Aus- und Fortbildungsdimensionen für pädagogische Berufe, wie pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktik, Organisationswissen und Beratungswissen (Baumert und Kunter 2006), kommen diese Gestaltungs- und Handlungsanforderungen zum Ausdruck. Organisations- und Professionalisierungsanalysen dienen letztlich der Stärkung einer rationalen Professionalisierung und des reflexiven pädagogischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In eben diesem Kontext präsentiert der vorliegende Beitrag eine Systematisierungsskizze.

1 Makroebene der Organisations- und Professionalisierungsforschung

1.1 Von der systemischen Orientierung zur Integration stärker handlungstheoretischer Konzepte

In der Weiterbildungsdebatte der vergangenen zwanzig Jahre wurden systemische und neo-institutionalistische Theorien und Ansätzen sehr anerkannt. Die frühen Ansätze des Neo-Institutionalismus (Meyer und Rowan 1977) sind zunehmend auf den organisierten Bildungs- und Kulturbereich übertragen worden (Senge et al. 2006) und es wurden auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft im Schulbereich, in Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsnetzwerken, in betrieblichen Einrichtungen, in Organisationen des Qualitätsmanagements und in der Bildungsberatung (Herbrechter und Schrader 2018; Strobel 2010) Studien auf neo-institutionalistischer Basis durchgeführt. Allerdings gibt es vor dem Hintergrund der Anwendung in den verschiedenen Sozialwissenschaften kein homogenes oder geschlossenes Theorie-Konzept neo-institutionalistischer Organisationsforschung (von Hippel et al. 2005; Merkens 2006), eine Pluralität neo-institutionalistischer Perspek-

tiven prägt auch die Anwendung in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Tippelt und Lindemann 2018).

Der in Auseinandersetzung mit dem Neo-Institutionalismus entwickelte akteurszentrierte Institutionalismus wird dagegen weniger in organisationale Analysen der Weiterbildung einbezogen. Speziell im Kontext des Educational Governance-Konzeptes findet die akteurszentrierte Perspektive aber Anwendung (Schemmann 2020). Ein zentrales Betrachtungselement in diesem Konzept ist die Suche nach einem neuen Steuerungsmodell von Bildungssystemen (Altrichter et al. 2007). Der Bezug zum akteurszentrierten Interaktionalismus entsteht hierin beispielsweise über die Untersuchung bildungsbereichsbergreifender interorganisationaler Handlungskoordination.

Der akteurszentrierte Institutionalismus hat den Anspruch, die Untersuchung der Problematik von Steuerung und Selbstorganisation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilsysteme zu entwickeln (Mayntz und Scharpf 1995). Für die Weiterbildung ist wichtig, dass alle korporativen Akteure, also die Organisationen, immer auch aus Sicht der individuellen Akteure gesehen werden, z. B. der Mitarbeitenden und des Leitungspersonals. Organisationsinterne Vorgänge, mithin auch die interne Handlungskoordination, gelten als wichtige Determinanten der Strategiewahl von Organisationen. Dabei konzentriert sich der akteurszentrierte Institutionalismus auf die handlungsleitenden Interessen, die Normen und Identitäten von Handelnden. Handeln wird mehrebenenanalytisch untersucht, wobei „der institutionelle Rahmen das Handeln der Organisationen prägt, während diese ihrerseits für das Handeln ihrer Mitglieder den institutionellen Rahmen bilden“ (Mayntz und Scharpf 1995, S. 44).

In dieser Forschungsperspektive sind Institutionen und Organisationen nicht das Ergebnis von evolutionären Entwicklungen, sondern Organisationen werden permanent und intentional gestaltet. Sicher ist dabei zwischen institutionellen Regeln und dem Handeln realer individueller Akteure zu unterscheiden. Im Falle von Weiterbildungsorganisationen haben Handlungsorientierungen zwar einen geregelten Rahmen, aber nur ein Teil der Handlungen der individuellen Akteure sind dauerhaft institutionell vorgegeben, andere Handlungen werden in Situationen – gerade bei Kooperationsprozessen – neu konstruiert (Nittel et al. 2014).

Trotz der Gestaltungsfreiheiten von Handelnden geht der akteurszentrierte Institutionalismus „von einem erheblichen Maß an Internalisierung institutioneller Normen aus“ (Schimank 2004, S. 295). Festzuhalten ist, dass in der organisationalen Weiterbildungsforschung die kognitiven Orientierungen, insbesondere die Wahrnehmungen, Deutungen und Erwartungen der Akteure innerhalb der eigenen Organisation, aber auch gegenüber den interagierenden externen Handlungspartnern situativ in Erfahrung gebracht werden müssen.

1.2 Von bürokratischen Strukturen zur „losen Koppelung“ in Weiterbildungsorganisationen

Ohne Zweifel bedürfen die beruflich verantwortlichen Akteure in pädagogischen Institutionen und Organisationen geregelter Strukturen, weil dies Legitimität des Handelns generiert (Kuper 2001). Legitimität ergibt sich auch dadurch, dass man den Erwartungen der Umwelt – also beispielsweise Trägererwartungen, aber eben

auch Erwartungen der Adressaten und Teilnehmenden in organisierten pädagogischen Prozessen – gerecht wird. Bei den relationalen Beziehungen von Organisation und Umwelt kann in der Weiterbildung von „loser Koppelung“ gesprochen werden, wenn der pädagogischen Professionalität und Intentionalität gegenüber den Außenerwartungen hinreichend Raum gegeben wird (Nittel und Tippelt 2019). Normen und Werte gelten nicht als statisch und unverrückbar, vielmehr bestehen für das pädagogische Personal in Weiterbildungsorganisationen Freiheitsgrade, um sich problembezogen und eigenständig bei der Lösung von Aufgaben zu engagieren. Eine reglementierte und bürokratische Struktur von Organisationen würde zu einem ungenügenden Verstehen und Reagieren auf die Umwelt führen. Es ist explizit hervorzuheben, dass die Umwelt von Weiterbildungsorganisationen primär aus Teilnehmenden und Adressaten besteht. Diese erwarten, dass die jeweiligen Einrichtungen auf ihre spezifischen und individuellen Interessen nicht nur reagieren, sondern dass sie z. B. didaktische Strukturen problemadäquat mitgestalten können (Tietgens 1983).

Im Folgenden werden auf der Exo-, Meso-, Mikro- und Chronoebene stärker die Handlungsfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung in den Blick genommen.

2 Exoebene der Organisations- und Professionalisierungsforschung

2.1 Von der institutionenbezogenen Organisationsforschung zur Orientierung an interorganisationaler Kooperation

Zweifelsohne ist die Organisationsforschung – und dies wurde früh erkannt – durch die heterogene Struktur des Weiterbildungsmarktes sehr komplex. Zu unterscheiden sind mehrere, zum Teil voneinander abgeschottete Teilmärkte, die nach jeweils völlig unterschiedlichen Prinzipien funktionieren und keineswegs immer auf der Gleichwertigkeit der Interaktionspartnern beruhen. Die Beschreibung der Weiterbildungsstrukturen aus Anbieterperspektive orientiert sich an fünf Ebenen (Schrader 2010; Tippelt et al. 1996), die die Pluralität und auch die Veränderungsprozesse im Weiterbildungsmarkt abbilden: Die öffentlich geförderten Anbieter (1), die eher beruflichen Einrichtungen (2), immer wieder neu entstehende zivilgesellschaftliche Initiativen (3), private und kommerzielle Anbieter (4) sowie die zunehmend bedeutenderen Anbieter wissenschaftlicher bzw. hochschulischer Weiterbildung (5).

Auf der Exoebene gilt es, zwischen den Trägern eine offene und Konkurrenz überwindende Arbeitskultur zu schaffen. Dabei hat sich empirisch bestätigt, dass das Synergie- und Kooperationspotenzial dann ausgeschöpft werden kann, wenn zwischen den Weiterbildungsträgern und anderen institutionellen Akteuren ein hohes Vertrauensverhältnis und ein enger Austausch von Erfahrungen und Daten möglich ist. Bereits in der DFG-geförderten PAELL-Studie (Nittel et al. 2014) wurde darauf hingewiesen, dass die Anforderungen der Professionalität mit rationalen, aber nicht immer mit bürokratisch geregelten Verwaltungsstrukturen von Organisationen und Institutionen harmonieren.

Besonders die Förderung der Prozesse des lebenslangen Lernens in kooperativen Verbundstrukturen erfordern soziale und pädagogische Einrichtungen, deren Leis-

tungen wechselseitig aufeinander bezogen sind. Vertikale Kooperation meint die weitsichtige Kooperation im System des lebenslangen Lernens, über die Grenzen der einzelnen Bildungsbereiche hinweg. Der hierzu notwendige Freiraum wird von den pädagogisch Handelnden in der Erwachsenenbildung gegenüber anderen Bereichen als besser eingeschätzt – dies zeigten empirische Analysen in den Lernenden Regionen (Tippelt et al. 2009). Aber sicher bedarf es hierzu wiederum eines Mandats durch die eigene pädagogische Institution, damit in der Initiative ihrer Mitarbeitenden kein Regelverstoß gesehen wird. Der Neo-Institutionalismus hebt analytisch die sogenannten Strukturangleichungsprozesse hervor und unterscheidet einen erzwungenen, einen mimetischen und einen normativen Isomorphismus. Immer geht es dabei um die Angleichung institutioneller Prozesse an die Herausforderungen der Umwelt. Der erzwungene Isomorphismus kann durch staatliche Regelungen und Gesetze in Gang gebracht und verstärkt werden. Der mimetische Isomorphismus beruht darauf, dass man erfolgreiche Handlungsstrategien von vergleichbaren anderen Institutionen imitiert. Der normative Isomorphismus ist durch gemeinsam geteilte beruflich verankerte Werte und Normen oder auch durch Visionen und Zielsetzungen einer Organisation charakterisiert.

Obwohl die Trennung von individuellen pädagogisch Handelnden, organisationalen Akteuren und institutionalisierten Verbänden analytisch relevant ist (Wahl et al. 2022; Meyer und Hammerschmid 2006), muss darauf geachtet werden, dass auf allen Ebenen auf die Erwartungen der sich dynamisch und schnell verändernden Umwelten von pädagogischen Organisationen selbstbewusst und eigenständig eingegangen wird. Bei einer entsprechenden prozesshaften Weiterentwicklung einer Weiterbildungsorganisation, die Umwelterwartungen berücksichtigt, sind Professionalisierungsprozesse des pädagogischen Personals notwendig, weil eine hohe Interaktionskompetenz der pädagogischen Akteure gefordert ist.

2.2 Von der Kooperations- zur Netzwerkforschung

Kooperation und Netzwerke sind konstitutive Elemente der Weiterbildung, da „Weiterbildung im Sinne einer gesellschaftlichen Institution [...] an das Zusammenwirken von politisch-rechtlichen, öffentlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Organisationen und Einrichtungen gebunden [ist]“ (Dollhausen et al. 2013, S. 9). Die Bildungskooperation in Bildungsnetzwerken verfolgt das Ziel, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und regionale Weiterentwicklung zu fördern (Trautmann 2015).

Soziale Netzwerkanalysen nehmen die Netzwerkrollen der beteiligten Akteure verstärkt in den Blick (Otte und Rousseau 2002). Auch die Evaluation von Weiterbildungsnetzwerken wird dringlich, wobei die konstituierenden Elemente erfolgreicher Netzwerke, z. B. der Abbau von Kooperationshindernissen, Aufbau von Vertrauen und die Akzentuierung von lernförderlichen Faktoren, dabei im Vordergrund stehen (Tippelt et al. 2009).

Komplementär zu sozialen Netzwerkanalysen werden verstärkt bibliometrische Analysen im Feld der Weiterbildungsforschung eingesetzt. Zitationsanalysen und die Untersuchung darüber hinaus gehender bibliometrischer Daten unterstützen das Ziel, personale und thematische Netzwerke in der Weiterbildungsforschung zu identifizieren, vormals verborgene Stellen in der Wahrnehmung aufzudecken und so

transdisziplinäre Forschung zwischen Wissenschaft und Praxis anzuregen (Schrader 2022).

Eine weitere Entwicklungslinie der Netzwerkforschung im Kontext der Weiterbildung fokussiert die Synthese von Digitalität und Netzwerken: Alke (2023) beschreibt beispielsweise, dass techniksoziologische und medientheoretische Netzwerkbegriffe auch im Weiterbildungskontext zukünftig an Relevanz gewinnen werden. Prognostizierende Delphiforschung schließt daran an und untersucht prospektiv, inwiefern Technologien die Netzwerkakteure unterstützen und herausfordern, wobei Bezüge zur Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2007) hergestellt werden. Eine verstärkte Integration digitaler Netzwerkforschung erscheint vor dem Hintergrund der Digitalisierungsdynamik im Bereich der Weiterbildung zukünftig sehr wahrscheinlich.

3 Mesoebene der Organisations- und Professionalisierungsforschung

3.1 Von lernenden und agilen Organisationen zu exzellenten Organisationen

Lernend ist eine Organisation dann, wenn die organisationale Praxis im Sinne eines kollektiven Lernens ausgestaltet ist. Das Organisationslernen betrachtet zusätzlich zu den (Lern-)Handlungen von Individuen das Zusammenspiel aller lernenden Individuen und ihrer Verhaltensweisen, sowie deren zugrundeliegenden Vorstellungen (Geißler 2005). Die lernende Organisation ist dadurch charakterisiert, dass sich Strukturen, wie Angebote, Technologien, Lehrpraxis, organisationale Modelle oder das Management, als Folge individuellen Lernens weiterentwickeln. Insgesamt manifestiert sich im Organisationslernen und damit in der lernenden Organisation die These, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Organisationen und ihre Elemente unterliegen dabei einem stetigen Wandel. Folglich besteht für Bildungsorganisationen die Notwendigkeit, veränderbar zu sein, auch um das Lehren jeweils situations- und adressatengerecht gestalten zu können (Franz 2016).

Vor diesem Hintergrund hat sich seit einigen Jahren der Begriff der „agilen Organisation“ im Kontext wissenschaftlicher Diskussionen etabliert. Der bisherige Fokus organisationaler Forschung liegt auf agilen Strukturen und der agilen Führung (Maximini 2022). Eine neuere Entwicklungslinie wirft einen vertieften Blick auf die Agilität der Fähigkeiten von Individuen (Diebold 2022). Im Mittelpunkt steht analog zur lernenden Organisation der Gedanke, dass handelnde Individuen in der Organisation die Voraussetzung für die agile Gestaltung der Organisation selbst sind. Dies wiederum ist eine Herausforderung für die organisationspädagogische Professionalisierung des Personals in Weiterbildungsorganisationen. Fortbildung der Mitarbeitenden ist dringend notwendig, wenn die Trends der Modernisierung von agilen Organisationen – Expansion, Differenzierung, Mobilität, Partizipation und Interdependenz – gestaltet werden sollen (Tippelt 2023).

Die Begriffe „lernend“ und „agil“ deuten eine gewisse Vorstellung davon an, wie Organisationen gestaltet sein sollten, um auch zukünftig ihren Aufgaben nachzukommen. Sie können somit unmittelbar mit der erfolgreichen Gestaltung von Organisationen in Verbindung gebracht werden. Der organisationale Erfolg von Bildungseinrichtungen spiegelt sich international vermehrt in Zuschreibungen von „Ex-

zellenz“ und „Elite“ wider. Beide Begriffe implizieren Statusunterschiede von Bildungsorganisationen. Sie stehen entsprechend mit kritischem Blick auf Exklusivität und resultierender Ungleichheit im Blickpunkt der Forschung von verschiedenen Bildungsbereichen (Helsper et al. 2019).

Der Exzellenz- und Elitebegriff wird in der Weiterbildung – im Unterschied zur Hochschule – sehr zurückhaltend verwendet, obwohl in der Weiterbildungspraxis bereits erste Exzellenzpreise, beispielsweise im Kontext beruflicher Bildung, vergeben werden und einzelne Einrichtungen Selbstzuschreibungen der Exzellenz vornehmen.

Weiterbildungsforschung hat die Möglichkeit, die praktische organisationale Realität mitzugestalten und zu moderieren, bevor sich in der Praxis undurchsichtige Mechanismen der Bewertung von Weiterbildungsorganisationen als exzellent entwickeln und durchsetzen und sich so – entgegen der Intentionen in der Weiterbildung – eine normative Hierarchisierung des Bereichs durchsetzt. Hieraus ergibt sich als eine neue Herausforderung für die Weiterbildungs- und Organisationsforschung: die Konzeptualisierung und Untersuchung, aber auch die konstruktive Kritik exzellenter Weiterbildungsorganisationen.

Als Ausgangspunkt der systematischen Untersuchung und anschließenden Mitgestaltung der praktischen Realität ist ein Rückgriff auf Überlegungen der Verantwortungsethik denkbar. Grundlegende Prämisse eines Begriffs der „Verantwortungselite“ (Bohlken 2011) ist, dass exzellente Organisationen ihre Zuschreibung dadurch erreichen, dass sie in besonderem Maße Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen (Lange 2023). Verantwortung steht entsprechend in einem direkten Bezug zum Engagement einer Organisation für das Gemeinwohl. Solche Grundgedanken zur Exzellenz von Weiterbildungsorganisationen stellen einen unmittelbaren Bezug des Verantwortungsbegriffes zu den Konzepten der Qualitätssicherung her. Sie ermöglichen die Konkretisierung der Konzepte und Modelle lernender, agiler und auch vernetzter Organisationen und machen so den Exzellenzbegriff für die organisations- und professionsbezogene Weiterbildungsforschung anschlussfähig.

3.2 Vom Bildungscontrolling und Qualitätsmanagement einzelner Organisationen zur Suche nach verfeinerten bildungsbereichsübergreifenden Qualitätsstandards

Den Verfahren des Bildungscontrollings und des Qualitätsmanagements werden Weiterbildungseinrichtungen, wie Hochschulen, betriebliche Bildungseinrichtungen und generell soziale Dienstleistungsträger gleichermaßen unterworfen. Dabei dienen die verschiedenen Formen der Evaluierung manchmal mehr der ökonomischen Effektivität, manchmal mehr der pädagogischen Qualitätssicherung (Klieme und Tippelt 2008). Gegenüber den summativen Output-Evaluationen haben sich zunehmend prozessorientierte Ansätze durchgesetzt. Diese Ansätze bewerten nicht das letztliche Ergebnis einer Bildungsmaßnahme, sondern den Prozess der Durchführung selbst. Auf der Grundlage von Phasenmodellen des Bildungsverlaufs bzw. des Verlaufs einer sozialen Dienstleistung werden die Qualität der Programme und Interventionen, aber auch die organisatorischen Rahmenbedingungen eines Bildungsanbieters oder sozialen Trägers bewertet.

Es wurden in der Weiterbildung unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme implementiert und untersucht (Reuter et al. 2020). Die Kriterien für die Qualität von Bildung oder von sozialen Interventionen variieren. So sind Formen der Selbstkontrolle von Bildungsträgern und sozialen Verbänden anhand von selbstgesetzten, aber veröffentlichten Kriterien zu beobachten; es gibt aber auch eine in Eigenverantwortung von Bildungsträgern durchgeführte Qualitätssicherung, orientiert an trägerübergreifenden allgemeinen Normen (z. B. LQW).

Ein interessanter Mapping Review zur Qualität in Organisationen der Weiterbildung (Jenner 2023) zeigt, dass Qualität und Standards mittlerweile in zahlreichen Bereichen und Kontexten der Weiterbildung differenziert analysiert werden: zur Digitalisierung, zur Evaluation, zur operativen Qualitätsentwicklung, zur Finanzierung und Förderung, zur Professionalität und Kompetenzanerkennung, zur Gewinnung des pädagogischen Personals, zur organisationsinternen Zusammenarbeit und zu Leadership. Auch die bildungsbereichsübergreifende Institutionalisierung der Ideen des Lebenslangen Lernens sind Gegenstand quantitativer und qualitativer bildungswissenschaftlicher Analysen (Nittel und Tippelt 2019). Wenn man bildungsbereichsübergreifend die jeweiligen intraorganisationalen Arbeitsteilungen und die Eigenlogik von Organisationen der Bildung über die Lebensspanne untersucht, wird man die sehr differenten Qualitätskulturen von Segmenten des Bildungssystems – also der frühkindlichen Bildung, der Schulen, der beruflichen Bildung, der außerschulischen Jugendbildung, der Hochschulen und der Organisationen der Weiterbildung – erkennen und man kann die damit gegebenen Probleme von Systembildungstendenzen des Lebenslangen Lernens genauer benennen, ohne allerdings den Anspruch auf Lebenslanges Lernen preiszugeben (Wahl et al. 2022).

3.3 Vom transformationalen Führen zur interaktiven intra- und interorganisationalen Handlungskoordination

Die Ansätze zur Begriffsbestimmung von „Führen“ erstrecken sich von personenbezogenen Erklärungen (Verhaltensweisen und Fähigkeiten), über Führung im Sinne einer sozialen Interaktion bis hin zu Führung als Ergebnis sozialer Interaktionen und konkreter Kontexte (Bass und Bass 2008; Lange 2023).

Konsens besteht darin, dass moderne transformative Führung als interaktionaler Prozess der Einflussnahme verstanden wird, in dem Individuen auf die Erreichung gemeinsamer Ziele hinarbeiten (Herbrechter 2018; Northouse 2016). Der Führungsprozess in Organisationen kann in dieser breiten Definition sowohl durch Personen als auch Personengruppen, mit etablierten formalen oder aber informellen Positionen, gesteuert werden. Führung in Organisationen trägt Sorge, dass Ziele von Individuen zu den Zielen der Organisation beitragen oder diesen nahe sind – verstanden als gemeinsame Absichten (Kisgen 2021).

Mit Blick auf die (Weiter-)Bildungspraxis ist eine zentrale Führungsaufgabe die Sicherung und Entwicklung des Bildungsangebotes, wobei hinderliche oder förderliche Lernumgebungen analysiert werden (Herbrechter 2018). Insofern ist die Gestaltung von Organisationen als förderliche Lernumgebung eine für Teilnehmende und das Personal wichtige Führungsaufgabe. Erheblicher Bestandteil von Führung ist die Handlungskoordination mit Blick auf Lernende und Lehrende, Lehrende und admi-

nistrativem Personal bis hin zum geschäftsführenden Gremium der Organisation. Die Subsidiarität und der Trägerpluralismus führen dazu, dass Leitungen von Einrichtungen abhängig von Werten, Normen und Strukturen der Trägereinrichtungen sind. Diese unterscheiden sich bei der Vielfalt der Träger drastisch. Handlungskoordination um Legitimitätsanforderungen der sozialen Umwelt (Kuper und Thiel 2016) gerecht zu werden, erstreckt sich demnach auch auf das geschäftsführende Gremium der Weiterbildungsorganisation und die Trägereinrichtung.

Neuere Untersuchungen zur Co-opetition (Neologismus aus der Spieltheorie, bestehend aus den Begriffen „Cooperation" und „Competition") simulieren bereits interorganisationale Führungskollaborationen (Kang und Ohmes 2022) und unterstreichen damit die Relevanz interorganisationaler Handlungskoordination. Stone-Johnson (2014) beschreibt auf Basis neo-institutionalistischer Überlegungen, die verantwortungsvolle Führung (*responsible leadership*) als Konzept, in welchem die Interaktionen von Bildungsorganisation und Umwelt Kern des Führungsprozesses sind.

Ansätze hierarchischer Führung wurden in den letzten Jahrzehnten von Konzepten der Selbstführung, wenn nicht abgelöst so doch ergänzt, denn wenn die selbständige Handlungskoordination und die Eigenverantwortung von Mitarbeitenden relevant werden, müssen starre Hierarchien abgebaut werden (Aktionsrat Bildung 2021). Eine spezifische Form der Selbstführung sind situative Führungsansätze, meist in Entstehungsprozessen von organisationalen Schwerpunkten (*emerging leadership*) auftretend. In diesem Konzept werden Führungspersonen oder -teams in bestimmten Situationen von einer Gruppe von Individuen bestimmt und deren Führung endet mit Abschluss der Situation (Pearce und Conger 2003). Ein weiterer Ansatz, der Hierarchie und Selbstführung integriert, wird dienliche Führung (*servant leadership*) genannt, wobei Führungspersonen den geführten Individuen die eigene Entwicklung zur Selbstführung ermöglichen – transformative Führung wird zur Dienstleistung gegenüber weiteren Individuen (Northouse 2016).

Neue Technologien erfordern die Entwicklung digitaler Führungsansätze (Vallo Hult und Byström 2022), womit sich die Bedeutung von Erkenntnissen zur Auswirkung von künstlicher Intelligenz (KI) auf Führung und Führungspersonen verstärkt. Insbesondere in Hinblick auf strategische Transformation, Qualifikationen und Kompetenzen, Kultur und Mensch-KI-Interaktion besteht zukünftig Handlungsbedarf (Peifer et al. 2022), auch in Organisationen der Weiterbildung. KI-Anwendungen unterstützen bereits heute die datenbezogene Entscheidungsfindung von Führungspersonen in Bildungsorganisationen (Wang 2021). Der souveräne und kritische Umgang mit allen Formen der Digitalisierung bleibt auch künftig eine starke Herausforderung für die Medienforschung und die Praxis der Weiterbildungsorganisationen (Aktionsrat Bildung 2018).

3.4 Vom funktional ausdifferenzierten Management zur komplexen beratungsintegrierten Personalentwicklung

Während der Begriff „Führung" die sozialen Komponenten der Menschen- und Organisationsführung in den Blick nimmt, fokussiert „Management" die Steuerung von Sachprozessen und Strukturen in Organisationen (Blessin und Wick 2021).

Insgesamt zielen sowohl Führung wie Management, in ihren jeweiligen Anwendungsgebieten auf den Erfolg von Organisationen ab. Um ein Beispiel zu nennen: Strukturiertes Management beeinflusst Ergebnisse, die Individuen im Kontext von Weiterbildung erzielen, positiv. Dies trifft insbesondere auf Lernende aus sozial benachteiligten Kontexten zu (McNally et al. 2022).

Management trägt wesentlich dazu bei, dass die Reduzierung von Bildungsungleichheit als Aufgabe der Weiterbildung erfolgreich in den Organisationen umgesetzt werden kann. Gleichzeitig zeichnet sich in cloud-basierten Managementsystemen in der Weiterbildung (Silva et al. 2023) in Kombination mit bereits seit Jahren etablierten Lernplattformen (bspw. Coursera oder edX) eine gewisse Zentralisierungstendenz von digitalen Weiterbildungsangeboten ab – eine Entwicklung, die von der Weiterbildungs- und Organisationsforschung sowie der Praxis kritisch analysiert und moderiert werden muss.

Ein zentraler Erfolgsfaktor von Organisationen und ein Anwendungsgebiet von Führung und Management ist die Personalentwicklung. Der Begriff „Personalentwicklung" entstammt der Betriebswirtschaft und bezeichnet die innerbetrieblichen Aktivitäten zur systematischen Förderung der Kompetenzentwicklung, Kooperation und Koordination des Personals (Arnold 2023). Personalentwicklung kann demzufolge als unternehmerische Aktivität verstanden werden, es bestehen aber auch individuen- und organisationsbezogene Ansätze, die die Konstruktion von Identität und Sinnzuschreibungen im sozialen Kontext untersuchen (Korte 2007). Personalentwicklung in Weiterbildungsorganisationen fördert ebenen-übergreifend, also makro-, meso- und mikrodidaktisch, sowohl formale und non-formale als auch informelle Lernaktivitäten des hauptberuflichen, nebenberuflichen und ehrenamtlichen Personals.

Die wichtige beratende Funktion von Weiterbildungsorganisationen in diesem Kontext ist hervorzuheben (Schiersmann 2023). Die Forschung fokussiert hierbei nicht nur die Praxis der Beratung, sondern auch die Messung der Beratungskompetenzen des beratenden Personals. Im Vordergrund neuerer Forschung steht auch, inwiefern Instrumente zur Erfassung von Beratungskompetenzen explizites Wissen über die pädagogische Handlungsform inkorporieren und wie Weiterbildungspersonal Beratungswissen operationalisiert (Wißhak und Stanik 2023).

Das wichtiger werdende Handeln in offenen und komplexen Situationen erfordert darüber hinaus eine transferförderliche Gestaltung des unmittelbaren Arbeitsumfeldes in Weiterbildungsorganisationen und keine zu starke Spezialisierung (Salamon et al. 2022). Die Erweiterung des Arbeitsumfeldes durch den Umgang und die Steuerung digitaler Technologien hat bereits Einzug in die Personalentwicklung erhalten (Gegenfurtner et al. 2020; Varis et al. 2022), aber auch hier erscheint die kritische Analyse des Einsatzes von KI-Technologien dringlich. Hat KI das Potenzial die Prozesseffizienz in der Personalentwicklung zu steigern, Kosten zu optimieren, Angebote breitflächiger zu streuen, die Evaluation der Personalentwicklung zu verbessern? In jedem Fall ist der ethische Rahmen für den Einsatz von KI-Technologien bei der Personalentwicklung zu konkretisieren und kritisch zu prüfen.

3.5 Vom betriebswirtschaftlich getriebenen Marketing zur lebensweltinteressierten Gewinnung von Zielgruppen und Adressatengruppen

Zeitgeschichtlich wurde in den 1990er-Jahren unter „Marketing von Weiterbildungsorganisationen“ ein strategisch-finanzielles Optimierungsinstrument verstanden, erst nach dem Jahr 2000 wurde Marketing zu einer neuen Selbstverständlichkeit in der Praxis und zu einem anerkannten pädagogischen Aufgabenfeld. Danach wurden neue Konzepte und ein neues Zielgruppenverständnis von Marketing (Schöll 2005) in der Weiterbildungsdebatte sichtbar, die Intransparenz der Angebote und die speziellen Profile von Anbietern und Organisationen galt es zu berücksichtigen. Die zurückgehenden finanziellen Zuwendungen des öffentlichen und staatlichen Bereichs mussten durch Beiträge der Teilnehmenden kompensiert werden. Die Interessen von potenziellen Adressaten und Teilnehmenden anzusprechen und zu treffen, wurde seither existentiell. Parallel hat die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung sowohl die Pluralisierung der sozialen Strukturen als auch die ausdifferenzierte Interessensstruktur empirisch beschrieben.

Ein daran anknüpfendes Marketing erbringt aber nur dann organisationale Vorteile, wenn die Angebots-, Kommunikations-, Preis- und Distributionspolitik die aktive Partizipation und soziale Inklusion von potenziellen Teilnehmenden in der Weiterbildung in einer Region nicht nur ideell anstrebt, sondern auch empirisch analysiert und handelnd umsetzt. Ökonomische Organisationsziele werden dabei nicht unwichtig, weil diese das finanzielle Fundament für die sozialen und gesellschaftspolitischen Anliegen von Bildungseinrichtungen sind. Aber letztlich geht es darum, die Perspektivenübernahme des Weiterbildungspersonals und der Teilnehmenden sowie der Zielgruppen selbst zu verbessern, denn der Erfolg der Organisationen in der Erwachsenen- und Weiterbildung basiert auf der Dialogfähigkeit aller beteiligten Akteure (Tippelt und Reich-Claassen 2023).

Eine an Marketing interessierte Organisationsforschung ist anspruchsvoll und realisiert sich als Bedarfsanalyse über die Exploration von relevanten Zielgruppen und Adressaten (u. a. Lebensweltanalyse, Einstellungen zur Weiterbildung, Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbarrieren), dann über die Konkurrenz- und Wettbewerbsanalyse (Bekanntheitsgrad, Image, Konkurrenzumfeld der jeweiligen Institution bzw. Organisation in einem bestimmten thematischen Bereich) bis hin zur konkreten Zielgruppenanalyse: den Themeninteressen und der optimalen Weiterbildungsveranstaltung für ausgewählte Zielgruppen, Erprobung und Evaluation dieser Angebote unter der bewertenden Kontrolle von Teilnehmenden.

4 Mikroebene der Organisations- und Professionalisierungsforschung

4.1 Von der differenzierten Zielgruppenanalyse zur eigenverantwortlichen Teilnehmendenorientierung

Angesichts der fortschreitenden Differenzierung von Lebenswelten kann die lebensweltinteressierte Zielgruppen- und Adressatenforschung einen wichtigen Bei-

trag leisten, um Organisationen eine an den Teilnehmenden orientierte lebensweltliche pädagogische Arbeit zu ermöglichen. Es geht darum, Teilnehmerinnen und Teilnehmer genauer zu verstehen, um mit den institutionellen und organisationalen Angeboten der Weiterbildung diese besser zu erreichen – die Pflege einer Teilnehmerorientierung ist notwendig (Tietgens 1983). Es hat sich gezeigt, dass nicht nur sozio-demographische Aspekte (also die vertikale Dimension der Sozialstruktur) beim erwachsenenpädagogischen Planungshandeln wichtig sind, die Einrichtungen und Lehrenden brauchen auch Sensibilität für die Lebensstile, Motivationen, Einstellungen, Erwartungen, Lebensziele und die alltagsästhetischen Präferenzen ihrer Teilnehmenden und Adressaten/innen (Barz und Tippelt 2018). Letztlich gilt es aber zu verstehen, dass Teilnehmende ihr Lernen selbstreflexiv und selbstbestimmt gestalten.

4.2 Vom formalen Lernen zum informellen Lernen und vorwärts zu integrierten Formen des Lernens

Mit Blick auf die organisationale Einbettung von Lernen ist das formale, non-formale und informelle Lernen zu differenzieren (Europäische Kommission 2000). Weiterbildung und Organisationen der Weiterbildung fokussieren häufig das non-formale Lernen (Europäische Kommission 2000), in den vergangenen Jahren hat die Aufmerksamkeit für das informelle Lernen allerdings stark an Bedeutung gewonnen (Tippelt und Schmidt-Hertha 2020).

Zentrale Forschungslinien im Kontext des Lernbegriffs sind in der Weiterbildungsforschung das Erfahrungslernen, die Biografieorientierung oder auch die Diskussion von Teilnahmestrukturen aus lebensweltlicher Perspektive. Im organisationalen Kontext wird die Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen erforscht. Aktuell erfährt insbesondere das Lernen im (höheren) Alter Aufmerksamkeit. Dabei werden verschiedenartige Lernformen in unterschiedlichen Lernkontexten untersucht, beispielsweise das reflexive Lernen in informellen Bildungssettings (Leontowitsch und Prömper 2022) oder das forschende Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Lörcher et al. 2022).

Informelle und non-formale Lernaktivitäten im Arbeitsalltag stehen ebenfalls im Vordergrund des Interesses, insbesondere die Möglichkeiten der Förderung informellen Lernens (Welk et al. 2023). In der internationalen Literatur wird der Begriff „*worklife learning*“ aufgegriffen (Le et al. 2023), das „*transformative learning*“ steht ebenfalls im Vordergrund internationaler Diskussionen der Weiterbildung. Lernen wird als Möglichkeit für den besseren Umgang mit sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Transformationen verstanden. Ein wichtiger Bezugspunkt des *transformative learning* ist der traditionelle Bildungsbegriff (Hoggan und Finnegan 2023) im Sinne der Selbstentfaltung, Humanontogenese und des reflexiven solidarischen Handelns.

4.3 Von der Präsenz zum hybriden Lernen und der digitalen Souveränität

Nicht zuletzt die Covid-19-Pandemie hat dazu beigetragen, dass die Begriffe „digitales Lernen“ und „digitale Lehre“ in den vergangenen Jahren zunehmend an ge-

sellschaftlicher Aufmerksamkeit gewonnen haben. Dies lässt sich für alle Segmente des Bildungssystems feststellen (Grogorick und Robra-Bissantz 2021). Schon vor der Pandemie rückten die synonym verwendeten Begriffe des „hybriden Lernens“ und des „*blended learning*“ sowie die soziale Bedeutung „digitaler Souveränität“ (Aktionsrat Bildung 2018) in den Vordergrund.

Der Einsatz digitaler Medien im Kontext hybriden Lernens ist für Organisationen zusätzlich zur Notwendigkeit durch die Pandemie interessant, weil dem Wunsch vieler Lernender entsprochen werden kann, eine zeit- und ortsunabhängige Teilhabe an Bildungsprozessen zu ermöglichen (Kollar und Fischer 2018). Hybrides Lernen ist orts- aber nicht organisationsunabhängig. Durch hybrides Lernen erfahren pädagogische Handlungsfelder eine neue Dynamik, Offenheit und Vernetzung. Es geht darum, die Vorteile des Präsenz- und des online Lernens zu kombinieren. Aus Sicht von Organisationen kann zusätzlich zu vollständigem Lernen im Präsenz- oder online-Kontext, sowohl Ersteres um online-Angebote als auch Letzteres um Präsenzangebote ergänzt werden. Aus der Professionalisierungsperspektive werden unterschiedliche Lernräume in Bildungseinrichtungen und im Berufs- oder Alltagsbereich zusammengeführt (Favella et al. 2018).

Hybrides Lernen wird seit Fortschreiten der Covid-Pandemie verstärkt als neues Standardformat für das Lernen in Organisationen betrachtet – digitales Lernen ist Komplement, nicht Substitut (Käpplinger 2023). Vor diesem Hintergrund rücken vermehrt die Untersuchung strukturierter didaktischer Ressourcen für Veranstalter hybriden Lernens in der Erwachsenenbildung sowie systematische Überlegungen und Empfehlungen für Durchführende in den Fokus (Aschemann 2023). Im Blickpunkt stehen weiterführend Angebotsveränderungen nach der Pandemie, beispielsweise in der politischen Weiterbildung (Scheidig 2022) oder der Einfluss digitaler Bildungsangebote auf den Zugang zu Weiterbildung (Lacher und Rohs 2023).

Ein weiterer gegenwärtiger Betrachtungsgegenstand im Kontext des hybriden Lernens ist die Integration von KI in den Bildungsbereich. Beispielsweise werden die Aspekte KI-*Literacy* (Laupichler et al. 2022) und KI-*Readiness* (Luckin et al. 2022) bearbeitet, also die Vorbereitung von Lernenden und Lehrenden in der Weiterbildung auf den Einsatz von und den Umgang mit KI. Darüber hinaus untersuchen erste Projekte die sozio-ethischer Aspekte des Einsatzes KI-gestützter Bildungstechnologien in den Organisationen der Weiterbildung (Vogel-Adham et al. 2023).

4.4 Von der didaktischen Lernzielorientierung zum kompetenzbasierten Lernen

Die von den Organisationen der Weiterbildung geförderte Kompetenzentwicklung geht von einer möglichen Veränderung von Kompetenzniveaus der Lernenden (Winther 2016) aus. Kompetenzen werden dabei als Dispositionen zum selbstorganisierten Handeln in offenen und komplexen Situationen verstanden, gelten als anforderungsspezifisch und durch Aus- und Fortbildung veränderbar (Erpenbeck et al. 2017).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Kompetenzdiagnostik in den LEO- und in den internationalen PIAAC-Studien (Grotlüschen 2016) bieten Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung – mit den Zielen von Zusammenhalt und Kohä-

sion – seit mehreren Jahren Programme zur Verbesserung der basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge) an. Über die enormen kompensatorischen Aufgaben, die die Einrichtungen der Weiterbildung aufgreifen, werden aber auch allgemeinere Kompetenzen und Orientierungswissen zur kognitiv instrumentellen Modulierung der Welt, zur ästhetisch expressiven Begegnung und Gestaltung von Umwelt, zur normativ evaluativen sowie verantwortungsethischen Bewertung von Wirtschaft und Gesellschaft und zur Reflektion von Problemen konstitutiver Rationalität nachgefragt und angeboten. Nur auf der Basis dieses breiten Wissenskanons und der damit verbundenen Kompetenzen ist soziale Kohäsion möglich. Die Weiterbildungsorganisationen haben erkannt, dass in modernen Gesellschaften das Recht auf Grundbildung und die Notwendigkeit der Alphabetisierung/Literalität zu realisieren ist und entsprechende Angebote zu evaluieren sind.

Die gezielte Entwicklung von Kompetenzen wird unter dem Begriff „Kompetenzmanagement“ gefasst. Die Innensicht fokussiert das selbstgesteuerte Kompetenzmanagement von Individuen, die Außensicht integriert die organisationale Ebene. Das individuelle und das organisationale Kompetenzmanagement werden in einer vernetzten Betrachtung als transversales Kompetenzmanagement neu definiert (North et al. 2018). Dabei werden Modelle zur Förderung der Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Lernenden entwickelt. Im Fokus stehen aktuell virtuelle Kontexte (Knackstedt et al. 2022) ebenso wie die Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der inklusiven Bildung (Makhambetova und Magauova 2023).

5 Chronoebene der Organisations- und Professionalisierungsforschung

5.1 Von der segmentierten Wahrnehmung von Bildungsabschnitten zur noch stärkeren Orientierung am System des Lebenslangen Lernens

Die Priorisierung des Lebenslangen Lernens, wie sie in der europäischen und internationalen Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten zu beobachten war (Ioannidou 2010), hat auch dazu geführt, „die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (LOEB)“ genauer zu analysieren. Es geht darum, selektive Betrachtungsweisen zu überwinden und eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive des Lebenslangen Lernens zur Geltung zu bringen. Dabei müssen über die Grenzen der Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft hinausweisende Fragestellungen beantwortet und die Institutionalisierung der Wissensformen Lebenslangen Lernens in den verschiedenen Organisationsstrukturen des Bildungssystems analysiert werden. Es gilt die Leitfragen zu beantworten, wie stark die einheitsstiftende Formel vom Lebenslangen Lernen in den Organisationen der verschiedenen Bildungsbereiche und eben auch in den Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung verankert ist. Welche objektivierbaren Anstrengungen unternehmen die Organisationen auf der Ebene der Fortbildungsangebote zum Thema „Lebenslanges Lernen“ und welche Potenziale im Berufswissen von praktisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich identifizieren, die einen Beitrag zur Überwindung der „Versäulung“ des Erziehungs- und Bildungswesens und der

tendenziellen Fremdheit zwischen den Berufskulturen leisten können (Nittel und Tippelt 2019)?

Die Verstetigung des Lernens über die gesamte Lebensspanne ist seit geraumer Zeit eine zentrale Kategorie in der internationalen Bildungsberichterstattung (Behringer et al. 2013) und die Implementierung von entsprechenden Programmen zum Lebenslangen Lernen ist ein wichtiger Bezugspunkt, um die Inklusion aller Bevölkerungsgruppen zu begründen (Field 2009), um die Kompetenzdebatte zu fundieren, um wachsende Lernwiderstände zu analysieren (Siebert 2006) oder das ökologisch nachhaltige Lernen in Bildungsorganisationen zu begründen (Wahl 2017).

Die bildungspolitische Strategie zum Lebenslangen Lernen hat in den Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens tatsächlich Spuren hinterlassen. Dies konnte in der DFG-geförderten PAELL-Studie, die den Forschungsschwerpunkt auf die soziale Welt pädagogisch Tätiger (Nittel et al. 2014) in den pädagogischen Organisationen gerichtet hat und im anschließenden LOEB-Projekt, das den Fokus auf Phänomene der Wahrnehmung und Realisierung des Lebenslangen Lernens in Organisationen, beispielsweise bei deren institutionellen Selbstbeschreibungen von Leitbildern aufgezeigt werden. Die nach innen wie nach außen kommunizierte eigene Identität der jeweiligen Organisation hat im organisationalen Auftrag, den handlungsleitenden Maximen, den zentralen Wertvorstellungen deutliche Hinweise auf das Lebenslange Lernen als einheitsstiftendes Gedächtnis sichtbar gemacht. Trotz der sachlogisch notwendigen Divergenzen in der Organisationslandschaft des Erziehungs- und Bildungswesens konnte komparativ auch auf die eine oder andere bildungsbereichsübergreifende Konvergenz bei der Begründung der Bildungsprozesse über die Lebensspanne hingewiesen werden (Nittel und Tippelt 2019).

5.2 Von einer notwendigen querschnittlichen Forschung zu replikativen mixed method designs

Methodologisch ist festzuhalten, dass die Anwendung empirischer Forschungsmethoden in der weiterbildungsorientierten Organisations- und Professionalisierungsforschung vielfältig ist. Nach der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft Mitte der 1960er-Jahre, gab es auch in der Organisationsforschung Dispute zwischen Vertreterinnen und Vertretern quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, die lange für ein unterschiedliches Wissenschaftsverständnis und Menschenbild standen (Eckert 2018; Dörner und Schäffer 2018). Mittlerweile ist man dazu übergegangen, verschiedene Forschungsmethoden innerhalb einzelner Studien gezielt zu kombinieren. Methodenpluralistische Verfahren haben sich für die Analyse der Erwachsenen- und Weiterbildung auf allen der genannten Ebenen als sehr sinnvoll erwiesen, da jeder der unterschiedlichen Zugänge zu den Organisationen, dem Personal oder den Teilnehmenden in der Weiterbildung spezifische Lücken lässt, die durch den jeweils anderen Forschungszugang beantwortet werden können (Flick 2010). Für elaborierte Formen dieses Methodenpluralismus hat sich der Begriff„Triangulation“ und „Mixed-Method-Designs“ durchgesetzt: Erst in diesem Verständnis wird von einem gleichwertigen Status qualitativer und quantitativer Ansätze ausgegangen. Es lassen sich – selektiv und thesenartig – einige Anregungen für die weitere Entwick-

lung methodisch kontrollierter Organisations- und Professionalisierungsforschung formulieren:

Erste Anhaltspunkte über Entwicklungstrends und die aktuelle Situation von Organisationen und deren Personal in der Bundesrepublik Deutschland liefert die vom DIE mitgetragene Bildungsberichterstattung und speziell der vom DIE und BIBB getragene WB-Monitor (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Diese Statistiken liefern Hinweise auf institutionelle Entwicklungen im Zeitverlauf, weil aus den statistischen Daten Zeitreihen gebildet werden können (soweit sich die Erfassungskriterien nicht geändert haben). Organisations- und Professionalisierungsstudien können prinzipiell die Daten der Mikrozensen und prozessgebundene Daten intensiver nutzen.

Wiederum gilt für die Weiterbildungsforschung auf allen Analyseebenen und deren Verknüpfung angesichts des hohen Erkenntniswertes von Längsschnittstudien, dass diesbezügliche Forschungsbemühungen noch stärker in den Vordergrund zu stellen wären. Neben der traditionellen Längsschnittstudie lassen sich auch in den sogenannten Replikationsstudien Zeitvergleiche durchführen. Im Gegensatz zu Panelstudien, bei denen dieselben Personen mehrfach befragt werden, zielen Replikationsstudien darauf ab, Kohorteneffekte oder Zeitwandeleffekte aufzudecken, also zu erkunden, wie sich die Organisationen und das Personal eines zurückliegenden Zeitpunktes von jenen eines späteren Zeitpunktes unterscheiden. Replikationsstudien zur Analyse sozialen Wandels haben einen unbestreitbaren Erkenntniswert und sollten methodisch reflektiert und inhaltlich gezielt weiter durchgeführt werden. Andererseits können von Experten gestützte Delphi- und Szenariotechniken helfen, zukünftige Entwicklungen von Organisationen fundierter einzuschätzen (Kuwan und Wachbüsch 1998; Kisgen 2021; Lange 2023).

Groß angelegte repräsentative Survey- und Längsschnittstudien bieten ein reichhaltiges Datenreservoir, das keineswegs nur von den Initiatorinnen und Initiatoren dieser Studien genutzt werden sollte, sondern vielfach auch einer interessierten Fachwelt zur Verfügung steht. So wird gerade der Nutzen von Großprojekten wie das Bildungspanel (NEPS) davon abhängen, dass sich zahlreiche Forscherinnen und Forscher auch aus der organisationsbezogenen Weiterbildungsforschung dieser Daten bedienen, um ihre Fragestellungen auch anhand der aufwändig erhobenen Repräsentativdaten des LifBi (Roßbach und von Maurice 2016) zu bearbeiten.

Die sozial-ökologische Organisationsforschung darf keine vorübergehende Erscheinung bleiben, sondern dieser Ansatz (Bronfenbrenner 1981) bietet Möglichkeiten, gesellschaftliche Strukturveränderungen (Makroebene), institutionelle Entwicklungen (Meso- und Exoebene) sowie Lebenslagen, Orientierungen und Lernen (Mikroebene) im Zusammenhang zu erforschen. In den letzten Jahren haben sich die Bemühungen auf der Chronoebene verstärkt, in einer mehrebenenanalytischen Sichtweise die Veränderungen der Gesellschaftsebene, der Institutionenebene und der Interaktionsebene bei der Analyse des organisationalen Wandels differenziert herauszuarbeiten (Ditton 2016). Dabei ist die externe Validität ökologischer Feldforschung hoch zu gewichten.

Es hat sich als nützlich erwiesen, objektive Indikatoren zur organisationalen Situation in engen Bezug zu subjektiven Daten der Mitarbeitenden oder Teilnehmenden zu setzen und hierbei nicht nur Orientierungen, Werte und Einstellungen von In-

dividuen zu diskutieren, sondern auch die situativen Daten von Organisationen im Wandel zu erfassen (z. B. Studien zum organisationalen Wandel in der Pandemie). Empirische Organisationsanalysen können objektive und subjektive Indikatoren berücksichtigen.

6 Fazit: Forschung, Transfer und Praxis

Abschließend ist festzuhalten, dass der wissenschaftliche Erfolg der Organisations- und Professionalisierungsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht in vermeintlich sicheren Prognosen, in scheinbar unbestreitbaren Experimenten, in der beharrlichen Abschirmung „einheimischer" Begriffe oder der Behauptung kausaler orts- und zeitunabhängiger Wirkungsketten liegt. Notwendig ist vielmehr – und dies zeigt die Analyse – die inter- und transdisziplinäre Kommunikation, die dann zur synthetisierenden kontinuierlichen Verbreiterung des Wissensstandes durch Forschung führt. Eine Organisationsforschung in diesem Sinne ist die Basis für die Aneignung einer fachlichen Professionalität des Personals durch eine systematische Hochschulausbildung und die Fortbildung in den ausdifferenzierten und subsidiären Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen. Die dargelegte Skizze zur Systematisierung der Organisations- und Professionalisierungsforschung hat ergeben,

- dass sich die Forschung in diesem Bereich der Erwachsenenbildung nach den sozio-ökologischen Ebenen gliedern lässt und dass sich diese interprofessionelle und interdisziplinäre Forschung schon deshalb nur multitheoretisch entwickeln kann,
- dass eine stärkere Integration handlungs- und akteurstheoretischer Konzepte in der Organisations- und Professionalisierungsforschung möglich ist,
- dass die Leistungen, die die Wissenschaft für die Politik, die Öffentlichkeit und auch die Praxis erbringt, empirisch fundiert sind und durch systematisches Beobachten, sammeln von Daten, interpretieren von Befunden die Diskussion von Entscheidungen und Handlungen zur rationalen Prüfung von alternativen Vorgehensweisen einlädt,
- dass wegen der praxisoffenen Zielorientierung der Weiterbildung eine handlungstheoretische Perspektive der Organisations- und Professionsforschung gefordert ist; überspitzt kann man sagen, dass nicht die Organisationen handeln, sondern die Lehrenden, Organisierenden, Beratenden, Leitenden und die Teilnehmenden die Organisationen bewegen.
- dass die Kompetenzen und Qualifikationen des Personals allerdings nicht ohne das Organisationsprofil ihrer Einrichtung zu interpretieren sind,
- dass sich in der Organisations- und Professionalisierungsforschung elaborierte Formen eines forschungsmethodischen Pluralismus und Mixed-Method-Designs durchsetzen, wobei von einem gleichwertigen Status qualitativer und quantitativer Ansätze auszugehen ist,
- dass die Dynamik des Lernens über die gesamte Lebensspanne auch in den jeweils spezifischen Weiterbildungsorganisationen wahrgenommen wird und meist ein nachhaltiges formal und informal integriertes Lernen in Bildungsorganisationen angestrebt wird,

- dass die Vorteile des hybriden Lernens in Weiterbildungsorganisationen durchaus anerkannt sind und dass die digitale Souveränität des Personals und der Teilnehmenden an Bedeutung gewinnen,
- dass der Wert intra- und interorganisationaler Formen der Kooperation und Koordination auch im Kontext der Teilnehmendenorientierung zunehmend erkannt wird,
- dass die Qualität von Bildung oder von sozialen Interventionen real stark variieren, aber sich eine in Eigenverantwortung von Bildungsträgern und Organisationen durchgeführte Qualitätssicherung an trägerübergreifenden allgemeinen Normen orientieren (sollte),
- dass das Interesse an den Lebenswelten der Teilnehmenden und Adressatengruppen nicht vornehmlich betriebswirtschaftlich getrieben ist, sondern auch sozial- und bildungsorientierte Ziele intendiert sind,
- dass sich an einer aufgeklärten Teilnehmendenorientierung vor allem verantwortungsethisch legitimierte exzellente Weiterbildungseinrichtungen erkennen lassen.

Neben diesen in der systematischen Skizze jeweils erörterten Befunde, lassen sich einige weitere Anregungen für die Organisations- und Professionalisierungsforschung benennen: Vor allem bei Wissenschaft-Praxis-Kooperationen ist auf eine allgemeinverständliche Kommunikation zu achten. Man muss auf irrelevante Informationen und Wissensbestände verzichten (Maxime der Relevanz). Informationen sind auf das wesentliche zu reduzieren (Maxime der Quantität) und unnötige Fachtermini und verklausulierte Formulierungen sind zu vermeiden (Maxime der Klarheit). Die Chancen einer gelingenden interprofessionellen Kommunikation in der Organisationsforschung sind in Anlehnung an Kiesers (2007) Potenziale von Wissenschafts-Praxis-Dialogen in folgenden Aspekten zu sehen: Kontingenzen aufzeigen, höheres Aufklärungspotential erzeugen, bislang Unbekanntes aufdecken, Probleme neu bestimmen, unerkannte Zusammenhänge erkennen, bisher nicht gestellte Fragen stellen u. a. Um die Möglichkeiten der Interprofessionalität und Interdisziplinarität in der Organisationsforschung zu realisieren, bedarf es also der Kommunikation, Kooperation und Vernetzung. Organisationsforschung in diesem Sinne ist auch an Diskurse zur partizipativen Forschung anschlussfähig (von Unger 2014).

Stark partizipative Forschungsprojekte sind nicht substitutiv, sondern sind komplementär zu denken und thematisieren häufig (Reeves 2006) Transfer- und Transformationsanliegen der Forschung. Dies setzt voraus, dass die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Bildungspraktikerinnen und -praktiker akzeptieren, dass die Perspektive der jeweils anderen auf anderen Logiken und Relevanzen beruhen, diese aber in gleicher Weise berechtigt und wertvoll sind (Schmidt-Hertha et al. 2023). Trotz der Schwierigkeiten solcher partizipativen Ansätze ist zu konzedieren, dass die jeweiligen professionsbezogenen Interessenslagen (Erkenntnisgewinn, Praxisentwicklung, Systemoptimierung, etc.) offen kommuniziert und reflexiv zueinander in Beziehung gebracht werden können. Die sich aus einem solchen offenen und partizipativen Zugang ergebenden erkenntnistheoretischen, methodologischen wie forschungsethischen Fragen und Herausforderungen können in der Organisationsforschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung vertieft bearbeitet werden.

Allerdings ist in der Tat auffallend, dass bislang kaum empirische Studien vorliegen, ob und in welchem Ausmaß wissenschaftliche Politik- und Praxisberatung zu einer Rationalisierung politischer Entscheidungen und praktischer Handlungen im Bildungsbereich allgemein oder im Bereich der Organisations- und Professionalisierungsforschung speziell beitragen konnte (Schrader und Rüter 2023). Zutreffend ist, dass Politik- und Praxisberatung durch Forschung und Wissenschaftskommunikation erfolgt. Um eine faktenbasierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen, wird im Kontext einer partizipativen Wissenschaftskommunikation immer wieder darauf hingewiesen, dass auch die Adressaten offen und bereit sein müssen sich mit Forschungsergebnissen auseinander zu setzen (Tlili und Dawson 2010). Zentrale Faktoren hierbei sind also sowohl eine praxisinteressierte Wissenschaft wie eine wissenschaftsaffine Praxis und Öffentlichkeit.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt R. Tippelt und N. Lange 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

Aktionsrat Bildung (2018). *Digitale Souveränität und Bildung*. Münster: Waxmann.

Aktionsrat Bildung (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830994008.

Alke, M. (2023). Netzwerk – Kooperationen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 308–309). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007). Einführung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_1.

Arnold, R. (2023). Personalentwicklung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 327–329). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Aschemann, B. (2023). Wo sind wir und wenn ja, wie sehr? Hybride Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung sinnvoll gestalten. *weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *1*, 32–36. https://doi.org/10.3278/WBDIE2301W009.

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

Barz, H., & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_8.

Bass, B.M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications* (4. Aufl.). New York: Free Press.

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.

Behringer, F., Kuwan, H., & Schönfeld, G. (2013). Lernen Erwachsener in Europa. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 332–342). Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/14/1120w.

Blessin, B., & Wick, A. (2021). *Führen und führen lassen. Ergebnisse, Kritik und Anwendungen der Führungsforschung* (9. Aufl.). München: UVK-Verlag/Narr Francke Attempto.

Bohlken, E. (2011). *Die Verantwortung der Eliten. eine Theorie der Gemeinwohlpflichten*. Frankfurt a.M.: Campus.

Bojanowski, A., Döring, O., Faulstich, P., & Teichler, U. (1991). Strukturentwicklungen in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren" Systematisierung der Weiterbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, *24*(2), 291–303.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Diebold, P. (2022). *Transformation zur individuellen Agilität – die Agile Potenzialanalyse*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39412-7.

Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_32-1.

Dollhausen, K., Feld, T.C., & Seitter, W. (2013). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03219-7.

Dörner, O., & Schäffer, B. (2018). Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 355–373). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_18.

Eckert, T. (2018). Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 375–396). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_19.

Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Komission der Europäischen Gemeinschaften.

Favella, G., Herrmann, A.-C., & Schiefner-Rohs, M. (2018). Praxisphasen als hybride Lern- und Erfahrungsräume zwischen Hochschule und Schule. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8.

Field, J. (2009). Lifelong learning and cultural change: a European perspective. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs* (S. 21–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3.

Flick, U. (2007/2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Franz, J. (2016). Organisationspädagogische Lehr- und Lernforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_45-1.

Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., & Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, *1*(24), 1–4. https://doi.org/10.1111/ijtd.12172.

Geißler, H. (2005). Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 25–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80730-4_2.

Grogorick, L., & Robra-Bissantz, S. (2021). Digitales Lernen und Lehren: Führt Corona zu einer zeitgemäßen Bildung? *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *6*(58), 1296–1312. https://doi.org/10.1365/s40702-021-00806-z.

Grotlüschen, A. (2016). Grundbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_56-1.

Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 57 Beiheft. Weinheim: Beltz.

Helsper, W., Krüger, H.-H., & Lüdemann, J. (Hrsg.). (2019). *Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem"* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

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

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2023). Organisationsforschung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 318–321). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_15.

Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*. https://doi.org/10.1002/ace.20474.

Hult, V. H., & Byström, K. (2022). Challenges to learning and leading the digital workplace. *Studies in Continuing Education*, *3*(44), 460–474.

Ioannidou, A. (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum: internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen*. Bielefeld: wbv.

Jenner, A. (2023). Institutionen der Weiterbildung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 107–129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/wbeb2022-142.

Kang, H., & Ohmes, R. (2022). Cross-institutional leadership collaboration. Toward the development of a peer-mentoring framework of practice in adult online education. *eLearn Magazine*. https://doi.org/10.1145/3554911.3556546.

Käpplinger, B. (2023). Komplementarität statt Substitution Kurse und selbstgesteuertes, digitales Lernen in Unternehmen in Europa. *weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *1*, 27–29. https://doi.org/10.3278/WBDIE2301W007.

Kieser, A. (2007). *Organisation* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kisgen, S. (Hrsg.). (2021). *Leadership – transdisciplinary writings*. Stuttgart: Steinbeis-Edition.

Klieme, E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2008). *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz*. Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 53 Beiheft, 7–15.

Knackstedt, R., Sander, J., & Kolomitchouk, J. (Hrsg.). (2022). *Kompetenzmodelle für den digitalen Wandel. Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63673-2.

Kollar, I., & Fischer, F. (2018). Digitale Medien für die Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1553–1568). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_73.

Korte, R. F. (2007). A review of social identity theory with implications for training and development. *Journal of European Industrial Training*, *3*(31), 166–180. https://doi.org/10.1108/03090590710739250.

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

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(1), 83–106.

Kuper, H., & Thiel, F. (2016). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_24-1.

Kuwan, H., & Wachbüsch, E. (1998). *Bildungsdelphi*. Infratest.

Lacher, S., & Rohs, M. (2023). Auswirkungen der Digitalisierung auf das Weiterbildungsangebot für gering Qualifizierte. Eine datenbankbasierte Angebotsanalyse für Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*, 177–196. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00236-y.

Lange, N. (2023). *Future perspectives for higher education. A Delphi-based scenario study with special regard to elite higher education institutions and leadership education*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40712-4.

Latour, B. (2007). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: a scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101.

Le, A. H., Billett, S., Choy, S., & Dymock, D. (2023). Supporting worklife learning at work to sustain employability. *International Journal of Training and Development*, *1*(27), 135–155. https://doi.org/10.1111/ijtd.12288.

Leontowitsch, M., & Prömper, H. (2022). Alter(n) und Lernen: zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings. In Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.), *Lernendes Subjekt. Hessische Blätter für Volksbildung, 72*(3), 67–76. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/HBV2203W.

Lörcher, B., Tippelt, R., & Weiss, E. (2022). Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, *1*, 11–19. https://doi.org/10.25656/01:25146.
Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & Du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100076. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076.
Makhambetova, Z. T., & Magauova, A. S. (2023). Professional competences in the context of inclusive education: a model design. *European Journal of Educational Research*, *1*(12), 201–211. https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.201.
Maximini, D. (2022). *Agile leadership in practice*. Wiesbaden: Springer.
Mayntz, R., & Scharpf, F. W. (1995). Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung* (S. 9–38). Frankfurt a.M.: Campus.
McNally, S., Schmidt, L., & Valeroa, A. (2022). *Do management practices matter in further education?* CESifo working paper, Bd. 9694. https://doi.org/10.2139/ssrn.4087949.
Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen: pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5.
Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, *83*(2), 340–363. http://www.jstor.org/stable/2778293.
Meyer, R., & Hammerschmid (2006). Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
Nittel, D., & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens: die LOEB-Studie*. Bielefeld: wbv.
Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
North, K., Reinhardt, K., & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Praxisbeispielen* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16872-8.
Northouse, P. G. (2016). *Leadership. Theory and practice*. Los Angeles: SAGE.
Otte, E., & Rousseau, R. (2002). Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences. *Journal of Information Science*, *6*(28), 441–453. https://doi.org/10.1177/016555150202800601.
Pearce, C. L., & Conger, J. A. (Hrsg.). (2003). *Shared leadership. Reframing the hows and whys of leadership*. Los Angeles: SAGE.
Peifer, Y., Jeske, T., & Hille, S. (2022). Artificial intelligence and its impact on leaders and leadership. *Procedia Computer Science*, *200*, 1024–1030. https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.301.
Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. V. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 86–109). London: Routledge.
Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2020). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 163–177). Opladen: B. Budrich.
Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2016). Das Nationale Bildungspanel als wertvolle Ressource für die Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_31-1.
Salamon, J., Blume, B. D., Tóth-Király, I., Nagy, T., & Orosz, G. (2022). The positive gain spiral of job resources, work engagement, opportunity and motivation on training transfer. *International Journal of Training and Development*, *3*(26), 556–580. https://doi.org/10.1111/ijtd.12277.
Scheidig, F. (2022). Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock" Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*, 321–345. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00220-y.
Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, C. Hans, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: B. Budrich.
Schiersmann, C. (2023). Organisationsberatung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 316–317). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schimank, U. (2004). Der akteurzentrierte Institutionalismus. In M. Gabriel (Hrsg.), *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie* (1. Aufl. S. 287–301). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt-Hertha, B., Meyer, S., & Tippelt, R. (2023). Interprofessionalität als neues Handlungs- und Forschungsfeld aus der Perspektive der Bildungsforschung. In U. Walkenhorst & M. Fischer (Hrsg.), *Interprofessionelle Bildung für die Gesundheitsversorgung*. Wiesbaden: Springer VS.
Schöll, I. (2005). *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.
Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.
Schrader, J. (Hrsg.). (2022). *Wissenschaft für die Praxis: Hans Tietgens und die Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
Schrader, J., & Rüter, F. (2023). Wissenschaftliche Politikberatung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 445–447). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Senge, K., Hellmann, K.-U., & Scott, W.R. (Hrsg.). (2006). *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
Siebert, H. (2006). *Lerninformation und Bildungsbeteiligung*. Studientexte für Erwachsene. Bielefeld: wbv.
Silva, S.J., Fernaine, G., Madom, I.A., Kapadia, A.K., Artery, B.L., & Deshmane, R.R. (2023). *Systems and methods for improving efficiency in continuing education management*. US20230064041A1. https://patents.google.com/patent/US20230064041A1/en#patentCitations
Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, *4*(50), 645–674. https://doi.org/10.1177/0013161X13510004.
Strobel, C. (2010). Neo-Institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München. In R. Funiok, R. Tippelt (Hrsg.), *Münchner Studien zur Erwachsenenbildung* (Bd. 5). Berlin: Lit.
Tietgens, H. (1983). *Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart*. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband.
Tippelt, R. (2023). Bildung an Volkshochschulen vor neuen Herausforderungen – sozial, kulturell, ökonomisch. In R. Egger & G. Bisovsky (Hrsg.), *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert. Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden*. Wiesbaden: Springer VS.
Tippelt, R., & Lindemann, B. (2018). Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 521–542). Wiesbaden: Springer VS.
Tippelt, R., & Reich-Claassen, J. (2023). *Milieumarketing und Zielgruppenkonstruktion*. Hessische Blätter für Volksbildung.
Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (2020). *Sozialisation und informelles Lernen: im Erwachsenenalter*. Bielefeld: wbv.
Tippelt, R., Eckert, T., & Barz, H. (Hrsg.). (1996). *Markt und integrative Weiterbildung: zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Tippelt, R., Reupold, A., Strobel, C., & Kuwan, H. (Hrsg.). (2009). *Lernende Regionen – Netzwerke gestalten: Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken"*. Bielefeld: wbv.
Tlili, A., & Dawson, E. (2010). Mediating science and society in the EU and UK: from information-transmission to deliberative democracy? *Minerva*, *4*(48), 429–461. https://doi.org/10.1007/s11024-010-9160-0.
Trautmann, L. (2015). Bildungsnetzwerke der Erwachsenenbildung. Beitrag zur Regionalentwicklung. *weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *4*, 34–36.
Varis, I., Kravchuk, O., & Burda, A. (2022). Digital tools for distance learning in the system of corporate training and personnel development. *Social and labour relations: theory and practice*, *1*(12), 14–25. https://doi.org/10.21511/slrtp.12(1).2022.02.
Vogel-Adham, E., Ritzmann, S., Blanc, B., Hochbauer, M., & Reichow, I. (2023). *Sozio-ethische Aspekte KI-gestützter Bildungstechnologien. Empfehlungen eines Expert_innen-Workshops*. Ein Dossier im Rahmen des Innovationswettbewerbs INVITE. null.
Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8.
Von Hippel, A., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen: eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
Von Hippel, A., Fuchs, S., & Tippelt, R. (2005). Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*(5), 663–678.
Wahl, J. (2017). *Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis: die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Bielefeld: wbv.
Wahl, J., Nittel, D., & Tippelt, R. (2022). Pädagogische Organisationen: Die Verschränkung von Träger, Einrichtung und Gemeinschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, *68*(3), 389–407.

Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, *3*(59), 256–270. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0216.

Welk, S., Kortsch, T., & Kauffeld, S. (2023). How to foster informal learning. A cross-cultural study. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *2*(67), 92–106. https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000394.

Winther, E. (2016). Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_46-1.

Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenenWeiterbildung: Systematischer 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., & Martin, A. (Hrsg.). (2023). *Nachhaltige Professionalisierung für eine nachhaltige Weiterbildung. Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung „Erwachsenenbildung & Nachhaltigkeit“*

Wißhak, S., & Stanik, T. (2023). Beratungskompetenz von Weiterbildungspersonal: Wie wird Wissen konzeptualisiert und operationalisiert? Ein Systematisierungsversuch. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 46*(2). https://doi.org/10.1007/s40955-023-00250-0.

Weiterführende Literatur

Arnold, R., Nuissl, E., & Schrader, J. (Hrsg.). (2023). *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00261-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und professioneller Handlungskompetenz: Eine Analyse pädagogischer Kompetenzen durch die kombinierte Erfassung von Einstellungen, Wissen und Können und ihre Verbindung zur Organisationsforschung

Kirsten Aust · Stefanie Hartz · Lara M. Gottfried

Eingegangen: 26. Juni 2023 / Überarbeitet: 5. September 2023 / Angenommen: 3. November 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Aufsatz nimmt das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und Profession im Handeln zum Ausgangspunkt und fokussiert die professionellen Kompetenzen. Er fragt, ob und wenn ja, wie professionelle Kompetenzen von Lehrenden in der Hochschule organisational variieren. Dabei werden zwei Zielrichtungen verfolgt: Theoretisch und forschungsmethodisch gilt es exemplarisch an einem Forschungsprojekt darzustellen, wie Professions- und Organisationsforschung in Theorieanlage und Methode miteinander verbunden sind. Aufbauend darauf weisen empirisch ausgewählte Ergebnisse darauf hin, dass professionelle Kompetenzen von Lehrenden und die Wahrnehmung der Hochschule als unterstützenden versus hemmenden Kontext organisationsbezogen variieren. Auf diese Weise werden der theoretische, methodische und empirische Mehrwert einer Verbindung beider Stränge sichtbar.

Schlüsselwörter Kompetenzen · Organisation · Transfer · Hochschule

Dr. Kirsten Aust · ✉ Prof. Dr. Stefanie Hartz
TU Braunschweig, Braunschweig, Deutschland
E-Mail: s.hartz@tu-braunschweig.de

Dr. Kirsten Aust
E-Mail: k.aust@tu-braunschweig.de

Dr. Lara M. Gottfried
TU Clausthal, Goslar, Deutschland
E-Mail: lara.gottfried@tu-clausthal.de

Published online: 08 December 2023

The interrelation of organisation and professional competencies. An analysis of pedagogical competencies through the combined assessment of attitudes, knowledge and skills and their connection to organisational research

Abstract The essay takes the interrelation of organisation and professional competencies as a starting point and focuses on professional competencies. It asks whether and, if so, how professional competencies of teachers in higher education vary organisationally. Two directions are pursued: Theoretically and methodologically, a research project is used as an example to illustrate how professional and organisational research are linked in terms of theory and method. Building on this, selected results empirically show that professional competencies of teachers in higher education and perceptions of the university as a supportive versus inhibiting context vary depending on the organisation. In this way, the theoretical, methodological and empirical added value of linking the two strands becomes visible.

Keywords Competencies · Organisation · Transfer · Higher Education

1 Einleitung

Auch wenn die Organisationsforschung eine in der Erwachsenenbildung im Vergleich zur Professionsforschung relativ jüngere Historie hat (Herbrechter und Schemmann 2023), so sind beide Forschungsstränge im Handeln von Akteurinnen und Akteuren jedoch immer schon aufeinander verwiesen: Organisationen geben Rahmen, Struktur und Regeln vor, die im Handeln operationalisiert und auf die ein oder andere Weise umgesetzt werden (Crozier und Friedberg 1993; Giddens 1998; Hartz 2004). Dabei wird insbesondere in den 1990er und auch 2000er Jahren über die „Schwierigkeiten mit der Einbettung pädagogischen Handelns in Organisationen“ (Combe und Helsper 1997, S. 36; vgl. Herbrechter und Schemmann 2023) diskutiert und auf die Differenz zwischen organisationalem und professionell pädagogischem Handeln mit den je unterschiedlichen Handlungslogiken theoretisch, praktisch und auch empirisch aufmerksam gemacht (Harney 1998, 2000; Bastian et al. 2002; Meisel 2001). Die unbestreitbare Differenz zwischen organisationalem und professionell pädagogischem Handeln (Harney 1998; Hartz und Meisel 2011) einerseits und das unmittelbare Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und Profession im Handeln andererseits in Kombination mit dem gemeinhin „geteilten Verständnis von Weiterbildung als Mehrebenensystem“ (Herbrechter und Schemmann 2023, S. 319; Schrader 2008, 2010, 2011) profilieren das Erfordernis, beide Stränge zu verbinden (Herbrechter und Schrader 2018). Hieran knüpfen zahlreiche jüngere empirische Arbeiten (vgl. Reuter et al. 2022; Käpplinger et al. 2018; Herbrechter 2016) an.

Der vorliegende Aufsatz nimmt das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und Profession im Handeln zum Ausgangspunkt und adressiert im Mehrebenenmodell von Schrader (2008, 2011) die Ebene der Lerngelegenheiten und die der Organisation. Dabei werden mit Blick auf die Ebene der Lerngelegenheiten (Schrader

2008, 2011; Helmke 2009) speziell die professionellen Kompetenzen der Lehrenden fokussiert und mit der Organisation als unmittelbar rahmende Ebene in Verbindung gebracht. Entsprechend fragt der Aufsatz, ob und wenn ja, wie professionelle Kompetenzen – bestehend aus Einstellungen, Wissen und Können – von Lehrenden in der Hochschule organisational variieren. Dabei werden zwei Zielrichtungen verfolgt: *Theoretisch und forschungsmethodisch* gilt es erstens, im Anschluss an ein konkretes Forschungsprojekt zu verdeutlichen, wie Professions- und Organisationsforschung in Theorieanlage und Methode miteinander verbunden sind. Aufbauend darauf gilt es dann zweitens, *empirisch* an ausgewählten Ergebnissen darzulegen, wie professionelle Kompetenzen von Lehrenden und Organisation zusammenhängen. Dazu greift der Beitrag von der Theorieanlage, der Methode und den Daten her auf das übergeordnete Forschungsprojekt zu „Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre (KoLeHo)“ zurück[1] (Hartz et al. 2022) und wertet dieses unter der oben aufgeworfenen Frage aus.

Entsprechend wird im Folgenden das im Anschluss an den theoretischen Diskurs zu Lehrkompetenz von Schulforschung, Erwachsenenbildungsforschung und hochschuldidaktischer Forschung und auf die pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzen von Hochschullehrenden spezifizierte Kompetenzmodell (Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022) in der Differenzierung von Einstellungen, Wissen und Können knapp vorgestellt. Analog zu anderen Modellen professioneller Kompetenz von Lehrenden (Baumert und Kunter 2006, 2011; Strauch et al. 2019; Trautwein und Merkt 2013) ist auch in diesem Kompetenzmodell die Organisationsthematik integraler Bestandteil mit dem für das Handeln zentralen Organisations- und Kontextwissen (Baumert und Kunter 2006, 2011).

Über das Lehrkompetenzmodell hinaus wird die Organisationsthematik in der Theorieanlage des Projektes auch über den Transferdiskurs und insbesondere die Bedingungen des Funktionsfeldes (Baldwin und Ford 1988) – im konkreten Fall der Organisation Hochschule – integriert. Voraussetzung dafür nämlich, dass die Kompetenzen der Lehrenden und ihre Entwicklung Eingang in die Hochschule finden, ist, dass sie in die Organisation transferiert und dort fruchtbar gemacht werden: Hier kann die Organisation unterstützen oder behindern (Kauffeld 2010; Wißhak 2022). Nach der theoretischen Herleitung und Verbindung von Kompetenz- und Transferdiskurs zeigt der Beitrag, wie die Kompetenzbestandteile – Einstellungen, Wissen und Können – analytisch zugänglich gemacht werden können. Skizziert werden im Methodenteil ein Instrument zur Erschließung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissens, qualitative und quantitative Videoanalysen (mit Fokus auf die hoch-inferente Auswertung) als Zugang zu dem Können und ein differenziertes Set an Selbsteinschätzungsskalen zur Erfassung der motivationalen, volitionalen und sozialen Einstellungen der Lehrenden (Hartz et al. 2022). Weiterhin werden in Anlehnung an das Transfermodell (Baldwin und Ford 1988; Beuße und Hartz 2021) Variablen des *engeren* sowie darüberhinausgehend die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Organisation als Variable des *weiteren* Funktionsfeldes dargelegt.

[1] Das Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Darauf basierend werden in einem vierten Kapitel ausgewählte empirische Befunde dargestellt zu den Fragen, ob und wie die Kompetenzen von Lehrenden im Wissen, Können und in den Einstellungen und die Wahrnehmung der Organisation als unterstützenden versus hemmenden Kontext organisationsbezogen variieren. Auf diese Weise wird die Bedeutung der Organisation als Handlungskontext für professionelles Lehrhandeln systematisch in den Blick genommen. In einem fünften Teil werden Leistungen und Grenzen dieser kombinierten Zugangsform reflektiert, um weiterführende Fragen, die sowohl die Professionalisierungs- als auch die Organisationsforschung adressieren, auszuweisen.

2 Modelle professioneller Kompetenz von Lehrenden und Organisation

2.1 Theoretischer Rahmen

Zwar liegen in den unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teilbereichen wie Schulforschung, Erwachsenenbildungsforschung oder hochschuldidaktischer Forschung zahlreiche Modelle zur Modellierung von Lehrkompetenz vor, auffallend ist jedoch, dass diese nach wie vor sehr wenig oder nur einseitig Notiz voneinander nehmen. Zugleich gibt es ein gemeinsam geteiltes Verständnis dafür, wie Kompetenzen gefasst werden – sichtbar daran, dass der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) für alle drei Bereiche der Lehrkompetenzforschung grundlegend ist (vgl. Baumert und Kunter 2006, 2011; Marx et al. 2017; Strauch et al. 2019; Aust und Hartz 2018). Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Dieses Verständnis ist auch für das hier vorzustellende Modell, das seinerseits an Schulforschung, Erwachsenenbildungsforschung und hochschuldidaktische Forschung anschließt, zentral – und zwar deshalb, weil die kognitive Komponente (Wissen), die Bereitschaften (Einstellungen) und das Handeln (Können) fokussiert werden (vgl. Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022). Grundlegend für das hier adressierte Kompetenzmodell ist weiterhin das von Baumert und Kunter (2006, 2011) entwickelte Modell zu professioneller Kompetenz von Lehrenden. Dieses Modell geht auf der obersten Ebene von vier zentralen Bereichen professioneller Handlungskompetenz aus: das *Professionswissen*, die *Überzeugungen/Werthaltungen der Lehrkräfte*, die *motivationalen Orientierungen* und die *selbstregulativen Fähigkeiten* (Baumert und Kunter 2006, S. 482). Auf der nächsten Ebene wird vor allem das Professionswissen in die Wissensbereiche *Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen* und *Beratungswissen* unterteilt. Dabei wird angedeutet, dass sich diese Wissensbereiche noch weiter ausdifferenzieren lassen in untergeordnete Wissensfacetten (Baumert und Kunter 2006). Spezifiziert werden diese bei Baumert und Kunter (2006) jedoch nicht. Das Modell von Baumert und Kunter (2006, 2011) wurde als Grundlage für den vorliegenden Forschungskontext deshalb gewählt, weil es einerseits als gene-

risch gefasst werden kann und andererseits einen guten Rahmen darstellt, um eine (1) Weiterentwicklung, (2) Anreicherung und (3) domänenspezifische Ausleuchtung voranzutreiben (vgl. Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022). Dies hatte ein für das Forschungsvorhaben ausdifferenziertes Kompetenzmodell für die Lehrenden in der Hochschule (Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022) zum Ziel:

1. Die *Weiterentwicklung* in dem Modell von Aust und Hartz (2018) liegt darin, dass deutlich expliziter als bei Baumert und Kunter (2006, 2011) zwischen professionellem *Wissen* und professionellem *Können* unterschieden wird. Entsprechend werden Einstellungen, Wissen und Können systematisch ausgewiesen und methodisch durch entsprechende Formen des Zugangs (vgl. Kap. 3) erfassbar gemacht. Analog zu Baumert und Kunter (2006) sind die Bereiche motivationale Orientierungen, selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten, Überzeugungen/Werthaltungen/Lehr-Lernphilosophie als Komponenten der *Einstellung* sowie *professionelles Wissen* und das neu integrierte *professionelle Können* auf der obersten Ebene des Modells verortet. In direktem Anschluss an Baumert und Kunter (2006, 2011) – allerdings auch hier um die explizite Differenzierung in Wissen *und* Können ergänzt – schließen sich auf der nächsten Ebene des Modells die Bereiche *Fachwissen und -können, Fachdidaktisches Wissen und Können, Pädagogisches Wissen und Können, Beratungswissen und -können* sowie *Organisations-* und *Kontextwissen und -können* an. Mit dem Organisations- und Kontextwissen und -können als integralem Bestandteil des Kompetenzmodells zeigt sich der Link zwischen der Professionalisierungs- und der Organisationsforschung. Beide Stränge sind gewissermaßen im Handeln miteinander verbunden, da die situativ angemessene Anwendung von pädagogischem Wissen auf Felderfahrungen und darüber aufgebautem Organisations- und Kontextwissen basiert (Trautwein und Merkt 2013; Merkt et al. 2021).
2. Eine Anreicherung wird an der Schnittstelle zu dem pädagogisch-psychologischen Wissen und Können umgesetzt. Dazu wird auf der dritten Ebene des Modells die Ausdifferenzierung des generisch pädagogischen Wissens von Marx et al. (2014, S. 245 ff.) mit acht Wissensfacetten und 29 dazugehörigen Unterfacetten – hier mit der Differenzierung in Wissen und Können – genutzt (vgl. Aust und Hartz 2018, S. 34): Wissen und Können in den Bereichen 1. Lernprozesse, 2. Lehr-/Lernmethoden und -konzepte, 3. Lernziele und deren Erreichung, 4. Individual- und Lernprozessdiagnostik, 5. Führung von Lerngruppen, 6. Umgang mit Heterogenität, 7. Kommunikation und Interaktion sowie 8. Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen (Marx et al. 2014, S. 245 ff.).
3. Dies bildet die Basis, um diese Wissens- und Könnensbereiche domänenspezifisch mit Blick auf den Handlungskontext Hochschule auszuleuchten (Hartz et al. 2022), auf den hochschulischen Kontext hin zu operationalisieren und zu validieren. So wird beispielsweise der Bereich Führung von Lerngruppen in der Subkategorie Monitoring/Allgegenwärtigkeit durch die Facetten Allgegenwärtigkeit, Präsenz in Arbeitsphasen und Einbindung aller Studierenden in die Lehr-Lerninteraktion mittels entsprechender Items präzisiert (Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022).

Validiert wurden die Modellannahmen zunächst mit vier Experteninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern aus hochschuldidaktischer Forschung und Praxis (vgl. Aust und Hartz 2018; Hartz et al. 2022). Danach wurde das Modell zur Entwicklung und anschließendem Einsatz von Datenerhebungsinstrumenten genutzt, um dann basierend auf den gewonnenen Daten explorative Faktorenanalysen vorzunehmen. So konnte geprüft werden, ob sich die theoretisch angenommenen Faktorstrukturen in der Empirie wiederfinden oder sich andere Strukturen oder weitere Subfacetten ergeben (Hartz et al. 2022): Hierbei zeigt sich für das hoch-inferent erfasste pädagogische, methodisch-didaktische Können, dass sich die im theoretischen Modell angenommenen Strukturen in weiten Teilen auch empirisch über explorative Faktorenanalysen darstellen.

Wie oben ausgewiesen, wird die Organisationsthematik vor dem Hintergrund der in dem übergeordneten Projekt verfolgten Fragestellung nach den Transferbedingungen hochschuldidaktischer Kompetenzen in die Lehr-Lern-Interaktion (Hartz et al. 2022) explizit über den Transferdiskurs, speziell die Bedingungen des Funktionsfeldes (Baldwin und Ford 1988) resp. der Organisation, adressiert. Im Fall des vorliegenden Aufsatzes allerdings interessiert nicht die Transferthematik von Gelerntem an sich, sondern der dahinterstehende Verweis auf die Bedeutung der organisationalen Bedingungen dafür, wie Kompetenzen in Organisationen gelangen oder darin vorliegen: So weisen gerade die Arbeiten von Sandmeier et al. (2021) mit ihrem auf das Funktions- und Lernfeld fokussierten Instrument zum Lerntransfer in der betrieblichen Weiterbildung auf die Bedeutung der Anwendungsumgebung hin. Dabei tritt die Relevanz des Umfeldes besonders dann hervor, wenn es um den langfristigen Transfer von Gelerntem in die Organisation geht (vgl. Sandmeier et al. 2021, S. 29). Auch für den hochschulischen Kontext werden die Bedingungen der Organisation als bedeutend dafür gesehen, dass Gelerntes in die Organisationen diffundiert (vgl. de Rijdt et al. 2012; Stes et al. 2007; Piekarek 2006). Dies bestätigen auch die Befunde von Beuße und Hartz (2021). Zugleich scheinen aber die Merkmale des Funktionsfeldes gegenüber denjenigen der Teilnehmenden – insbesondere der Transfermotivation – und des Lernfeldes nachrangiger zu sein (Beuße und Hartz 2021). In Summe kann dies wiederum als Apell dafür gelesen werden, individuelle und organisationale Aspekte über eine Verbindung von Professions- und Organisationsforschung gemeinsam zu analysieren.

Im Projektkontext wurde deshalb das von Beuße und Hartz (2021) auf den hochschulischen Kontext hin spezifizierte Lerntransfermodell orientiert an den drei Faktoren des Lerntransfer-Inventars (GLTSI, Kauffeld et al. 2008) mit der Differenzierung in Einflussfaktoren bei (1) den Teilnehmenden, (2) dem Lernfeld und (3) dem Funktionsfeld (Baldwin und Ford 1988) genutzt und dieses über die bei den Teilnehmenden allokalisierten Merkmale, die eine hohe Schnittmenge zum Kompetenzmodell haben, systematisch mit dem Kompetenzdiskurs verbunden (Tab. 1; Hartz et al. 2022):

Für die hier verfolgte Fragestellung sind die Merkmale der Teilnehmenden resp. der Lehrenden in der Hochschule sowie das Funktionsfeld von besonderem Interesse (*kursiv* hervorgehoben).

Auffallend bezüglich des Funktionsfeldes ist, dass die über den Transferdiskurs fokussierten Aspekte insbesondere solche Merkmale des Funktionsfeldes adressie-

Tab. 1 Transfermodell nach Hartz et al. (2022, S. 35) basierend auf Baldwin und Ford (1988), Beuße und Hartz (2021)

Bereich	Dimension
Merkmale der Teilnehmenden	
... basierend auf dem Transfermodell	– Teilnahme-, Lern- und Transfermotivation – Einstellungen und Erwartungen – Persönliche Ressourcen/persönliche Transferkapazität
... als Schnittmenge aus Transfer- und Kompetenzmodell	– *Lehrmotivation* – *Selbstwirksamkeit* – *Wissen* – *Können*
... basierend auf dem Kompetenzmodell	– Überzeugungen – Werthaltung – Lehr-Lernphilosophie
Merkmale des Lernfelds bzw. der Weiterbildung	
	– Inhalte und Formate (konkrete Inhalte und Formate pro Kooperationshochschule) – Qualifizierung gesamt – Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten
Merkmale des Funktionsfeldes	
	– *Soziales Umfeld: Transferklima, Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, Studierende* – *Lehrbedingungen* – *Möglichkeit der Anwendung* – *Antizipierte Folgen der Anwendung*

ren, die sich auf die unmittelbare Arbeitsumgebung von handelnden Akteuren beispielsweise in der Abteilung oder in dem Department – also im *engeren* Funktionsfeld – beziehen. Als *weiteres* Funktionsfeld kann der organisationale Kontext insgesamt angesehen werden. Dieser legt nämlich bestimmte Handlungspraktiken näher oder ferner (Crozier und Friedberg 1993) und könnte demzufolge Einstellungen, Wissen und Können und damit auch die Wahrnehmung des engeren Funktionsfeldes bestimmen.

2.2 Forschungsstand zu den Kompetenzen von Hochschullehrenden sowie dem Zusammenhang zu Organisation und Fragestellung

Über die Einstellungen, die Einschätzung von Wissen und Können – als Kompetenzbestandteile – von Lehrenden an Hochschulen liegen inzwischen zahlreiche Studien vor (vgl. Lübeck 2009; Johannes und Seidel 2012; Wilkesmann 2012; Ulrich 2013; Beuße 2021; Fabriz et al. 2021). Diese Arbeiten sind allerdings insofern begrenzt, als dass sie meist nur einzelne Aspekte fokussieren oder auf Selbsteinschätzung basierende Erhebungsinstrumente nutzen (Beuße 2021). Über Selbsteinschätzung hinausgehend ist die Studie von Hartz et al. (2022): Die Autorinnen kombinieren Selbsteinschätzung mit objektivierbareren Verfahren wie Wissensstandserhebung und Videoanalysen von Lehr-Lerninteraktionen und nehmen Einstellungen, Wissen und Können gleichermaßen in den Blick. Damit bieten sie eine theoriegeleitete und empirisch fundierte Bestandsaufnahme zu den Einstellungen, dem Wissen und dem

Können von Lehrenden. Dabei zeigt sich, dass die motivationalen Einstellungen insgesamt positiv sind, die Lehrüberzeugungen in Mischformen zwischen lehrenden- und lernendenzentrierten Haltungen vorliegen (vgl. Kurtz in Vorbereitung) und die Selbstwirksamkeitserwartung in einem unteren, insgesamt aber positiven Bereich ist (Hartz et al. 2022; s. auch Lübeck 2009; Johannes und Seidel 2012). Was das Wissen angeht, so liegt insgesamt wenig ausdifferenziertes pädagogisches, methodisch-didaktisches Wissen vor (Hartz et al. 2022, S. 113). In der Studie von Hartz et al. (2022) haben die untersuchten Lehrenden in einem Punktespektrum von 0 bis 101 Punkten im Mittelwert $M = 48{,}60$ Punkte ($SD = 16{,}16$, $n = 197$) (Hartz et al. 2022, S. 112). Hinsichtlich des über Videoanalysen erfassten Könnens der Lehrenden verweisen Analysen aus der eben genannten Studie auf ein breites und unterschiedlich ausgeprägtes Spektrum des Könnens, sichtbar daran, dass die Mittelwerte von 55 zu beobachtenden Einzelitems zwischen $M = 0{,}53$ ($SD = 0{,}91$) und $M = 4{,}67$ ($SD = 0{,}55$) liegen (vgl. Aust und Hartz 2021; vgl. dazu auch Hartz et al. 2022).

Diese Bestandsaufnahme bietet eine Grundlage, um den Zusammenhang von organisationalem Kontext und Lehrkompetenz systematisch zu analysieren. Bisher steht eine solche Analyse für den hochschulischen Bereich aus. Zugleich deuten bedeutsame Unterschiede bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Postareff et al. 2007; Lübeck 2009; Chang et al. 2011; Fendler und Gläser-Zikuda 2013), des verfügbaren Wissens (Hartz et al. 2022, S. 117) wie auch in Teilen des Könnens (Hartz et al. 2022, S. 149) in Abhängigkeit von der Lehrerfahrung auf einen solchen Zusammenhang hin: Da Hochschullehrende in der Regel keine explizite pädagogische, methodisch-didaktische Ausbildung haben, spricht dies nämlich dafür, dass das Ausmaß an Lehrkompetenz zumindest in Teilen über die Lehrtätigkeit selbst – das „Learning by Doing“ (vgl. Wildt 2009, S. 27) – bestimmt ist, das seinerseits immer in Organisationen stattfindet.

Systematisch untersucht ist der Zusammenhang zwischen organisationalem Kontext und Lehrkompetenz im schulischen Bereich: Sowohl in nationalen wie internationalen Leistungsvergleichsstudien konnte die Bedeutung der Einzelschule und damit des organisationalen Kontextes für das Lehrhandeln und nicht zuletzt auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden (vgl. Fend 1986, 1998; im Überblick Emmerich und Maag Merki 2014; vgl. im Kontext der Digitalisierung Eickelmann et al. 2019; Gerick et al. 2019). Deshalb gilt es im Nachfolgenden die Bedeutung des weiteren Funktionsfeldes in Zusammenschau mit professionellen Kompetenzen von Lehrenden zu untersuchen und zu fragen, ob professionelle Kompetenzen von Lehrenden an Hochschulen – bestehend aus Einstellungen, Wissen und Können – und die Bewertung des engeren Funktionsfeldes in verschiedenen organisationalen Kontexten (weiteres Funktionsfeld) in unterschiedlichem Maß vorliegen.

3 Methode

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage ist es methodisch erforderlich, die Kompetenzbestandteile sowie Aspekte des Funktionsfeldes zugänglich zu machen. Wie bereits angedeutet, schließt der Beitrag dazu an das Projekt „Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre (KoLeHo)“ an. In diesem Projekt wurde zu-

nächst das oben beschriebene, auf dem Modell von Baumert und Kunter (2006) basierende Kompetenzmodell für die Hochschullehre entwickelt, das die drei Kompetenzbestandteile (Wissen, Können und Wollen) nach Weinert (2001) zentral setzt und vor allem den Bereich des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissens und Könnens für den Hochschulbereich ausleuchtet. Auf Basis dieses Modells und unter Berücksichtigung einschlägiger wissenschaftlicher und methodischer Forschung wurden dann im Projekt Messinstrumente für die verschiedenen Modellbestandteile entwickelt, mit denen im nächsten Schritt das vorliegende Wissen, das Können und die Einstellungen von Hochschullehrenden sowie deren Entwicklungen im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen untersucht wurden. Vor dem Hintergrund der im vorliegenden Aufsatz adressierten Frage, ob und wenn ja, wie professionelle Kompetenzen von Lehrenden in der Hochschule organisational variieren, ist hier aus dem übergeordneten Forschungsprojekt vor allem der methodische Zugang zu den unterschiedlichen Kompetenzbestandteilen – Wissen, Können und Einstellungen – sowie zu den organisationsbezogenen Variablen von Interesse und wird nachfolgend dargelegt.

3.1 Instrumente zur Erfassung der Kompetenzbestandteile

3.1.1 Erfassung des Wissens

Bei der Erhebung des Wissens kann nicht über eine Spezifizierung auf den Hochschulkontext an die Instrumentarien der Schulforschung angeschlossen werden. Viele der gesichteten Erhebungsinstrumente weisen entweder keine nachvollziehbare Dokumentation des Vorgehens (einschließlich der Auswertung) auf, nennen lediglich einzelne Beispielitems oder verweisen lediglich auf das Instrument von König und Blömeke (2010). Weitere Instrumente nutzen ein auf den Schulkontext fokussiertes Multiple-Choice-Design oder arbeiten mit sehr zeitintensiven Videovignetten, um das pädagogische Wissen der Probandinnen und Probanden zu ermitteln (vgl. Hartz et al. 2022, S. 47 ff.). Deshalb wurde von Hartz et al. (2022) ein eigenes Instrument entwickelt, mit dem das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen ermittelt wird. Orientierungen finden sich dabei u. a. in den Arbeiten zum pädagogischen Unterrichtswissen (PUW) von König und Blömeke (2010) und der Dissertation zu pädagogischen Basiskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern von Kemna (2012). Die generierten 14 Items adressieren in Anlehnung an Marx et al. (2014) sieben der acht[2] im zugrundeliegenden Kompetenzmodell als generisch angesehenen Wissensbereiche, für die eine allgemeine Bedeutsamkeit für Lehr-Lerninteraktionen angenommen wird. Die Items sind alle offen formuliert und fordern die Probandinnen und Probanden zu Beschreibungen und Begründungen auf.

Um die Qualität der Fragen und deren Validität zu erhöhen, wurden die Fragen vorab in einem Pretest ($n = 8$) getestet. Weiterhin wurden sie Expertinnen und Experten der Hochschuldidaktik vorgelegt. Auf dieser Basis wurde das Instrument

[2] Aufgrund der Annahme, dass sich die Form der Diagnostik u. a. nach Fachbereichen unterscheidet, wird Wissensbereich 4: Wissen über generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik nicht berücksichtigt.

optimiert. Zudem wird die Inhaltsvalidität theoretisch bereits während der Entwicklung durch Anlehnung an etablierte Instrumente berücksichtigt (vgl. Gronostay et al. 2023, S. 4).

Zur qualitativen Auswertung des erfassten Wissens mit MAXQDA wird von Hartz et al. (2022) ein umfangreiches Kategoriensystem mit einer Codieranweisung entwickelt, welches inhaltsanalytisch dem Kompetenzmodell folgt. Dabei werden die jeweiligen Antworten eindeutig einem Wissensbereich zugeordnet, zum Teil hinsichtlich einer lernenden- bzw. lehrendenzentrierten Lehrauffassung und der angegebenen Begründungen codiert. Die Codierung erfolgt zunächst im Tandem. Nachdem die Intercoder-Reliabilitäten von Cohens Kappa Bereiche größer 0,7 (in Teilen sogar größer 0,9) waren, wurde von einer Auswertung im Tandem abgesehen. Die so qualitativ gewonnenen Daten werden anschließend in SPSS überführt. Für die folgenden Analysen zentral ist, dass über eine Syntax nach klaren Regeln eine Bepunktung vorgenommen wurde, um pro Untersuchungsteilnehmerin bzw. -teilnehmer eine Gesamtpunktzahl zu ermitteln. Dabei geht es nicht um die Ermittlung eines Maximalwertes, sondern die explorative Erfassung der Spannweite des vorliegenden Wissens. Die Überführung der qualitativen Aussagen in einen Punktwert variiert fragebezogen. So wird beispielsweise bei der Auswertung der Frage „Was ist nach Ihrem Wissen bei der Gestaltung von Lernprozessen wichtig?“ jeweils ein Punkt pro genannter, einem Wissensbereich zuordenbarer Aussage, je ein Punkt pro angesprochenem Wissensbereich sowie ein Punkt für eine nicht eindeutig *einem* Bereich zuordenbaren Aussage vergeben (Hartz et al. 2022).

Dadurch liegt pro Lehrperson eine Informationsbasis zum Wissen in einzelnen Wissensbereichen und zum Wissen insgesamt vor. Dies macht u. a. einen Vergleich mit den Ergebnissen zum Können der Hochschullehrenden möglich. Für die im Rahmen dieser Ausführung dargestellten Befunde wird der Gesamtpunktwert genutzt (vgl. Hartz et al. 2022).

3.1.2 Erfassung des Könnens

Der Zugang zu dem *Können* basiert auf niedrig-inferent und hoch-inferent ausgewerteten Videoaufzeichnungen von seminaristischen Lehrveranstaltungen aus zwei synchronisierten Kameraperspektiven (vgl. Hartz et al. 2022). Während die niedrig-inferente Auswertung auf die Sichtstrukturen (vgl. Oser und Patry 1994; Seidel und Hoppert 2011) abstellt, adressiert das hoch-inferente Rating die Tiefenstruktur (vgl. Oser und Patry 1994). Der vorliegende Beitrag skizziert nur das hoch-inferente Rating, da nur dieses für die hier zur Rede stehende Auswertung relevant ist. Das hoch-inferente Rating (vgl. dazu ausführlich Hartz et al. 2022) nutzt sieben der acht Wissens- bzw. hier Könnensbereiche nach Marx et al. (2014, S. 245 ff.) als Oberkategorien und operationalisiert diese im Anschluss an Videostudien aus dem schulischen Diskurs sowie dem erwachsenenbildnerischen und hochschulischen Kompetenzdiskurs über 55 unterschiedliche Dimensionen und Subdimensionen auf den hochschulischen Kontext. Die von Hartz et al. (2022) entwickelten Items sind über ein Manual so präzisiert, dass über eine Definition wie auch eine Indikatorenbildung (vgl. Kunter 2005; Rakoczy und Pauli 2006; Praetorius 2014) festgelegt wird, wie die in den Videos zu beobachtenden Verhaltensweisen mit Blick auf Kön-

nen zu interpretieren sind und der Ausprägungsgrad des Könnens in dem jeweiligen Item festzulegen ist (vgl. Hartz et al. 2022; vgl. auch Seidel et al. 2003; Kocher und Wyss 2008; Lotz et al. 2011; Praetorius 2014). Dabei greift das Ratingsystem auf eine Skala mit Endpolbeschreibungen von null (keine Ausprägung) bis fünf (hohe Ausprägung) zurück (vgl. Rakoczy und Pauli 2006, S. 209). Das zunächst in der Forscherinnengruppe umgesetzte Rating wird für alle Videos im Tandem fortgesetzt und anschließend verglichen. Die Interklassenkorrelationen liegen zwischen 0,40 und 0,93, wobei 76,36 % der Items Interklassenkorrelationen von größer/gleich 0,70 aufweisen und damit auf eine gute Übereinstimmung hinweisen (vgl. Hartz et al. 2022, S. 556 ff.). Für die nachfolgenden Analysen wird für jede Untersuchungsperson ein Gesamtwert des Könnens genutzt. Dieser Gesamtwert integriert 35 der 55 Items, die auf Basis statistischer Analysen auch für die Konstruktion von Subskalen genutzt wurden (vgl. Hartz et al. 2022, S. 175).

3.1.3 Erfassung von Einstellungen

Den Zugang zu den über das Kompetenzmodell aufgespannten *Einstellungen* (die auch eine Schnittmenge zu den Merkmalen der Teilnehmenden im Transferdiskurs haben) und den *organisationsbezogenen, über das Transfermodell* (Baldwin und Ford 1988; Beuße und Hartz 2021) *abgeleiteten Aspekten* realisiert das Projekt über standardisierte Fragebögen. Als Schnittmenge zwischen dem Kompetenz- und dem Transfermodell werden neben dem Wissen und dem Können u. a. motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten angesehen (s. oben). Für den hier vorliegenden Zusammenhang werden die Selbstwirksamkeitserwartung und die Lehrmotivation fokussiert. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird über die von Beuße und Hartz (2012) eingesetzte Skala, die ihrerseits ursprünglich von Schwarzer und Schmitz (1999) entwickelt und von Lübeck (2009) auf die Hochschule adaptiert wurde (ergänzt um ein Item von Johannes et al. 2011), erfasst. Die Skala hat eine gute interne Konsistenz (vgl. Anhang Tab. 4). Zur Erhebung der Lehrmotivation wird die Itembasis von Wilkesmann (2012), ergänzt u. a. um Johannes et al. (2011) mit der Unterscheidung in intrinsische, introjizierte, extrinsische und identifizierte Motivation, genutzt. Dabei fokussiert die intrinsische Motivation die persönliche innere Bereicherung, die introjizierte das Selbstwertgefühl und die Anerkennung, die extrinsische die Forderung des Umfeldes und die identifizierte die persönliche berufliche Relevanz (Wilkesmann 2012). Dabei kann die interne Konsistenz der Skalen als gut bewertet werden (vgl. Anhang Tab. 5).

3.2 Die Erfassung der Organisationsvariablen: engeres und weiteres Funktionsfeld

Die Frage, ob eine Organisation als förderlich oder hemmend wahrgenommen wird, wird grundsätzlich über das im Transfermodell angelegte *engere* Funktionsfeld adressiert (Hartz et al. 2022; Beuße und Hartz 2021). Da es hier weniger um den Transfer von neu Gelerntem als vielmehr den Zusammenhang von Organisation und Kompetenz im Allgemeinen geht, werden in die nachfolgenden Analysen diejenigen Merkmale des Funktionsfeldes integriert, die zur grundsätzlichen Einschätzung des

unmittelbaren, engeren Arbeitsumfeldes erhoben worden sind: die Rolle der Lehre im Arbeitsbereich (Lübeck 2009), das Interesse der Kolleginnen und Kollegen am Austausch über Lehre (Beuße und Hartz 2012 angelehnt an Klein-Heßling und Drössler 2009) sowie die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen in Sachen Lehre (Beuße und Hartz 2012 angelehnt an Lübeck 2009; vgl. Hartz et al. 2022). Alle Items werden einheitlich auf einer sechsstufigen Antwortskala erhoben.

Als *weiteres* Funktionsfeld gilt der organisationale Kontext insgesamt. Entsprechend grundlegend für die hier realisierten Analysen ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Hochschule. Hierüber kann die Bedeutung spezifischer hochschulischer Kontexte destilliert werden. Indem sich die Mehrzahl der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrenden einer konkreten Hochschule zuordnen lässt (einige Lehrende sind nicht zuordenbar, da sie für mehrere Hochschulen tätig sind), kann die Zugehörigkeit zu einer Hochschule als Gruppierungsvariable genutzt werden. Insgesamt rekrutieren sich die Probandinnen und Probanden aus 17 Hochschulen. Aus statistischen Gründen werden jedoch jeweils nur diejenigen Hochschulen über die Gruppierungsvariable in die Analysen einbezogen, für die mindestens 10 Personen zuordenbar sind.

3.3 Datenanalyse

Basierend auf der oben ausgewiesenen Erfassung von Einstellung, Wissen und Können ist das Ziel der folgenden Datenanalyse zu untersuchen, wie professionelle Kompetenzen von Lehrenden organisationsbezogen variieren. Dazu werden die Ausprägungen für die abhängigen Variablen – Einstellung, Wissen und Können – mit Blick auf die Organisationszugehörigkeit differenziert. Weiterhin wird analysiert, ob das Funktionsfeld in den unterschiedlichen Hochschulen unterschiedlich bewertet wird.

Die statistischen Analysen basieren auf einfaktoriellen Varianzanalysen, die unter Anwendung von IBM SPSS Statistics Version 28.0 durchgeführt wurden. Für die Prüfung, welche Gruppen sich signifikant unterscheiden, werden bonferronikorrigierte post-hoc Tests eingesetzt.

3.4 Beschreibung der Stichprobe

Zur Generierung der Stichprobe wurden für die hochschuldidaktische Weiterbildung Verantwortliche verschiedener Hochschulen bzw. hochschuldidaktischer Zentren angesprochen, die wiederum den Kontakt zu potenziellen Teilnehmenden vermittelten. Insgesamt konnten so 201 Lehrende von 403 angefragten Probandinnen und Probanden aus 17 Hochschulen mit vergleichbaren Weiterbildungsprogrammen im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich (als Rekrutierungskriterium des Projektes) für die Untersuchung gewonnen werden, was einem Rücklauf von 49,88 % entspricht (Hartz et al. 2022, S. 81). Insgesamt geben 99 Personen ihr Geschlecht mit männlich und 91 mit weiblich an; 11 Teilnehmende machen keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Das durchschnittliche Alter aller Befragten liegt bei rund 35 Jahren ($M = 34{,}75$; $SD = 7{,}20$), mit einer Lehrvorerfahrung von 7 Semestern ($M = 7{,}42$; $SD = 8{,}09$). Die Teilnehmenden sind mehrheitlich als wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt (62,15 %), gut 16 % haben ei-

ne (Junior-)Professur inne, andere sind als akademische Rätin bzw. akademischer Rat (1,69 %) oder Lehrbeauftragte (7,91 %) angestellt. Die Befragten kommen aus den Bereichen Geistes- und Sozialwissenschaften ($n=52$), Lebenswissenschaften ($n=41$), Ingenieurwissenschaft ($n=34$), Naturwissenschaften ($n=28$) (DFG 2021). 19 Personen machten Mischangaben oder konnten nicht eindeutig zugeordnet werden.

4 Befunde

Da Lehrhandeln in einer bestimmten Organisation stattfindet, werden nachfolgend professionelle Kompetenzen von Lehrenden – differenziert nach Einstellungen, Wissen und Können – und die Bewertung des engeren Funktionsfeldes daraufhin untersucht, inwiefern sich eine Verknüpfung mit den organisationalen Strukturen/der organisationalen Zugehörigkeit zeigt.

4.1 Die Ausprägungen der Kompetenzen in den verschiedenen Hochschulen

4.1.1 Das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen in den verschiedenen Hochschulen

Um zu analysieren, ob sich die Lehrenden der verschiedenen Hochschulen in ihrem pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissen unterscheiden, werden zunächst diejenigen Untersuchungsteilnehmenden (und damit auch die Hochschulen) aus den Analysen ausgeschlossen, für deren Hochschulzugehörigkeit für weniger als 10 Personen der Wissensstand zum ersten Messzeitpunkt erhoben werden konnte. Vor diesem Hintergrund können 6 der 17 an der Studie beteiligten Hochschulen ($n=$ 132 Untersuchungsteilnehmende) in die Auswertungen mittels ANOVA einbezogen werden. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, der eine Gleichheit der Varianzen annehmen lässt ($p=0{,}783$).

Die Ergebnisse der ANOVA weisen darauf hin, dass es bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrenden der Hochschulen hinsichtlich des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissens gibt ($F(5, 126)=4{,}09$, $p=0{,}002$). Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests zeigen einen signifikanten Unterschied ($p=0{,}001$) im Gesamtwert des Wissens zwischen den Lehrenden der Hochschule 3 und den Lehrenden der Hochschule 4 (–16,48, 95 %-CI [–28,62, –4,34]). Ein weiterer signifikanter Unterschied ($p=0{,}025$) besteht zwischen den Lehrenden der Hochschule 4 und denjenigen der Hochschule 9 (–12,76, 95 %-CI [–24,63, –0,90]), wobei die Lehrenden der Hochschule 4 in beiden Fällen signifikant höhere Werte im Wissen aufweisen als die Lehrenden der Hochschule 3 bzw. 9 (vgl. Tab. 2). Bezogen auf das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen ergeben sich also Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Einrichtungen, die somit auf ein Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und Profession hindeuten.

Tab. 2 Unterschiede in den Kompetenzfacetten Wissen, Können und Einstellungen zwischen den Lehrenden der einzelnen Hochschulen

Skala	HS 3 *n* *M (SD)*	HS 4 *n* *M (SD)*	HS 6 *n* *M (SD)*	HS 7 *n* *M (SD)*	HS 9 *n* *M (SD)*	HS 10 *n* *M (SD)*	Signifikante Unterschiede
Wissen							
Wissen (Gesamtwert)	22 41,36[b] (15,10)	26 57,85[a] (11,36)	17 52,47 (17,00)	31 48,10 (14,67)	24 45,08[b] (12,24)	12 51,92 (14,06)	$F(5, 126) = 4{,}09$, $p = 0{,}002$
Können							
Können (Gesamtwert)	–	18 2,93[a] (0,64)	10 2,06[b] (0,44)	11 2,48 (0,77)	15 2,73 (0,58)	11 2,52 (0,44)	$F(4, 60) = 3{,}79$, $p = 0{,}008$
Einstellungen							
Selbstwirk-samkeitserwartung	19 3,78 (0,70)	21 4,38[a] (0,68)	17 3,40[b] (1,04)	30 3,75 (0,67)	23 3,77 (0,88)	12 4,07 (0,79)	$F(5, 116) = 3{,}36$, $p = 0{,}007$
Lehrmotivation							
Intrinsische LM	23 4,56 (0,91)	23 5,10 (0,74)	16 4,27 (0,91)	30 4,68 (0,94)	27 4,46 (0,98)	12 4,95 (1,06)	*n. s.*
Introjizierte LM	23 2,42 (1,04)	22 2,80 (0,83)	16 2,80 (1,11)	30 2,33 (0,93)	26 2,67 (1,20)	12 2,33 (0,77)	*n. s.*
Extrinsische LM	23 2,33[b] (1,66)	23 2,28[b] (1,07)	16 3,75[a] (1,56)	30 2,69 (1,25)	27 2,98 (1,52)	12 2,54 (1,57)	$F(5, 125) = 2{,}65$, $p = 0{,}026$
Identifizierte LM	23 4,07 (1,18)	23 3,14[a] (1,02)	16 3,44 (1,34)	30 3,99 (1,08)	26 3,97 (0,95)	11 4,58[b] (0,94)	$F(5, 123) = 3{,}73$, $p = 0{,}004$

[a,b]Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind in den Post-hoc Tests signifikant

4.1.2 Das pädagogische, methodisch-didaktische Können in den verschiedenen Hochschulen

Dem Wissen entsprechend wird auch für das Können untersucht, ob sich die Lehrenden der verschiedenen Hochschulen unterscheiden. Wie oben angedeutet, wird dazu in den nachfolgenden Analysen der Gesamtwert des hoch-inferent erfassten Könnens berücksichtigt. Auch hier werden diejenigen Hochschulen aus den Analysen ausgeschlossen, für die für weniger als 10 Personen ein Gesamtwert im Können ermittelt wurde. In die einfaktorielle ANOVA werden somit fünf Hochschulen (n = 65 Probandinnen und Probanden) einbezogen. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgt mit dem Levene-Test, der auf eine Gleichheit der Varianzen schließen lässt ($p = 0{,}051$).

Die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA (vgl. Tab. 2) verdeutlichen, dass sich die Lehrenden der unterschiedlichen Hochschulen bedeutsam hinsichtlich des hoch-inferent erfassten pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens unterscheiden ($F(4, 60) = 3{,}79$, $p = 0{,}008$). Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests weisen den Unterschied zwischen den Lehrenden der Hochschule 4 und den Lehrenden der Hochschule 6 (0,87, 95 %-CI [0,19, 1,55]) als bedeutsam ($p = 0{,}005$) aus, wobei die Lehrenden der Hochschule 4 den höheren Wert haben.

Ähnlich wie beim pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissen deuten sich also auch für den Gesamtwert des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens Unterschiede zwischen den Hochschulen an, wobei die sich bedeutsam unterscheidenden Organisationen andere sind: Beim Wissen sind es die Lehrenden der Hochschulen 3 und 9, die deutlich niedrigere Werte zeigen als die Lehrenden der Hochschule 4; beim Können liegen die Werte der Lehrenden an der Hochschule 6 bedeutsam unter denen der Lehrenden an der Hochschule 4.

4.1.3 Die Einstellungen der Lehrenden in den verschiedenen Hochschulen

Analog zu den Analysen zum Wissen und Können wird auch hinsichtlich der Einstellungen – exemplarisch an der Selbstwirksamkeitserwartung und der Lehrmotivation – geprüft, ob es einen systematischen Zusammenhang mit der einzelnen Organisation gibt.

Selbstwirksamkeitserwartung In die Analyse der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden verschiedener Hochschulen können die Lehrenden aus sechs verschiedenen Hochschulen ($n = 122$) einbezogen werden. Der Levene-Test lässt auf eine Gleichheit der Varianzen schließen ($p = 0{,}316$).

Das Ergebnis der einfaktoriellen ANOVA[3] zeigt bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen ($F(5, 116) = 3{,}36$, $p = 0{,}007$); bonferroni-korrigierte post-hoc

[3] Die Daten für die Selbstwirksamkeitserwartung sowie für die Lehrmotivation sind nicht normalverteilt. Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass die einfaktorielle Varianzanalyse relativ robust gegenüber einer Verletzung der Normalverteilung ist (Blanca et al. 2017), weshalb diese Analyse eingesetzt und auch berichtet wird. Da die Robustheit jedoch nicht gänzlich unumstritten ist (u. a. Field und Wilcox 2017), wurde zur Absicherung der über die Varianzanalysen generierten Befunde für diese Variablen zusätzlich eine Signifikanzprüfung mit dem Kruskal-Wallis Test durchgeführt, wobei die Signifikanzen bestätigt wurden.

Tests deuten auf einen signifikant höheren Gesamtwert in der Selbstwirksamkeitserwartung ($p = 0{,}003$) bei den Lehrenden der Hochschule 4 als bei den Lehrenden der Hochschule 6 (0,98, 95 %-CI [0,21, 1,75]) (vgl. Tab. 2) hin.

Die Befunde sind demnach hier analog zu denen für das Können.

Lehrmotivation Für die über vier Skalen analysierte Lehrmotivation ergeben sich mit Blick auf den organisationalen Kontext die folgenden Befunde: Für die intrinsische Lehrmotivation und die introjizierte Lehrmotivation zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede (siehe Tab. 2). Für die extrinsische Lehrmotivation (Beispielitem: „Ich engagiere mich in der Lehre, weil die Hochschulleitung es von mir verlangt." (Wilkesmann 2012)) (Levene-Test: $p = 0{,}260$) weist die einfaktorielle ANOVA dagegen statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Hochschulen aus ($F(5, 125) = 2{,}65$, $p = 0{,}026$). Die bonferroni-korrigierten post-hoc Tests geben einen signifikanten Unterschied ($p = 0{,}042$) im Wert für die extrinsische Lehrmotivation zwischen den Lehrenden der Hochschule 3 und den Lehrenden der Hochschule 6 (1,42, 95 %-CI [0,03, 2,81]) an. Ein weiterer signifikanter Unterschied ($p = 0{,}030$) besteht zwischen den Lehrenden der Hochschule 6 und denjenigen der Hochschule 4 (1,47, 95 %-CI [0,08, 2,86]), wobei die Lehrenden der Hochschule 6 in beiden Fällen signifikant höhere Werte für die extrinsische Lehrmotivation aufweisen als die Lehrenden der beiden anderen Hochschulen (vgl. Tab. 2).

Für die identifizierte Lehrmotivation weist der Levene-Test wieder die Gleichheit der Varianzen aus ($p = 0{,}641$). Das Ergebnis der ANOVA ist signifikant ($p = 0{,}004$); es liegen also Unterschiede zwischen den Lehrenden verschiedener Hochschulen in der identifizierten Lehrmotivation vor ($F(5, 123) = 3{,}73$). Die bonferroni-korrigierten post-hoc Tests geben bedeutsame Unterschiede ($p = 0{,}007$) zwischen den Lehrenden der Hochschule 4 und den Lehrenden der Hochschule 10 an (–1,43, 95 %-CI [–2,63, –0,24]), wobei die Lehrenden der Hochschule 10 die deutlich höheren Werte aufweisen (vgl. Tab. 2).

Wenngleich die Befunde für die verschiedenen Skalen der Lehrmotivation nicht ganz einheitlich sind, so deutet sich aber zumindest an, dass Unterschiede in der Bewertung durch die Lehrenden verschiedener Hochschulen bei den Skalen bestehen, die auf einen Einfluss auf die Lehrmotivation von außen abzielen (extrinsische Lehrmotivation und identifizierte Lehrmotivation). Diese Skalen werden vor allem von den Lehrenden der Hochschule 4 als am wenigsten zutreffend eingestuft, was insgesamt zu den Befunden passt, die zuvor zu dem Wissen und dem Können generiert wurden.

4.2 Die Wahrnehmung des Funktionsfeldes in den verschiedenen Hochschulen

Um zu untersuchen, ob sich die Lehrenden der verschiedenen Hochschulen hinsichtlich einzelner Aspekte der Bewertung des engeren Funktionsfeldes unterscheiden, werden für die vorliegenden Analysen solche Items ausgewählt, die verstärkt die Einstellung der und die Interaktion mit den Kolleginnen und Kollegen in den Blick nehmen.

Für die Items „Welche Rolle spielt ‚gute Lehre' in Ihrem Arbeitsbereich?" (Lübeck 2009), „Lehrvorbereitung: Ich tausche mich mit Kolleg/innen darüber aus, wie

Tab. 3 Unterschiede in der Wahrnehmung des Funktionsfeldes zwischen den Lehrenden der einzelnen Hochschulen

Item	HS 3 *n* *M (SD)*	HS 4 *n* *M (SD)*	HS 6 *n* *M (SD)*	HS 7 *n* *M (SD)*	HS 9 *n* *M (SD)*	HS 10 *n* *M (SD)*	Signifikante Unterschiede
Funktionsfeld							
Welche Rolle spielt „gute Lehre" in Ihrem Arbeitsbereich?	21 4,05 (1,53)	23 4,96 (0,98)	17 4,76 (0,90)	30 4,30 (1,47)	26 4,19 (1,39)	12 4,33 (1,44)	*n. s.*
Lehrvorbereitung: Ich tausche mich mit Kolleg/innen darüber aus, wie sie ihre Lehre durchführen	21 4,57 (1,03)	23 4,78 (1,17)	16 4,19 (1,17)	31 3,94 (1,18)	27 4,78 (1,31)	12 4,08 (1,17)	$F(5, 124) = 2{,}36$, $p = 0{,}044$; post-hoc Tests n. s.
Inwieweit sind Ihre Kolleg/innen am Austausch über Lehre interessiert?	20 3,20 (1,64)	19 3,79 (1,18)	15 4,33 (1,40)	31 3,32 (1,19)	25 4,08 (1,29)	10 3,20 (1,55)	$F(5, 114) = 2{,}35$, $p = 0{,}046$; post-hoc Tests n. s.
Inwieweit fühlen Sie sich von Ihren Kolleg/innen in Sachen Lehre unterstützt?	21 3,57 (1,60)	20 4,10[a] (1,29)	16 3,63 (1,50)	31 2,77[b] (1,26)	25 4,28[a] (1,24)	12 3,50 (1,45)	$F(5, 119) = 4{,}02$, $p = 0{,}002$

[a,b]Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind in den Post-hoc Tests signifikant

sie ihre Lehre durchführen." (Lübeck 2009) und „Inwieweit sind Ihre Kolleg/innen am Austausch über Lehre interessiert?" (Beuße und Hartz 2012 angelehnt an Klein-Heßling und Drössler 2009) lassen sich keine Unterschiede zwischen den Lehrenden einzelner Hochschulen nachweisen, weil entweder die ANOVAs nicht signifikant sind oder die im Falle von Signifikanz anschließend durchgeführten post-hoc Tests keine bedeutsamen Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen ausweisen (vgl. Tab. 3). Anders ist es bei dem Item „Inwieweit fühlen Sie sich von Ihren Kolleg/innen in Sachen Lehre unterstützt?" (Beuße und Hartz 2012 angelehnt an Lübeck 2009): Hier lässt der Levene-Test auf eine Gleichheit der Varianzen schließen ($p = 0{,}488$) und die Ergebnisse der einfaktoriellen ANOVA zeigen, dass sich die Lehrenden der Hochschulen bedeutsam hinsichtlich ihrer Einschätzung, inwieweit sie sich von den Kolleginnen und Kollegen in der Lehre unterstützt fühlen, unterscheiden ($F(5, 119) = 4{,}02$, $p = 0{,}002$). Bonferroni-korrigierte post-hoc Tests weisen den Unterschied zwischen den Lehrenden der Hochschule 4 und den Lehrenden der Hochschule 7 (1,33, 95 %-CI [0,15, 2,50]) als bedeutsam ($p = 0{,}015$) aus, wobei die Lehrenden der Hochschule 7 den niedrigeren Wert haben. Weiterhin unterscheiden sich auch die Lehrenden der Hochschule 9 signifikant von den Lehrenden der Hochschule 7 (1,51, 95 %-CI [0,40, 2,61]; $p = 0{,}001$); auch hier weisen die Lehrenden der Hochschule 7 die niedrigeren Werte auf (vgl. Tab. 3). In der Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen zeigt sich also eine unterschiedliche Wahrnehmung des Funktionsfeldes in den verschiedenen Hochschulen, die auf die Unterschiedlichkeit organisationaler Strukturen hindeutet.

5 Diskussion

Der vorliegende Aufsatz verbindet den Kompetenzdiskurs mit dem Transferdiskurs und ermöglicht es, das Aufeinander-Verwiesen-Sein von Organisation und Profession zu adressieren und die Bedeutung der Organisation als Handlungskontext für professionelle Kompetenz von Lehrenden systematisch in den Blick zu nehmen. Dabei weisen Kompetenz- und Transfermodell wechselseitige Überschneidungen auf: In beiden finden sich sowohl organisationale als auch individuelle Aspekte (s. oben), sodass die Verknüpfung der beiden Stränge theoretisch vorbereitet ist. Der Beitrag adressiert – im Anschluss an das übergeordnete Projekt – die Kompetenzen der Hochschullehrenden mit den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Einstellungen durch je spezifische unterschiedliche Zugangsweisen. Dies bietet eine grundlegende und differenzierte Perspektive auf die Kompetenzen von Hochschullehrenden im Allgemeinen (vgl. dazu Hartz et al. 2022) und die hier fokussierte Frage, inwieweit Wissen, Können und Einstellungen je separat mit der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Organisationen variieren, im Besonderen. Durch die Verbindung mit dem Transfermodell werden weiterhin die Wahrnehmung der Organisation als unterstützenden versus hemmenden Kontext einseh- und in ihrer organisationsbezogenen Varianz auswertbar.

Dabei zeigen die Befunde durch die Differenzierung nach Zugehörigkeit zu einzelnen Hochschulen in allen Dimensionen der Kompetenzbestandteile, dass es organisationsbezogene Unterschiede gibt. Auffällig ist dabei, dass sich die Lehrenden

an der Hochschule, an der das durchschnittlich höchste Wissen, das höchste Können und die höchste Selbstwirksamkeitserwartung vorliegen, zugleich von einer extrinsischen und identifizierten Lehrmotivation am meisten distanzieren. Dies deutet darauf hin, dass die Organisation resp. die Zugehörigkeit zu einer Organisation ein wichtiges Kriterium für unterschiedliche Ausprägungsgrade von Kompetenz ist und dass sich die Organisation als organisationaler Kontext in die professionelle Kompetenz der Lehrenden einträgt. Mit Blick auf die Befunde von Hartz et al. (2022, S. 264 ff.) scheint die Zugehörigkeit zu einer Organisation sogar eindeutiger die Kompetenzen zu modellieren als das Fach, in dem gelehrt wird. Auf die Bedeutung des organisationalen Kontextes und seinen Vorrang gegenüber der Disziplin, allerdings auf einer aggregierteren Ebene, verweist auch Multrus (2020): Bei der Analyse von Studienbedingungen und studentischen Merkmalen kann er feststellen, „dass die Hochschulart ein bedeutsames Klassifikationsmerkmal darstellt, das stärker ist als der Einfluss der Disziplinen“ (Multrus 2020, S. 397).

Auffallend ist weiterhin, dass auch der Grad, in dem die Organisation resp. der Lehrkontext von den Lehrenden als förderlich oder hemmend bewertet wird, zwischen den Lehrenden der unterschiedlichen Hochschulen variiert, jedoch nicht so umfänglich wie in den anderen hier untersuchten Bereichen. Wenn allerdings Signifikanzen auftreten, sind es wieder die Lehrenden derjenigen Hochschule, die das durchschnittlich höchste Wissen, das höchste Können und die positivsten Einstellungen zeigen, die sich abgrenzen. Dies profiliert die Bedeutung von Organisation als Handlungskontext und wirft die Frage auf, was die sich hier positiv abgrenzende Hochschule als Handlungskontext auszeichnet. Dabei scheinen die Unterschiede im unmittelbaren, engeren Arbeitsumfeld ggf. kleiner zu sein als perspektivisch in Folgeuntersuchungen noch zu adressierende, weitere Aspekte des übergeordneten organisationalen Kontextes wie etwa die Art der Hochschule, die Größe der Hochschule, die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die Rekrutierungspraxis oder die Governance. Fundiert wird das Erfordernis, das weitere Funktionsfeld im Sinne des organisationalen Kontextes mit weitergehenden Operationalisierungen zu beleuchten, auch durch die Befunde von Hartz et al. (2022): Sie analysieren den Einfluss des unmittelbaren Funktionsfeldes auf den Wissens-, Könnens- und Einstellungszuwachs durch hochschuldidaktische Weiterbildung. Regressionsanalysen zeigen dabei insgesamt eher wenige Einflüsse dieser unmittelbaren Aspekte des Funktionsfeldes auf die Wissens-, Könnens- und Einstellungsentwicklung. In Zusammenschau mit den hier herausgearbeiteten Befunden könnte dies ein Hinweis dafür sein, dass die Unterschiede im Wissen, Können und den Einstellungen zwischen den Lehrenden der verschiedenen Hochschulen eher auf organisationale Gegebenheiten und Strukturen allgemein und weniger auf das konkrete, engere Arbeitsumfeld in einer Abteilung oder einem Fachbereich zurückzuführen sind – was erweiterte Forschung in oben genanntem Sinn notwendig erscheinen lässt.

Wenn Kompetenzen und die Wahrnehmung der organisationalen Bedingungen organisationsbezogen variieren, liegt es nahe, dieses modelltheoretisch, empirisch und praktisch auch in Zukunft stärker zu adressieren: *Theoretisch* bieten das hier zugrunde gelegte Modell professioneller Kompetenz von Lehrenden und das Transfermodell gute Anschlussmöglichkeiten. Was das Modell professioneller Kompetenz von Lehrenden anbelangt, steht *empirisch* allerdings nach Kenntnis der Autorinnen die

explizite Untersuchung des Zusammenhangs der auf einer Ebene liegenden Bereiche Fachwissen und Können, fachdidaktisches Wissen und Können, pädagogisches Wissen und Können, Beratungswissen und Können sowie Organisations- und Kontextwissen und Können noch aus (Aust und Hartz 2018; Baumert und Kunter 2006). Zudem fehlen – anders als für den Bereich des pädagogischen Wissens und Könnens, der inzwischen operationalisiert und in den unterschiedlichen Feldern (Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung) auch empirisch untersucht ist – eine systematische, konkrete Operationalisierung und empirische Analyse des Organisations- und Kontextwissens und -könnens von Lehrenden als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrenden. Auch wenn erste Versuche unternommen sind (vgl. Strauch et al. 2019), ist noch relativ unklar, welche Kompetenzbündel, unterhalb der Benennung derselben und der Zuschreibung derselben als relevant, diese ausmachen. Hier kann der Transferdiskurs über Befunde zur Bedeutung des engeren Funktionsfeldes (Sandmeier et al. 2021; Beuße und Hartz 2021) oder zur Erfassung des Transferwissens als Bestandteil des professionellen Wissens (Koch et al. 2022) Anregungen bieten. Zugleich erweist sich aber auch die Konzentration auf das engere Funktionsfeld als zu begrenzt, sodass gerade für die Analyse des weiteren Funktionsfeldes darüber hinausgehende Theorieanschlüsse an Organisationsforschung (vgl. exemplarisch Dollhausen 2022) und die Frage des organisationspädagogischen Wissens (vgl. Heidelmann und Weber 2018) erforderlich sind.

Praktisch, also für die Gestaltung hochschuldidaktischer Programme, liegt der Schluss nahe, den organisationalen Kontext zum Thema zu machen und diesen in den entsprechenden Qualifizierungen explizit zu adressieren. Darüber hinaus redet dies der Bedeutung von Inhouseprogrammen das Wort, im Rahmen derer für die unterschiedlichen Hochschulen und Hochschularten spezifisch angepasste Qualifizierungsprogramme für die eigenen Lehrenden aufgesetzt werden, die auf die je spezifischen Bedingungen der Organisation eingehen (Hartz et al. 2018, S. 126).

Neben dem aufgezeigten theoretischen und praktischen Mehrwert der vorliegenden Analysen liegen die Grenzen vor allem in der Größe und der Auswahl der Stichprobe: Dadurch, dass in der Studie die einzelnen Untersuchungsteilnehmenden zum Teil mit sehr zeit- und personalaufwendigen Verfahren (Videoanalysen, Instrument zur Erschließung des Wissens mit offenem Antwortformat) und über mehrere Messzeitpunkte untersucht wurden, war die Anzahl der Untersuchungsteilnehmenden begrenzt. Zwar sind 201 Teilnehmende für eine Studie, die intensive Videoratings einsetzt, vergleichsweise viel; wenn es dann aber – wie für den vorliegenden Artikel – zu einer Unterteilung der Teilnehmenden in ihre Hochschulzugehörigkeit kommt, sind die einzelnen Gruppen vergleichsweise klein. Hinzu kommt, dass für die ursprüngliche Fragestellung der Studie (Kompetenzentwicklung durch hochschuldidaktische Weiterbildung) die Auswahl der beteiligten Hochschulen nach dem Weiterbildungsprogramm, nicht jedoch nach organisationalen Typiken wie Größe, Art (Volluniversität, spezialisierte Universität, Fachhochschule) oder Steuerungskontext (staatlich vs. privat) etc. ausgerichtet war. Um die hier aufgeworfene Frage zu vertiefen, scheinen unter Berücksichtigung solcher Kriterien weitere, größer angelegte quantitative und qualitativ-explorative Studien zu den Spezifika und Einflüssen verschiedener Hochschulen und -formen auf Kompetenz lohnenswert.

6 Anhang

Tab. 4 Skala Selbstwirksamkeit

Skala/Item	Item-Herkunft/angelehnt an
Selbstwirksamkeitserwartung: $\alpha = 0{,}88$, $n = 108$, 11 Items	
Antwortformat: 6-stufig (1) *stimme überhaupt nicht zu* bis (6) *stimme voll zu*	
Einleitungstext: Wenn Sie an Ihre Tätigkeit als Lehrende*r denken, inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	
Items	
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den weniger interessierten Studierenden den Stoff zu vermitteln	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich traue mir zu, die Studierenden für neue Inhalte und Methoden zu begeistern	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich kann didaktische Innovationen (bezogen auf neue Lehrkonzepte, Inhalte, Methoden) auch gegenüber skeptischen Kolleg*innen und Vorgesetzten durchsetzen	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich weiß, dass ich zu den Studierenden guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Lernsituationen	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den weniger interessierten Studierenden in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Selbst wenn meine Lehrveranstaltung gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit wahren zu können	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch in der Lehrveranstaltung immer noch gut auf die Studierenden eingehen	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Studierenden engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Lehrstrukturen an der Universität verändere	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)
Ich kann in der Lehrveranstaltung geeignete Maßnahmen ergreifen, um die Aufmerksamkeit der Studierenden aufrecht zu erhalten	Johannes et al. (2011); Beuße und Hartz (2012)
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Studierenden noch besser einstellen kann	Lübeck (2009); Schwarzer und Schmitz (1999); Beuße und Hartz (2012)

Tab. 5 Skala Lehrmotivation

Skala/Item	Item-Herkunft/angelehnt an
Lehrmotivation	
Antwortformat: 6-stufig (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*	
Einleitungstext: Warum engagieren Sie sich in der Lehre? Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Motive auf Sie zutreffen? Ich engagiere mich in der Lehre, ...	
Intrinsische Lehrmotivation: $\alpha = 0{,}90$, $n = 160$, 7 Items	
Weil mir meine Lehrtätigkeit Freude macht	Wilkesmann (2012)
Weil ich in der Lehre „aufgehe“	Wilkesmann (2012)
Weil Lehre für mich eine interessante Tätigkeit ist	Wilkesmann (2012)
Weil ich meine Lehrtätigkeit als bedeutenden Beitrag zur akademischen Entwicklung meiner Studierenden auffasse	Wilkesmann (2012)
Weil Lehre für mich persönlich ein bedeutendes Anliegen ist	Wilkesmann (2012)
Weil Lehre es ermöglicht, einen mir persönlich bedeutsamen Aspekt meines akademischen Berufs umzusetzen	Wilkesmann (2012)
Weil ich weitere Erfahrungen in der Lehre sammeln möchte	Johannes et al. (2011)
Introjizierte Lehrmotivation: $\alpha = 0{,}72$, $n = 155$, 5 Items	
Weil sich meine Selbstachtung als Lehrende*r über eine gute Lehre bestimmt	Wilkesmann (2012)
Weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich es nicht tun würde	Johannes et al. (2011)
Weil es mein Anspruch ist, in der Lehre erfolgreich zu sein, andernfalls fühle ich mich als Versager*in	Wilkesmann (2012)
Weil ich möchte, dass meine Vorgesetzen denken, dass ich ein*e gute*r Mitarbeiter*in bin	Johannes et al. (2011)
Weil ich möchte, dass die Kolleg*innen denken, dass ich ein*e gute*r Mitarbeiter*in bin	Johannes et al. (2011)
Extrinsische Lehrmotivation: $\alpha = 0{,}81$ $n = 160$, 4 Items	
Weil die Hochschulleitung es von mir verlangt	Wilkesmann (2012)
Weil ich dafür bezahlt werde	Wilkesmann (2012)
Weil ich es einfach muss	Johannes et al. (2011)
Um meiner Lehrverpflichtung nachzukommen	Franz et al. (2011)
Identifizierte Lehrmotivation: $\alpha = 0{,}64$, $n = 157$, 3 Items	
Weil ich durch qualifizierte Lehrerfahrungen mehr Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt habe	Johannes et al. (2011)
Um mich später weiter qualifizieren zu können	Johannes et al. (2011)
Weil ich das Wissen über Lehre als wichtigen Bestandteil meiner Ausbildung sehe	Johannes et al. (2011)

Förderung Das Vorhaben, auf dessen Daten der vorliegende Artikel basiert, wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PB14014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt K. Aust, S. Hartz und L.M. Gottfried 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

Aust, K., & Hartz, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (A 1.15)* (S. 19–48). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Aust, K., & Hartz, S. (2021). Das pädagogische, methodisch-didaktische Können von Hochschullehrenden: Ausgangssituation und Zusammenhang von Wissen und Können mit der Könnensentwicklung. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, *44*, 29–53.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105.

Bastian, H., Beer, W., & Knoll, J. (Hrsg.). (2002). *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Beuße, M. (2021). *Weiterbildungsintention und Weiterbildungserfolg in der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Untersuchungen aus evaluativer und grundlagenwissenschaftlicher Perspektive*. (Dissertation.) Braunschweig: Technische Universität.

Beuße, M., & Hartz, S. (2012). *Fragebogen für die Teilnehmenden vor der Basisqualifizierung*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig. Unveröffentlichtes Messinstrument.

Beuße, M., & Hartz, S. (2021). Ein Instrument zur Messung von Lerntransferbedingungen im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(1), 155-184. https://doi.org/10.1007/s11618-021-00993-x.pdf.

Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, *29*(4), 552–557. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383.

Chang, T., Lin, H., & Song, M. (2011). University faculty members' perceptions of their teaching efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, *48*, 49–60. https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543770.

Combe, A., & Helsper, W. (1997). Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypotheken und aktuelle Entwicklungstendenzen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl. S. 9–48). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

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

De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2012). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, *8*, 48–74.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2021). Systematik der Fächer und Fachkollegien der DFG für die Amtsperiode 2020–2024. https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/gremien/fachkollegien/amtsperiode_2020_2024/fachsystematik_2020-2024_de_grafik.pdf. Zugegriffen: 17. Aug. 2023.

Dollhausen, K. (2022). Institution, Organisation, „Actorhood" – Bezugspunkte zur Analyse der Steuerung von und in Weiterbildungsorganisationen. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 199–224). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9_9.

Eickelmann, B., Gerick, J., Labusch, A., & Vennemann, M. (2019). Schulische Voraussetzungen als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick,

F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 137–171). Münster: Waxmann.

Emmerich, M., & Merki, M. K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet/Unterüberschrift: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen* (S. 1–35). https://doi.org/10.3262/EEO20140338.

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I., & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teachingrelated self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, *40*(4), 738–752. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1787957.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die deutsche Schule*, *78*(3), 275–293.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Fendler, J., & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the "shift from teaching to learning". *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *8*(3), 15–28.

Field, A. P., & Wilcox, R. R. (2017). Robust statistical methods: a primer for clinical psychology and experimental psychopathology researchers. *Behaviour Research and Therapy*, *98*, 19–38. https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.05.013.

Franz, A., Lathan, M., & Schuster R. (2011). *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes.* Unter Mitarbeit von Alexander Mitterle und Alexander Kühn. Halle-Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 4'11. Abrufbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2011.pdf [18.04.2018].

Gerick, J., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Schulische Prozesse als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018-Teilnehmerländern. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 173–203). Münster: Waxmann.

Giddens, A. (1998). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Theorie und Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Campus.

Gronostay, D., Manzel, S., & Zischke, F. E. (2023). Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (SoWis-L). *Diagnostica: Zeitschrift für psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie*. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000313.

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

Harney, K. (2000). Zwischen Arbeit und Organisation – Grenzen des Qualitätsmanagements. *Grundlagen der Weiterbildung*, *11*, 285–288.

Hartz, S. (2004). *Biographizität und Professionalität. Eine Fallstudie zur Bedeutung von Aneignungsprozessen in organisatorischen Modernisierungsstrategien*. Biographie und Profession, Bd. 4. Wiesbaden: VS.

Hartz, S., & Meisel, K. (2011). *Qualitätsmanagement. Studientexte für Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Hartz, S., Marx, S., Spielmann, J., & Voigt, V. (2018). Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen: Weiterbildung, Beratung und Forschung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (L 1.36)*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus.

Hartz, S., Aust, K., Gottfried, L. M., & Kurtz, C. (2022). *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer bei Hochschullehrenden. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31062-2.

Heidelmann, M.-A., & Weber, S. (2018). Organisationspädagogisches Wissen im Praxisfeld der Organisationsentwicklung und Beratung. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 567–578). Wiesbaden: Springer.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.

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

Herbrechter, D., & Schemmann, M. (2023). Organisationsforschung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3. Aufl. S. 318–320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Johannes, C., & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15*(2), 233-251.

Johannes, C., Fendler, J., Hoppert, A., & Seidel, T. (2011). *Projekt LehreLernen (2008–2010): Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Münster: Monsenstein und Vannerdat. https://www.researchgate.net/publication/290113678_Projekt_LehreLernen_2008_-_2010_Dokumentation_der_Erhebungsinstrumente. Zugegriffen: 14. März 2021.

Käpplinger, B., Kubsch, E.-C., & Reuter, M. (2018). Millionenmarkt Qualitätsmanagement als Kontext einer „anderen" Professionalisierung? In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 377–398). Wiesbaden: Springer.

Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer.

Kauffeld, S., Bates, R., Holton III, E. F., & Müller, A. C. (2008). Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *7*(2), 50–69.

Kemna, P. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann.

Klein-Heßling, J., & Drössler, S. (2009). Die Skala Transferklima (TRKLIM). In M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-Heßling, W. Mittag & B. Röder (Hrsg.), *Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 114). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf. Zugegriffen: 14. März 2021.

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*, *45*, 89–105. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00210-0.

Kocher, M., & Wyss, C. (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: Ars et unitas.

König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW) – Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität.

Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.

Kurtz, C. *Die Entwicklung der Lehransätze von Lehrenden in der Hochschule*. Dissertation in Vorbereitung.

Lotz, M., Berner, N. E., Gabriel, K., Post, S., Faust, G., & Lipowsky, F. (2011). Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 183–194). Wiesbaden: Springer VS.

Lübeck, D. (2009). *Lehransätze in der Hochschullehre*. (Dissertation.) https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/3534.

Marx, C., Goeze, A., & Schrader, J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, *64*(3), 238–251.

Marx, C., Goeze, A., Voss, T., Hoehne, V., Klotz, V., & Schrader, J. (2017). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften aus Schule und Erwachsenenbildung: Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*(1), 165–200.

Meisel, K. (2001). *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider.

Merkt, M., Knauf, A.-K., Kraut, M., Schulze, K., & Preiß, J. (2021). Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger – Ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschullehre*, *7*(37), 436–450.

Multrus, F. (2020). Zur Fachkultur der Fachhochschulen. *die hochschullehre*, *6*(26), 388–401.

Oser, F., & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehrern und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski

& B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 138–146). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Piekarek, S. (2006). Vom Lernen zum Anwenden – Transferuntersuchung der hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltung „Start in die Lehre". *Journal Hochschuldidaktik*, *17*(2), 8–10.
Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 557–571.
Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
Rakoczy, K., & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 3. Videoanalysen. Materialien zur Bildungsforschung* (S. 206–233). Frankfurt a.M.: GFPF.
Reuter, M., Dietz, C., & Fröhlich, L. (2022). Pädagogik, Legitimation und Ressourcen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen – Herausforderungen in organisationalen Feldern der Weiterbildung aus neo-institutionalistischer Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*, 417–431. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00218-6.
Sandmeier, A., Hanke, U., & Gubler, M. (2021). Entwicklung und Validierung eines praxistauglichen Evaluationsinstruments zur Messung und Optimierung von *Lerntransfer*. *Zeitschrift für Evaluation*, *20*(1), 11–31. https://doi.org/10.31244/zfe.2021.01.02.
Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*, 267–284.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (WirkLehr). Leibnitz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID). http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf. Zugegriffen: 14. Aug. 2015.
Seidel, T., & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, *39*(2), 154–172.
Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., & Lehrke, M. (Hrsg.). (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht"*. Kiel: IPN.
Stes, A., Clement, M., & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: longterm and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, *12*(2), 99–109.
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.
Trautwein, C., & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *35*(3), 50–77.
Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *27*(1), 26–36.
Wilkesmann, U. (2012). Neue Governance und die Steuerung akademischer Lehre – Empirische Ergebnisse zweier repräsentativer Umfragen. In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 77–98). Bielefeld: wbv.
Wißhak, S. (2022). Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 69–88. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00204-y.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität

Annabel Jenner

Eingegangen: 15. Juni 2023 / Überarbeitet: 17. August 2023 / Angenommen: 11. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Organisationen der Weiterbildung sind mit zunehmenden Qualitätsanforderungen konfrontiert. Die Weiterbildungsforschung hat darauf bislang besonders unter Perspektiven der Koordination und Steuerung Bezug genommen. Demgegenüber ist der Bedeutung regulatorischer Einflüsse für die operative Entwicklung von Qualität durch die Mitarbeitenden in Weiterbildungsorganisationen weniger Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Der Beitrag gibt anhand eines Mapping Reviews einen Überblick über den aktuellen Diskurs zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Entlang von sechs Themensträngen verdeutlichen die Befunde zentrale Schwerpunkte. Zugleich bieten die Befunde erste Anhaltspunkte für das Verständnis organisationsinterner Handlungskoordination bei der Entwicklung von Qualität. Unter der Perspektive der Educational-Governance-Forschung werden diese Anhaltspunkte für künftige Forschung weiterentwickelt. Im Ergebnis stehen Vorschläge, die den Qualitätsdiskurs im Hinblick auf eine verschränkte Auseinandersetzung mit Steuerungsphänomenen auf der Makroebene und binnenorganisatorischen Prozessen der Qualitätsentwicklung voranbringen.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Qualität · Organisation · Handlungskoordination · Mapping Review · Literaturreview

✉ Dr. Annabel Jenner
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bonn, Deutschland
E-Mail: jenner@die-bonn.de

Published online: 21 November 2023

A mapping review about quality in adult education organisations. Perspectives for researching the organisations' internal coordination of action regarding quality development

Abstract Organisations in adult education (AE) face increased expectations regarding their quality. Research has mainly taken up on the governance and regulatory influences of quality matters for AE. However, only little is known about how these regulatory influences affect the employees' ways of handling quality matters inside AE organisations. Based on a mapping review, the article gives an overview over research on quality in AE organisations. The findings highlight areas of focus within current research by outlining six main thematic strands. Also, the findings reveal starting points for better understanding the organisational members' coordination of action regarding quality development. Drawing on the perspective of Educational Governance, the article takes these starting points further. It develops an approach for further research on internal quality development within AE organisations against the background of regulatory influences at the macro level.

Keywords Adult education · Quality · Organisation · Coordination of action · Mapping review · Literature review

1 Einleitung

Die Diskussion um Qualitätsfragen ist in der Weiterbildungsforschung keinesfalls neu: Lag die Aufmerksamkeit zunächst auf der Professionalisierung des pädagogischen Personals als Grundlage für die Qualität von Lehr-Lern-Angeboten, rückte mehr und mehr das Qualitätsmanagement (QM) der Einrichtungen in den Mittelpunkt. Dieses wurde schließlich zum Ausgangspunkt für Fragen der Koordination und Steuerung des vierten Bildungsbereichs. In diesem Zusammenhang wurde die Bedeutung von Weiterbildungsorganisationen als „Adressat und Akteur" (Hartz 2008, S. 266) einer durch QM realisierten Selbst- bzw. Kontextsteuerung (ebd.) betont. Dabei wurde v. a. der regulatorische Einfluss geteilter Qualitätsstandards auf das Feld der Weiterbildung – selbst über nationale Grenzen hinweg – herausgestellt (Ioannidou und Jenner 2021). Der Bedeutung regulatorischer Einflüsse für die operative Arbeit an Qualität in Weiterbildungsorganisationen ist bisher hingegen weniger Aufmerksamkeit zuteilgeworden (Käpplinger 2017).[1] So werden z. B. die konkrete Ausgestaltung von Qualitätsverfahren in Weiterbildungsorganisationen durch die Mitarbeitenden sowie ihre unterschiedlichen Rollen bei der Umsetzung von QM-Vorgaben wenig berücksichtigt (ebd., S. 168). Unterbeleuchtet bleiben operative organisationsinterne Koordinationsprozesse, mit denen das leitende, planende und lehrende Personal im Alltag Qualitätsentwicklung betreibt und – losgelöst von oder ergänzend zu QM-Vorgaben – an der Qualität von Weiterbildungsangeboten arbeitet

[1] Anders stellt sich dies bspw. in der Schulforschung zu regulatorischen Einflüssen auf Schulqualität und Leistungserfolg dar (z. B. Wissinger 2007).

(Jenner 2022a; Nittel und Kilinc 2020; Nittel und Tippelt 2019; Spahn et al. 2019; Käpplinger 2017).

Mit Blick auf das Theorieangebot beleuchten insbesondere Anschlüsse an die neo-institutionalistisch inspirierte Educational Governance Forschung organisationale Koordinationsprozesse in der Weiterbildung (Herbrechter und Schemmann 2019; Schemmann 2014). Während bisher die qualitätsbezogene Handlungskoordination *zwischen Weiterbildungsorganisationen und ihren Umwelten* im Fokus der Qualitätsdebatte stand, ist das Theorieangebot der neo-institutionalistisch inspirierten Educational Governance Forschung zugunsten der mit institutionalisierten Umwelterwartungen verbundenen *organisationsinternen Handlungskoordination* (Schemmann und Bonn 2023; Herbrechter 2018) in Bezug auf Qualitätsentwicklung noch nicht ausgeschöpft worden. Damit ist jedoch das Potenzial verbunden, den Qualitätsdiskurs im Hinblick auf eine verschränkte Auseinandersetzung mit Steuerungsphänomenen auf der Makroebene und binnenorganisatorischen Prozessen der Qualitätsentwicklung voranzubringen (Jenner 2022a, S. 64). Der Mehrwert einer solchen Perspektive besteht darin zu erklären, wie Weiterbildungsorganisationen und ihre Mitarbeitenden mit den heterogenen Umweltanforderungen unterschiedlicher Akteurskonstellationen binnenorganisatorisch in Bezug auf die Qualität ihrer Leistungserbringung verfahren (ebd., S. 64). Dieses Wissen eröffnet wiederum Möglichkeiten für die Praxis, organisationsinterne Gestaltungsprozesse vor dem Hintergrund externer Steuerung zu reflektieren (Franz 2022).

Aus diesem Erkenntnisinteresse fragt der Beitrag, (1.) welche Schwerpunkte den Diskurs zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung kennzeichnen und (2.) welche Forschungspotenziale sich im Hinblick auf interne Koordinationsprozesse zur Entwicklung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen bzw. ihren Angeboten zeigen. Die mit der ersten Teilfrage implizierte Bestandsaufnahme der aktuellen Qualitätsdiskussion ist zielführend, um den innerhalb der Weiterbildungsforschung selten explizit als Handlungskoordination beschriebenen organisationsinternen Abstimmungsprozessen (Schemmann und Bonn 2023, S. 11) innerhalb der Qualitätsdiskussion auf die Spur zu kommen. Anhand eines Mapping Reviews wird daher ein kartografischer Überblick gezeichnet. Dieser bereitet die Grundlage, um Arbeiten mit Ansatzpunkten zur Erklärung organisationsinterner Koordinationsprozesse identifizieren und verorten zu können. Die vertiefende Analyse dieser Arbeiten erlaubt mit Blick auf die zweite Teilfrage, entsprechende Ansatzpunkte näher auszuleuchten und unter Rückgriff auf die Educational Governance Perspektive auszudifferenzieren. Im Ergebnis stehen ein kartografischer Überblick über sechs zentrale Themenstränge innerhalb der Qualitätsdiskussion sowie theoretische Anregungen für die weitere Untersuchung qualitätsbezogener Koordinationsprozesse in Weiterbildungsorganisationen. Angesichts der mit internen Koordinationsprozessen berührten Fragen der intraorganisationalen Zusammenarbeit sind überdies neue Perspektiven für die Forschung zur Professionalitätsentwicklung zu erwarten.

Der heterogenen Verwendung des Qualitätsbegriffs wird im Folgenden Rechnung getragen, indem Qualität in einem weiten Verständnis als von unterschiedlichen Akteuren jeweils perspektivabhängig vorgenommene Zuschreibung von Erwartungen (Kuper 2002) an die Leistung von Weiterbildungsorganisationen gefasst wird; sie kann sich auf die Ebene der Organisation oder ihre Angebote beziehen. Der Begriff

der Handlungskoordination bezeichnet das Zusammenwirken unterschiedlicher sozialer Akteure und betont die Vielschichtigkeit multilateraler Koordinationsprozesse (Altrichter et al. 2005, S. 7) – hier in Bezug auf Entwicklung, Erhalt oder Ausweis der Qualität von Weiterbildungsorganisationen bzw. ihren Angeboten.

Folgend wird das methodische Vorgehen erläutert (Kap. 2). Im nächsten Kapitel (Kap. 3) werden der Literaturüberblick (Abschn. 3.1) und die auf interne Koordinationsprozesse bezogenen Ergebnisse der vertiefenden Literaturanalyse vorgestellt (Abschn. 3.2). Unter Rückgriff auf die Educational Governance Forschung werden Anschlussperspektiven herausgearbeitet (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einer bilanzierenden Diskussion (Kap. 5).

2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Das Literaturreview orientiert sich in Anlehnung an Newman und Gough (2020) an dem Vorgehen des Mapping Reviews. Dieses verorten die Autoren (ebd.) innerhalb der Gattung Systematischer Reviews. Darunter verstehen sie „a family of research approaches that are a form of secondary level analysis (secondary research) that brings together the findings of primary research to answer a research question“ (ebd., S. 4). Systematische Reviews zeichnen sich durch ein regelgeleitetes, expliziertes Vorgehen bei der Recherche, Auswahl und Systematisierung von Studien aus.[2] Charakteristisch für die Variante des Mapping Review ist es, „to gain an understanding of the breadth, purpose, and extent of research activity about a phenomenon. Reviewers can be more informed about how research on the phenomenon has been constructed and focused“ (ebd., S. 16). So erlaubt das Mapping Review, relevante Studien zu beschreiben, einen Überblick über einen Forschungsbereich zu generieren, aber auch Forschungslücken herauszustellen sowie eine spezifische Fokussierung auf einen Teilbereich der Forschungslage für eine vertiefende Analyse vorzunehmen (Gough et al. 2003, S. 25; Grant und Booth 2009, S. 97–98).

Für diese Studie erweist sich das Mapping Review als zielführend, um einen kartografischen Überblick über die Forschungslage zu gewinnen, Themenstränge zu identifizieren und Arbeiten für eine vertiefende Analyse ausfindig zu machen, die Anschlüsse an Perspektiven der organisationsinternen Handlungskoordination andeuten. Daher stehen nicht die lückenlose Erfassung oder Evidenz der Studienlage im Vordergrund, sondern die intersubjektiv nachvollziehbare Systematisierung von Themensträngen. Das Vorgehen folgt einer explorativen Logik, entwickelt die Systematik der Themenstränge als Ergebnis der Literaturanalyse und berichtet die Befunde in narrativem Stil.[3]

[2] Newman und Gough (2020) legen für die Bildungsforschung ein breites Verständnis zugrunde. Es unterscheidet sich von dem engeren Verständnis Systematischer Reviews, das seinen Ursprung in der evidenzbasierten medizinischen Forschung hat und darunter regelgeleitete, replizierbare Synthesen der zu einem Problem verfügbaren Evidenz fasst (Grant und Booth 2009).

[3] Damit zeigt das Vorgehen Nähe zum Scoping Review. Die Abgrenzbarkeit beider Ansätze wird kontrovers diskutiert (Campbell et al. 2023), Scoping Reviews zielen allerdings auf extensive Erfassung der vollständigen Forschungslage (Arksey und O'Malley 2005, S. 23).

Tab. 1 Suchstrategie

Filtereinstellung: nur deutschsprachige Literatur; alle Dokumenttypen, alle Medien, alle Datenquellen; Freitext-Suche mit UND-Verknüpfungen		
Freitext	UND Freitext	UND Freitext
Qualität*	Weiterbildungseinrichtung	–
	Erwachsenenbildung Weiterbildung Fortbildung	Organisatio* Einrichtung Institution
Unterrichtsqualität	Weiterbildungseinrichtung	–
	Erwachsenenbildung Weiterbildung Fortbildung	Organisatio* Einrichtung Institution
Bildungsqualität	Weiterbildungseinrichtung	–
	Erwachsenenbildung Weiterbildung Fortbildung	Organisatio* Einrichtung Institution
Weiterbildungsqualität	Weiterbildungseinrichtung Organisatio* Einrichtung Institution	–

Gesamt: 34 Suchkombinationen

Aufgrund der spezifischen organisationalen Verfasstheit der Weiterbildung konzentriert sich das Review auf die deutschsprachige Diskussion. Es fokussiert den Zehnjahres-Zeitraum 2022 bis 2013 zwecks Analyse aktueller Entwicklungen. Für frühere Jahre liegen Bestandsaufnahmen vor (Hartz 2011; Klieme und Tippelt 2008; Helmke et al. 2000). Für die Recherche wurde die Literaturdatenbank FIS-Bildung verwendet, da sie als umfassend für das Bildungswesen gilt und Titel aus verschiedenen Datenquellen zusammenführt. Im Vorfeld der Recherche wurden verschiedene Suchwort-Kombinationen erprobt. Der Qualitätsbegriff wurde zwecks breiter Recherche einschließlich seines semantischen Umfelds (Unterrichts-, Bildungs-, Weiterbildungsqualität) berücksichtigt.[4] Ausgehend von dem Ziel, einen Überblick über die Diskussion zu *Qualität in Organisationen der Weiterbildung* zu gewinnen, wurden zudem Suchbegriffe zur Fokussierung auf den Bereich der Weiterbildung sowie zur Eingrenzung auf die Organisationsperspektive genutzt. Ergänzend wurden zusammengesetzte Begriffe (Weiterbildungseinrichtung, -qualität) verwendet.[5] Die Recherche erfolgte im Juli 2022. Tab. 1 zeigt die schließlich definierte Suchstrategie.

Die Rechercheergebnisse wurden vollständig in das Literaturverwaltungssystem Citavi 6 exportiert.[6] Die Titel wurden um Dubletten bereinigt. Sofern Dubletten von

[4] Der Begriff der Unterrichtsqualität ist in der Schul- geläufiger als in der Weiterbildungsforschung, wurde jedoch zugunsten breiter Recherche aufgenommen.

[5] Die Suche wurde unter der zusätzlichen Verwendung einer Suchzeile zur Eingrenzung auf die Jahre ≥ 2003 durchgeführt; innerhalb des so zusammengestellten Literaturkorpus wurde für das vorliegende Review jedoch späterhin eine Eingrenzung auf die Jahre ≥ 2013 vorgenommen.

[6] Angegeben ist in Abb. 1 die Titelanzahl nach Export zu Citavi. Sie enthält leichte Abweichungen von der Titelanzahl bei FIS-Bildung, da Citavi für die zu Einzelbeiträgen zugehörigen Sammelbände automatisch zusätzliche Einträge generiert. Von diesen wurde der Literaturkorpus im Zuge des Screenings wieder bereinigt.

Sammelwerken vorlagen, wurden die ihnen zugeordneten Einzelbeiträge zusammengeführt. Bei Vorliegen unterschiedlicher Auflagen wurde die neueste beibehalten. Ein unkenntlicher Titel wurde entfernt. Abb. 1 zeigt das Review-Protokoll.

Die verbleibenden Titel wurden einem Screening unterzogen. Sie wurden in einem ersten Schritt auf Basis der Titel, Abstracts und Schlagwörter hinsichtlich *formaler Eignung* geprüft. Dabei zeigten sich Herausforderungen im Umgang mit der Literaturlage. Sie kennzeichnet sich durch eine Spannbreite von Praxisberichten, anwendungsbezogenen Umfragen bis hin zu Studien mit elaborierten empirischen Designs. Auch weist sie eine hohe Praxisorientierung auf und umfasst hybride Publikationsformate an der Schnittstelle Wissenschaft/Praxis. Daher waren eindeutige Zuordnungen z. T. erschwert. Kriterien wie z. B. die Beschränkung auf empirische Studien oder der Ausschluss nicht-referierter Publikationen erwiesen sich zur Abbildung des Diskurses als nicht tragfähig. Ausgeschlossen wurde letztlich: graue Literatur (studentische Abschlussarbeiten, Conference Proceedings, Working Paper, nicht näher klassifizierte Berichte im Online-Selbstverlag, o. ä.); Beiträge in Loseblattsammlungen; Praxishandbücher, -handreichungen, -berichte, Ratgeber, Checklisten, Arbeitsbücher; sogen. Drucksachen von Bund/Ländern; Rezensionen; Wörterbücher/Enzyklopädien ohne Einzelbeitragstreffer; Sammelwerke/Handbücher, sofern sie le-

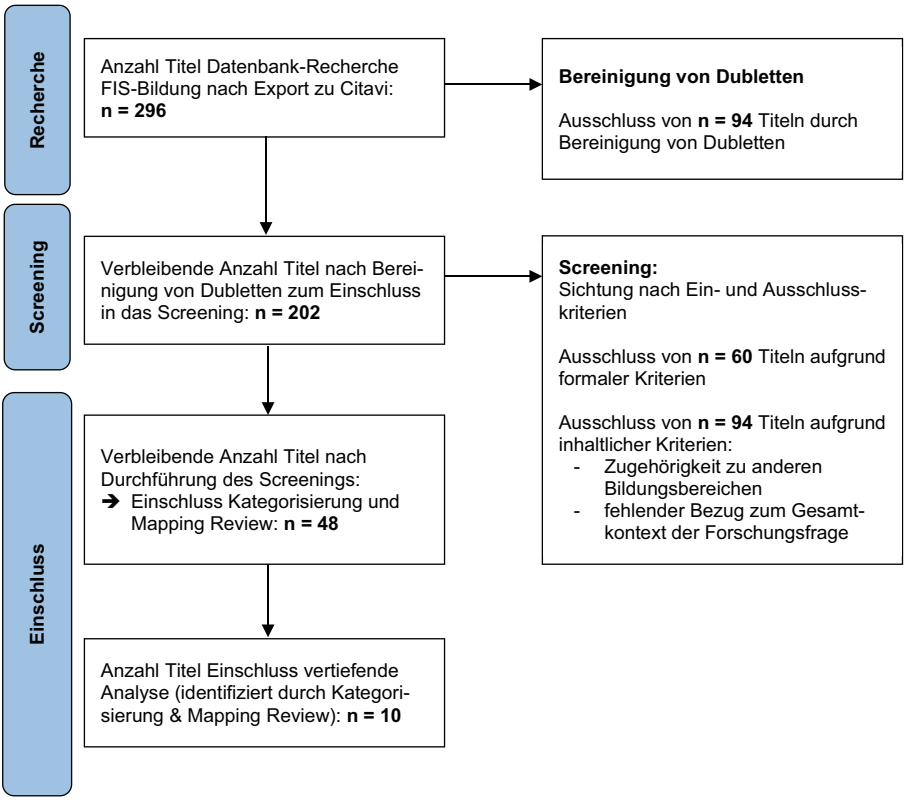


Abb. 1 Review-Protokoll

diglich als Source eines Einzelbeitrags aufgeführt waren. Ein fremdsprachiger Titel wurde ausgeschlossen, da er trotz der Filtereinstellung für deutschsprachige Literatur enthalten war. In einem zweiten Schritt richtete sich das Screening auf *inhaltliche Kriterien*. Es erfolgte auf Basis der Titel, ggf. Abstracts und Schlagwörter; wo erforderlich, wurde ergänzend das Inhaltsverzeichnis hinzugezogen. Ausgehend von dem Interesse an der Diskussion innerhalb des Weiterbildungsbereichs wurde in diesem Schritt die Literatur anderer Bereiche (z. B. Schule) ausgeschlossen.[7] Ferner wurden Titel ausgeschlossen, die keinen Bezug zum Gesamtzusammenhang der Forschungsfrage erkennen ließen.

Die nach dem Screening verbliebenen 48 Titel fanden Eingang in das Mapping Review und wurden kategorisiert (Abschn. 3.1). Die Kategorisierung zielte darauf, die Titel anhand von Beitragsschwerpunkten zu ordnen, um den kartografischen Überblick zu schaffen; auf Mehrfachzuweisungen wurde zugunsten besserer Systematisierbarkeit verzichtet. Die Beiträge wurden daher auf Basis der Titel, Abstracts und Schlagwörter kategorisiert; wo erforderlich, wurden die Inhaltsverzeichnisse bzw. Volltexte einer eindrucksverschaffenden Sichtung unterzogen. Die Kategorienbildung erfolgte überwiegend induktiv aus der Befassung mit der Literaturlage. Die auf organisationsinterne Koordinationsprozesse bezogenen Kategorien speisten sich deduktiv aus dem Erkenntnisinteresse und wurden anhand erster Systematisierungsversuche im Umgang mit der Literaturlage konkretisiert und geschärft. Die Titel wurden nach Haupt- und Subkategorien geordnet, um Themenstränge zu identifizieren. Die Kategorien wie auch die Titelzuweisungen erwiesen sich als nicht trennscharf anwendbar, was die inhaltliche Verwobenheit der Themenzusammenhänge spiegelt. Alternative Systematisierungsmöglichkeiten (bspw. nach unterschiedlichen Handlungsebenen) bargen vergleichbare Herausforderungen. Insofern ist die Ordnungsleistung, die dem kartografischen Überblick zugrunde liegt, als ein analytisches, gleichwohl auch anders mögliches Systematisierungsangebot einzuordnen. Mit Blick auf die Zielsetzung des Mapping Reviews zeigt sich das Vorgehen allerdings ertragreich, um einen bisher für aktuellere Forschung zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung ausstehenden Systematisierungsvorschlag innerhalb der heterogenen Literaturlage vorzunehmen und exemplarische (nicht: erschöpfende) Ankerpunkte für Folgeforschung zu eruieren.

Im Ergebnis stehen sechs Themenstränge. Sie orientieren die Struktur in Abschn. 3.1. Die Beiträge werden hinsichtlich ihres inhaltlichen Schwerpunktes beschrieben; um den Grad der bisherigen theoretischen oder empirischen Fundierung der Themenstränge anzuzeigen, wird die entsprechende Anlage der Beiträge knapp erwähnt.

Der anhand des Mapping Reviews entstandene Überblick erlaubte schließlich, jene Themenstränge zu identifizieren, die unter dem Erkenntnisinteresse an organisationsinternen Koordinationsprozessen zur Entwicklung von Qualität weiterführende

[7] Hierbei gab es Überschneidungsbereiche zur Weiterbildung: Literatur zur Berufsbildung wurde eingeschlossen, wenn der Fokus auf Weiter- oder Fortbildung (nicht jedoch Ausbildung) lag; Literatur zur Wissenschaftlichen Weiterbildung wurde ausgeschlossen aufgrund der unscharfen Abgrenzbarkeit zu Literatur, die sich auf Qualität in den genuinen Bereichen von Forschung und Lehre bzw. Hochschuldidaktik richtete. Literatur zur Erzieherinnen- und Erzieherfortbildung bzw. zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wurde aufgrund des Bezugs auf andere Bildungsbereiche ausgeschlossen.

Ansatzpunkte erkennen ließen. Die diesen Themensträngen zugewiesenen Beiträge ($N = 10$) wurden daher einer Volltextanalyse unterzogen und ihr Aussagegehalt für die Forschungsfrage gebündelt (Abschn. 3.2).

3 Ergebnisse

3.1 Mapping Review: Qualität in Organisationen der Weiterbildung

Der Überblick über die eingeschlossenen Arbeiten ($N = 48$) erfolgt anhand von sechs Themensträngen. Dabei fällt eine Konzentration auf das Thema QM auf ($N = 21$); die übrigen Themenstränge fallen kleiner aus (zwischen $N = 6$ und $N = 2$). Im Anschluss an die Darstellung der Themenstränge werden vereinzelt auftretende Themen ergänzt; es folgt eine Zusammenschau.

3.1.1 Qualitätsmanagement als Schwerpunkt der Debatte

QM: Steuerung auf der System- bzw. Organisationebene Innerhalb der Arbeiten zu QM ($N = 21$) ist eine Fokussierung auf Fragen der Steuerung auszumachen ($N = 8$). Auf der einen Seite konzentrieren sich diese Arbeiten auf die Systemebene. Hier wird auf Basis quantitativer Umfragedaten des wb-monitors 2017 unter neo-institutionalistischer Perspektive die Diffusion und Implementierung unterschiedlicher QM-Systeme in verschiedene Kontexte der Weiterbildung erforscht (Reuter et al. 2020a, b; Reuter 2020). Auch die Entstehung und Rolle von System- und Institutionenvertrauen durch die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001:2015 hinsichtlich der Auswahl von Bildungsdienstleistern wird in einer interdisziplinären Theoriearbeit zur Entwicklung des Normungswesens untersucht (Büttner 2018). Die Steuerungswirkung bildungspolitischer Vorgaben – u. a. hinsichtlich der mit QM verbundenen Implikationen – ist zudem Gegenstand einer Praxisbefragung von Vorständen und Geschäftsführenden der österreichischen Arbeitsgemeinschaft bundesweit agierender Verbände der Erwachsenenbildung (Vater 2013). Auf der anderen Seite wird die Bedeutung von Entwicklungen auf der System- für die Organisationsebene adressiert. Eine systemtheoretisch sowie neo-institutionalistisch angelegte Evaluationsstudie zur Implementierung der Lernerorientierten Qualitätstestierung (LQW) erforscht Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungsorganisationen (Hartz 2015). Sie verknüpft standardisierte Verfahren mit qualitativen Fallstudien (Interviews mit Expertinnen und Experten, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen). Anhand einer qualitativ-inhaltsanalytischen Interviewstudie sowie standardisierten Verfahren wird auch die Mitgestaltung der Qualität von Weiterbildungsangeboten durch die Lernenden im Rahmen von LQW untersucht (°Hartz und Aust 2013 im Band von Feld et al. 2013).[8] Diese Arbeiten konzentrieren sich auf Steuerungsmöglichkeiten bzw. -grenzen, die in den Einrichtungen mit der Etablierung von QM-Verfahren einhergehen. Schließlich stehen die u. a. mit QM verbundenen ökonomischen

[8] Mit ° gekennzeichnete Quellen stellen keine eigenständigen Recherchetreffer dar, sondern entstammen im Literaturkorpus als Treffer enthaltenen Sammelbänden/Themenheften.

Steuerungsimplikationen im Mittelpunkt einer theoretischen Reflexion zur Rolle der Erwachsenenbildung als Wissenschaft (Faulstich und Zeuner 2015). Zusammenfassend widmen sich Steuerungsperspektiven auf QM im wissenschaftlichen Diskurs v. a. Prozessen auf Systemebene bzw. damit einhergehenden Steuerungsfragen auf der Organisationsebene.

Leitung und organisationsinterne Abstimmungsprozesse im Kontext von QM Die Rolle einzelner Akteure – primär der Leitungskräfte – bei der Umsetzung von QM sowie organisationsinterne Abstimmungsprozesse zwischen den Akteuren stehen im Fokus eines weiteren Themenstrangs ($N = 5$). Ein Handbuchbeitrag gibt einen Überblick über die Rolle individueller Akteure für organisationale Veränderungsprozesse und hebt u. a. die Relevanz von Leitungskräften bei der Ausrichtung auf QM-Prozesse hervor (Schlüter 2018). Stärker im Fokus steht dieser Gedanke in zwei Beiträgen zur Revision des QM-Verfahrens „QESplus“ zugunsten eines partizipativen Führungsansatzes (Schenk et al. 2018; Wiesner und Egler 2018). Der Revision liegt eine qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung leitfadengestützter Interviews mit Leitungskräften, Auditorinnen und Auditoren zugrunde. Eine andere Studie untersucht an Umfragedaten des wb-monitor 2017, wie Leitungskräfte unterschiedlicher Weiterbildungskontexte die Rolle der Gutachtenden von Zertifizierungsagenturen hinsichtlich erlebter Kontrolle bzw. Unterstützung beurteilen (Koschek und Reuter 2020). Dass auch weitere Personalgruppen für die Umsetzung von QM relevant sind, reflektiert ein theoretischer Beitrag, der die Kommunikation zwischen hauptamtlich planenden Mitarbeitenden (HPM) und Lehrenden für Qualitätsentwicklung hervorhebt (Ehses 2016). Festzuhalten bleibt: Sofern überhaupt die Rolle einzelner Akteure für die organisationsinterne Umsetzung von QM beleuchtet wird, stehen Leitungskräfte im Vordergrund. Jedoch zeichnet sich in der Berücksichtigung weiterer Personalgruppen ungenutztes Erklärungspotenzial bzgl. der organisationsinternen Ausgestaltung von QM ab.

QM als Mittel zur Erreichung spezifischer Organisationsziele Weitere Arbeiten gehen dem Einsatz von QM zur Erreichung spezifischer Organisationsziele nach ($N = 3$). Dies betrifft zum einen das Ziel der *Inklusion von Menschen mit einer Behinderung*. So wird das Potenzial von LQW zur Verankerung inklusionsförderlicher Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Organisation dokumentenanalytisch untersucht (Bruns 2015). Ähnlich diskutiert ein theoretischer Beitrag die Realisierbarkeit von Inklusion durch QM-Systeme (Meisel 2015). Zum anderen wird QM als Reflexionsfolie zur Gestaltung *interorganisationaler Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten* theoretisch beleuchtet (Sgodda 2018). Gemeinsam ist den Arbeiten, dass sie QM als Vehikel zur Erreichung eines spezifischen Organisationsziels fassen.

Verbindung von Professionalitäts- und Qualitätskonzepten im Kontext von QM Punktuell wird das Passungsverhältnis von Professionalität und Qualität aufgegriffen ($N = 2$). Eine Dokumentenanalyse untersucht, inwiefern Konzepte pädagogischer Professionalität und QM-Ansätze in einem Passungsverhältnis stehen bzw. mit welchen Antinomien ihre Verknüpfung einhergeht (Bruns 2017). Schlögl et al. (2018)

diskutieren diesen Zusammenhang in einem theoretischen Beitrag u. a. mit Bezug auf das österreichische QM-System „Ö-Cert“.

Sonstige Beiträge im Kontext von QM Ergänzend ($N=3$) bleiben Beiträge auszuweisen, die QM in einer allgemeinen, handlungsbezogenen Perspektive erläutern (Denker et al. 2021; Bade et al. 2015) bzw. Faktoren gelungener Qualitätsentwicklung mit LQW beschreiben (Jander 2013); sie werden aufgrund ihrer allgemeinen Bezugnahme auf QM nicht näher ausgeführt.

3.1.2 Qualität im Kontext der Digitalisierung der Weiterbildung

Stand bisher QM im Fokus, widmet sich ein nächster Themenstrang Qualität im Zusammenhang mit Anforderungen der Digitalisierung ($N=6$). Ein Überblickswerk richtet sich auf die Felder Hochschule und beruflich-betriebliche Aus-/Weiterbildung (Arnold et al. 2015); es umfasst Teilkapitel zu QM sowie zu Qualitätskriterien für E-Learning. Ferner werden Qualitätskriterien für das Lernen mit digitalen Medien u. a. in der Weiterbildung beschrieben (Albrecht und Revermann 2016). Eine Online-Befragung erhebt die Digitalisierung österreichischer Weiterbildungsorganisationen und ihrer Angebote im Kontext der Corona-Pandemie, wobei die Entwicklung von Qualitätskriterien für Online-Angebote als Zukunftsaufgabe herausgestellt wird (Gugitscher und Schlögl 2022). Die Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien für digitale Lernangebote bildet eine Gemeinsamkeit der Beiträge. Außerdem finden sich drei zusammenhängende Critical Review-Studien, bei denen die Qualitätsthematik indirekt berührt wird: in Bezug auf Organisationsentwicklung verschiedener Bildungseinreichungen im Zuge der Digitalisierung (Wilmers et al. 2021), die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen (Koschorreck und Gundermann 2021) sowie Implikationen der Digitalisierung für ihre Lehrenden (Koschorreck und Gundermann 2020).

3.1.3 Qualität im Kontext von Evaluation

Ein weiterer Themenstrang rekurriert im Kontext der Evaluation von z. B. „Bildungsprodukte[n], -prozesse[n], Bildungsstrukturen, -organisationen und -systeme[n]“ (Griese 2016, S. 37) auf Qualitätsfragen ($N=4$). Anzuführen ist ein Lehrbuch (Griese et al. 2016; darin: Griese 2016), u. a. mit Einzelbeiträgen zum Einsatz von Evaluationen zur Qualitätsverbesserung der Volkshochschule, ihrer Programme und Angebote sowie zum Einsatz in der berufsbezogenen Weiterbildung. Zudem widmet sich eine Studie der Evaluation von Weiterbildungsprozessen im Kontext von LQW (Rädiker 2013): Mittels inhaltsanalytischer Dokumentenanalysen organisationaler Selbstberichte und leitfadengestützter Interviews mit Evaluationsverantwortlichen entsteht u. a. ein Anforderungsprofil für Evaluierende. Schließlich findet sich im Handbuch Bildungsforschung (Tippelt und Schmidt-Hertha 2018) ein bildungsbereichsübergreifender Überblicksbeitrag zu Evaluation und Qualitätssicherung (°Ditton 2018). Insgesamt stehen Qualitätsfragen im Rahmen von Evaluationen in engem Zusammenhang mit QM-Verfahren.

3.1.4 Operative Qualitätsentwicklung in (Weiter-)Bildungsorganisationen

Weitere Arbeiten adressieren organisationsinterne, operative Prozesse der Qualitätsentwicklung ($N = 5$). Diese Publikationen nehmen z. T. auf QM-Verfahren Bezug, insgesamt fragen sie aber unter breiterer Perspektive danach, wie Qualität zustande kommt. Erstens wird die Bedeutung interner Zusammenarbeit für die Qualität einer Weiterbildungsorganisation bzw. ihrer Angebote aufgegriffen. So machen Ehses und Käpplinger (2020) in einem Editorial zu einem entsprechenden Themenheft (HVV 2020) auf ein Desiderat hinsichtlich des Zusammenwirkens unterschiedlicher Personalgruppen in Weiterbildungsorganisationen aufmerksam. Zweitens gelangt das Interesse an operativen Prozessen der Qualitätsentwicklung in einer Analyse zur Resonanz des Lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (Nittel und Tippelt 2019) zum Ausdruck. Die auf Basis von Interviews mit Expertinnen und Experten, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen realisierte Studie analysiert, wie sich Organisationen unterschiedlicher Bildungsbereiche – darunter Weiterbildung – an geteilten Leitkonzepten zur Realisierung Lebenslangen Lernens orientieren. Die Qualitätsthematik wird als eines dieser Leitkonzepte identifiziert. Der Beitrag von Spahn et al. (2019) konkretisiert diesen Forschungsbedarf hinsichtlich einer vergleichenden Untersuchung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung innerhalb der Organisationen unterschiedlicher Bildungsbereiche. Diese Überlegungen werden fortgesetzt in einem konzeptionellen Beitrag (Nittel und Kilinc 2019), der den Zusammenhang zwischen bildungsbereichsübergreifenden Systembildungstendenzen und der organisationsinternen Bearbeitung von Qualitätsanforderungen herausstellt. Zusammenfassend wird deutlich, dass Potenzial in der Ergründung operativer Prozesse der Qualitätsentwicklung besteht, hier aber ein Desiderat v. a. empirischer Forschung vorliegt.

3.1.5 Qualität im Kontext von Finanzierung und Förderleistungen

Qualitätsfragen werden auch mit der Finanzierung von Weiterbildung respektive Förderleistungen in Zusammenhang gebracht ($N = 2$). Eine rechtswissenschaftliche Arbeit unternimmt einen internationalen Vergleich (Deutschland und Schweden) der Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildungsförderung (Meeßen 2017). Die Studie beleuchtet u. a. die Sicherung von Qualität bzgl. der Frage, inwiefern Weiterbildungsmaßnahmen im Zuge der Vergabe an Dritte in staatlich intendierter Weise bei den Teilnehmenden angelangen. Ferner untersucht eine mehrebenenanalytisch angelegte Studie anhand einer quantitativ-inhaltsanalytischen Programmanalyse, inwiefern gesellschaftliche Modernisierungsstrategien einen reglementierenden Einfluss auf das Verhältnis zwischen der Qualität und dem Preis von Weiterbildungsveranstaltungen nehmen (Schrader und Jahnke 2014).

3.1.6 Qualität im Kontext von Professionalität, Kompetenzanerkennung und Gewinnung pädagogischen Personals

Ein weiterer Themenstrang bündelt Arbeiten, die sich vermittelt über die Professionalität des pädagogischen Personals auf Qualität richten bzw. sich mit dessen

Gewinnung oder Kompetenzanerkennung beschäftigen ($N=6$). Ein Überblickswerk zum Bildungswesen in Deutschland (Köller et al. 2019) greift Qualitätsthemen auf; in den auf Weiterbildung bezogenen Kapiteln indirekt durch den Bezug auf die Professionalisierung des lehrenden Personals (°Schrader et al. 2019). Auch für die Publikation der Umfragedaten des wb-monitors 2014 (Ambos et al. 2015; Koscheck und Ohly 2015) sind Bezüge zu Qualitätsfragen bzgl. der Personalgewinnung von Weiterbildungsorganisationen festzustellen. Gruber et al. (2021) befassen sich mit der Qualität von Prüfverfahren zur Anerkennung und Validierung der Kompetenzen des Personals in Lehre, Bildungsmanagement und Beratung. Auf Basis unterschiedlicher qualitativer Teilstudien sowie einer standardisierten Auswertung von Portfolios gehen sie der Validierungspraxis nach. Insgesamt zeichnet sich in den Arbeiten eine Nähe von Qualitäts- und Professionalitätsfragen ab, die auch in den Publikationen zu Fragen operativer Qualitätsentwicklung sowie in den Publikationen zum Passungsverhältnis von Qualitäts- und Professionalitätskonzepten in QM-Verfahren aufscheint. Darüber hinaus widmet sich ein Handbuch (Gieseke und Nittel 2016) der Qualität von Beratung unter Berücksichtigung der Professionalität des Beratungspersonals (°Weber 2016). Darauf richtet sich auch ein konzeptioneller Beitrag (Schiersmann und Weber 2013).

3.1.7 Weitere Schlaglichter

Überdies umfasst der Literaturkorpus vereinzelte Themen ($N=4$). Zu nennen ist ein Tagungsband (Blömeke et al. 2016) mit einer Rubrik zur Qualitätssicherung in der außerschulischen Bildung, der für die Weiterbildung (nicht als eigene Treffer im Literaturkorpus enthaltene) Beiträge zur Wirkung von Weiterbildungsgutscheinen (°Haberzeth et al. 2016), Zeitlichkeit in Weiterbildungsorganisationen (°Franz 2016) sowie Kompetenzmodellierung (°Pachner 2016) enthält. Eine weitere Arbeit beleuchtet die Rolle zwischenmenschlicher Beziehungsqualität für die Selbstentwicklung von Mitarbeitenden und die Organisationsentwicklung einer Weiterbildungsakademie (Dalferth 2017). Zwei Publikationen nehmen allgemein bzw. indirekt auf Qualität in Organisationen der (Weiter-)Bildung Bezug (Rossmann 2018; Weber et al. 2013).

3.1.8 Zusammenschau

Die in das Mapping Review eingeschlossene Literatur enthält neben empirischen Studien theoretische Reflexionen; z. T. verfolgt sie einen handlungsorientierten Gestaltungsanspruch. Die Bandbreite empirischer Studien reicht von Mixed-Methods-Designs bis hin zu deskriptiven Bestandsaufnahmen. Angesichts dieser Heterogenität und der ursprünglich auf Gestaltungsfragen der Praxis konzentrierten Genese des Qualitätsthemas besteht Bedarf an weiterer empirischer Fundierung.

Der kartografische Überblick hat die einleitend beschriebene Orientierung des Diskurses an der Handlungskoordination zwischen Weiterbildungsorganisationen und ihren Umwelten gespiegelt. Zugleich treten Themenstränge hervor, die unter dem Erkenntnisinteresse an organisationsinternen Koordinationsprozessen zur Entwicklung von Qualität weiterführende Ansatzpunkte erkennen lassen. Dies be-

trifft in hervorgehobener Weise den Themenstrang „Leitung und organisationsinterne Abstimmungsprozesse im Kontext von QM“ sowie den Themenstrang „Operative Qualitätsentwicklung in (Weiter-)Bildungsorganisationen“, da bei beiden Themensträngen Fragen der organisationsinternen Handlungsabstimmung bzw. Ausgestaltung von Qualität angesprochen werden. Die Arbeiten dieser beiden Themenstränge ($N = 10$) werden vertiefend analysiert, um Anschlusspunkte für weitergehende Forschung zu eruieren.

3.2 Vertiefende Analyse: Qualitätsbezogene Koordinationsprozesse in Organisationen der Weiterbildung

Die zuvor identifizierten Studien mit Bezug zu Themen der organisationsinternen Handlungskoordination ($N = 10$) werden nun im Rahmen einer Volltextanalyse vertiefend betrachtet.

Erstens hat sich gezeigt, dass – sofern auf das professionelle Handeln einzelner Akteure in den Organisationen abgestellt wird – eine *Zentrierung auf die Rolle von Leitungskräften* stattfindet. Während sich der Überblicksbeitrag von Schlüter (2018) allgemein auf die Relevanz individueller Akteure – besonders der Leitungskräfte – für die Realisierung von QM bezieht, richtet sich der Beitrag von Koschek und Reuter (2020) auf die von Leitungskräften erlebte Rolle der Gutachtenden in Zertifizierungsprozessen. Leitungskräften wird ein spezifisches Interesse an QM zugeschrieben, da es Transparenz und Kontrollmöglichkeiten steigere (ebd., S. 45 f.). Obwohl auch andere Personalgruppen mit den Anforderungen von QM konfrontiert seien, blieben ihre Perspektiven unterbeleuchtet (ebd., S. 45 f.). Weitere Beiträge gehen auf die Bedeutung der Führungsrolle bei der Gestaltung von QM ein sowie auf den Wert von QM als Instrument zur Unterstützung des Leitungshandelns (Schenk et al. 2018; Wiesner und Egler 2018). Während Leitungskräfte in der Hauptverantwortung für QM stünden (ebd., S. 24), solle das Leitungshandeln die partizipative und diskursive Beteiligung der Mitarbeitenden an der Qualitätsentwicklung fördern (ebd., S. 23). Die Revision des „QESplus“ zielt deshalb mit Hilfen zur Reflexion, Handlungsanregungen und Führungsinstrumenten auf die Professionalisierung des Leitungshandelns (S. 24 f.). Zusammenfassend werden organisationsinterne Koordinationsprozesse durch die Leitungskräfte angesprochen; zugleich zeichnet sich ein regulatorischer Einfluss organisationaler Qualitätsmaßgaben auf weitere Personalgruppen ab.

Zweitens sind mit der Relevanz unterschiedlicher Personalgruppen für die Realisierung von Qualitätsvorgaben Fragen ihrer *Zusammenarbeit* berührt. So stellt Ehses (2016) die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen den HPM und den Lehrenden heraus. Wenngleich LQW die Organisationen mit Anforderungen bzgl. ihrer Lehrenden konfrontiere, erfordere das lose Kopplungsverhältnis der oft freiberuflichen Lehrenden an die Organisationen ihre Zusammenarbeit mit den HPM als interne Kommunikationsaufgabe (ebd., S. 157). Der Beitrag betont entsprechenden Forschungsbedarf. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Personalgruppen steht auch im Mittelpunkt des o. g. Themenhefts (HVV 2020). Im Editorial (Ehses und Käpplinger 2020) wird eine Aufmerksamkeitsverlagerung „von der organisationalen Ebene und Qualitätszertifizierungen [..] hin zu der personalen Ebene und Professio-

nalisierung“ (ebd., S. 5) konstatiert. Es sei bedeutsam, arbeitsteilige Unterschiede hinsichtlich Kompetenzen und Zuständigkeiten zu beachten (ebd. S. 5). Den Bezug zur Qualitätsthematik greifen die Einzelbeiträge des Themenheftes in unterschiedlicher Intensität auf. Explizit berücksichtigt wird er in o. g. Arbeit von Koschek und Reuter (2020); ein Artikel zum informellen Weiterbildungsverhalten der Lehrenden sieht in diesem einen Beitrag zur Qualität (°Müller-Naevecke 2020). Eine Publikation zu einer Qualifizierungsreihe für Lehrende (°Ehses und Slusarek 2020) beleuchtet deren Zusammenarbeit mit den HPM als Chance, die Angebotsqualität zu beeinflussen. Schließlich werden Qualitätssteigerungen der Beratungsarbeit an Volkshochschulen beleuchtet (°Plänkers 2020). Insgesamt zeigen die Beiträge, dass die Zusammenarbeit unterschiedlicher Personalgruppen einen bisher wenig ausgeleuchteten, aber perspektivreichen Gegenstand darstellt. Angesprochen sind organisationsinterne Koordinationsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Personalgruppen.

Drittens rückt die *organisationsinterne, operative Auseinandersetzung mit Qualität* vor dem Hintergrund bildungsbereichsübergreifender Institutionalisierungsprozesse in den Blick (Nittel und Tippelt 2019), indem die Institutionalisierung der bildungspolitischen Leitidee des Lebenslangen Lernens in berufsgruppenkomparativer Perspektive untersucht wird (ebd.). Während Qualität als eines mehrerer Leitthemen über verschiedene Teilbereiche des Erziehungs- und Bildungssystems hinweg identifiziert wird (ebd.), seien in den einzelnen Segmenten unterschiedliche Konkretisierungen von Qualitätsfragen beobachtbar (°Wahl und Nittel 2019). Für die Weiterbildung wird v. a. die Bedeutung von Rückmeldungen der Teilnehmenden für die Einschätzung organisationaler Qualität, von Qualitätssicherung durch QM sowie von organisationsinterner Zusammenarbeit herausgestellt (ebd., S. 156). Letztere realisiere sich etwa durch qualitätsbezogene Dialoge zwischen Leitungen und pädagogischem Personal, Unterstützung ihrer Lernprozesse, kollegialer Beratung, Hospitationen und Meetings (ebd., S. 152–156). Ein Teilkapitel betont die Bedeutung des Leitungshandelns für organisationsinterne Koordinationsprozesse (°Tippelt und Lindemann 2019). Der Beitrag von Spahn et al. (2019) begründet die Relevanz einer vertiefenden Befassung mit den qualitätsbezogenen Nebenbefunden o. g. Studie. Er versteht Qualitätsentwicklung „als Oberbegriff für planmäßige/systematisierte oder auch für nicht als solche explizit etikettierte Maßnahmen, welche die Qualität in Bildungseinrichtungen positiv beeinflussen sollen“ (ebd., S. 11). Der Begriff stellt somit auch auf Qualitätsphänomene ab, die nicht notwendig in Zusammenhang mit QM stehen; zugleich unterstreicht er die operative Dimension der Arbeit an Qualität. Aus den Befunden o. g. Ausgangsstudie wird abgeleitet, dass „die bereichsspezifischen Indikatoren für Qualität sich nicht immer mit den dort vorherrschenden Verfahren der Qualitätssicherung decken“ (ebd., S. 14). Der Beitrag von Nittel und Kilinc (2019) konkretisiert diese Überlegungen und illustriert an einem Materialauszug die „Indifferenz gegenüber den Erfahrungsbeständen der Praktiker*innen“ (ebd., S. 163). Weiterbildung ordnet sich in diesen Studien als ein Bereich neben anderen ein; das Interesse liegt auf einer segmentübergreifenden Betrachtung zwecks Erforschung von Systembildungstendenzen des Lebenslangen Lernens. Deutlich wird indes auch für die Weiterbildung, dass entsprechende Institutionalisierungsprozesse nicht oh-

ne Auseinandersetzung mit ihrer Resonanz innerhalb der Organisationen verstehbar sind.

Die beschriebenen Anhaltspunkte werden nun unter der Educational Governance Perspektive zu weiterführenden Forschungsperspektiven verdichtet.

4 Theoretische Einordnung, Desiderate und Anschlüsse

Mit dem Analysefokus der *Handlungskoordination* rekurriert die Educational Governance Perspektive auf die „Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Einzelbeiträge zur Koordination und Entwicklung des Gesamtsystems" (Altrichter et al. 2005, S. 7; im Orig. m. Herv.). Damit einher geht die Abkehr von einem unilateralen und von Intentionalität geprägten Steuerungsverständnis zugunsten eines vielschichtigen koordinierten Zusammenwirkens unterschiedlicher sozialer Akteure (ebd. S. 7). Während die Governance Forschung den Fokus auf Phänomene der Handlungskoordination auf der Makroebene richtet, erlauben ihre begrifflichen Unterscheidungen ebenfalls die Analyse von Fragen der Handlungsabstimmung innerhalb von Organisationen (Herbrechter 2016, S. 282). Dabei interessieren organisationsinterne Abstimmungsprozesse nicht per se. Vielmehr geraten sie unter der spezifischen Perspektive in den Blick, wie sie sich vor dem Hintergrund der organisationalen Einbettung in institutionelle Umweltbedingungen vollziehen (Herbrechter und Schemmann 2019).

> „Einerseits ermöglichen und begrenzen institutionelle Strukturen das Handeln der Akteure, indem sie einen strukturellen Rahmen hervorbringen, der bestimmte Sicht- und Handlungsweisen angemessener erscheinen lässt als andere und so die strukturellen Voraussetzungen für ein handelndes Zusammenwirken schafft. Andererseits sind es wiederum die sozialen Akteure, die in Interaktionszusammenhängen diese strukturellen Voraussetzungen gemeinsamen Handelns re-/produzieren" (ebd., S. 189).

Bei diesen Rahmenbedingungen ist für die Weiterbildung z. B. an die Einbettung von Organisationen in unterschiedliche Trägerkontexte zu denken oder an Erwartungen innerhalb des organisationalen Umfeldes (Kooperationspartner, konkurrierende Einrichtungen, Stakeholder etc.). Auch o. g. Leitkonzepte Lebenslangen Lernens (Nittel und Tippelt 2019) sowie die je nach Weiterbildungskontext unterschiedlichen Bedingungen zur Sicherung von Ressourcen und Legitimität (Schrader 2011) bringen institutionelle Strukturen zum Ausdruck, innerhalb derer sich die Organisationen verorten und sich die organisationsinterne Handlungskoordination der Akteure vollzieht. Schließlich bleibt hervorzuheben, dass Analysen der an Steuerungsprozessen beteiligten Akteurskonstellationen und Koordinationsformen kein „Selbstzweck sind. Sie sind vielmehr [..] die Zugriffspunkte von politischen und organisatorischen Gestaltungsakteuren auf die Leistungsproduktion im jeweiligen Sektor" (Schimank 2007, S. 253). Aus dieser Differenzierung von „Regelungs-" und „Leistungsstrukturen" (ebd., S. 253) resultieren Fragen nach der Bedeutung von Steuerungskonstellationen für das pädagogische Leistungsprofil von Weiterbildungsorganisationen (Schemmann 2020).

Wird die Educational Governance Perspektive auf die vorangehend identifizieren Anhaltspunkte im Qualitätsdiskurs appliziert, lassen sich Potenziale zur Anreicherung der Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung aufzeigen.

Erstens sind bzgl. der Rollen der Leitungskräfte sowie weiterer Personalgruppen bei der Umsetzung von QM Fragen der organisationsinternen Handlungskoordination durch die Leitung und die ihrerseits angeregte Beteiligung der Mitarbeitenden impliziert. Indem Herbrechter (2018) den Einfluss institutioneller Kontextbedingungen auf die Ausgestaltung des Leitungshandelns für die Weiterbildungsforschung nachgewiesen hat, lässt sich anknüpfend fragen, inwieweit institutionelle Kontextbedingungen die Ausgestaltung spezifisch qualitätsbezogenen Leitungshandelns prägen. Dass hierin ein fruchtbarer Ansatzpunkt bestehen könnte, legen Befunde nahe, die kontextspezifische Präferenzen bei der Implementierung von QM-Systemen (Reuter et al. 2020a, Reuter et al. 2020b; Hartz 2009) feststellen und die Relevanz des institutionellen Kontextes für QM betonen. Auch ist belegt, dass Einrichtungsleitungen sich bei der Auswahl eines QM-Systems an Kontextbedingungen orientieren, d. h. die institutionellen Umwelterwartungen ihre Auswahlentscheidung als Leitungskraft beeinflussen (Käpplinger 2017, S. 175). Des Weiteren schließt Forschung an zu der Frage, wie Leitungskräfte ihre interne Handlungskoordination zugunsten der Ausrichtung ihrer Lehrenden an organisational geltenden Professionalitätsstandards gestalten können (Herbrechter et al. 2022) und darüber vermittelt auf Qualität abzielen. Zudem hat die Literaturlage Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung der übrigen Personalgruppen in der Anlage empirischer Studien gezeigt. Zu konkretisieren ist zunächst, in welchen institutionellen Kontexten welche Akteure innerhalb der jeweiligen Organisationen wie für (welche) Qualitätsfragen relevant sind.

Zweitens ist in Bezug auf die Rolle organisationsinterner Zusammenarbeit ein weiterer Anhaltspunkt sichtbar geworden. Wenngleich die interpersonale Zusammenarbeit in Weiterbildungsorganisationen wenig beforscht ist (Goeze und Stodolka 2019), sprechen Tätigkeitsüberlappungen und Abstimmungsbedarfe für die Relevanz intraorganisationaler Kooperation bei der Entwicklung von Qualität (Jenner 2022a, S. 53). Ausgehend von der Educational Governance Perspektive lässt sich z. B. fragen, ob und wie sich Akteurskonstellationen und Arbeitsteiligkeit je nach institutionellem Kontext unterscheiden und inwiefern daraus Konsequenzen für organisationsinterne Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität erwachsen. Unter Qualitätsgesichtspunkten liegt es außerdem nahe, nach dem Einfluss institutioneller Kontextbedingungen auf das Planungs- und Lehrhandeln zu fragen. Dies nicht zuletzt angesichts variierender Beschäftigungs- und Finanzierungsbedingungen für die Lehrenden (Ambos et al. 2015, S. 10). Ebenso bleibt mit Blick auf die fehlende Institutionalisierung kontextübergreifender Professionalitätsstandards für die Weiterbildung (°Schrader et al. 2019) nach der Bedeutung für die Qualität der Organisationen und ihrer Angebote zu fragen.

Drittens hat die Literaturlage das Potenzial bildungsbereichsvergleichender Analysen zum operativen Umgang mit der Qualitätsthematik in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens verdeutlicht (Nittel und Tippelt 2019; Nittel und Kilinc 2019; Spahn et al. 2019). Für die Weiterbildung liegen angesichts ihrer heterogenen institutionellen Strukturen differenzierende Vergleichsanalysen zum operativen Umgang mit Qualitätsfragen und -vorgaben in unterschiedlichen Reproduk-

tions- und Trägerkontexten nahe. Auch ließen sich international-vergleichende Studien anschließen, bei denen organisationsinterne Koordinationsprozesse vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen Strukturen und Qualitätsanforderungen zu untersuchen wären. Anhaltspunkte liegen jüngst z. B. mit Befunden zu organisationsinternen Mikropolitiken im Umgang mit kommunalpolitisch veranlassten Qualitätsaudits öffentlich verantworteter Weiterbildung in Schweden vor (Mufic 2022).

In einer Gesamtklammer bleibt nach den Implikationen entsprechender Steuerungskonstellationen für das pädagogische Leistungsprofil der Organisationen zu fragen, z. B. nach Konsequenzen für die Qualität des Programm- und Angebotsportfolios oder die Qualität von Ansprachestrategien zur Teilnehmendengewinnung. Die aufgezeigten Ansätze schließen in dieser Hinsicht erweiternd an aktuelle Forschung an, bei der aus systemtheoretischer Perspektive die organisationalen Voraussetzungen für die Qualität der Lehr-Lern-Interaktion als Kern pädagogischer Leistungserbringung adressiert werden (Jenner 2022a). Unter einer binnendifferenzierenden Perspektive wird hier die Organisationskommunikation hinsichtlich der (Zusammen-) Arbeit des leitenden, planenden und lehrenden Personals bei der Entwicklung von Qualitätsvoraussetzungen in den Blick genommen (ebd.). Im Fokus steht die wechselseitige Relevanz der Lehr-Lern-Interaktion und der Organisationskommunikation als je eigenlogischer Systemzusammenhang (ebd.). In diesem Kontext wurde bereits das Potenzial ergänzender neo-institutionalistischer bzw. governancetheoretischer Perspektiven hervorgehoben (ebd., S. 64; Ioannidou und Jenner 2021, S. 328 f.). Die Ergebnisse dieser Literaturanalyse konkretisieren das Anregungspotenzial: Sie verhelfen dazu, die Bedeutung heterogener institutioneller Rahmenbedingungen und Akteurskonstellationen für die organisationsinterne Ausgestaltung von Voraussetzungen für die Qualität der Lehr-Lern-Angebote zu erhellen. So kann der Diskurs zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung stärker als bisher um die Relation zwischen Prozessen auf der Makroebene – also Prozessen der Implementierung und Diffundierung von Qualitätsstandards – und damit zusammenhängenden Prozessen im Inneren der Organisation erweitert werden. Nicht zuletzt ist dieser Zusammenhang bedeutsam, um das Handlungsgefüge zu verstehen, in dem professionelles pädagogisches Handeln stattfindet und an dem Weiterbildungsorganisationen mit Maßnahmen zur Professionalitätsentwicklung ihres Personals ansetzen können (Breitschwerdt 2022; Jenner 2022b).

5 Fazit und Diskussion

Der Beitrag hat auf Basis eines Mapping Reviews beleuchtet, welche Schwerpunkte den Diskurs zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung kennzeichnen und welche Forschungspotenziale sich unter dem Interesse an organisationsinternen Koordinationsprozessen zur Entwicklung der Qualität von Weiterbildungsorganisationen bzw. ihren Angeboten identifizieren lassen. Im Ergebnis steht zum einen ein Überblick über den Qualitätsbegriff in der aktuellen Weiterbildungsforschung. Zum anderen wurden Perspektiven entwickelt, mit denen zunehmend virulent werdende Fragen der internen Handlungskoordination in Weiterbildungsorganisationen (Schemmann und Bonn 2023) in Bezug auf Forschung zur Qualitätsentwicklung

weitergeführt werden können. Damit einher gingen Überlegungen zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen der Professionalitätsentwicklung von Leitungskräften und pädagogischem Personal.

Die Perspektive der neo-institutionalistisch inspirierten Educational Governance Forschung hat sich als fruchtbar erwiesen, da sich organisationsinterne Koordinationsprozesse zur Entwicklung von Qualität vor dem Hintergrund komplexer Steuerungskonstellationen adressieren lassen. Anschlussforschung, die sich verstärkt der organisationsinternen Bearbeitung von Qualität widmet, bedarf in Abhängigkeit der konkreten Forschungsfragen dennoch ergänzender Theoriezugänge. Hier wurde z. B. bereits auf das Potenzial mikropolitischer, gouvernementalitäts- und machttheoretischer (Käpplinger 2017, S. 180) sowie systemtheoretischer (Jenner 2022a) Zugänge hingewiesen. Auch innerhalb der Educational Governance Forschung bleiben differenzierende Überlegungen, z. B. durch Institutional Work Ansätze (Lawrence und Suddaby 2006), heranzuziehen. Während methodische Anregungen nicht im Fokus des Beitrags standen, bestätigt die Literaturanalyse den Bedarf an multiperspektivisch angelegten Forschungsdesigns (Schemmann und Bonn 2023), damit Akteurskonstellationen innerhalb der Organisationen erschlossen und ihre untereinander als auch mit externen Akteuren vollzogenen Koordinationsformen in den Blick genommen werden können.

Ausblickend kann auf das Anregungspotenzial der Literatur aus anderen Bildungsbereichen verwiesen werden. Die im Screening diesbzgl. ausgeschlossene Literatur betrifft z. B. die schulische und frühkindliche Bildung, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, den Kontext Hochschule einschließlich der Hochschuldidaktik und Wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch angrenzende Kontexte wie den organisierten Sport. Für diese Literatur ist insofern Anregungspotenzial zu erwarten, als auch in diesen Kontexten Weiterbildung sowie Fragen ihrer Qualität und Wirksamkeit adressiert werden. Diese Literatur erfordert, zunächst analytische Unterscheidungen vorzunehmen: Einerseits liegen Arbeiten vor, bei der die Qualität der Fort- bzw. Weiterbildungsorganisation oder ihrer Angebote thematisiert wird. Andererseits finden sich Publikationen, bei denen es um Fort- bzw. Weiterbildung des pädagogischen Personals und infolgedessen einsetzender Qualitätsverbesserungen in den Herkunftsorganisationen (Schule, Kindertagesstätte usw.) geht – d. h. gerade *nicht* die Qualität der Fort- bzw. Weiterbildungsorganisation oder ihrer Angebote fokussiert wird.

Schließlich sind in Bezug auf das methodische Vorgehen Limitationen zu berücksichtigen. Erstens erwies sich die Begrenzung der Recherche auf die Datenbank FIS-Bildung gewinnbringend, um angesichts der heterogenen Literaturlage erste Schneisen zu schlagen; dadurch blieben Publikationen außen vor, die nicht oder anders in der Datenbank verschlagwortet waren. Zweitens stellte die Zuordnung der Beiträge auf Basis ihrer Themenschwerpunkte in Abschn. 3.1 einen zielführenden Auflösungsgrad dar, um den kartografischen Überblick zu erarbeiten. Er lässt jedoch innerhalb der Beiträge angesprochene Teilaspekte außen vor. Drittens bestand eine Herausforderung darin, für den Umgang mit der Heterogenität von Literaturlage, Studienqualität und Publikationsformaten sowie der unscharfen Verwendung des Qualitätsbegriffs eine zielführende Recherchestrategie und trennscharfe Einschlusskriterien zu definieren. Die Systematisierung der Themenstränge, Zuordnung der

Beiträge zu diesen und der Verzicht auf Mehrfachzuweisungen forderten begründete Entscheidungen im Umgang mit Kontingenz.

Das Vorgehen war indes ertragreich, um ein erstes Systematisierungsangebot sowie exemplarische Anschlüsse für weiterführende Forschung zu schaffen. Auf Basis dieses Vorstoßes sind nun Anknüpfungspunkte für eine breitere – auch international anschließende – Literaturanalyse ableitbar. Dies etwa, indem Beiträge einschlägiger referierter, nationaler und internationaler Zeitschriften und Handbücher mittels einer manuellen Suchstrategie ermittelt werden, bevor anhand so präzisierter Such- und Systematisierungsraster internationale Datenbanken für komplexere Auswertungen herangezogen werden. In diesem Vorgehen liegt Potenzial, um die Literaturlage sukzessive zu einer Gesamtschau zu erweitern und zugleich angesichts des bisher gering ausgeprägten Qualitätsdiskurses in der internationalen Weiterbildungsforschung (Käpplinger 2017, S. 171) weiterführende Anschlüsse aufzudecken. Das vorliegende Literaturreview schafft hierfür einen Ausgangspunkt.

Interessenkonflikt A. Jenner 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[9]

Albrecht, S., & Revermann, C. (2016). *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag. https://edocs.tib.eu/files/e01fn19/1676381937.pdf Zugegriffen: 04.05.23. [*]

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, *30*, 6–28. https://doi.org/10.1007/s11614-006-0063-0.

Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7599 Zugegriffen: 05.05.23. [*]

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

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M., & Zimmer, G. (2015). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (4. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. [*]

Bade, C., Egler, R., Klemm, U., Schott, F., & Sprink, R. (Hrsg.). (2015). *Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert zwischen Theorie und Praxis. Herausforderungen an einen Theorie-Praxis-Dialog in der Erwachsenenbildung*. Ulm: Klemm + Oelschläger. [*]

[9] Am Ende der Literaturangaben mit [*] gekennzeichnete Quellen sind Teil des untersuchten Literaturkorpus; am Ende der Literaturangaben mit [°] gekennzeichnete Einzelbeiträge stellen keine eigenständigen Recherchetreffer dar, sondern entstammen im Literaturkorpus als Treffer enthaltenen Sammelbänden/Themenheften.

Blömeke, S., Caruso, M., Reh, S., Salaschek, U., & Stiller, J. (Hrsg.). (2016). *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE*. Opladen: Budrich. [*]

Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen. Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Bruns, H. (2015). Inklusion als Aufgabe des Qualitätsmanagements? Potentiale Lernerorientierter Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) zur Beförderung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. In H. Pätzold, N. Hoffmann & C. Schrapper (Hrsg.), *Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (S. 97–121). Weinheim: Beltz Juventa. [*]

Bruns, H. (2017). *Zum Passungsverhältnis von Qualitätsmanagement und pädagogischer Professionalität – eine vergleichende Analyse unter dem Gesichtspunkt der Handlungsordnungen.* Koblenz: Hochschulschrift. https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/1524. Zugegriffen: 05.05.23. [*]

Büttner, D. (2018). *Die Entstehung von System- und Institutionenvertrauen – die Bedeutung von Zertifikaten nach DIN EN ISO 9001 als Vertrauenssubstitute. Zur Funktion der ISO 9001:2015-12 bei der Auswahl von Bildungsdienstleistern*. Berlin: Peter Lang. [*]

Campbell, F., Tricco, A. C., Munn, Z., Pollock, D., Saran, A., Sutton, A., White, H., & Khalil, H. (2023). Mapping reviews, scoping reviews, and evidence and gap maps (EGMs): the same but different—the "Big Picture" review family. *Systematic Reviews*, *12*(45), 1–8. https://doi.org/10.1186/s13643-023-02178-5.

Dalferth, G. S. (2017). *Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung*. Tübingen: Universitätsbibliothek. https://doi.org/10.15496/publikation-20076. [*]

Denker, T., Plänkers, B., & Meisel, K. (2021). Qualitätsmanagementsysteme als Medien der Optimierung von Weiterbildung – drei Statements. *Hessische Blätter für Volksbildung, 71*(1), 64–74. https://doi.org/10.3278/HBV2101W007. [*]

Ditton, H. (2018). Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Springer Reference Sozialwissenschaften (S. 757–777). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_32. [°]

Ehses, C. (2016). Von der Euphorie des Anfangs zu pragmatischen Strategien. Bilanz der langjährigen Qualitätsentwicklung der hessischen Volkshochschulen im Kontext von LQW. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *66*(2), 150–160. [*]

Ehses, C., & Käpplinger, B. (2020). Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), 5–8. https://doi.org/10.3278/HBV2004W001. [*]

Ehses, C., & Slusarek, M. (2020). Professionalisierung von Kursleitenden. Zur Konzeption einer landesweiten Fortbildungsreihe und den notwendigen Kontexten zur Qualitätsstärkung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), 64–73. https://doi.org/10.3278/HBV2004W008. [°]

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, *26*(50), 25–35. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11499 Zugegriffen: 12.06.23. [*]

Feld, T. C., Kraft, S., May, S., & Seitter, W. (Hrsg.). (2013). *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung*. Wiesbaden: Springer VS. [*]

Franz, J. (2016). Zwischen handlungsleitenden Traditionen und Zukunft – Eine empirische Rekonstruktion des Umgangs mit Zeitlichkeit in organisationalen Lehrprofilen der Erwachsenenbildung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE* (S. 275–288). Opladen: Budrich. [°]

Franz, J. (2022). Durch die Reflexion des Außens das Innen steuern? Potenziale neo-institutionalistischer Überlegungen für Organisationsentwicklungsprozesse erwachsenenpädagogischer Einrichtungen. In M. Alke & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 179–198). Wiesbaden: Springer VS.

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

Goeze, A., & Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource für Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 69(4), 354–364*. https://doi.org/10.3278/HBV1904W354.

Gough, D., Kiwan, D., Sutcliffe, K., Simpson, D., & Houghton, N. (2003). *A systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, *26*, 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.

Griese, C. (2016). Bildungsorganisationen und Bildung als Objektbereich von Evaluation. In C. Griese, H. Marburger & T. Müller (Hrsg.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch* (S. 25–40). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110413854-003. [*]

Griese, C., Marburger, H., & Müller, T. (Hrsg.). (2016). *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch*. Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110413854-003. [*]

Gruber, E., Schlögl, P., Assinger, P., Gugitscher, K., Lachmayr, N., & Schmidtke, B. (2021). *Kompetenzanerkennung und Validierungspraxis in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Theoretische Bezüge und empirische Befunde*. Bielefeld: wbv Publikation. [*]

Gugitscher, K., & Schlögl, P. (2022). „Es geht mehr digital als angenommen!". Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. *Magazin Erwachsenenbildung.at (44/45)*, 11. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24476/pdf/Erwachsenenbildung_44_45_2022_Gugitscher_Schloegl_Es_geht_mehr.pdf. Zugegriffen: 08.05.23. [*]

Haberzeth, E., Käpplinger, B., & Kulmus, C. (2016). Wirkungsforschung in der Weiterbildung. Auf dem Weg zum richtigen Maß? In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE* (S. 257–274). Opladen: Budrich. [°]

Hartz, S. (2008). Steuerung in und von Organisationen der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 251–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartz, S. (2009). Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133–159). Wiesbaden: Springer VS.

Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer VS.

Hartz, S. (2015). Wirksamkeitszuschreibungen von Weiterbildungseinrichtungen zur Lernerorientierten Qualitätstestierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 303–325. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0620-z. [*]

Hartz, S., & Aust, K. (2013). Der Lernende als Mitgestalter von Qualität in Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung für Qualitätsmanagement. In T.C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 159–176). Wiesbaden: Springer VS. [°]

Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8481/pdf/Zeitschrift_fuer_Paedagogik_41_Beiheft_2000.pdf. Zugegriffen: 05.05.23.

Herbrechter, D. (2016). „Im Schatten der Hierarchie" – Eine empirische Annäherung an das Führungsverständnis und Orientierungen des Führungshandelns von Leitungspersonen in Weiterbildungsorganisationen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(3), 277–229. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0065-x.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/14/1136w.

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

Herbrechter, D., Hahnrath, E., & Jenner, A. (2022). Working together professionally—on the coordination amongst different staff groups in adult education. In R. Hawa (Hrsg.), *2022 Meeting of CASAE. Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) held virtually from May 14th–May 17th, 2022. Conference Proceedings* (S. 200–209). Ottawa. https://www.casae-aceea.ca/conferences/ Zugegriffen: 04.05.23.

HVV – Hessischer Volkshochschulverband (2020). Weiterbildungspersonal – interpersonale Zusammenarbeit [Themenheft]. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4). https://doi.org/10.3278/HBV2004W. [*]

Ioannidou, A., & Jenner, A. (2021). Regulation in a contested space: Economization and standardization in adult and continuing education. In A. Wilmers & S. Jornitz (Hrsg.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A transatlantic discourse in education research* (S. 321–333). Opladen: Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.23.

Jander, S. (2013). *Faktoren gelungener Qualitätsentwicklung. Eine empirische Best-Practice-Analyse von LQW-Anwenderorganisationen*. Hannover: Expressum. [*]

Jenner, A. (2022a). Qualität von Lehr-Lern-Prozessen als Steuerungsproblem in Weiterbildungsorganisationen: Anregungspotenziale der Systemtheorie. In M. Alke & T.C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 47–71). Wiesbaden: Springer VS.

Jenner, A. (2022b). Professionalitätsentwicklung aus der Perspektive von Weiterbildungsorganisationen: Ansätze für Weiterbildungsmanagement und Forschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *72*(2), 45–55. https://doi.org/10.3278/HBV2202W005.

Käpplinger, B. (2017). Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? Eine mikropolitische Analyse. In A. Bolder, H. Bremer & R. Epping (Hrsg.), *Bildung für Arbeit unter Neuer Steuerung* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer VS.

Klieme, E., & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53* (S. 7–13). https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7266/pdf/Klieme_Tippelt_Qualitaetssicherung_im_Bildungswesen.pdf Zugegriffen: 05.05.23.

Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F.W., Maaz, K., & Schrader, J. (Hrsg.). (2019). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [*]

Koscheck, S., & Ohly, H. (2015). *Wbmonitor 2013. Daten- und Methodenbericht.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7559. Zugegriffen: 05.05.23. [*]

Koscheck, S., & Reuter, M. (2020). Zwischen Unterstützung und Kontrolle. Gutachtende in Zertifizierungsprozessen von Qualitätsmanagementsystemen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), 38–47. https://doi.org/10.3278/HBV2004W005. [*]

Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2020). Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 159–193). Münster: Waxmann. [*]

Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Münster: Waxmann. [*]

Kuper, H. (2002). Stichwort: Qualität im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *5*(4), 533–551. https://doi.org/10.1007/s11618-002-0030-x.

Lawrence, T.B., & Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S.R. Clegg, C. Hardy, T.B. Lawrence & W.R. Nord (Hrsg.), *Sage handbook of organization studies* (2. Aufl., S. 215–254). London: SAGE.

Meeßen, I. (2017). *Staatliche Förderung beruflicher Weiterbildung in Deutschland und Schweden. Strukturen der Einbindung Dritter bei der Förderung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen*. Baden-Baden: Nomos. [*]

Meisel, K. (2015). Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *65*(4), 355–362. [*]

Mufic, J. (2022). *"Quality problems" in Swedish municipal adult education: The micropolitics of quality construed in the audit society*. Linköping: University Electronic Press. https://doi.org/10.3384/9789179293581.

Müller-Naevecke, C. (2020). Die informelle Weiterbildung der Lehrenden in der Weiterbildung. Wie erschließen sich Lehrende verschiedener Tätigkeitsgruppen neues Wissen? *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), 29–37. https://doi.org/10.3278/HBV2004W004. [°]

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic reviews in educational research. Methodology, perspectives and application* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.

Nittel, D., & Kilinc, M. (2019). Qualitätsentwicklung: Medium und Gegenstand von Transformationsprozessen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 155–173). Bielefeld: wbv Publikation. [*]

Nittel, D., & Kilinc, M. (2020). Die Qualität der Qualität? Empirische Annäherung an einen reflexiven Mechanismus im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, *21*(2), 275–292.

Nittel, D., & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. Bielefeld: wbv Publikation. [*]

Pachner, A. (2016). Herausforderung Kompetenzmodellierung: Theoriegeleitete Annäherung an die Kernkompetenz Selbstreflexion. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE* (S. 289–298). Opladen: Budrich. [°]

Plänkers, B. (2020). Orte für Beratung!? Zusammenarbeit von Beratungskräften zu Ausbau und Entwicklung verschiedener Beratungsleistungen an Volkshochschulen – Erfahrungen eines Projekts. *Hessische Blätter für Volksbildung, 70*(4), 74–83. https://doi.org/10.3278/HBV2004W009. [°]

Rädiker, S. (2013). *Evaluation von Weiterbildungsprozessen. Status quo, Herausforderungen, Kompetenzanforderungen*. Marburg: Tectum. [*]

Reuter, M. (2020). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung*. Gießen: Hochschulschrift. [*]

Reuter, M., Koscheck, S., & Martin, A. (2020a). Qualitätsmanagement und organisationale Felder in der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. v. Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE* (S. 163–177). Opladen: Budrich. [*]

Reuter, M., Martin, A., & Koscheck, S. (2020b). Qualitätsmanagementsysteme – eine Analyse von Diffusionsprozessen in verschiedene organisationale Felder der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *43*(1), 97–116. https://doi.org/10.1007/s40955-019-00144-0. [*]

Rossmann, E. D. (2018). Die Volkshochschulen und ihre Verbände. Eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung. *Bildung und Erziehung*, *71*(2), 137–151. https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.2.137. [*]

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

Schemmann, M. (2020). „Und sie bewegt sich doch" – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. In I. v. Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE* (S. 391–404). Opladen: Budrich.

Schemmann, M., & Bonn, E. (2023). Researching (multiple) coordination of action in adult education organizations—Theoretical approaches, empirical findings and future perspectives. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*(1), 9–23. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00245-x.

Schenk, K., Wiesner, G., & Hoffmann, M. (2018). Perspektiven von Führungskräften und Auditoren/Auditorinnen auf Qualitätsentwicklung. Konsequenzen zur Überarbeitung des QESplus. In G. Wiesner, R. Egler & K. Heidrich (Hrsg.), *Organisationsentwicklung mit QESplus. Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken* (S. 29–53). Ulm: Klemm + Oelschläger. [*]

Schiersmann, C., & Weber, P. (2013). Professionalisierungsstrategien, organisationsbezogene Qualitätsentwicklung und Kompetenzentwicklung. Drei Ansätze zur Stärkung von Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In T. C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung* (S. 141–157). Wiesbaden: Springer VS. [*]

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

Schlögl, P., Steiner, P. H., & Gruber, E. (2018). Qualitätsvolle und professionelle Bildungsarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Pädagogisches Organisieren im Zusammenwirken von Forschung, Praxis und Politik. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.), *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 183–200). Münster: Waxmann. [*]

Schlüter, A. (2018). Individuelle Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 407–417). Wiesbaden: Springer VS. [*]

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/14/1108w.

Schrader, J., & Jahnke, U. (2014). Die Qualität und der Preis von Weiterbildung. Einflussfaktoren und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(1), 150–171. https://doi.org/10.25656/01:14652. [*]

Schrader, J., Anders, Y., & Richter, D. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 775–808). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [°]

Sgodda, R. (2018). Kooperation als Qualitätsmerkmal von Einrichtungen der Erwachsenenbildung? In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 27–41). Wiesbaden: Springer VS. [*]

Spahn, C., Nittel, D., Hodapp, B., & Kilinc, M. (2019). Qualitätsentwicklungen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. Gegenstand der komparativen pädagogischen Berufsgruppen- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, *35*(2), 5–21. [*]

Tippelt, R., & Lindemann, B. (2019). Leadership in pädagogischen Organisationen. In D. Nittel & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee* (S. 233–238). Bielefeld: wbv Publikation. [°]

Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl.). Bd. 1. Wiesbaden: Springer VS. [*]

Vater, S. (2013). Standpunkte zu Governance in der Erwachsenenbildung. Eine E-Mail-Befragung der KEBÖ-Verbände. *Magazin Erwachsenenbildung.at (18),* 02/1–10. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7312/pdf/Erwachsenenbildung_18_2013_Vater_Standpunkte_Governance.pdf. Zugegriffen: 12.06.23. [*]

Wahl, J., & Nittel, D. (2019). Qualität und Ressourcenverteilung in pädagogischen Organisationen. In D. Nittel & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee* (S. 130–158). Bielefeld: wbv Publikation. [°]

Weber, P. C. (2016). Qualität von Beratung unter besonderer Berücksichtigung von Professionalität und Kompetenz des Beratungspersonals. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 828–839). Weinheim: Beltz Juventa. [°]

Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Fahrenwald, C., & Macha, H. (2013). *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. [*]

Wiesner, G., & Egler, R. (2018). Erfahrungs- und erkenntnisbasierte Trends von Qualitätsmanagementsystemen im Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsbereich. Konsequenzen zur Überarbeitung des QESplus. In G. Wiesner, R. Egler & K. Heidrich (Hrsg.), *Organisationsentwicklung mit QESplus. Partizipatives Führen in Weiterbildungseinrichtungen stärken* (S. 11–28). Ulm: Klemm + Oelschläger. [*]

Wilmers, A., Keller, C., & Anda, C. (2021). Reviews zur Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen. Zur Methodik und Diskussion von Bias in Reviewverfahren der Bildungsforschung. In A. Wilmers, M. Achenbach & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 7–32). Münster: Waxmann. [*]

Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105–129). Wiesbaden: Springer VS.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (2023) 46:439–440
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00268-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ERRATUM

Erratum zu: Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität

Annabel Jenner

Online publiziert: 17. Januar 2024
© The Author(s) 2024

Erratum zu:
ZfW 2023
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6

Im ursprünglichen Beitrag wurde Tab. 1 (Darstellung der Suchstrategie) um eine Anmerkung (Lesehinweis) ergänzt. Die Anmerkung empfiehlt, zur besseren Nachvollziehbarkeit der Suchstrategie die Tabellendarstellung in der PDF-Version gegenüber der Online-HTML-Version vorzuziehen.

Der Originalbeitrag wurde korrigiert.

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.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Die Online-Version des Originalartikels ist unter https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6 zu finden.

✉ Dr. Annabel Jenner
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Bonn, Deutschland
E-Mail: jenner@die-bonn.de

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00267-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung

Josef Schrader · Theresa Büchler · Jonathan Kohl

Eingegangen: 6. September 2023 / Überarbeitet: 13. November 2023 / Angenommen: 14. November 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, mit welchen Strategien Weiterbildungsorganisationen ihr Lehrpersonal rekrutieren. Bezugnehmend auf das Modell der Reproduktionskontexte, das um institutionenökonomische Annahmen erweitert wird, erwarten wir, dass Weiterbildungseinrichtungen je nach Kontext unterschiedliche Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien präferieren, um ihren je spezifischen Anforderungen, Zielsetzungen und strategischen Ausrichtungen gerecht zu werden. Auf Grundlage von Daten aus einer Befragung von insgesamt 1000 Weiterbildungsanbietern, die im Rahmen des TAEPS-Verbundprojekts erhoben wurden, lassen sich diese Annahmen überwiegend bestätigen. Mittels bivariater Zusammenhangsanalysen lässt sich zeigen, dass die Wahl der Rekrutierungswege durch die Kontexte beeinflusst wird, in denen Weiterbildungseinrichtungen sich bewegen und spezifische vertragliche Beziehungen zu ihren Lehrkräften aufbauen. Ähnliche Befunde finden sich auch mit Blick auf die Auswahlverfahren und die Wichtigkeit von Auswahlkriterien.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Rekrutierung von Lehrkräften · Organisationen der Weiterbildung · Professionalisierung · Reproduktionskontexte · Occupational Closure

✉ Prof. Dr. Josef Schrader · Dr. Theresa Büchler · Jonathan Kohl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn, Deutschland
E-Mail: schrader@die-bonn.de

Dr. Theresa Büchler
E-Mail: buechler@die-bonn.de

Jonathan Kohl
E-Mail: kohl@die-bonn.de

Published online: 05 December 2023

Recruitment of Adult Education teachers through continuing education organizations

Abstract In this paper, we delve into the exploration of strategies preferred by adult education providers to recruit their teaching staff. Referring to a model of contexts for reproduction, enhanced with institutional economic assumptions, we anticipate that adult education providers from different contexts prefer varying recruitment paths, selection procedures, and selection criteria tailored to their specific requirements, objectives, and strategic orientations. Drawing on data derived from a survey of a total of 1000 adult education providers, our presumptions are largely confirmed. By means of bivariate correlation analyses, it can be shown that there is a predominant preference in utilizing recruitment channels that establish specific contractual relationships of adult education providers to their teaching staff. Furthermore, the choice of recruitment methods is noticeably influenced by the reproduction contexts. Similar findings emerge when examining selection procedures and the importance of selection criteria.

Keywords Adult and continuing education · Recruiting of teaching staff · Adult education providers · Professionalization · Contexts of reproduction · Occupational closure

1 Entwicklungen und Desiderata im Schnittfeld von Organisations- und Professionsforschung der Weiterbildung

Das vorliegende Themenheft der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung hat sich zum Ziel gesetzt, neuere Entwicklungen in der Organisations- und Professionsforschung zu dokumentieren. Die Einladung zur Einreichung von Beiträgen ging aus von der Beobachtung, dass die Organisations- und Professionsforschung zu den etablierten und zugleich sich thematisch, theoretisch wie methodisch dynamisch entwickelnden Forschungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung gehören. Ihre wissenschaftliche wie auch praktische Relevanz lässt sich als Ausdruck einer fortschreitenden Institutionalisierung des lebenslangen Lernens interpretieren, wie sie u. a. durch die Inventare der Bildungsberichterstattung wie den Nationalen Bildungsbericht oder den Adult Education Survey (z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; BMBF 2021) dokumentiert wird. Wissenschaftsgeschichtlich kann die Professionsforschung auf eine Historie verweisen, die spätestens mit der Etablierung der Erwachsenenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts beginnt (Schulenberg 1972). Demgegenüber hat die Organisationsforschung erst seit den späten 1980er-Jahren größere Aufmerksamkeit gefunden (Dollhausen und Schrader 2014; Herbrechter und Schrader 2018; Schemmann und Herbrechter 2010). Seit einigen Jahren lassen sich in beiden Feldern jedoch nicht nur Weiterentwicklungen etablierter Forschungszugänge beobachten, sondern auch Bestrebungen, organisations- und professionsbezogene Forschungsfragen stärker miteinander zu verschränken.

Weiterentwicklungen in der Professionalisierungsforschung zeigen sich z. B. darin, dass nicht mehr nur die professionellen Kompetenzen des Lehrpersonals – teils im Anschluss an die Lehrerbildungsforschung – theoretisch modelliert (Strauch et al. 2021), sondern auch empirisch erfasst werden (Schmidt-Hertha et al. 2020; Marx et al. 2022). Zudem liegen inzwischen auch – teils daran anschließend – Vorschläge für Kompetenzmodelle für das planend-disponierende Personal in Einrichtungen der Weiterbildung vor (von Hippel 2019). Gleichzeitig werden in der Organisationsforschung nicht mehr nur interne Handlungen, Prozesse und Strukturen untersucht, etwa im Blick auf die Leitung und das Management von Einrichtungen (Herbrechter 2018). Mit der Kommission, später der Sektion Organisationspädagogik hat sich zudem unter Beteiligung von Forschenden aus der Weiterbildung eine wissenschaftliche Vereinigung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft etabliert, die die Bildsamkeit und Lernfähigkeit von Organisationen mit den Mitteln pädagogischer Begleitung und Beratung in den Blick nimmt (Göhlich et al. 2018).

Während Organisation und Profession als soziale Phänomene unabweisbar aufeinander bezogen sind (Stichweh 2013), hat die Forschung diese Verwiesenheit oft ausgeblendet. In der Erwachsenen- und Weiterbildung mag dies noch dadurch verstärkt worden sein, dass ihre pädagogischen Leistungen i. d. R. arbeitsteilig in der Zusammenarbeit von zumeist vergleichsweise wenigen festangestellten Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen mit Aufgaben im Management, in der Programmentwicklung und in der Verwaltung und einer vergleichsweise großen Zahl von neben- und freiberuflichen, oft auch ehrenamtlich tätigen Mitarbeitenden mit Aufgaben überwiegend in der Lehre erbracht werden – mit der Folge, dass auch in der Professionalisierungsforschung zunächst mehr die Planenden und erst seit einigen Jahren verstärkt auch die Lehrkräfte in den Blick genommen wurden (Schrader 2018). Wie die unterschiedlichen Gruppen von Mitarbeitenden interagieren und ihre Handlungen koordinieren, hat demgegenüber vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit gefunden. Frühe, stark einer makrodidaktisch fokussierten Professionalisierungsforschung verpflichtete Arbeiten haben sich u. a. der Abstimmung von Aufgaben in der Programm- und Veranstaltungsplanung für den Bereich der öffentlich anerkannten Weiterbildung gewidmet. Sie zeigten u. a., dass Planende ihre Arbeit eher als organisatorische denn als pädagogische Aufgabe interpretierten, didaktischen Absprachen wenig Aufmerksamkeit widmeten (Gieseke 1989), dass sie die Verantwortung für das Lehr-Lerngeschehen weitgehend den Lehrkräften übertrugen und nur wenig über die konkrete Gestaltung und Wirkung der Bildungsarbeit wussten (Henze 1998) und dass die Entwicklung von Angeboten und Programmen nicht das Ergebnis eines *Planungs*prozesses, sondern eines Angleichungshandelns unterschiedlicher Gruppen von Mitarbeitenden war (Gieseke 2000).

Dass die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Angeboten und Programmen eher der Logik von Konditional- denn von Zweckprogrammen (Schrader 2011, S. 349–358) zu folgen scheint, verweist auf den besonderen Bedarf an Analysen zur Koordination von Handlungen. So finden sich in der Tradition der Programmforschung bereits seit einigen Jahren Studien, die die Genese und Entwicklung von Angeboten und Programmen – empirisch die Perspektiven unterschiedlicher Akteure verschränkend – im Zusammenspiel von Leitenden, Planenden und Lehrenden untersuchen (Gieseke 2000, Robak et al. 2019). Stärker den Traditionen einer theo-

retisch fundierten Organisationsforschung verpflichtet ist die mehrebenenanalytisch angelegte Arbeit von Hartz (2011), die sich mit der Etablierung von Systemen des Qualitätsmanagements in Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt. Während diese Studie insofern bildungspolitisch motiviert war, als sie aus der Evaluation eines Bund-Länder-Programms hervorging, finden sich aktuell auch stärker der Entwicklung der Forschung entstammende Vorhaben, die an den Möglichkeiten der ebenenübergreifenden Handlungskoordination im Blick auf die Qualität von Lehr-Lernprozessen interessiert sind (s. z. B. Jenner in diesem Heft). Exemplarisch dafür steht die Arbeit von Franz, die in einer multimethodischen, rekonstruktiven Studie zeigt, wie sich organisational differente Lehrkulturen (Lehrorientierungen und Lehrpraxen) als Ergebnis der Interaktion zwischen leitenden, planenden, lehrenden und verwaltenden Mitarbeitenden entwickeln (Franz 2016, 2017).

Auffallend ist, dass die *Rekrutierung von Lehrkräften* durch Organisationen der Weiterbildung bislang noch wenig theoretische und empirische Aufmerksamkeit gefunden hat (Goeze und Schneider 2014). Das ist gleich aus mehreren Gründen überraschend. Zunächst handelt es sich dabei angesichts der Arbeitsbedingungen und Funktionsweisen der Erwachsenen- und Weiterbildung (1) um eine Aufgabe, die konstitutiv ist für die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für organisiertes Lehren und Lernen (Kuper 2001), und zwar in allen Kontexten der Weiterbildung. In der betriebswirtschaftlichen Literatur, auf die sich die Forschung der Erwachsenenbildung seit dem Ende der 1990er-Jahre teils positiv (Schlutz 2006), teils abgrenzend (Robak 2004) bezieht, werden (2) Fragen des Personalmanagements, der Personalbedarfsplanung, der Personalbeschaffung und -auswahl, der Motivation und Bindung der Mitarbeitenden an die Organisation bis hin zu Fragen der Personalentwicklung explizit diskutiert, im Profit- wie im Non-Profit-Bereich, meist in anleitender Absicht (Stock-Homburg 2013; Jensen 2022). Schließlich sind, verschärft durch die Corona-Pandemie, (3) die Erwartungen an die Kompetenzen des Personals in der didaktisch reflektierten Nutzung digitaler Medien nicht nur zur Steigerung der Reichweite und zur Erhöhung zeitlicher Flexibilität, sondern auch zur Verbesserung der Qualität von Lehr-Lernprozessen deutlich gestiegen (Christ et al. 2021). Nicht zuletzt wird die Rekrutierung von Personal auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung künftig bedeutsamer werden angesichts des (generellen) (4) Fachkräftemangels (s. Bellmann et al. 2012; Czepek et al. 2015), der nach anderen Bildungsbereichen (für die frühe Bildung s. Dudek und Gebrande 2012; für die Schule s. SWK 2023; für die wissenschaftliche Weiterbildung Wagner et al. 2020) auch die Weiterbildung erreicht zu haben scheint (Schrader und Kohl 2022; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Daher widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, wie Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung Lehrkräfte rekrutieren, welche Rekrutierungswege sie nutzen, auf welche Auswahlverfahren sie sich stützen und auf der Basis welcher Kriterien sie Entscheidungen treffen. Dabei geht es insbesondere um die Frage, welche Rolle kontext- und organisationsbezogene Merkmale der Weiterbildungseinrichtungen spielen auf einem gering reglementierten Arbeitsmarkt, dessen Professionalisierung mal als „unabgeschlossen", mal als „steckengeblieben" beschrieben wird (Nittel 2000; Schütz 2018). Diesen Fragen gehen wir anhand von Daten der TAEPS-

Studie (Teachers in Adult Education – A Panel Study) nach, die sich mit den Beschäftigungsbedingungen und den professionellen Kompetenzen des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt. Wir nutzen dazu Daten aus der standardisierten Befragung von 1000 Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und Soloselbständigen, die der Lehrkräftebefragung vorgeschaltet war.

2 Forschungen zur Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung

Dass die Rekrutierung von Lehrkräften für das Gelingen von Weiterbildung nicht nur konstitutiv ist, sondern auch eine gleichsam alltäglich zu bewältigende Aufgabe darstellt, mögen einige wenige Daten illustrieren. Die Erwachsenen- und Weiterbildung ist in Deutschland inzwischen nach der Zahl der Teilnehmenden, der Organisationen und auch der Beschäftigten der größte unter den etablierten Bildungsbereichen. Folgt man amtlichen Statistiken sowie den Daten der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung, so gehen wir von ca. 50.000 öffentlich-rechtlichen, gemeinwohlorientierten und kommerziellen Anbietern aus, auf die ca. 700.000 pädagogisch Beschäftigte entfallen, davon ca. 530.000 Lehrkräfte (Schrader 2019, S. 702). Das jüngst veröffentlichte DIE-Weiterbildungskataster (Schrader und Martin 2021) schätzt die Zahl der Organisationen und der Beschäftigungsverhältnisse mit knapp 60.000 überwiegend kommerziell arbeitenden, öffentlich-rechtlichen und gemeinschaftlichen Anbietern und mehr als 3 Mio. Beschäftigungsverhältnissen (nicht Beschäftigten!) noch höher ein. Hinzu kommen laut IAB-Betriebspanel ca. 700.000 weiterbildungsaktive Betriebe, für die die Zahl der pädagogisch Beschäftigten nicht bekannt ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Die Rekrutierung von Lehrkräften der Weiterbildung zu erforschen, erfordert eine Kenntnis der institutionellen Strukturen einschließlich der Reglementierung von Beschäftigungsverhältnissen sowie des Standes der Professionalisierung. Die institutionelle Struktur der Weiterbildung wird zumeist als heterogen beschrieben, wobei sie – je nach bildungspolitischem oder theoretisch motiviertem Zugang – mal als quartärer Bildungsbereich (Wittpoth 2006, S. 107), als pluralistisches Institutionensystem (Faulstich und Zeuner 2008) oder als institutionelles Feld heterogener, zueinander in einem nicht-hierarchischen Verhältnis stehender Reproduktionskontexte von gemeinschaftlichen, öffentlich-rechtlichen, betrieblichen und kommerziellen Organisationen der Weiterbildung (Schrader 2010) interpretiert wird. Das Kontextmodell hat inzwischen auch Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden (für den Adult Education Survey s. Schrader, Strauß und Reichart 2017, für den Nationalen Bildungsbericht s. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022; für den Weiterbildungsatlas s. Martin et al. 2021). Besonderheiten zeigen sich aber nicht nur in der institutionellen Struktur, sondern, damit einhergehend, auch in dem geringen Grad der Reglementierung von Beschäftigungsverhältnissen. Solche Reglementierungen beschränken sich bislang auf ausgewählte Segmente des Weiterbildungssystems. Da sind zunächst die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer zu nennen, die für die öffentlich anerkannte Erwachsenenbildung die Förderung von Einrichtungen an die Beschäftigung von akademisch qualifiziertem Personal binden. Zudem macht

die Bundesagentur für Arbeit mit der „Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung“ (AZAV) Vorgaben für die (pädagogischen) Qualifikationen von beschäftigten Leitungs-, Lehr- und Fachkräften in geförderten Maßnahmen. Auf dieses Segment konzentrieren sich bislang auch die Gewerkschaften, die Tarifverträge für pädagogisches Personal in Einrichtungen ausgehandelt haben, die überwiegend Maßnahmen nach SGB II und SGB III anbieten. Hier steht (seit 2012) die Sicherung eines Mindestlohns im Vordergrund; über einen umfassenden Branchentarifvertrag, der Mantelregelungen zu Arbeitszeit, Unterrichtsstunden, Weiterbildungsansprüchen und Entgelten, gestaffelt nach Qualifikationen und Erfahrung der Beschäftigten, konnte aber zwischen GEW, verdi und der Zweckgemeinschaft des Bundesverbands der Träger der Beruflichen Bildung (BBB) trotz mehrjähriger Verhandlungen noch keine Einigung erzielt werden. Auch das neue, vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales vorbereitete Weiterbildungsgesetz enthält keinerlei spezielle Vorgaben zur Gewinnung oder Qualifizierung des Lehrpersonals in der Weiterbildung. Schließlich versuchen Berufsverbände von Coaches, Verkaufstrainern und Beraterinnen, die im Feld der betrieblichen Weiterbildung agieren und die im Dachverband der Weiterbildungsorganisationen zusammengeschlossen sind, den Berufszugang und die Berufsausübung über die Vergabe von Zertifikaten für Aus- und Weiterbildungen sowie durch die Verpflichtung auf ethische Standards zu reglementieren.

Diese Situation stellt die Professionalisierungsforschung der Erwachsenen- und Weiterbildung vor besondere Herausforderungen. Sie hat sich bislang eher übergreifend mit den Beschäftigungschancen des erziehungswissenschaftlich und/oder erwachsenenpädagogisch qualifizierten Personals beschäftigt. Während die Beschäftigten insgesamt zu etwa 2/3 über akademische Abschlüsse verfügen, ist der Anteil der erziehungswissenschaftlich Qualifizierten deutlich geringer (Martin et al. 2016). In der Forschung herrscht Konsens, dass die Professionalisierung der Erwachsenenbildung weniger weit fortgeschritten ist als in anderen Bildungsbereichen, schon gar im Vergleich zu den sogenannten klassischen Professionen (Nittel 2000; Schütz 2018). Die vorliegenden Arbeiten haben sich bislang zumeist am *Stand*, weniger an der *Entwicklung* der Professionalisierung interessiert gezeigt. Für die klassischen Professionen dagegen liegen historische Arbeiten ebenso vor wie für pädagogische Berufe jenseits der Erwachsenenbildung. Sie zeigen, dass Professionen beim Übergang von frühmodernen zu modernen Gesellschaften entstehen und auf einen strukturellen Bedarf an personenbezogenen Dienstleistungen reagieren, die sich auf die physische, psychische, juristische oder pädagogische Wiederherstellung oder Aufrechterhaltung der Integration von Individuen in die Gesellschaft richten (Stichweh 2013). Kollektive Professionalisierung vollzieht sich in langdauernden, diskontinuierlichen und tätigkeitsbezogen wie regional variierenden Prozessen, bei denen sich die Akteurskonstellationen und die institutionellen Reglementierungen von (Teil-)Arbeitsmärkten deutlich unterscheiden. Allgemeine Phasenmodelle (Hauptberuflichkeit, wissenschaftlich-theoretische Fundierung von Ausbildungswegen, Gründung von Berufsverbänden, s. z. B. Wilensky 1972) liefern zwar eine hilfreiche Heuristik, berücksichtigen aber nicht hinreichend, dass kollektive Professionalisierung keineswegs einem einheitlichen Muster folgt. Variationen werden durch kulturelle (z. B. Anerkennung eines Berufs in der Öffentlichkeit), kognitive (vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen der Berufstätigen) und sozialstrukturelle Faktoren

(Regelungen zu Berufszugang, Berufsausübung, Honorarordnungen, Tarifverträge) beeinflusst (vgl. z. B. Weber 1976). Solche Phasenmodelle wurden in der Weiterbildungsforschung zwar rezipiert (vgl. Schrader und Loreit 2017), haben aber noch keine Längsschnittstudien motiviert. Inzwischen liegen allerdings Arbeiten vor, die sich der Frage widmen, wie intermediäre Akteure wie Träger- und Berufsverbände Berufsbilder etabliert haben; diese Studien stützen sich auf die Analyse von Stellenausschreibungen im Zeitverlauf, sind aber bislang auf die Volkshochschulen begrenzt (Alke et al. in diesem Heft).

Angesichts der Heterogenität der institutionellen Rahmenbedingungen, des geringen Grades der Reglementierung von Beschäftigungsverhältnissen und einer nur eingeschränkt gelungenen Professionalisierung mag es nicht verwunden, dass die Frage, wie Organisationen der Weiterbildung Lehrkräfte rekrutieren, bislang noch kaum empirisch untersucht worden ist. Einige wenige Arbeiten verdienen gleichwohl Beachtung. In einer qualitativen Interviewstudie in Unternehmen sowie, im zweiten Schritt, bei den mit ihnen kooperierenden kommerziellen Weiterbildungsanbietern hat Schmidt-Lauff (1999) untersucht, welche Anforderungen Unternehmen an freiberufliches Personal stellen. Zum einen zeigte sich, dass für die Unternehmen die Fach- und Sozialkompetenzen der Lehrkräfte im Vordergrund standen, idealerweise gestützt auf praktische Erfahrungen in der Weiterbildung sowie auf spezifische Unternehmens- und Branchenkenntnisse; demgegenüber betonten die Weiterbildungsanbieter zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen und Erfahrungen auch die Relevanz didaktisch-methodischer Kompetenzen. Während die Erwartungen der Unternehmen sich auf die Durchführung von Seminaren beschränkten, strebten Weiterbildungsanbieter eine umfassendere Zusammenarbeit an, die z. B. auch die Bedarfserhebung einschließt.

Die Studie von Schneider (2019) stützt sich auf problemzentriert geführte Interviews mit elf Kursleiterinnen und -leitern und Trainerinnen und Trainern, die über Erfahrungen mit Rekrutierungssituationen sowohl in Einrichtungen der öffentlich-anerkannten Erwachsenenbildung als auch in Unternehmen verfügen und die sich regelmäßig in Rekrutierungssituationen zum Themenbereich Kommunikation/Rhetorik befinden. In dieser Studie steht im Vordergrund, wie Lehrkräfte Einrichtungen rekrutieren; zugleich bietet sie aber auch Einblicke in die Rekrutierungsstrategien unterschiedlich kontextuierter Weiterbildungsanbieter. Untersucht werden Prozesse der Kontaktaufnahme und der Auswahlentscheidung. Die Befunde zeigen, dass sich eine in der erwachsenenpädagogischen Literatur programmatisch formulierte Aufgabenteilung zwischen Planenden und Lehrenden zwar finden lässt, gleichzeitig aber diverse Abweichungen von diesem Konzept beobachtbar sind: Planende übernehmen teils genuine Aufgaben der Lehrenden (machen bspw. didaktisch-methodische Vorschläge oder auch Vorgaben), Lehrende übernehmen teils Aufgaben der Planenden (sorgen bspw. für die Erschließung von Bedarfen und Bedürfnissen). Bei der Kontaktaufnahme wählen Kursleiterinnen und Trainer verschiedene Strategien, um Reputation bei den Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen aufzubauen. Diese Strategien beziehen sich primär auf die Selbstdarstellung, versuchen eine positive Fremdeinschätzung durch Dritte zu steuern oder eine positive eigene Trainingserfahrung des planend-disponierenden Personals zu ermöglichen. Unterschiedliche Praxen in der wechselseitigen Rekrutierung von Lehrkräften und

Organisationen der Weiterbildung gehen in der Deutung von Schneider eher auf individuelle Merkmale der handelnden Personen als auf (Kontext-) Merkmale der Einrichtungen zurück.

Im Unterschied zu den beiden qualitativen Studien zielte eine Befragung im Rahmen des wb-monitor darauf, die Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung im Querschnitt zu erfassen. Der wb-monitor wird jährlich vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bei Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt, wobei Unternehmen nicht berücksichtigt werden. In der Befragung aus dem Jahr 2014 beschrieben 45 % der befragten Repräsentanten von Weiterbildungseinrichtungen die Gewinnung von Lehrkräften als schwierig oder sehr schwierig (Ambos et al. 2015, S. 10). Je nach Beschäftigungsform verfolgen die Einrichtungen unterschiedliche Strategien der Rekrutierung: Während Honorarbeschäftigte vielfach aufgrund persönlicher Empfehlungen und bestehender Netzwerkkontakte (wieder) beauftragt werden, werden Angestelltenpositionen in der Regel ausgeschrieben (intern und/oder extern). Das dominante Auswahlverfahren bei den Beschäftigtengruppen sind Bewerbungsgespräche, gefolgt vom Einholen von Zweit- oder Drittmeinungen. Tests oder Assessment-Center wurden hingegen vergleichsweise seltener eingesetzt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2014). Blickt man auf die Kriterien, nach denen Lehrkräfte bewertet und ausgewählt wurden, so zeigte sich, dass vor allem sogenannte Soft Skills (Sozialkompetenz, Flexibilität) und die Passung zur Einrichtung (Loyalität gegenüber der Einrichtung, Identifikation mit Grundwerten der Einrichtung, Passung zum Team) hoch gewichtet wurden, deutlich vor formalen fachlichen Qualifikationen und praktischer Berufserfahrung sowie formalen pädagogischen Qualifikationen. Pädagogischen Weiterbildungen und zertifizierten erwachsenenpädagogischen Kompetenzen wurde ein nur geringes Gewicht zugeschrieben. Kriterien, die einen engen Bezug zu thematisch-inhaltlichen oder methodisch-didaktischen Anforderungen einer konkreten Lehrtätigkeit aufweisen und die, zumal für die Teilnehmenden, als Schlüsselfaktoren für die Weiterbildungsqualität betrachtet werden können, werden aus Sicht der Anbieter als weniger relevant eingeschätzt. Die hier dokumentierte Rangfolge an Auswahlkriterien zeigte sich auch in vorangehenden Studien (z. B. Niedermair 1997; für eine Übersicht Goeze und Schneider 2014). Insgesamt wird deutlich, dass die Erwartungshaltung der Bildungseinrichtungen eng mit dem verfügbaren Personalangebot verknüpft ist. Wegen des Fehlens einheitlicher pädagogischer Standards als Zugangsvoraussetzungen für Lehrpositionen und der Vielfalt der Qualifikationsprofile auf dem Markt, können Einrichtungen nicht zwingend formale pädagogische Qualifikationen als Auswahlkriterien für Lehrkräfte voraussetzen (Koscheck 2015).

Um Einblicke in das Weiterbildungsverhalten von Betrieben zu erhalten, hat die OECD mit einer aktuellen Studie (2021) 100 Betriebe in Österreich, Estland, Frankreich, Irland und Italien erfasst. Die Betriebe wurden u. a. gefragt, wie sie (externe) Weiterbildungsanbieter auswählen. Die befragten Betriebe verfügten zumeist über keine formalisierten Strukturen zur Auswahl von Weiterbildungsanbietern; üblicherweise wurden mehrere Angebote eingeholt, bevor ein Anbieter ausgewählt wurde. Als Auswahlkriterien galten die bisherige Erfahrung des Anbieters, der Inhalt, die Kosten sowie das Preis-Leistungs-Verhältnis. In Einzelfällen schien auch die räumliche Nähe oder aber die Möglichkeit, langfristige Partnerschaften mit ausgewählten

Anbietern zur Minimierung von Kosten aufzubauen, ausschlaggebend zu sein. Einige Betriebe griffen zudem auf Sozialpartner zurück aufgrund der fehlenden Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt (OECD 2021, S. 96 f.). Offen bleibt, ob die in der Studie identifizierten Kriterien auch auf den deutschen Kontext übertragen werden können und für die Rekrutierung von Lehrkräften gleichermaßen gelten wie für die Auswahl von Weiterbildungsanbietern.

Die Literatursichtung zeigt, dass sich nur wenige Studien bislang überhaupt diesem Thema gewidmet haben. Es handelt sich um teils qualitativ, teils quantitativ angelegte explorative und deskriptive Forschungen, die ausgewählte Phänomene wie z. B. Rekrutierungspraxen und Auswahlkriterien beschreiben, ohne den Rekrutierungsprozess umfassend in den Blick zu nehmen. Theoretische Bezüge zur Organisations-, Personal- und Professionsforschung sind kaum entwickelt. Die Befunde verweisen auf Variationen von Rekrutierungspraxen in Abhängigkeit von Kontext- und Organisationsmerkmalen (z. B. Organisationstypen). Ob diese Befunde verallgemeinerbar sind, kann noch nicht beurteilt werden, da die vorliegenden Studien auf bestimmte Segmente der Erwachsenen- und Weiterbildung begrenzt bleiben. Noch fehlt es an quantitativen Studien, die es erlauben, Merkmale der Organisationen und solche der rekrutierten Lehrkräfte systematisch aufeinander zu beziehen. Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden danach, welche Rekrutierungsstrategien – Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien – von Weiterbildungsorganisationen favorisiert werden und ob sich dabei (theoretisch begründbare) kontext- und organisationsspezifische Unterschiede beobachten lassen.

3 Modelle, Theorien, und Forschungshypothesen

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine quantitative und kontextübergreifende Studie zur Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung, die es erlaubt, Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Rekrutierungskriterien differenziert zu beschreiben und zugleich Zusammenhänge zwischen Kontext- und Organisationsmerkmalen systematisch zu analysieren. Um die skizzierten Forschungsfragen beantworten zu können, schließen wir an zwei Modelle an: an ein (durch institutionenökonomische Überlegungen erweitertes) Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung, das es ermöglicht, Typen von Weiterbildungseinrichtungen danach zu unterscheiden, welche vertraglichen Beziehungen sie zu ihren Lehrkräften aufbauen und welche Leistungen sie von ihnen erwarten; zum zweiten an berufs- und arbeitsmarktsoziologische Modelle, die Strategien und Mechanismen zur Schließung beruflich strukturierter Arbeitsmärkte unterscheiden, die differenziertere Annahmen über Rekrutierungsstrategien formulieren helfen, als dies mit Hilfe der Professionalisierungsforschung möglich ist. Beide Modelle nutzen wir, um Hypothesen zu Rekrutierungspraxen zu formulieren, die auf dem institutionell heterogenen, gering reglementierten und kaum professionalisierten Arbeitsmarkt der Erwachsenen- und Weiterbildung zu erwarten sind.[1]

[1] Unter einem Modell verstehen wir eine vereinfachte Darstellung der Wirklichkeit, die mit Blick auf ihre „Nützlichkeit“ für die Beschreibung sozialer Phänomene u. a. mit den Mitteln (empirischer) Forschung

Wir gehen in einem ersten Schritt davon aus, dass Organisationen der Weiterbildung sich danach unterscheiden lassen, wie sie sich Ressourcen und Legitimationen beschaffen, um sich zu reproduzieren und ihre Arbeit auf Dauer zu stellen (Schrader 2010). Grundlegend ist die Annahme, dass in modernen Gesellschaften vor allem Organisationen den Austausch von Waren und Dienstleistungen übernehmen und dafür Ressourcen und Legitimationen benötigen. Ressourcen können sie beschaffen, indem sie Verträge schließen oder sich beauftragen lassen, Legitimationen, indem sie sich bei der Erbringung ihrer Leistungen auf private oder öffentliche Interessen berufen. Betrachtet man diese Dimensionen als Endpunkte stetiger, voneinander unabhängiger Skalen, so ergibt sich ein Koordinatensystem mit vier Feldern, das idealtypisch Reproduktionskontexte von Organisationen beschreibt (ebd.). Sie lassen sich als institutionelle Felder interpretieren, in denen unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen, an die Organisationen anschließen können. Überträgt man diese Grundannahme auf die Weiterbildung, so erlaubt die spezifische Verknüpfung institutioneller Muster zur Beschaffung von Ressourcen über Verträge oder Aufträge und der Beschaffung von Legitimationen durch Berufung auf öffentliche oder private Interessen, die Reproduktionskontexte der (Werte- und Interessen-)Gemeinschaften, des Staates, der Unternehmen und des Marktes zu unterscheiden. Im Kontext der Gemeinschaften reproduzieren sich Organisationen über Verträge und die Berufung auf öffentliche Interessen, im Kontext des Staates (bzw. des öffentlich-rechtlichen Sektors) werden (Bildungs-) Aufträge zur Erfüllung öffentlicher Interessen erteilt, im Kontext der Unternehmen stehen (Qualifizierungs-) Aufträge und private Interessen im Vordergrund, im Kontext des Marktes erfolgt Ressourcenbeschaffung über Verträge unter Berufung auf private Interessen. Diese institutionellen Felder rahmen den Akteursstatus von Adressaten und Teilnehmenden (als Mitglieder, Klienten, Mitarbeiter oder Kunden), halten unterschiedliche Medien für die Koordination sozialer Handlungen bereit (geteilte Werte und Interessen, Normen und Gesetze, Macht, Geld) und signalisieren unterschiedliche Leistungsversprechen (Weiterbildung als Mittel gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Integration, als öffentliches Gut, als Instrument sekundärer Rationalisierung, als Dienstleistung). Folgt man diesen Annahmen, so erscheinen Lehrkräfte aus Sicht der Organisationen mal als (an die Werte und Interessen der Gemeinschaften gebundene) „Honorar-“ Kräfte, mal als nebenberufliche Mitarbeiter, mal als (nicht nur kurzfristig verpflichtete) Lieferanten, mal als im Grundsatz gleichberechtigte, längerfristige Geschäftspartner.

Anzunehmen ist, dass Organisationen der Weiterbildung kontextspezifische Präferenzen für Formate der Vertrags- oder Auftragsgestaltung mit Lehrkräften entwickeln, die sie als Ressourcen ihrer Umwelten nutzen. Institutionenökonomisch betrachtet bieten sich im Anschluss an die grundlegende Arbeit von Coase (1937)

bewertet werden sollte. Im Unterschied dazu enthalten (analytische) Theorien auch Aussagen über die kausalen Wirkungsbeziehungen zwischen den in Modellen unterschiedenen Dimensionen, die auf ihre „Wahrheit“ hin bewertet werden. Wir gehen davon aus, dass sich sowohl aus Modellen wie auch aus Theorien Annahmen und Hypothesen über soziale Phänomene, hier das Handeln von individuellen und institutionellen Akteuren im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, herleiten lassen, die empirisch geprüft, d. h. bestätigt oder verworfen werden können (s. dazu exemplarisch Popper 1984; Clarke und Primo 2012).

für den Austausch von Waren und Dienstleistungen in modernen Gesellschaften folgende Optionen: über Märkte und kurzfristige Verträge, die für den Austausch einer einzigen Ware oder Dienstleistung abgeschlossen werden, so dass Lehrkräfte als nebenberufliche Mitarbeitende betrachtet werden; über mittel- bis längerfristige Verträge, die auf die Fortsetzung eines einmaligen Austausches angelegt sind, so dass Lehrkräfte als an Werte und Interessen gebundene Mitglieder einer sozialen Gemeinschaft oder als längerfristige Geschäftspartner betrachtet werden; organisationsförmig, indem Lehrkräfte als Arbeitnehmende dauerhaft in die Organisation integriert werden (wenn sie als Alternative zu mittel- oder längerfristig verpflichteten Lieferanten betrachtet werden). Neben institutionell geprägten Präferenzen werden die konkret bevorzugten Formen der Vertragsgestaltung vermutlich auch durch Kalküle darüber beeinflusst, welche Risiken für die Organisation mit welcher Form der Vertragsgestaltung einhergehen angesichts kaum schließbarer Informationsdefizite (z. B. im Blick auf die konkrete Seminargestaltung) und Informationsasymmetrien (z. B. im Blick auf die wechselseitigen Erwartungen von Auftraggebenden, Teilnehmenden und Lehrkräften) zwischen Organisationsmitarbeitenden und Lehrkräften.

Anzunehmen ist darüber hinaus, dass Organisationen der Weiterbildung je nach Kontext nicht nur unterschiedliche Vertragsformen favorisieren, sondern auch unterschiedliche Erwartungen an die Qualifikationen, Kompetenzen und Erfahrungen ihrer Lehrkräfte haben. Diese ergeben sich aus ihren differierenden Leistungsversprechen und den damit einhergehenden Leistungserwartungen an ihre Vertragspartner (Weiterbildung als Mittel gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Integration, als öffentliches Gut, als Instrument sekundärer Rationalisierung, als pure Dienstleistung). In der Formulierung dieser Erwartungen sind Organisationen allerdings nicht (immer) „frei“, sondern ggfls. gebunden an institutionelle Regelungen, die auf dem Arbeitsmarkt existieren und die mehr oder weniger verbindlich gehandhabt werden. Solche Regelungen ergeben sich z. B. aus rechtlichen Verpflichtungen, wie sie in Weiterbildungsgesetzen der Länder formuliert sind, durch etablierte Qualitätsstandards, wie sie etwa in der AZAV der Arbeitsförderung oder in zertifizierten Qualitätsmanagementsystemen vorgegeben sind, oder auch durch professionelle Standards zu Berufszugang und Berufsausübung, die Berufsverbände zu etablieren suchen. Solche institutionellen Regelungen variieren zwischen den Kontexten, insofern rechtlich verbindliche Vorgaben eher im öffentlich-rechtlichen Kontext und im Kontext der Gemeinschaften zu erwarten sind, teils auch im Kontext des Marktes, wenn Anbieter für die Arbeitsverwaltung arbeiten, während im Kontext der Unternehmen berufsständische Standardisierungsstrategien häufiger erwartbar sind.

Da in der Forschung Konsens besteht, dass der Professionalisierungsgrad der Weiterbildung (noch) gering ist, können Kriterien für die Rekrutierung des (Lehr-) Personals nicht einfach aus existierenden Kompetenzmodellen abgeleitet werden, in denen z. B. berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Werthaltungen und Überzeugungen und professionelle Selbststeuerung (vgl. Strauch et al. 2021) unterschieden werden. Um dennoch empirisch erfassen zu können, nach welchen Kriterien Organisationen der Weiterbildung Lehrpersonal rekrutieren, nutzen wir daher Modelle aus der Arbeitsmarkt- und Berufssoziologie, die sich, übergreifend und nicht beschränkt auf einzelne Berufe oder Professionen, mit der Schließung beruflich strukturierter Arbeitsmärkte beschäfti-

gen. Diese Modelle gehen auf Max Webers (1976) Studien zu Prozessen sozialer Schließung zurück, die traditionell (über Herkunft), affektuell (über Beziehungen), wertrational (auf der Basis von Überzeugungen) oder zweckrational (gestützt auf gemeinsame Interessen) erfolgen kann. Dabei kann an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, ob solche Schließungen in der Weiterbildung von den Beschäftigten, ihren Verbänden, dem Staat oder intermediären Akteuren wie Zertifizierungsagenturen oder von Auftraggebern und Kunden durchgesetzt worden sind.

Das Occupational-Closure-Modell (Weeden 2002) formuliert im Anschluss an die Arbeiten von Weber und Freidson (1994) Annahmen zur Festlegung, Anfechtung oder Verstärkung institutioneller Grenzen beruflich strukturierter Arbeitsmärkte, um u. a. Unterschiede im individuellen Einkommen erklären zu können. Das Modell differenziert Mechanismen und Strategien zur Schließung beruflicher Beschäftigungsmöglichkeiten. Als *Mechanismen*, die es erlauben, Beschäftigung und Einkommen zu verbessern, werden angeführt: (1) die Begrenzung des Arbeitskräfteangebots in einem Beruf, (2) die Erhöhung der Nachfrage nach einem Produkt oder einer Dienstleistung, (3) die Festigung des Anspruchs einer Berufsgruppe, einziger Anbieter der interessierenden Dienstleistung zu sein, sowie (4) die Signalisierung der besonderen Qualität einer Dienstleistung. *Strategien* zur Schließung von Arbeitsmärkten sind (1) Lizensierungen, (2) Beglaubigungen und Nachweise, (3) Zertifizierungen, (4) gewerkschaftliche Organisation sowie (5) Vertretung durch Verbände. Als „Lizenzierungen" gelten (unterschiedlich) verbindliche staatliche oder öffentlich-rechtliche Vorgaben für die Ausübung einer Tätigkeit, z. B. im Blick auf Abschlüsse, Zertifikate oder den (praktischen) Nachweis von Kompetenz. Zu „Beglaubigungen und Nachweisen" zählen Bescheinigungen, die pädagogische Einrichtungen (bei Weeden allgemeiner: das formale Bildungssystem) vergeben, wobei über die Verbindlichkeit dieser Nachweise durch organisationale Regeln, Normen und Rekrutierungspraxen der beschäftigenden Institutionen entschieden wird. „Zertifizierungen" haben grundsätzlich freiwilligen Charakter; sie werden erworben durch die Teilnahme an Programmen mit einer Mischung aus Kursbesuch, Nachweis von Erfahrungen, dem Bestehen einer schriftlichen oder praktischen Prüfung, der Verpflichtung auf einen Ethikkodex und/oder der Mitgliedschaft in Berufsverbänden. Zertifikate können von rekrutierenden Organisationen beachtet oder auch ignoriert werden. Erwartet wird, dass die Mechanismen der Schließung durch unterschiedliche und unterschiedlich viele Schließungsstrategien erreicht bzw. unterstützt werden können. So fördern Lizenzierungen die Begrenzung des Arbeitskräfteangebots, kanalisieren die Nachfrage und signalisieren Qualität in der Erbringung einer Dienstleistung. Beglaubigungen und Nachweise zielen auf die Begrenzung des Angebots und die Signalisierung von Qualität. Zertifizierungen kanalisieren die Nachfrage und signalisieren ebenfalls Qualität. Gewerkschaften stimulieren die Nachfrage, kanalisieren das Angebot und signalisieren ebenfalls Qualität, berufliche Vereinigungen begrenzen die Nachfrage. Empirisch untersucht wird, welche Kombinationen von Schließungsmechanismen und Schließungsstrategien welchen Einfluss auf individuelle Einkommen in beruflich strukturierten Arbeitsmärkten haben (für Deutschland s. z. B. Giesecke et al. 2020).

Zu bedenken ist, dass das Occupational-Closure-Modell am Beispiel des amerikanischen Arbeitsmarktes entwickelt wurde. Das amerikanische Berufs- und Beschäf-

tigungssystem unterscheidet sich jedoch teils grundlegend von dem in Deutschland etablierten. Es weist eine insgesamt geringere Strukturierung beruflicher Qualifizierung im Anschluss an die Sekundarschulbildung auf und ist stärker von regionalen Besonderheiten und betrieblich definierten, zumeist arbeitsplatznahen Ausbildungspraxen geprägt; gleichzeitig spielen Universitäten in der beruflichen Weiterbildung eine gewichtigere Rolle als in Deutschland. Dies führt zu einer insgesamt größeren Vielfalt an Lizenzen, Beglaubigungen und Zertifikaten im amerikanischen System (Lauterbach 1995; Kreysing 2002). Will man dieses Modell für die Analyse von Rekrutierungsstrategien auf dem gering reglementierten und durch Gewerkschaften und Berufsverbände nur segmentspezifisch mitgestalteten Arbeitsmarkt der Weiterbildung nutzen, muss es erweitert bzw. adaptiert werden. Hilfreich ist dazu der bereits bei Weeden formulierte, aber nicht operationalisierte Hinweis, dass die unterschiedenen *institutionalisierten* Schließungsstrategien durch *soziale* ergänzt werden können. Weeden (2002, S. 61) denkt z. B. an soziale Netzwerke („Beziehungen" im Sinne Webers), die spezifische Arbeitskulturen mit entsprechenden Grenzen etablieren und damit Rekrutierung beeinflussen. Diesen Gedanken aufgreifend gehen wir davon aus, dass *soziale* Schließungsstrategien auf individuellen oder kollektiven Erfahrungen unterschiedlicher Art beruhen. Sie können sich stützen auf eigene Beobachtungen des Handelns von Berufstätigen; auf Urteile vertrauenswürdiger Dritter; auf den Nachweis mehrjähriger praktischer Berufserfahrung; auf die Annahme spezifischer Überzeugungen und Grundwerte.

Die adaptierten Modellannahmen nutzen wir im Folgenden, um Rekrutierungsstrategien von Organisationen der Weiterbildung empirisch zu erfassen. Für die Operationalisierung nutzen wir zudem Konzepte und Befunde der Personalwirtschaft (s. oben) sowie Befunde der bisherigen Rekrutierungsforschung. Als mögliche *Rekrutierungswege* erfassen wir: interne Ausschreibungen; Ausschreibungen auf der eigenen Homepage; Ausschreibungen in Internet-Jobbörsen; Stellenanzeigen in Printmedien; Beauftragung von Personalvermittlern; Recruitment-Veranstaltungen; eigene Ansprache nach abgelaufenem (Werk-)Vertrag; eigene Ansprache auf Empfehlung Dritter; Reaktionen auf Initiativbewerbungen; Kontaktaufnahme über Social Media; Auswertung von öffentlichen Bewerber- oder Dozentinnendatenbanken; Kooperation mit anderen Einrichtungen. An *Auswahlverfahren* unterscheiden wir: Bewerbungsgespräche; Probeseminare; Begutachtungen einer Lehrveranstaltung (z. B. Arbeitsprobe); Prüfung eines schriftlichen Seminarkonzepts; Einholen von Meinungen anderer über die Lehrkraft; Assessment Center; Tests (Eignungstest, Persönlichkeitstest). Als *Auswahlkriterien* erfassen wir: formale pädagogische Qualifikation; formale fachliche Qualifikation; mehrjährige praktische Berufserfahrung; pädagogische Weiterbildung; zertifizierte erwachsenenpädagogische Kompetenzen; psychologische oder therapeutische Zusatzqualifikation; Ausbildung als Trainerin oder Coach; bestimmte pädagogische Grundüberzeugungen; Erfahrung mit der Zielgruppe, Methodenkompetenz; Lohn- und Honorarvorstellungen; fremdsprachige Kompetenzen.

Im Anschluss an das adaptierte Occupational-Closure-Modell nutzen wir vor allem die Fragen zu den präferierten Auswahlkriterien, um Hinweise darauf zu erhalten, auf welche Schließungsstrategien sich Rekrutierende in Organisationen der Weiterbildung beziehen. Ergänzend betrachten wir ausgewählte Aspekte bei Rekru-

tierungswegen und Auswahlverfahren. Von „Lizenzierung“ als Schließungsstrategie gehen wir dann aus, wenn Rekrutierende formale pädagogische oder formale fachliche Qualifikationen als Auswahlkriterien (hoch) gewichten. Institutionelle Beglaubigungen liegen vor, wenn die Teilnahme an pädagogischer Weiterbildung als Auswahlkriterium genannt wird. Von sozialer, erfahrungsgestützter Beglaubigung von Kompetenz und Passung gehen wir aus, wenn Erfahrungen mit der Zielgruppe, mehrjährige praktische Berufserfahrung oder pädagogische Werte und Grundüberzeugungen als Auswahlkriterien genannt werden. Soziale, erfahrungsbasierte Beglaubigungen unterstellen wir, wenn bei Rekrutierungswegen vor allem jene von Bedeutung sind, die auf eigene Ansprache von Lehrkräften nach abgelaufenem (Werk-) Vertrag, auf eigene Ansprache auf Empfehlung Dritter sowie auf Kooperation mit anderen Einrichtungen abstellen. Bei den Auswahlverfahren beachten wir in dieser Hinsicht besonders die Nutzung von Probeseminaren, die Begutachtung einer Arbeitsprobe, die Prüfung eines schriftlichen Seminarkonzepts sowie das Einholen von Meinungen anderer über die Lehrkraft. Zu den „Zertifizierungen“ rechnen wir schließlich zertifizierte erwachsenenpädagogische Kompetenzen, psychologische oder therapeutische Zusatzqualifikation oder eine Ausbildung als Trainerin oder Coach.[2]

Auf der Grundlage dieser modellbasierten Überlegungen formulieren wir im Folgenden einige Annahmen über Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien sowie zu etwaigen kontextspezifischen Unterschieden; dabei blicken wir zum einen auf die Häufigkeit, zum anderen auf die Rangfolge in der Nutzung spezifischer Strategien, um eine „gute Lehrkraft“ (Schrader 2018) mit einem möglichst hohen Person-Organization-Fit (Stock-Homburg 2013, S. 73–90) zu gewinnen. Aufgrund des rudimentären Forschungsstandes zur Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung beschränken wir uns auf eher allgemein gehaltene Unterschiedshypothesen.

Im Blick auf Rekrutierungswege und Auswahlverfahren erwarten wir zunächst, dass Organisationen der Weiterbildung angesichts zumeist (mehr oder weniger) befristeter Vertragsbeziehungen breit rekrutieren und dabei Rekrutierungswege und Auswahlverfahren bevorzugen, die wenig zeitaufwändig und kostenintensiv sind und nur geringe Transaktionskosten verursachen (Coase 1937). Gleichzeitig sollten angesichts konstitutiver Informationsdefizite (z. B. im Blick auf das erwartbare Kursgeschehen) vor allem solche Rekrutierungswege und Auswahlverfahren bevorzugt werden, die auf erfahrungsgestützte Beglaubigungen von Kompetenz und Passung abstellen. Diese gezielteren, auf konkrete Personen bezogenen Rekrutierungswege sollten vor allem in jenen Kontexten häufiger genutzt werden, die mittel- oder längerfristige vertragliche Zusammenarbeit anstreben.

Im Blick auf die Auswahlkriterien erwarten wir zunächst, dass auf einem gering reglementierten, gleichwohl akademisierten Arbeitsmarkt sowohl institutionelle „Lizensierungen“ als auch sozial konstruierte, erfahrungsbasierte „Beglaubigungen“ als

[2] Die übrigen Auswahlkriterien werden in ihrer Relevanz jenseits der hier vorgestellten Systematik betrachtet, sie können ihr nicht zugeordnet werden. Bei der Interpretation der Befunde kann offen bleiben, da es für die Analysen unerheblich ist, ob die befragten Rekrutierenden die hier vorgeschlagene Systematisierung teilen oder nicht. Für die Interpretation genügt die Annahme, dass die Befragten eine hinreichend übereinstimmende Vorstellung von „formalen Qualifikationen“, „praktischer Berufserfahrung“ oder „pädagogischen Grundüberzeugungen“ haben.

wichtige Auswahlkriterien genutzt werden, ohne dass wir konkrete Erwartungen im Blick auf Wichtigkeit und Rangfolge formulieren. Demgegenüber sollten „Zertifizierungen" einen geringen Stellenwert einnehmen. Kontextspezifische Unterschiede erwarten wir insofern, als „Lizenzen" vor allem in Einrichtungen des öffentlich-rechtlichen Kontexts hoch gewichtet werden, die sich explizit als Bildungseinrichtungen im öffentlichen Interesse verstehen bzw. dafür Legitimation durch ihre Auftraggeber erhalten, nicht jedoch in den Kontexten der Unternehmen und des Marktes, die von institutionellen Regelungen weithin frei sind. Im Kontext der Unternehmen sollten „Beglaubigungen" berufspraktischer Erfahrungen vergleichsweise hoch gewichtet werden, ebenso wie im Kontext der Gemeinschaften pädagogische Werte und Grundüberzeugungen vergleichsweise wichtig genommen werden.

Darüber hinaus nehmen wir an, dass Merkmale auf der Organisationsebene wie z. B. die Anzahl der durchschnittlich rekrutierten Lehrkräfte, die Breite des thematischen Angebots sowie der Wettbewerbsdruck, unter dem Einrichtungen und Unternehmen sich sehen, die Rekrutierungsstrategien beeinflussen. Inwieweit sie über Kontextmerkmale hinaus zur zusätzlichen Varianzaufklärung beitragen, wir hier nur in einem ersten Zugang geprüft.

4 Datengrundlage: Zielsetzung und Erhebungsdesign der Einrichtungsbefragung

Als Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen dienen die Informationen aus einer Befragung von insgesamt 1000 Weiterbildungsanbietern, die im Rahmen des Verbundprojekts „Professionalisierung und Förderung der Kompetenzentwicklung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung – eine Längsschnittstudie mit randomisierten Feldexperimenten" (TAEPS: Teachers in Adult Education – a Panel Study) erhoben wurden.

Die Panelstudie TAEPS, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung zusammen mit dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) durchgeführt, ist eine breit angelegte Bestandsaufnahme zu den Strukturen, Dynamiken und Entwicklungstendenzen der Beschäftigungsbedingungen und Kompetenzen des Lehrpersonals in der Erwachsenen- und Weiterbildung.[3] In diesem Zusammenhang wurde in einem ersten Schritt eine bundesweite Befragung von Weiterbildungseinrichtungen und weiterbildungsaktiven Betrieben durchgeführt. Es handelt sich hierbei um eine von mehreren Teilstudien innerhalb der TAEPS-Studie (nachfolgend „Einrichtungsbefragung" genannt). Insgesamt liegen Angaben von 1000 Befragten aus Weiterbildungseinrichtungen vor, die sich unter die drei Organisationsformen Solo-Selbständige ($N = 100$, davon zwei Drittel mit Weiterbildung als Haupt-, ein Drittel als Nebenaufgabe), Einrichtungen ($N = 437$, davon 80 % mit Weiterbildung als Hauptaufgabe) und Betriebe ($N = 463$) subsumieren lassen. Im Folgenden werden Grundgesamtheit, Erhebungsdesign und Stichprobe näher erläutert.

[3] Die Erhebungen wurden von infas, Institut für angewandte Sozialwissenschaft, Bonn, durchgeführt.

4.1 Grundgesamtheit und Bruttostichprobe

Die Grundgesamtheit der gezogenen Stichprobe basiert zum einen auf dem DIE-Weiterbildungskataster, das als derzeit vollständigste Erfassung der Weiterbildungsanbieter in Deutschland gelten kann. Insgesamt umfasst dieses Kataster knapp 60.000 Weiterbildungsanbieter (Weiterbildungseinrichtungen und Soloselbständige) (Schrader und Martin 2021). Darüber hinaus wurden Daten aus dem Gemeinderegister sowie einer infas-internen Datenbank von Unternehmen genutzt. Mit dem Ziel, einerseits die Proportionen der Grundgesamtheit angemessen abzubilden und andererseits eine Stichprobe zu realisieren, die die Heterogenität der Weiterbildung abbildet, wurde zunächst eine geschichtete Zufallsstichprobe von 9996 Adressen auf Einrichtungsebene gezogen (~17 % der verfügbaren Einsatzadressen aus dem gesamten Weiterbildungskataster). D. h. der Stichprobenumfang der drei übergeordneten Weiterbildungsanbieter Einrichtungen, Verwaltungen und Betriebe wurde vorab definiert, sodass die Anzahl der Kontaktadressen für die drei Gruppen innerhalb der Einsatzstichprobe variierte.[4] Im Hinblick auf die realisierte Stichprobe ergaben sich zwar geringfügige Verschiebungen, bei denen eine höhere Repräsentanz von Einrichtungen und eine entsprechend geringere von Betrieben beobachtet wurden. Insgesamt entspricht die Verteilung der realisierten Stichprobe jedoch weitgehend den Vorgaben des Ziehungsplans (vgl. Tab. 1).

4.2 Erhebungsdesign, Datenerhebung, realisierte Stichprobe und Datenqualität

Die Einrichtungsbefragung wurde als CATI-Erhebung in 1000 Organisationen durchgeführt (vgl. Tab. 1). Die Gründe für Ausfälle (Unit-Nonresponse) sind vielfältig, insbesondere Verweigerungen (34,5 % der Bruttostichprobe) und nicht-Erreichbarkeit (19,5 %) sind häufig zu beobachten (vgl. Tab. 2). Über die drei Subgruppen hinweg konzentrieren sich Verweigerungen vor allem auf Betriebe, deutlich weniger auf Weiterbildungseinrichtungen und Verwaltungen. Das ist insofern erwartbar, als sowohl das Thema Weiter- und Erwachsenenbildung als auch die Durchführung sozialwissenschaftlicher Forschungsvorhaben weniger üblich bzw. von geringerer Relevanz sind als in Einrichtungen, deren Hauptaufgabe im Angebot und in der Durchführung von Weiter- und Erwachsenenbildung verortet ist.

Tab. 1 Deskription von eingesetzter Bruttostichprobe und realisierter Nettostichprobe

	Einsatzstichprobe (Brutto: $N = 9996$)		Realisierte Stichprobe ($N = 1000$)	
Anbieter	*N*	%	*N*	%
Einrichtungen	4999	50	603	60,3
Verwaltungen	250	2,5	34	3,4
Betriebe	4474	47,5	362	36,3

[4] Die Grundlage für den Bereich der Ämter bzw. Verwaltungen ist das Gemeindeverzeichnis, das durch Recherche um Gemeindeverwaltungen, Außenstellen und nicht administrative Bezirke bereinigt wurde. Bei der Ziehung der Verwaltungen lag die Konzentration auf den 4000 größten Verwaltungen.

Tab. 2 Unit-Nonresponse (gerundete Angaben)

Kontaktierung der Anbieter: Verlauf	Gesamt ($N = 9996$)	Einrichtung ($N = 4999$)	Verwaltung ($N = 250$)	Betrieb ($N = 4747$)
Vollständiges Interview (Realisierungsquote, netto)	**10 %** **$N = 1000$**	**12 %** **$N = 603$**	**14 %** **$N = 34$**	**8 %** **$N = 363$**
Kontakt ungeeignet (z. B. WB-Anbieter erloschen/stillgelegt, kein WB-Anbieter unter Adresse)	**17 %** ($N = 1697$)	**22 %** ($N = 1105$)	**12 %** ($N = 29$)	**12 %** ($N = 563$)
Verweigerung (z. B. kein Zugang zu ZP, Verweigerung von Auskunft, kein Interesse, keine Zeit)	**34,5 %** ($N = 3436$)	**24 %** ($N = 1192$)	**28 %** ($N = 71$)	**46 %** ($N = 2173$)
Kein Kontakt (z. B. nicht abgehoben, Anrufbeantworter, besetzt)	**19,5 %** ($N = 1947$)	**20 %** ($N = 1006$)	**30 %** ($N = 74$)	**18 %** ($N = 867$)
Zugehörigkeit unklar (z. B. kein Anschluss, falsche Nummer, nur Fax)	**11 %** ($N = 1092$)	**16 %** ($N = 790$)	**6 %** ($N = 16$)	**6 %** ($N = 286$)
Sonstige Gründe (z. B. in Feldzeit nicht zu erreichen, erneutes Anschreiben auf Wunsch, unvollständiges Interview)	**8 %** ($N = 824$)	**6 %** ($N = 303$)	**10 %** ($N = 26$)	**10 %** ($N = 495$)

Von einer systematischen Verzerrung der realisierten Stichprobe, die durch Unit-Nonresponse bedingt wäre, ist aber dennoch nicht auszugehen, weil eine Nicht-Teilnahme insgesamt betrachtet vor allem auch auf Nicht-Erreichbarkeit der Kontakt- bzw. Zielperson zurückzuführen ist.[5] D. h. der Anteil an Organisationen, die zur relevanten Zielgruppe gehören und grundsätzlich erreichbar waren, aber aufgrund von Verweigerung der Auskunft nicht befragt wurden, ist kleiner, als es die bloßen Randverteilungen in den Ausschöpfungsquoten vermuten lassen. Da es sich bei den befragten Personen um eine schwer erreichbare Zielgruppe handelt, insbesondere in Betrieben, wurde die eingesetzte Bruttostichprobe unter Annahme einer Realisierungsquote von 10 % definiert.

Die Befragungsinhalte lassen sich grob unter die fünf Kategorien Strukturen (z. B. Einrichtungsform, Gründungsjahr, Anbietertyp), Weiterbildungsaktivitäten (z. B. Angebotsprofil, Teilnehmende, durchgeführte Formate, Förderinstrumente), Ressourcen (z. B. Gesamt- und Jahresumsatz, Einnahmeart, Konkurrenz), Lehrkräfte (z. B. Beschäftigte (mit Aufgaben in der Lehre), Beschäftigungsformen, Förderung von Weiterbildungsaktivitäten, Rekrutierungswege und Auswahlverfahren) und Auswirkungen von Corona (z. B. Umsatz und Kursvolumen relativ zu 2019) subsumieren. Die Zuordnung der Weiterbildungseinrichtungen und Unternehmen zu Reproduktionskontexten der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011), basiert auf Selbstzuschreibungen auf der Grundlage eines vorgegebenen Katalogs von ca. einem Dutzend vorgegebenen Einrichtungstypen (Volkshochschule, kommerzielles Bildungsinstitut, Kammer, etc.). Diese Selbstzuschreibungen wurden im Anschluss durch Expertenurteile von Mitarbeitenden des Forschungsteams validiert.

Innerhalb der Feldzeit wurden 1000 vollständige Interviews realisiert (10 % der eingesetzten Bruttostichprobe). Die Realisierungsquoten der drei Subgruppen ent-

[5] Hierzu zählen z. B. auch Personen, die sofort auflegen oder die den Zugang zur Zielperson verweigern, sodass faktisch kein Erstkontakt zur Zielperson (Interviewversuch) stattgefunden hat.

sprechen dabei weitgehend den Relationen der Einsatzstichprobe (vgl. Tab. 1). Insgesamt sind 10 % aller Befragten Solo-Selbständige, jeweils 44 % bzw. 46 % der Angaben beziehen sich auf Informationen über Weiterbildungseinrichtungen bzw. Betriebe. Betrachtet man die Datenqualität im Blick auf Item-Nonresponse, so sind die Ausfälle in der Gruppe der Solo-Selbständigen insgesamt zu vernachlässigen, da für fast 90 % der Befragten vollständige Informationen vorliegen. Bei den Befragten aus Weiterbildungseinrichtungen liegen vergleichsweise vollständige Informationen mit höchstens 6 fehlenden Angaben bei einzelnen Fragen vor. Bei den Befragten aus Betrieben liegt der Anteil vollständiger Angaben bei 25 % der Befragten, weitere 54 % der Interviewpersonen haben bei maximal sechs Fragen keine Angaben gemacht. Am häufigsten sind es Angaben zu den finanziellen Ressourcen bzw. zur Personalstruktur, die unbeantwortet geblieben sind, sodass die Aussagekraft hier eingeschränkt ist.

Entsprechend der Zielsetzung, vornehmlich größere Betriebe und Verwaltungen zu befragen, liegt die Betriebsgröße in der realisierten Nettostichprobe über der anderer bekannter Randverteilungen. Zum Vergleich lässt sich das IAB-Betriebspanel heranziehen, welches jährlich rund 16.000 Betriebe befragt und repräsentativ für Betriebe aller Betriebsgrößen und Branchen in Deutschland Hochrechnungen vornimmt. Laut IAB-Betriebspanel waren von den rund 2,1 Mio. Betrieben in Deutschland im 1. Halbjahr 2021 etwa 720.000 weiterbildungsaktiv und damit vergleichbar mit den mit unserer Befragung erreichten Betrieben. Von diesen weiterbildungsaktiven Betrieben wiesen 50 % weniger als zehn Beschäftigte auf. Durchschnittlich waren 36 Personen in diesen Betrieben beschäftigt (Median: 10 Beschäftigte). Dagegen verfügen in unserer Einrichtungsbefragung 50 % der befragten Betriebe über 250 oder mehr Beschäftigte, da wir aus der Grundgesamtheit aller Betriebe eine Zufallsstichprobe jener Betriebe gezogen haben, die mindestens 200 Mitarbeitende beschäftigten. Der Durchschnitt der Beschäftigtenanzahl liegt bei 834 Personen (Median: 250). Aus Forschung und Berichterstattung ist bekannt, dass mit der Betriebsgröße auch der Grad der Institutionalisierung von Weiterbildung steigt, ablesbar an speziellen Organisationseinheiten für Weiterbildung und an tarifvertraglichen oder betrieblichen Vereinbarungen (Statistisches Bundesamt 2022). Bei den im Folgenden präsentierten Befunden muss daher berücksichtigt werden, dass in den hierfür befragten Betrieben und Verwaltungen Weiterbildung überdurchschnittlich stark institutionalisiert ist. Inwieweit die Befunde auf kleinere Betriebe übertragbar sind, ist derzeit offen.

Bei den befragten Weiterbildungseinrichtungen zeigt sich gegenüber bekannten Randverteilungen aus anderen Erhebungen eine vergleichsweise geringe Verzerrung im Blick auf die Einrichtungsgröße. Laut wbmonitor (Christ et al. 2021), einer jährlichen Einrichtungsbefragung von Anbietern öffentlich zugänglicher allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, beschäftigten Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland im Jahr 2021 durchschnittlich 17 Angestellte oder Beamte (Median: 8). Der Großteil der Einrichtungen verfügte über weniger als zehn Angestellte oder Beamte (57 %). Lediglich knapp 8 % der Weiterbildungseinrichtungen beschäftigten 50 oder mehr Angestellte oder Beamte. Demgegenüber liegt der Durchschnitt in der hier vorliegenden Einrichtungsbefragung bei etwa 31 Angestellten oder Beamten, jedoch mit einem deutlich darunter liegenden Median (6). Die Verzerrung gründet vornehmlich

in dem etwas größeren Anteil der Einrichtungen, die über mehr als 50 Angestellte oder Beamte verfügen (14 %). Auch in der hier vorliegenden Einrichtungsbefragung wies der Großteil (61 %) weniger als zehn Angestellte oder Beamte auf.

5 Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien im Kontextvergleich

Bevor wir Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien im Kontextvergleich analysieren, sollen die erfassten Weiterbildungseinrichtungen sowie die Betriebe und Verwaltungen zunächst im Blick auf einige relevante organisationale Merkmale charakterisiert werden. Die Soloselbständigen werden nicht näher betrachtet, da sie selbst keine anderen Lehrkräfte rekrutieren und ihnen die einschlägigen Fragen daher nicht gestellt wurden.

Im Durchschnitt werden in Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und Verwaltungen knapp 50 Honorarkräfte mit Aufgaben in der Lehre beschäftigt. Der Median von 3,5 und die Spannweite von bis zu 3000 Lehrkräften verweisen auf eine linksgipflige Verteilung mit einigen wenigen sehr hohen Werten. Tab. 3 verweist zudem auf deutliche Differenzen zwischen den Kontexten, aber auch auf hohe Varianz innerhalb der Kontexte. Die Tabelle zeigt die Ergebnisse einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ohne Soloselbständige), die statistisch hoch signifikante Unterschiede für mindestens einen kontextspezifischen Mittelwert ebenso dokumentiert wie beträchtliche Varianzen innerhalb der Kontexte. Die durchschnittliche Zahl der Honorarkräfte mit überwiegenden Aufgaben in der Lehre ist im öffentlich-rechtlichen Kontext ebenso am höchsten wie die Spannweite (vor allem bei Volkshochschulen). Bei Betrieben und Verwaltungen fallen beide Kennwerte am geringsten aus.

Anzunehmen ist, dass für die präferierten Rekrutierungsstrategien nicht nur die Zahl der Beschäftigten mit Lehraufgaben relevant ist, sondern auch die Breite der Themenfelder, die von Organisationen der Weiterbildung vorgehalten werden. Die Themenfelder wurden in der Einrichtungsbefragung standardisiert erfasst, in An-

Tab. 3 Anzahl an Honorarkräften nach Reproduktionskontexten (ANOVA; ohne Solo-Selbständige)

ANOVA (ohne Solo-Selbständige)[a]					
Anbieterkontext	*Mean*	*SD*	*Freq*		
Kontext Gemeinschaft	70,46	212,03	153		
Kontext Staat	186,08	327,27	106		
Kontext Unternehmen	11,30	56,934	404		
Kontext Markt	32,18	89,13	137		
Kontext sonstige/keine Angabe	10	18,04	11		
Total	**48,82**	**169,10**	**811**		
Anbieterkontext	*SS*	*df*	*MS*	*F*	*Prob > F*
Between Groups	2.691.976,07	4	672.994,017	26,50	0,000
Within Groups	20.469.909,6	806	25.396,9101		
Total	23.161.885,6	810	28.594,9205		

[a]Bartlett's equal-variances test: chi2(4) = 785,1393 Prob > chi2 = 0,000

lehnung an Kategorienschemata, wie sie in Programmanalysen für regionale Weiterbildungsmärkte entwickelt wurden (Schrader 2011) bzw. sich in Einrichtungs- und Beschäftigtenbefragungen bewährt haben (Ambos et al. 2015; Martin et al. 2016). Der Themenkatalog reichte von Angeboten der sprachlichen Grundbildung (berufsbezogenes Deutsch, Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, Alphabetisierung und Grundbildung) über Schulabschlüsse, IT-Wissen, Fremdsprachen, kulturelle und politische Bildung bis hin zu fachspezifischen Weiterbildungen für den primären, sekundären und tertiären Sektor des Arbeitsmarktes; bis zu 20 Nennungen waren erlaubt, ergänzt um eine offene Antwortkategorie.

Abb. 1 zeigt auch hier deutliche Differenzen zwischen Weiterbildungseinrichtungen, die in unterschiedlichen Kontexten agieren. Das thematisch vielfältigste Angebot unterbreiten, den Vorgaben u. a. der Weiterbildungsgesetze der Länder folgend, Anbieter im öffentlich-rechtlichen Kontext (mit einem Mittelwert von etwa 11 Themenbereichen), gefolgt von Anbietern im Kontext der Gemeinschaften sowie von Betrieben und Verwaltungen (mit durchschnittlich 6–7 Themenbereichen), während kommerzielle Anbieter sich eher auf wenige Angebotsbereiche (4–5) konzentrieren. Innerhalb der Kontexte ist die Varianz vergleichsweise gering und variiert über die Kontexte hinweg kaum. Eine einfaktorielle Varianzanalyse belegt statistisch hochsignifikante Unterschiede für mindestens einen Kontext, die einhergehen mit einem beträchtlichen Anteil aufgeklärter Varianz von fast 20 % (Adj R-squared = 0,1918). Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse von Programmanalysen, die auf vollständig erfasste regionale Anbietermärkte gerichtet waren. So ließen sich in der längsschnittlichen Analyse von Struktur und Wandel des bremischen Weiterbildungsmarktes mit Hilfe von Clusteranalysen acht Gruppen von Weiterbildungseinrichtungen mit je spezifischen thematischen Schwerpunkten identifizieren (vgl. Schrader 2011, S. 313–323). Gleichzeitig zeigten sich statistisch signifikante kontextspezifische Unterschiede im Blick auf die jeweiligen Themenprofile. So waren Allround-Anbieter überrepräsentiert im öffentlich-rechtlichen Kontext, Spezialanbieter (mit Schwerpunkten z. B. in den Fremdsprachen, in der EDV-Grund- und Spezialbildung oder in der Vermittlung formaler Schlüsselqualifikationen) waren dagegen im Kontext des Marktes überrepräsentiert, während Mehr-Spartenanbieter vergleichsweise häufig im Kontext der Gemeinschaften und bei Unternehmen anzutreffen waren.

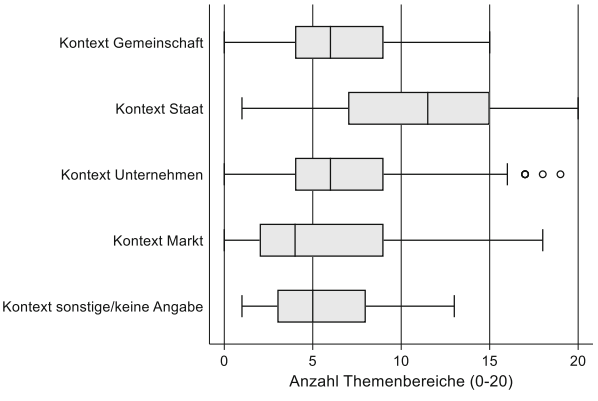


Abb. 1 Anzahl genannter Themenbereiche (Mehrfachnennung) nach Reproduktionskontexten

Schließlich wurden die befragten Mitarbeitenden in Weiterbildungseinrichtungen und in Betrieben sowie Verwaltungen danach gefragt, wie hoch sie den aktuellen Wettbewerbsdruck einschätzen (von „kein Wettbewerbsdruck“ bis „hoher Wettbewerbsdruck“). Hier zeigen die statistischen Analysen zwar signifikante, allerdings nur moderate Zusammenhänge, die auf höheren Wettbewerbsdruck bei Betrieben und im Kontext des Marktes und geringeren Wettbewerbsdruck im öffentlich-rechtlichen Kontext sowie im Kontext der Gemeinschaften hindeuten.

5.1 Rekrutierungswege und Auswahlverfahren

Um einschätzen zu können, welche Rekrutierungswege, welche Auswahlverfahren und welche Auswahlkriterien Organisationen der Weiterbildung präferieren, ist es notwendig, nicht nur Indikatoren für ihre Größe und ihr Themenspektrum zu berücksichtigen, sondern auch das Tätigkeitsspektrum der verantwortlichen, zumeist hauptberuflichen Mitarbeitenden in den Blick zu nehmen. Bei den befragten Personen innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen handelt es sich mehrheitlich um Einrichtungsleitungen, deren Tätigkeitsfelder sehr vielfältig sind. Innerhalb der Einrichtungen existieren vielfältige Mischungen von Aufgaben, wie ein Blick auf Abb. 2 verdeutlicht: Im Durchschnitt benennen die Befragten sieben von zehn angebotenen Tätigkeitsfeldern.

Deutlich anders stellt sich die Situation in Betrieben dar. Dass in betrieblichen Kontexten eine höhere Spezialisierung der Funktionen bzw. Aufgabenbereiche vorliegt, zumal bei größeren Betrieben und Verwaltungen, wie sie in diese Stichprobe überrepräsentiert sind, ist durch Forschung und Bildungsberichterstattung vielfach bestätigt (s. oben). Entsprechend geben bei der Frage nach ihrer Funktion innerhalb des Betriebs über 90 % der befragten Personen nur eine einzige Funktion an. Gemäß der Zielgruppendefinition der telefonischen Einrichtungsbefragung konzentrieren sich die offen abgefragten Tätigkeitsfelder hauptsächlich auf den Bereich des Personalmanagements (z. B. „Personalabteilung“, „Personalleiter“, „Personalverwaltung“ u. ä.), der vermutlich mehrere konkrete Tätigkeiten umfasst.

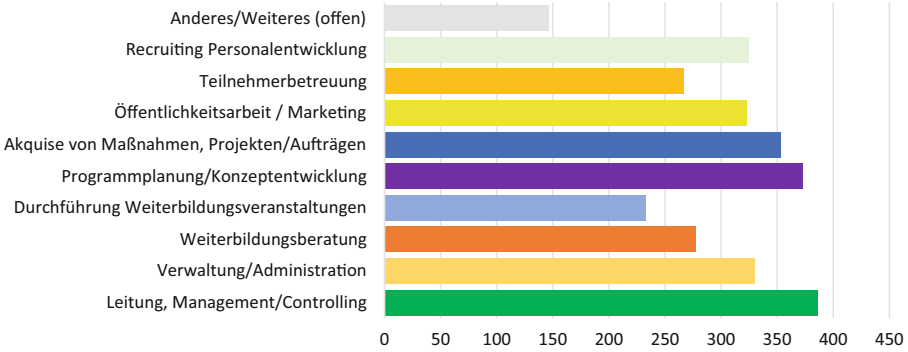


Abb. 2 Tätigkeitsfelder der Auskunftspersonen der befragten Weiterbildungseinrichtungen (absolute Häufigkeiten, Mehrfachnennung)

Mit dem Tätigkeitsspektrum der Verantwortlichen in Weiterbildungseinrichtungen, Betrieben und Verwaltungen, der Zahl der zu rekrutierenden Lehrkräfte und der Breite des Themenspektrums variieren auch Zahl und Art der bevorzugten Rekrutierungswege.

Die durchschnittliche Anzahl der genannten Rekrutierungswege (bis zu 13 mögliche Nennungen) variiert je nach Kontext. Öffentliche-rechtliche Anbieter nutzen im Durchschnitt die höchste Anzahl an Rekrutierungswegen (6,83), gefolgt von Anbietern im Kontext der Gemeinschaften (5,66), im Kontext des Marktes (4,9) und im Kontext der Unternehmen (3,73). Die Unterschiede sind statistisch hoch signifikant, eine einfaktorielle Varianzanalyse verweist auf einen gemeinsamen Varianzanteil von nahezu 13 % (Adj R-squared = 0,128).

Über Unterschiede in der Art der genutzten Rekrutierungswege informiert Tab. 4.

Nimmt man das der Tabelle zugrundeliegende Ranking über alle Rekrutierungswege und Kontexte hinweg zum Ausgangspunkt, so fällt zunächst auf, dass zeitaufwändige und damit kostenintensive Rekrutierungswege wie die Beauftragung von Personalvermittlern oder die Durchführung von Recruiting-Veranstaltungen selten genutzt werden. Deutlich häufiger kommen auf einen breiten Kreis möglicher Bewerbungen zielende Verfahren wie Stellenanzeigen in Printmedien, im Internet, in sozialen Medien oder auf Homepages zum Einsatz. Besonders häufig aber werden jene Rekrutierungswege genutzt, die sich auf eigene (Ansprache nach Kursteilnahme oder nach einem bereits erfolgten Arbeits- oder Honorarvertrag) oder fremde (Kooperation mit Einrichtungen, Empfehlungen Dritter) Erfahrungen mit Lehrkräften stützen.

Zusätzlich zeigen die statistischen Tests unterschiedlich starke, teils mittlere, teils schwache signifikante Zusammenhänge, die darauf hindeuten, dass Kontextmerkmale der Anbieter mit der Art der Rekrutierungswege zusammenhängen. Dort, wo mehr Rekrutierungswege zum Einsatz kommen, wird auch unspezifischer rekrutiert (zusätzlich zu direkten Ansprachen im Anschluss an Empfehlungen Dritter oder bereits durchgeführte Lehraufträge) durch Ausschreibungen auf Homepages, im Internet, durch Reaktionen auf Initiativbewerbungen etc. Dort, wo weniger Rekrutierungswege genutzt werden, werden gezielte, auf unterschiedlich beglaubigte Erfahrungen gestützte Suchen nach Lehrkräften favorisiert (durch direkte Ansprache im Anschluss an konkrete Lehrerfahrungen oder aufgrund von Empfehlungen durch Dritte). Weiterbildungseinrichtungen im Kontext des Staates und der Gemeinschaften rekrutieren insofern ähnlich, als sie zusätzlich zu gezielter Ansprache auch breitenwirksame Rekrutierungswege einsetzen. Betriebe und Verwaltungen legen dagegen besonderes Gewicht auf eigene Ansprache im Anschluss an Empfehlungen Dritter, auf Kooperation mit anderen Einrichtungen oder auf die Ansprache im Anschluss an eigene Kursteilnahmen. Einrichtungen im Kontext des Marktes schließlich bevorzugen eigene Ansprachen von Lehrkräften auf Empfehlungen Dritter, reagieren häufig aber auch auf Initiativbewerbungen.

Tab. 5 präsentiert, ähnlich wie Tab. 4, die in der Befragung angebotenen Auswahlverfahren in der Rangfolge ihrer Nutzung und informiert damit zugleich über die präferierten Auswahlverfahren und die dabei beobachtbaren kontextspezifischen Differenzen im Blick auf die Zahl und die Präferenz für unterschiedliche Auswahlverfahren.

Tab. 4 Rekrutierungswege nach Reproduktionskontexten: Ja (= genannt)

	Kontextzuordnung Anbietertypen					
	Kontext Gemeinschaft	Kontext Staat	Kontext Unternehmen	Kontext Markt	Kontext sonstige/keine Angabe	Total
Beauftragung von Personalvermittlern: Ja	9	2	51	12	0	74
	5,73	1,82	10,83	8,22	0,00	8,25
	Pearson chi2(4) = 12,8881 Pr = 0,012 Cramér's V = 0,1206					
Auswertung von öffentlichen Dozentendatenbanken: Ja	15	14	49	22	1	101
	9,55	12,73	10,40	15,07	7,69	11,26
	Pearson chi2(4) = 3,7361 Pr = 0,443 Cramér's V = 0,065					
Recruiting-Veranstaltungen: Ja	16	10	90	17	3	136
	10,19	9,09	19,11	11,64	23,08	15,16
	Pearson chi2(4) = 13,6753 Pr = 0,008 Cramér's V = 0,1240					
Stellenanzeigen in Printmedien: Ja	34	40	58	23	2	157
	21,66	36,36	12,31	15,75	15,38	17,50
	Pearson chi2(4) = 37,1954 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2047					
Ausschreibung in Internet-Jobbörsen: Ja	77	37	100	64	6	284
	49,04	33,64	21,23	43,84	46,15	31,66
	Pearson chi2(4) = 58,0015 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2557					
Eigene Kontaktaufnahme über Social Media: Ja	57	55	126	48	6	292
	36,31	50,00	26,75	32,88	46,15	32,55
	Pearson chi2(4) = 23,2604 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,1623					
Interne Ausschreibung: Ja	79	57	116	63	4	319
	50,32	51,82	24,63	43,15	30,77	35,56
	Pearson chi2(4) = 56,7801 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2532					
Ausschreibung auf der eigenen Homepage: Ja	101	87	103	77	5	373
	64,33	79,09	21,87	52,74	38,46	41,58
	Pearson chi2(4) = 179,7848 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,4500					
Ansprache nach Kursteilnahme: Ja	80	70	204	63	7	424
	50,96	63,64	43,31	43,15	53,85	47,27
	Pearson chi2(4) = 16,3119 Pr = 0,003 Cramér's V = 0,1359					
Eigene Ansprache nach abgelauf. Arbeits-/Werk-/Honorarvertrag: Ja	93	91	159	74	8	425
	59,24	82,73	33,76	50,68	61,54	47,38
	Pearson chi2(4) = 99.4293 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,3361					
Reaktion auf Initiativbewerbung: Ja	111	97	158	91	8	465
	70,70	88,18	33,55	62,33	61,54	51,84
	Pearson chi2(4) = 153,2130 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,4161					
Kooperation mit anderen Einrichtungen: Ja	93	94	227	61	10	485
	59,24	85,45	48,20	41,78	76,92	54,07
	Pearson chi2(4) = 60,7728 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2616					
Eigene Ansprache auf Empfehlung Dritter: Ja	123	97	314	100	10	644
	78,34	88,18	66,67	68,49	76,92	71,79
	Pearson chi2(4) = 24,2294 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,1656					
Total (Nennungen)	888	751	1755	715	70	4179
Cases (Befragte, valide)	157	110	471	146	13	897

Tab. 5 Auswahlverfahren nach Reproduktionskontexten: Ja (= genannt)

	Kontextzuordnung Anbietertypen					
	Kontext Gemeinschaft	Kontext Staat	Kontext Unternehmen	Kontext Markt	Kontext sonstige/keine Angabe	Total
Ein anderes Auswahlverfahren: Ja	4	3	22	0	0	29
	2,55	2,73	4,67	0,00	0,00	3,23
	Pearson chi2(4) = 17,2187 Pr = 0,002 Cramér's V = 0,3612					
Assessment Center: Ja	10	5	18	6	0	39
	6,37	4,55	3,82	4,11	0,00	4,35
	Pearson chi2(4) = 2,4095 Pr = 0,661 Cramér's V = 0,0521					
Tests (Eignungstest, Persönlichkeitstest): Ja	15	16	31	17	3	82
	9,55	14,55	6,58	11,64	23,08	9,14
	Pearson chi2(4) = 11,9297 Pr = 0,018 Cramér's V = 0,1160					
Probeseminar(e): Ja	61	35	100	62	4	262
	38,85	31,82	21,23	42,47	30,77	29,21
	Pearson chi2(4) = 36,0000 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2012					
Begutachtung von Lehrveranstaltung (z. B. Arbeitsprobe): Ja	61	55	118	71	5	310
	38,85	50,00	25,05	48,63	38,46	34,56
	Pearson chi2(4) = 46,9095 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,2298					
Prüfung eines schriftlichen Seminarkonzepts: Ja	58	61	174	38	4	335
	36,94	55,45	36,94	26,03	30,77	37,35
	Pearson chi2(4) = 22,7366 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,1601					
Bewerbungsgespräch: Ja	123	97	191	105	8	524
	78,34	88,18	40,55	71,92	61,54	58,42
	Pearson chi2(4) = 140,2515 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,3974					
Einholen von Meinungen anderer über die Lehrkraft: Ja	103	91	291	82	8	575
	65,61	82,73	61,78	56,16	61,54	64,10
	Pearson chi2(4) = 20,4616 Pr = 0,000 Cramér's V = 0,1520					
Total (Nennungen)	435	363	945	381	32	2156
Cases (Befragte, valide)	157	110	471	146	13	897

Auch hier zeigt sich wieder, wie schon bei den Rekrutierungswegen, dass jene Verfahren, die zeit- und kostenaufwändig sind (Assessment Center, Eignungs- und Persönlichkeitstests), seltener, jene, die eigene Erfahrungen mit Lehrkräften nutzen (Probeseminare, Prüfung von Seminarkonzepten), häufiger, und jene, die auf beglaubigte Erfahrungen Dritter abstellen (Einholen von Meinungen anderer), insgesamt am häufigsten zum Einsatz kommen. Blickt man auf den Kontextvergleich, so zeigen sich insgesamt einige statistisch signifikante, zumeist schwache, gelegentlich mittlere Unterschiede. Im Kontext der Gemeinschaften werden, wie im öffentlich-rechtlichen Kontext, Bewerbungsgespräche favorisiert, im Kontext der Unternehmen ist es das Einholen der Meinungen anderer und im Kontext des Marktes sind es neben dem Einholen der Meinungen anderer auch Bewerbungsgespräche.

5.2 Auswahlkriterien

Wie in Kap. 3 erläutert, nutzen wir insbesondere die Auswahlkriterien, um Informationen darüber zu erhalten, welche Schließungsstrategien und welche Schließungsmechanismen Mitarbeitende in Organisationen der Weiterbildung verfolgen bzw. in Rechnung stellen (müssen), wenn sie Lehrkräfte rekrutieren. Wir unterscheiden auf der Basis eines adaptierten Occupational-Closure-Modells zwischen institutionalisierten und sozial konstruierten Auswahlkriterien: „Lizensierungen" (formale pädagogische oder formale fachliche Qualifikationen), „Beglaubigungen und Nachweise" (Teilnahme an pädagogischer Weiterbildung als institutionelle Beglaubigung, mehrjährige praktische Berufserfahrung, bestimmte pädagogische Grundüberzeugungen oder Erfahrungen mit der Zielgruppe als soziale Beglaubigungen) sowie „Zertifizierungen" (zertifizierte erwachsenenpädagogische Kompetenzen; psychologische oder therapeutische Zusatzqualifikation; eine Ausbildung als Trainerin oder Coach).

Betrachtet man die Auswahlkriterien kontextübergreifend, so zeigt sich zunächst, dass „Zertifizierungen" (zertifizierte erwachsenenpädagogische Qualifikationen, psychologische oder therapeutische Zusatzqualifikationen, eine Ausbildung als Coach oder Trainer) weniger wichtig genommen werden, ebenso wie fremdsprachige Kompetenzen oder die Teilnahme an pädagogischer Weiterbildung. Von teils sehr hoher, teils mittlerer Wichtigkeit sind erfahrungsgestützte, sozial konstruierte „Beglaubigungen" von Kompetenz und Passung (Erfahrungen mit der Zielgruppe, damit in Verbindung stehend wohl auch Methodenkompetenz, pädagogische Werte und Grundüberzeugungen, mehrjährige Erfahrung als Lehrkraft, wichtiger noch: mehrjährige praktische Berufserfahrung). Aber auch „Lizensierungen" (formale fachliche und formale pädagogische Qualifikationen) wird hohe Wichtigkeit zugeschrieben.

Kontextspezifische Unterschiede, die bei bivariater Betrachtung statistisch signifikant sind (zumeist schwach, gelegentlich aber auch eine mittlere Stärke erreichend), finden sich bei „Lizensierungen" (formale pädagogische Qualifikationen, formale fachliche Qualifikationen), bei „Zertifizierungen" (Nachweis von Weiterbildungen als Trainerin oder Coach) sowie bei sozial konstruierten „Beglaubigungen" (pädagogische Werte und Grundüberzeugungen). Formale pädagogische Qualifikationen werden in den Kontexten des Staates und der Gemeinschaften, aber auch im Kontext des Marktes vergleichsweise wichtig genommen, während im Kontext der Betriebe (gleichsam als funktionales Äquivalent) eine Zertifizierung als Trainerin oder Coach stärker beachtet wird als in anderen Kontexten. Formale fachliche Qualifikationen werden in allen Kontexten sehr wichtig genommen, weniger jedoch im Kontext der Unternehmen, die wie Einrichtungen im Kontext des Marktes mehrjährige Berufserfahrung stärker gewichten. Pädagogische Werte und Grundüberzeugungen werden insbesondere bei Weiterbildungseinrichtungen von Werte- und Interessengemeinschaften sehr wichtig genommen, ebenso wie bei öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen, während sie in Unternehmen keinen hohen Stellenwert als Auswahlkriterium haben. Die kontextspezifisch unterschiedliche Gewichtung fremdsprachiger Kompetenzen geht vermutlich auf ihre besondere Bedeutung im Kontext des Marktes zurück, wo Weiterbildungseinrichtungen agieren, die sich auf Sprach-

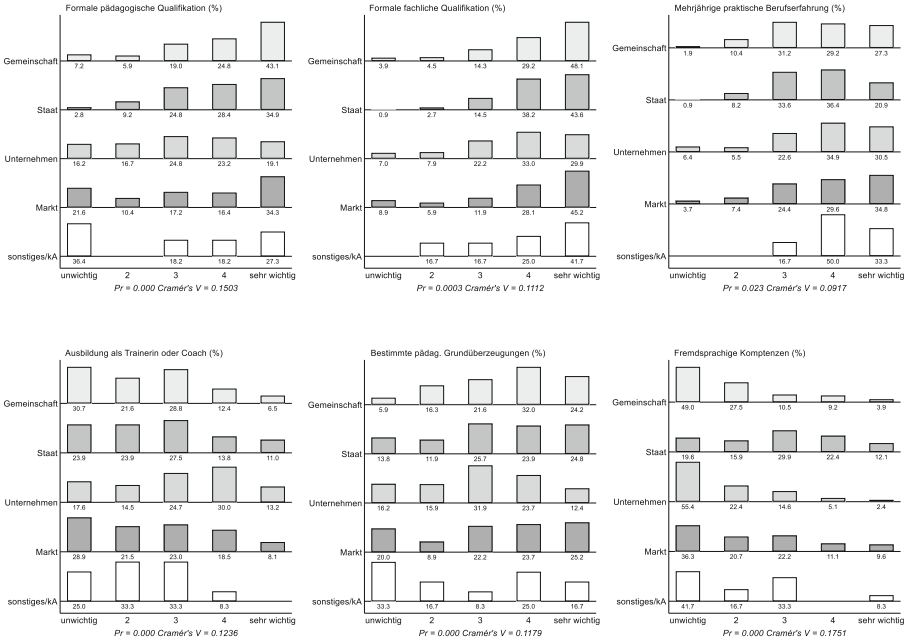


Abb. 3 Wichtigkeit ausgewählter Auswahlkriterien nach Reproduktionskontexten

unterricht konzentriert haben. Keine statistisch signifikanten Unterschiede zeigen sich bei Kriterien wie mehrjähriger Tätigkeit als Lehrkraft, bei psychologischen oder therapeutischen Zusatzqualifikationen sowie bei Methodenkompetenzen.

Multivariate statistische Analysen, die schätzen, welche zusätzliche Varianz über die Kontextmerkmale hinaus durch Organisationsmerkmale wie die Zahl der Honorarkräfte, die Anzahl Rekrutierungswege oder den Wettbewerbsdruck aufgeklärt werden kann, erwiesen sich als unergiebig (Abb. 3).

6 Interpretation der Befunde und offene Fragen

Die hier präsentierten Befunde erlauben erstmals eine kontextübergreifende Analyse der Rekrutierungsstrategien von Verantwortlichen in Organisationen der Weiterbildung und reichen damit über segmentspezifische Fallstudien hinaus. Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien können auf der Grundlage der TAEPS-Daten differenziert beschrieben und im Blick auf Zusammenhänge mit kontext- und organisationsbezogenen Merkmalen analysiert werden. Nach den hier präsentierten Befunden ist der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte der Weiterbildung offensichtlich ebenso wenig ein „Jedermannsarbeitsmarkt“ wie er berufsfachlich oder gar professionell strukturiert ist (Sengenberger 1987), jedenfalls dann nicht, wenn man die Weiterbildung als Ganzes betrachtet. Vielmehr lassen sich unterschiedliche Teilarbeitsmärkte identifizieren, in denen institutionell definierte „Lizenzen“ und „Beglaubigungen“ für die Rekrutierung von Lehrkräften ebenso bedeutsam sind wie

auf sozial geteilten Erfahrungen beruhende Zuschreibungen von Kompetenz und Passung. Unverzichtbar für eine Beschäftigung als Lehrkraft scheint jedoch weder das eine noch das andere; allerdings erhöht und mindert das Vorliegen dieser Kriterien die Wahrscheinlichkeit, rekrutiert zu werden. Demgegenüber spielen „Zertifizierungen" als Auswahlkriterium nur eine geringe Rolle, wohl deshalb, weil sie nur von geringer quantitativer Bedeutung sind. Insofern entscheiden die Rekrutierenden in Organisationen der Weiterbildung in hohem Maße über Struktur und Entwicklung des Arbeitsmarktes der Weiterbildung. Theoretisch bedeutet dies, dass derzeit primär die Organisationen der Weiterbildung bzw. die in ihnen verantwortlichen Mitarbeitenden Professionalisierungsprozesse für Lehrkräfte eröffnen oder verschließen, weniger die (nur in geringem Maße) gewerkschaftlich oder berufsständisch organisierten Lehrkräfte (vgl. Martin et al. 2016). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Mechanismen zur Schließung des Arbeitsmarktes der Weiterbildung wie die Begrenzung des Arbeitskräfteangebots, die Erhöhung der Nachfrage einer Lehrdienstleistung, die Festigung des Anspruchs einer bestimmten Berufsgruppe zur Erbringung der interessierenden Dienstleistung oder die Signalisierung besonderer Qualität noch wenig sichtbar sind. Ob sich dies ändert, sollte der Fachkräftemangel auch die Weiterbildung erreichen, wird zu beobachten sein (vgl. Schrader und Kohl 2022).

Betrachtet man die präferierten Rekrutierungswege, die eingesetzten Auswahlverfahren und die bevorzugten Auswahlkriterien, so zeigen sich zum einen kontextübergreifende Gemeinsamkeiten, aber auch statistisch teils schwache, teils mittlere kontextspezifische Differenzen, die Ausdruck unterschiedlicher Handlungslogiken und Beschäftigungsstrategien sind. Angesichts der gleichsam alltäglichen Notwendigkeit, neue Lehrkräfte zu rekrutieren bzw. bereits bekannte Lehrkräfte weiter zu beschäftigen, werden Rekrutierungsstrategien bevorzugt, die eine breite Zielgruppe ansprechen (über Ausschreibungen auf Homepages und in Printmedien) und die sich zugleich zeit- und arbeitsökonomisch bewältigen lassen (z. B. Bewerbungsgespräche im Vergleich zu Assessment-Centern). Gleichzeitig spielen erfahrungsbasierte Rekrutierungen (Einholen der Meinung anderer, Prüfung von Seminarkonzepten, Arbeitsproben) eine große Rolle. Ähnlich stellt sich die Situation bei den Auswahlverfahren dar. Aufwändige Auswahlverfahren wie Assessment-Center oder der Einsatz von Eignungs- und Persönlichkeitstest werden selten genutzt, erfahrungsbasierte Zuschreibungen von Kompetenz und Passung (Probeseminare, Prüfung von Seminarkonzepten; am häufigsten: Einholen von Meinungen Dritter) kommen häufiger zum Einsatz.

Als Auswahlkriterien sind Lizenzen wie formale fachliche oder formale pädagogische Qualifikationen ebenso bedeutsam wie sozial konstruierte Beglaubigungen von Kompetenz und Passung (Erfahrungen mit der Zielgruppe, damit in Verbindung stehend wohl auch Methodenkompetenz, pädagogische Werte und Grundüberzeugungen, mehrjährige Erfahrung als Lehrkraft, wichtiger noch: mehrjährige praktische Berufserfahrung). Allein Zertifizierungen spielen eine nur geringe Rolle, da kaum etabliert. Darüber hinaus zeigen sich theoretisch überwiegend erwartbare kontextspezifische Differenzen in der je spezifischen Mischung von Kriterien wie Zertifikaten oder institutionell verankerten bzw. sozial konstruierten Beglaubigungen und Nachweisen. So werden im Kontext der Gemeinschaften, wo mittelfristige Koope-

rationen angestrebt werden, neben formalen Kriterien insbesondere im fachlichen Bereich (bei Einrichtungen von Interessengemeinschaften wie Berufsverbänden oder Kammern) auch pädagogische Werte und Grundüberzeugungen (bei Einrichtungen von Wertegemeinschaften wie Kirchen) hoch gewichtet. Im öffentlich-rechtlichen Kontext werden bei der Rekrutierung überwiegend nebenberuflich tätiger Lehrkräfte formale pädagogische Qualifikationen vergleichsweise hoch gewichtet, zum einen aufgrund rechtlicher Vorgaben etwa in Weiterbildungsgesetzen der Länder, zum anderen aufgrund des Selbstverständnisses als öffentlich geförderte Bildungseinrichtungen. Im Kontext der Unternehmen, in dem auch mittel- bis längerfristige Verträge geschlossen werden, werden zwar ebenfalls formale fachliche Qualifikationen, vor allem aber mehrjährige Berufserfahrung hoch gewichtet. Zudem ist das Einholen der Meinung anderer oder die Kooperation mit anderen Einrichtungen bei der Rekrutierung von vergleichsweise großer Bedeutung. Am ehesten spielen hier auch Zertifizierungen eine gewisse Rolle, da sich Trainerinnen, Coaches und Beraterinnen in diesem Kontext berufsständisch organisiert haben und Berufszugang und Berufsausübung zu reglementieren versuchen, indem sie entsprechende Zertifizierungen anbieten und gleichzeitig versuchen, Honorarordnungen durchzusetzen (https://www.bdvt.de/bdvt-wAssets/docs/berufsverband/Honorarempfehlung_2020.pdf). Und im marktlichen Kontext, in dem nicht nur kurzfristige, sondern auch mittelfristige vertragliche Vereinbarungen angestrebt werden, beobachten wir eine spezifische Mischung aus formalen fachlichen Qualifikationen und der Einholung von Meinungen anderer, ergänzend zu Bewerbungsgesprächen. Insgesamt erscheint die Mischung aus einem Rückgriff auf Lizenzen und Beglaubigungen mit sozial konstruierten Zuschreibungen von Kompetenz und Passung als eine Strategie, die konstitutiven Informationsdefizite und Informationsasymmetrien zwischen Programmverantwortlichen und Lehrkräften auf einem nur gering reglementierten Arbeitsmarkt in ihrer Komplexität dadurch zu reduzieren, dass bei der Rekrutierung auch auf Vertrauen in Erfahrungen oder auf Bindung zu Gemeinschaften gesetzt wird, teils ergänzend, teils komplementär zu formalen Kriterien (vgl. Schrader 2001). Auf die Frage, welche prognostische Validität die kontextspezifisch bevorzugten Mischungen aus Rekrutierungsstrategien haben, wie erfolgreich sie sind im Blick auf die Gewinnung einer „guten“ und „passenden“ Lehrkraft, hat die Weiterbildungsforschung noch keine Antwort. Folgt man den Befunden der Lehrerbildungsforschung, so scheint die prognostische Validität von Zertifikaten und formalen Abschlüssen gegenüber dem Nachweis praktischer Erfahrungen vergleichsweise hoch (OECD 2018).

Neben diesen Befunden bleiben aber auch eine Reihe offener Fragen, deren Beantwortung künftigen Arbeiten vorbehalten bleibt. Zunächst ist zu betonen, dass die hier vorliegenden Daten lediglich über Rekrutierungswege, Auswahlverfahren und Auswahlkriterien informieren, die praktiziert und favorisiert werden. Noch nicht erfasst sind damit konkrete Entscheidungsprozesse, die immer auch dadurch geprägt sind, dass zwischen ggfls. konkurrierenden Kriterien abgewogen werden muss – in Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage nach Lehrkräften, die mehr oder weniger definierte Erwartungen erfüllen. Auch die Sicherheit, mit der Rekrutierende ihre Auswahlentscheidungen treffen, und die Folgen, die das für die Fortsetzung der Zusammenarbeit hat, verdient Aufmerksamkeit.

Wir haben zudem zwar zum einen kontextspezifische Differenzen in den Rekrutierungsstrategien beobachten können, zum Teil aber auch große kontextinterne Varianz. Diese Beobachtung lädt dazu ein, kontrastierende qualitative oder auch quantitative Fallstudien durchzuführen, die sowohl die Kompetenzen, das Selbstverständnis und die Ressourcen der Rekrutierenden, das Wissen und Können der Lehrkräfte sowie das themenspezifisch variierende Verhältnis von Angebot und Nachfrage an „passenden" Lehrkräften in Rechnung stellen. Genauer zu untersuchen wäre zudem, ob sich bei Rekrutierungsstrategien, kontextspezifisch oder kontextübergreifend, auch differentielle Effekte beobachten lassen, indem etwa Merkmale der Lehrkräfte wie Geschlecht oder Einwanderungsgeschichte Rekrutierungsentscheidungen beeinflussen (vgl. Weeden 2002, S. 59 im Anschluss an Weber 1976). Auch die Zufriedenheit mit und die Akzeptanz von Rekrutierungsentscheidungen durch Lehrkräfte stellt ein Forschungsdesiderat dar. Von besonderem Interesse scheinen zudem die Effekte unterschiedlicher Rekrutierungsstrategien nicht nur auf das Einkommen der Lehrkräfte, sondern auch auf nicht-monetäre Erträge (so bereits als Option benannt bei Weeden 2002, S. 57) wie soziale Anerkennung, professionelles Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Aufgrund der Vielzahl der notwendigen Rekrutierungen, der bestehenden Informationsasymmetrien und der damit einhergehenden Unsicherheit, die Kompetenz von Lehrkräften verlässlich einzuschätzen, besteht das Risiko adverser Selektionen (grundlegend Akerlof 1970), indem jene, die ihre pädagogischen Kompetenzen hoch einschätzen, aber sich dafür nicht angemessen anerkannt sehen, gezielt nach anderen Beschäftigungsfeldern suchen und damit den drohenden Fachkräftemangel in der Weiterbildung verschärfen. Die verlässliche und fundierte Rekrutierung von Lehrkräften bleibt also eine große Herausforderung für die Bildungspraxis, allerdings nicht nur in der Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern auch im Schulbereich, wie internationale Studien zeigen (Klassen und Kim 2021). Ein Grund für Zufriedenheit ist das nicht.

Interessenkonflikt J. Schrader, T. Büchler und J. Kohl 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

Akerlof, G. A. (1970). The market for "lemons". *Quarterly Journal of Economics*, *84*(3), 488–500.

Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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

Bellmann, L., Leber, U., & Stegmaier, J. (2012). Faktor Mensch: Zur Diskussion um lebenslanges Lernen und den Fachkräftebedarf. In M. Allespach & A. Ziegler (Hrsg.), *Zukunft des Industriestandortes Deutschland 2020* (S. 133–150). Marburg: Schüren.

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

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2014). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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

Clarke, K. A., & Primo, D. M. (2012). *A model discipline: political science and the logic of representations*. Oxford: Oxford University Press.

Coase, R. H. (1937). The nature of the firm. *Economica*, *4*(16), 386–405. https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x.

Czepek, J., Dummert, S., Kubis, A., Leber, U., Müller, A., & Stegmaier, J. (2015). *Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte. Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland. Paralleltitel: Establishments in competition for labour. Requirements, shortages and recruitment processes in Germany*. IAB-Bibliothek., Bd. 352. Bielefeld: wbv.

Dollhausen, K., & Schrader, J. (2014). Weiterbildungsorganisationen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl. S. 174–182). Stuttgart: Kohlhammer.

Dudek, J., & Gebrande, J. (2012). *Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. WiFF-Studien, Bd. 19. München: DJI.

Faulstich, P., & Zeuner, C. (2008). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten* (3. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Franz, J. (2016). *Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung*. Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.

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

Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy, and policy* (1. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

Giesecke, J., Groß, M., & Stuth, S. (2020). Occupational closure and wage inequality: how occupational closure effects vary between workers. In C. Ebner, A. Haupt & B. Matthes (Hrsg.), *Berufe und Soziale Ungleichheit*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft, 157–195. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00677-0.

Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Univ. Oldenburg.

Gieseke, W. (Hrsg.). (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter. [Begleituntersuchung des Modellversuchs ‚Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter-innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung‘]

Goeze, A., & Schneider, D. (2014). What creates and regulates access to the adult education profession? A research project on recruiting practices. In S. Lattke & W. Jütte (Hrsg.), *Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives*. Studies in pedagogy, andragogy and gerontagogy, (Bd. 65, S. 201–213). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Göhlich, M., Schröer, A., & Weber, S. M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5.

Hartz, S. (2011). *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW* (1. Aufl.). Organisation und Pädagogik, Bd. 9. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93115-9.

Henze, C. (1998). *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 269. Münster: Waxmann.

Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/14/1136w.

Herbrechter, D., & Schrader, J. (2018). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Springer Reference Sozialwissenschaften. (S. 295–318). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_15.

von Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung. Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 111–121.

Jensen, C. (2022). *Personalmanagement in Non-Profit-Organisationen. Besonderheiten, Rahmenbedingungen und Herausforderungen (Lehrbuch). Wiesbaden*. Heidelberg: Springer Gabler.

Klassen, R., & Kim, L. (2021). *Teacher selection: Evidence-based practices*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76188-2.

Koscheck, S. (2015). *Soft Skills wichtiger als formale pädagogische Qualifikationen: Anforderungskriterien beruflicher Weiterbildungsanbieter an Lehrende*. Bonn: Steiner.

Kreysing, M. (2002). Berufliche Bildung in den USA – von der Werkbank zur Schulbank. Paralleltitel: Vocational education in the United States – from the work bench to the school desk. *Zeitschrift für Pädagogik*, *48*(4), 615–628.

Kuper, H. (2001). Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(1), 83–106. https://doi.org/10.1007/s11618-001-0007-1.

Lauterbach, U. (1995). Vereinigte Staaten von Amerika. In *Internationales Handbuch der Berufsbildung* (S. 91). Baden-Baden: Nomos.

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., et al. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. DIE survey Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/85/0015w.

Martin, A., Schrader, J., & Schömann, K. (2021). *Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt*. DIE Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/85/0021w.

Marx, C., Goeze, A., Kelava, A., & Schrader, J. (2022). Teachers and trainers in adult education-Investigating the dimensionality of their knowledge about methods and concepts of teaching and learning. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*(1), 107–132. https://doi.org/10.1007/s40955-022-00214-w.

Niedermair, G. (1997). Auf der Suche nach dem richtigen Trainer. *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, *8*(5), 219–222.

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

OECD (2018). *Effective teacher policies. Insights from PISA (PISA)*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264301603-en.

OECD (2021). *Getting skills right training in enterprises new evidence from 100 case studies*. Paris: OECD Publishing.

Popper, K. R. (1984). *Logik der Forschung* (8. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen*. Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung., Bd. 21. Hamburg: Dr. Kovač.

Robak, S., Gieseke, W., Fleige, M., Kühn, C., Freide, S., Heidemann, L., et al. (2019). Weiterbildung für Tätige in Kunst und Kultur. Konzeption und Erträge von Programm(planungs)forschung in Perspektivverschränkung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *2*, 122–132. https://doi.org/10.3278/HBV1902W122.

Schemmann, M., & Herbrechter, D. (2010). Organisationstypen der Weiterbildung. Eine empirische Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung.* Theorie und Empirie lebenslangen Lernens. (S. 125–141). Wiesbaden: Springer VS.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung* (1. Aufl.). Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement., Bd. 4. Münster: Waxmann.

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

Schmidt-Lauff, S. (1999). *Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?* München: Hampp.

Schneider, D. (2019). *Rekrutierungserfahrungen und -strategien von KursleiterInnen und TrainerInnen. Über den Zugang in und die Zusammenarbeit mit Bildungsorganisationen*. Sozialwissenschaften heute. Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2001). Bindung, Vertrag, Vertrauen: Grundlagen der Zusammenarbeit in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *51*(2), 142–154.

Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. Paralleltitel: Contexts of reproduction in further education. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*(2), 267–284.

Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. https://doi.org/10.3278/14/1108w.

Schrader, J. (2018). *Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz & J. Schrader (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701–729). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schrader, J., & Kohl, J. (2022). Personalmangel – kein Thema in der Weiterbildung? F*orum Erwachsenenbildung*, *55*(3), 24–29.

Schrader, J., & Loreit, F. (2017). Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle und kollektive Perspektiven. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 283–308). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_13.

Schrader, J., & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 333–360. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00198-z.

Schrader, J., Strauß, A., & Reichart, E. (2017). Organisationen der non-formalen Weiterbildung. In F. Bilger, F. Behringer & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 134–149).

Schulenberg, W. (1972). *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung Schulenberg*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.

Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Einheitssachtitel: Anerkennungserleben und Anerkennungsstreben*. Weinheim: Beltz.

Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Arbeiten aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung. Frankfurt a.M.: Campus.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2022). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS6)*. destatis.de

Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Science studies. Bielefeld: Transcript.

Stock-Homburg, R. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Strategisches Personalmanagement*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00431-6.

Strauch, A., Bosche, B., & Lencer, S. (2021). Modellentwicklung zwischen Wissenschaft und Praxis. Ein Referenzmodell für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Weiterbildung*, *2*, 28–31.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (Hrsg.). (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. Zugegriffen: 4. Sept. 2023.

Wagner, O., Vorberg, R., Schmitz, E., & Wilkesmann, U. (Hrsg.). (2020). *Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://doi.org/10.25656/01:18318.

Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weeden, K. A. (2002). Why do some occupations pay more than others? Social closure and earnings inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, *108*(1), 55–101. https://doi.org/10.1086/344121.

Wilensky, H. L. (1972). Jeder Beruf eine Profession? In T. Luckmann & W. M. Sprondel (Hrsg.), *Berufssoziologie*. Neue wissenschaftliche Bibliothek Soziologie, (Bd. 55, S. 198–215). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
Wittpoth, J. (2006). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). UTB, Bd. 8244. Opladen: Budrich.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00255-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Between precarity and professionalism: the effect of uncertainty on adult educators' participation in continuing education

Karoline Werner · Andreas Martin

Received: 19 June 2023 / Revised: 3 August 2023 / Accepted: 30 August 2023
© The Author(s) 2023

Abstract Continuous participation in further education activities is considered to be a driving factor for the professionalism of adult educators. However, especially in this field, the decision to participate is often embedded in a context of disadvantageous socio-economic living conditions and atypical employment, which is described as precarious in research on continuing education. For this reason, we are studying the influence of precarious employment on the participation of adult educators. In doing so, we focus on the uncertainty in planning one's professional career, which is typical of precarious life situations. Based on a modification of the classical theory of subjective expected utility, we formulate the assumption that uncertainty in the evaluation of one's own career development opportunities reduces participation in continuing education. To test our hypothesis, we use data from the wb-personalmonitor and estimate linear and logistic regressions using an inverse-probability-weighted regression-adjustment. The results show that uncertainty reduces the number of continuing education courses attended.

Keywords Professionalisation · Adult Educators · Precarity · Participation in Further Education · Decision Theory

✉ Karoline Werner · Andreas Martin
German Institute for Adult Education-Leibniz-Centre for Lifelong Learning, Bonn, Germany
E-Mail: werner@die-bonn.de

Andreas Martin
E-Mail: martin@die-bonn.de

Published online: 10 October 2023

Zwischen Prekarität und Professionalität: Zum Einfluss von Unsicherheit auf das Weiterbildungsverhalten von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Zusammenfassung Die kontinuierliche Teilnahme an Weiterbildung gilt als treibender Faktor für die Professionalität von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Allerdings ist gerade in diesem Tätigkeitsbereich die Teilnahmeentscheidung häufig in einen Kontext ungünstiger sozio-ökonomischer Lebensumstände und atypischer Beschäftigung eingebettet, die in der Weiterbildungsforschung als prekär beschrieben wird. Aus diesem Grund untersuchen wir den Einfluss prekärer auf die Weiterbildungsbeteiligung der Lehrenden. Dabei konzentrieren wir uns auf die, für prekäre Lebenslagen typische, Planungsunsicherheit der eigenen beruflichen Perspektive. Basierend auf einer Modifikation der klassischen Theorie des subjektiv erwarteten Nutzens, formulieren wir die Annahme, dass Unsicherheit bei der Einschätzung der eigenen beruflichen Situation die Weiterbildungsbeteiligung reduziert. Zur Überprüfung unserer Hypothese nutzen wir Daten des wb-personalmonitors und schätzen lineare und logistische Regressionen unter Verwendung des Inverse-probability-weighted regression-adjustments. Die Ergebnisse zeigen, dass perzipierte Beschäftigungsunsicherheit die Anzahl besuchter Weiterbildungskurse reduziert.

Schlüsselwörter Professionalisierung · Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung Prekarität · Weiterbildungsbeteiligung · Wert-Erwartungstheorie

1 Introduction

Given the progressive technological and societal changes of our times, there is a need for individuals to continue their training after completing their initial education to acquire new knowledge and competences. This increases the demand for high-quality education and training. To meet this higher demand, professional teaching staff are needed, among other things, which is increasingly becoming the focus of scientific and educational policy. Of central interest here are employment and living conditions and their influence on the professionalism of adult educators (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). In particular, ongoing participation in continuing education and training is considered to be a driving factor for the professionalism of adult educators (Tippelt 2007). As has been empirically proven for the school context (Hattie 2009) it is also assumed for the field of adult and continuing education that educators are substantially responsible for the learning success of the learners (Hattie 2009; Collins and Pratt 2011; Schrader et al. 2010). Therefore, they must adapt their subject-specific, subject-didactic, and didactic competences to the changing requirements. In Germany, there is a mandatory obligation for schoolteachers to participate in Continuing Education and Training (CET), but there is a lack of such a regulation for teaching staff in adult and continuing education. Due to the increasing demand for high-quality continuing education, as well as the continuously changing requirements for adult educators, they need to invest in their professionalism themselves. In addition to the lack of a legal framework for mandatory participation in CET, such

obligations are also not enforced by the educational institutions in which adult educators work due to the heterogeneous employment structure of these institutions in Germany. Consequently, the decision to participate in continuing education courses is entirely down to the individual and depends on individual decisions. The question arises as to what influences the individuals' decisions to participate. Previous research on determinants of participation in continuing education shows a complex relationship between structural contextual conditions and individual characteristics (Kaufmann and Widany 2013). Participation in continuing education is thus seen as the result of interactions between actors at the micro, meso and macro levels (Boeren et al. 2010; Boeren 2017). In general, the determinants of participation in CET are well studied. At the micro level, characteristics of employment and socio-economic context have been shown to be important predictors. However, there are only a few studies that deal with living and working conditions and their effect on the participation in CET of adult educators (Alfänger et al. 2016; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016; WSF Wirtschafts- and Sozialforschung 2005). In this context, it was shown that employment in the field of adult and continuing education is often characterised by heterogeneous and atypical forms of employment. Measured by the total number of employment relationships, employment relationships within the categories of fee-based work and service contracts dominate: About 70% of employment relationships in adult education are based on this type of contract (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Furthermore, 38.4% of employees in adult education do not have statutory health insurance cover (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Often embedded in a context of unfavourable socio-economic conditions and atypical employment, the situation of adult educators in Germany is described as precarious (Dörre 2017). In the discourse on the professionalisation of adult educators, the professional situation, characterised by uncertainties, is an almost obstructive factor. For this reason, the employment situation in the further education sector is often described as a "tension field between required professionalism and growing risk of precarious employment" (Dobischat et al. 2010, p. 164). Precarity has been well studied in large empirical studies (Bartelheimer et al. 2012; Bellmann et al. 2008; Brinkmann et al. 2006; Kalleberg 2009; Schmid and Protsch 2009). Specific risks associated with precarity—employment insecurity, low or unstable incomes, health risks or limited opportunities for participation as well as for further training—have also been empirically studied and discussed (Benach et al. 2014; Brehmer and Seifert 2008; Canivet et al. 2016; Lewchuk 2017). Despite the importance of teaching staff, very little research has been conducted on the influence of precarious situations on the participation in CET of adult educators.

In our study, we therefore examine the influence of precarious employment on adult educators' participation in CET, focusing on the uncertainty and the associated inability to plan one's life and career development in the medium or long term that is typical of precarious life situations (Bourdieu 1998; Bultemeier et al. 2008; Castel 2011). For this, we have used data from the wb-personalmonitor 2014 that addresses employees working in open-access continuing education in Germany. Methodologically, we have estimated linear and logistic regressions using the inverse-probability-weighted regression-adjustment (IPWRA).

2 Theoretical framework

2.1 Precarious employment and participation in further education

Due to the increased flexibility of work in developed countries, forms of employment are also changing. Within the service sector, the field of continuing education is an illustrative example of the dynamic development of modern forms of work (Alfänger et al. 2014). In this context, especially in Germany, this field is strongly characterised by atypical forms of employment (Elias 2017). The definition of atypical employment relationships is created through their difference from the so-called standard employment relationship (Mückenberger 1985; de Grip et al. 1997). The term "standard" in this context refers both to a regulatory model and to the fact that this type of employment relationship is expected to be the norm (Schoukens and Barrio 2017). More precisely, the standard employment relationship can be defined as a "stable, open-ended and direct arrangement between dependent, full-time employee and their unitary employer" (Walton 2016, p. 112). The following criteria of the standard employment relationship can also be found in literature: Full-time employment, integration into social security systems, permanent employment relationship, identity of work and employment relationship, bound by the employer's instructions (Mückenberger 1985). All forms of employment that do not meet these criteria are considered to be atypical. Accordingly, atypical work can be more easily defined by what it is not than by what it is. Basically, however, the concept covers a variety of forms of work that deviate from the norm (Rodgers 1989). As atypical employment relationships increase steadily, aspects of precarious forms of employment are also being discussed more frequently in this context. Here, the boundaries between atypical and precarious employment are blurred. Also, the terms atypical and precarious are often used synonymously. Treu (1992), for example, prefers to speak of "precarious employment", since such employment relationships have already become so widespread that the term "atypical" is no longer appropriate. However, atypical does not necessarily mean precarious. Nevertheless, previous studies show that atypical workers are exposed to significantly higher precariousness risks than workers in standard employment relationships, who are also not free of such risks, but experience them at a far lower level (Seifert and Keller 2011). So, standard employment relationships do not automatically protect against precariousness.

Precarious work is not a new phenomenon, rather it is as old as humanity itself (Castel 2000). But it is only at the beginning of the twenty-first century that precarity became a central theme in academic research and literature. It found its way into academic discourse partly as a reaction to political mobilisations, that especially in Europe took place against a background of unemployment and social exclusion (Kasmir 2018). In general, precarious work is defined as employment that is "uncertain, unpredictable, and risky" (Kalleberg 2009, p. 2) from the worker's point of view; it can encompass a wide range of employment relationships. In the literature, other concrete characteristics of precarious work are not consistently defined. Depending on the perspective, the criteria may vary. A comparative analysis based on four dimensions of precariousness as distinct from the normal employment relationship is increasingly being proposed (Rodgers 1989; Seifert and Keller 2011).

In the following paragraphs, the four dimensions and their assessment regarding a possible risk of precariousness are briefly explained. The first dimension is income, or more precisely, a subsistence level of income. This can be evaluated based on the low-wage threshold. According to the internationally accepted definition, the threshold for low wages is less than two-thirds of the median wage of full-time employees (OECD 2006). In April 2021, the low-wage threshold in Germany was gross earnings of € 12.27 per hour (Statistisches Bundesamt 2021). Accordingly, lower hourly earnings are considered as low wages.

Second, there is employment stability. This refers to a period of continuous employment, i.e., an employment relationship that is as uninterrupted as possible. This is a condition for an independent income. Employment stability does not mean securing a single specific job (job security), but rather individual employability with possibly changing employment relationships (employment security), also with different employers, in different activities and occupations. The decisive factor here is to what extent the transitions between the employment relationships are seamless (Brehmer and Seifert 2008).

Third, there is employability. The term refers to the ability to enter into, maintain and/or replace an employment relationship with another employment relationship (Hirseland et al. 2008). Against the background of rapid structural change and the resulting changes in requirements and qualifications, employability is becoming increasingly important as a condition for employment stability. A central prerequisite for maintaining employability is lifelong learning and consequently the participation in CET (Brehmer and Seifert 2008). And fourth, there is social security. This refers to sufficient material security against the social risks of illness, unemployment and old age through the social security systems (Brehmer and Seifert 2008). Based on the mentioned criteria, different forms of precariousness, such as income precariousness or employment precariousness, can be differentiated. It should be noted, however, that the boundaries between precarious and non-precarious status are blurred (Brehmer and Seifert 2008). Moreover, the isolated occurrence of one of these characteristics is usually not sufficient to describe an employment relationship as precarious; rather, it is the combination of several characteristics that makes an employment situation precarious (Baron and Hill 2018). For example, this is the case when employees receive a lower income, are employed in an unstable occupation, and have limited access to training on the job. Due to low and also insecure incomes, it is difficult for them to compensate for their skills deficits on their own and thus to keep up with changing skills requirements, i.e., to secure their employability (Seifert and Keller 2011). Thus, socio-economic disadvantages accumulate, which subsequently leads to an increased perception of insecurity in general, and planning insecurity in particular (Bourdieu 1998; Castel 2011; Dörre 2017).

While participation in continuing education as a central indicator of professionalism, and its factors, is generally well studied, there are only a few studies that explicitly deal with the living conditions of teaching staff in adult and continuing education and the influence of these conditions on their individual participation in CET. The classic socio-demographic characteristics that influence participation in continuing education are education, age, and gender. The positive correlation of formal education attainments and participation in CET is one of the central results of

research on adult education (Becker and Hecken 2009; Kruppe and Baumann 2019). The effect of increasing age is initially positive up to middle age, while a negative influence on training activity can be observed for older people who are nearing the end of their working careers (Hubert and Wolf 2007; Kruppe and Baumann 2019). Analysing participation in CET by gender, a positive effect can be observed for the participation of men. However, this effect is no longer found when activity-related characteristics are controlled for. Thus, at present, the influence of gender is still ambiguous (Hubert and Wolf 2007; Görlitz and Tamm 2011).

Previous studies dealing with characteristics of the fields of activity, the professional career, the qualifications as well as the individual living conditions of teachers in adult and continuing education have shown, among other things, that work in this field is often characterised by heterogeneous and atypical forms of employment (WSF Wirtschafts- and Sozialforschung 2005; Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). Being embedded in a context of unfavourable socio-economic life circumstances and atypical forms of employment, the insecurity factors can accumulate, whereby the risk of precariousness increases. The influence of precarious living conditions on the continuing education behaviour of teaching staff in adult and continuing education has barely been investigated up to now. In this regard, the concept of uncertainty is of great importance.

2.2 Certainty, uncertainty, risk, ambiguity

The study investigates the influence of precarious employment on participation in continuing education and focuses on the uncertainty and the resultant inability to plan one's life and professional development for the medium or long term—that is typical of precarious life situations (Bourdieu 1998; Castel 2011; Bultemeier et al. 2008). However, this ability is seen as a condition for rational behaviour and any economic calculus (Bourdieu 1998; Castel 2011). In contrast to previous studies, we differentiate the concept of uncertainty and in doing so we distinguish between risk with a known probability of occurrence and ambiguity, where the probability of occurrence of risks is completely unknown (Kron 2006).

However, terms like risk, uncertainty and insecurity lack precision and have different connotations in scientific decision theory than in everyday language. Moreover, various researchers use these terms interchangeably, which results in a lack of consensus on their exact definitions and a clear distinction between the concept of risk and the concepts of uncertainty and insecurity (Mildner and Boeckelmann 2011). Furthermore, many researchers limit their analysis to decision making under risk and do not consider decisions under uncertainty, or even assume that all forms of uncertainty can be summarised in terms of risk (Gigerenzer 2018). However, rational decision-making under uncertainty is not the same as rational decision-making under risk (Gigerenzer 2018). For this reason, the different terminology of the concepts will be discussed in the following and it will be made clear which linguistic differentiations are used in the paper.

Colloquially, terms such as uncertainty, risk and ambiguity are used to describe limited causal imputability and future-open decisions (Keiner 2005). But this does not correspond to the scientific differentiation proposed in decision theory. Still,

this differentiation is important and above all necessary for the selection of the theoretical foundation and an appropriate operationalisation (Keiner 2005).

In principle, decisions can be made under certainty and uncertainty. Certainty refers to the fact that the occurrence probability of action consequences is known and amounts to 100%. Uncertainty occurs in all decision-making situations where the outcome and its probability of occurrence are not precisely known. Thus, decisions under risk and decisions under ambiguity are considered as subcategories of decisions under uncertainty (Keiner 2005). In order to distinguish the two concepts from each other, it is relevant to consider to what extent the probability of occurrence of the possible consequence of action is known. A decision under risk involves quantifiable probabilities. However, these probabilities do not amount to 100% and are therefore fraught with risks. Decisions that are classically referred to as rational are made in exactly this risk mode, since the different probabilities of occurrence are known and can therefore be weighed against each other. For decisions under ambiguity, such an estimation of probabilities is not possible (Müller 1993; Gigerenzer 2018) because sometimes even the alternatives for action are unknown.

Consequently, we can see that decisions under ambiguity are not the same as decisions under risk. In the following section, decision-making under ambiguity will be discussed and an approach will be taken to make it theoretically tangible. This is then applied to the decision to participate in CET.

2.3 Decision-Making under ambiguity

Theoretical explanations of individual participation in continuing education are often based on action theories. Economic approaches such as the human capital theory (Becker 1964) explain participation in continuing education as an individual educational decision and as a result of a rationally made investment (Kaufmann and Widany 2013). Classical rational choice theories (RCT) assume rationally acting actors who try to maximise their expected utility through their behaviour and decisions. In doing so, they evaluate alternative courses of action with regard to the expected utility of each one and select the course of action that generates the highest possible return with the least possible use of resources. Accordingly, individuals only invest in (continuing) education if the expected utility is higher than the expected costs (Esser 1999). Therefore, the individual decision to participate in CET can be seen as a cost-benefit analysis (Boeren et al. 2010). By specifying the value-expectancy theory into a subjective expected utility (SEU) theory, only the subjectively assessed costs, benefits and success expectations are considered (Esser 1999). In this context, the individual educational decision is still a result of rationally made investments, but it is no longer exclusively oriented towards economic benefit calculations. In addition, the perfectly informed actor is no longer assumed; the concept of bounded rationality is becoming more important. The concept of bounded rationality refers to a decision that, taking into account the cognitive limits of the decision-maker, can still be considered rational. In this context, cognitive limits mean the available knowledge as well as the ability to calculate costs and benefits. According to this, people are in principle uncertain, albeit to varying extents, about their expectations regarding certain consequences of action (Simon 1990). The concept of bounded

rationality thus responds to the fact that decisions—according to some modern decision theories—are always to some extent vague (Winter and Kron 2015). This especially applies to people who are affected by uncertainty due to precarious working and living conditions. Some more recent decision theories consider the vagueness of decisions, as well as the so-called ambiguity problem, which also contradicts the predictions from classical rational choice theories. The Ellsberg (1961) addresses the ambiguity problem and illustrates that people have an aversion to ambiguity, preferring known risks over unknown risks—this challenges the traditional concept of rational decision-making under uncertainty. This paradox thus challenges the assumption that individuals always maximise expected utility and suggests that people prefer known probabilities even when the potential outcomes are the same. It also implies that individuals would accept higher risks if ambiguity were lower. This insight underscores the importance of subjective attitudes towards uncertainty and ambiguity in decision-making, as opposed to solely relying on objective probabilities. Overall, the Ellsberg paradox demonstrates the complexities of human decision-making and the role that subjective factors play in shaping our choices under uncertainty. It has also led to the development of alternative decision-making models that account for ambiguity aversion, such as Kron (2006) integrative theory of action, which we will use subsequently to explain decisions under ambiguity.

To avoid the problem of ambiguity and to take limited rationality into account, Kron (2006) proposes a modification of the classical RCT. Here, an additional variable is introduced into the existing decision equation that includes the vagueness of decisions, the so-called expectation vagueness (EV). This results in the following formula for the expected utility:

$$EU_i = \sum_{j=1}^{n} p_{ij} * \left(1 - EV_{ij}\right) * U_j \tag{1}$$

This formalisation corresponds to the observation that individuals prefer an alternative course of action even if the probability of occurrence (p) of a benefit is lower, but is more certain to estimate. This further development is a significant one. Besides, this modification is suitable as a theoretical explanation for decisions under ambiguity since the variable of expectation vagueness represents exactly this ambiguity. Thus, if the actor is completely vague about their expectation, the variable EV takes the value 1. The expected value consequently becomes zero, no matter how great the utility of the consequence of the action is. In cases where the actor is completely certain about their expectation ($EV_{(A)} = 0$) and therefore there is no expectation vagueness, then—and only then—the common modelling of p within the expected utility theory holds. All values between zero and one reduce the expected value of action alternative A accordingly (Kron 2006). In relation to our research question, participation in CET is considered as one possible action alternative among many other possible action alternatives. The focus in this study is on the expected probability of the action alternative "participation in CET".

Individuals in precarious situations are more inclined to choose less favourable alternatives if they can calculate these and thereby have a higher degree of certainty. Applied to the participation in CET by adult educators, this means that participation

occurs even if the professional benefit is low but known. The field of adult education offers an almost perfect framework to empirically test the theoretical assumptions, given the highly heterogeneous composition of the teaching staff and the diversity of employment conditions. As the personnel in continuing education mainly work in the external labour market, which is characterised by strong competitive conditions (Sengenberger 1987), it is plausible to assume that they take purposeful and utility-maximising considerations into account regarding the decision to participate in CET. Therefore, they can hardly afford not to make cost-benefit analyses. However, the aforementioned precariousness risks, arising from involvement in unusual and atypical forms of employment, are likely to lead to a heightened perception of uncertainty among the adult educators, thereby limiting their rationality. At the same time, it is observed that occupational motivational attitudes, which are central components of professional competencies, are strongly pronounced in this field (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). These motivational attitudes are also significantly influenced by working and employment conditions, and they also have an impact on participation in further education. Based on this, we assume that, under the control of the motivational aspect, the effect of perceived uncertainty on participation in further education should remain unchanged.

3 Hypothesis

Following the theoretical framework of the Ellsberg Paradox, which is considered in Kron's integrative theory of action, it is assumed that decisions that are certain are preferred to decisions that are uncertain, even if the success probability is lower. If the level of uncertainty is high, one is more likely to consider choosing another "worse" action alternative, of which the probability is, however, known. Participation in continuing education is seen as a rational investment in one's own human capital. However, an investment is only made if it is associated with returns. But those who are affected by uncertainty have limited ability to make cost-benefit calculations. Due to atypical and partly precarious living and employment conditions, adult educators are affected by uncertainty and the associated inability to plan their lives and professional development in the medium or long term. This follows the concept of ambiguity.

Based on the theory presented, the following hypothesis can be derived:

H1 Uncertainty regarding the assessment of one's own career development opportunities leads to a reduction in participation in CET among adult educators.

4 Data and methods

4.1 Data description

To test the hypothesis, we used cross-sectional data from the wb-personalmonitor 2014 (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). The survey was conducted in

cooperation between the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), the German Institute for Adult Education—Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE) and the Department of Business Education/Vocational Education and Training at the University of Duisburg-Essen. With the wb-personalmonitor, data on employees in adult and continuing education were collected for the first time, with the aim of achieving representativeness. To compensate for the sample bias, the survey data were weighted and extrapolated by provider type and form of employment (Autorengruppe wb-personalmonitor 2016). For Germany, this is still the current and representative data basis on personnel in adult and continuing education. The content of the survey focused on the qualifications of the employees and their employment situation, as well as the working conditions and their evaluation by the respondents. The wb-personalmonitor was designed as a full census; the population is the personnel working in open-access continuing education in Germany. The data collection was conducted in two stages, the second stage constitutes our analysis sample with N = 1243.

4.2 Variables

4.2.1 Uncertainty

The article focuses on the question of the effect of precarious living and employment conditions on the participation in CET of adult educators. The integrative theory of action theorises uncertainty, or rather ambiguity, as decisive for decision-making, especially regarding investments in one's own professional career. As it is assumed that precarious living and employment conditions are associated with an increased potential of ambiguity regarding one's own professional development, the item on perceived employment perspective ("How do you think your professional situation will change in the next few years? Will it improve, stay the same or get worse?") is defined as the independent variable. Respondents were asked to rate their career perspectives for the next year, for the next 2–3 years and for the next 5 years on a 5-point scale (1 = improve, 2 = stay the same, 3 = get worse, 4 = will retire in this period, 99 = I can't assess). Those respondents who are unable to assess their professional situation for the next 1–3 years are considered uncertain and thus ambiguous in our context. The variable was then binary coded (0 = no uncertainty, 1 = uncertainty) and forms the expectation vagueness within the decision model in the integrative theory of action.

For the variables used, item non-response cannot be considered random. To avoid bias, these values were imputed. Originally, however, there were missing values on this variable for about 1/3 of the sample. For this, we use the multiple imputation by chained equations (Rubin 1987; Azur et al. 2011). We use all control variables that are later included in the model as predictors. This also imputes the few missing values on the other variables. In order to adequately account for the estimation error, 100 imputations are made. Accordingly, the models are estimated 100 times and the results are then combined according to Rubin's rules (Rubin 1987). A visualisation of the imputation by trace plots, and a table displaying the

number of imputed observations, can be found on OSF (https://osf.io/fsvhu/?view_only=7d97628250d44d14979c49b2f09c4554).

4.2.2 Participation in CET

One of the key indicators of professionalism is participation in CET. This is completely voluntary for adult educators and therefore a result of rationally made investments and decisions. In order to examine how uncertainty affects the decision to participate in continuing education, the teachers' own participation is used as an outcome variable. Participation in CET is measured with the item "Have you attended or are you currently attending at least one general or vocational continuing education course yourself in the last 12 months?". The item is measured as a dichotomous variable (0 = no, 1 = yes). For those who reported participating in continuing education, the number of continuing education courses is also taken into account. The corresponding item in the questionnaire is: "How many continuing education courses have you participated in during the last 12 months?" It is an open question; the number given is treated as a continuous variable in the calculation.

4.2.3 Demographics and further variables

As it can be assumed that perceived uncertainty is attributed to a variety of individual characteristics, these characteristics need to be controlled. For this purpose, the wbpersonalmonitor provides information on income, working hours, number of jobs in adult and continuing education, vocational qualification, employment status, age, and gender. Based on existing variables, we also generate variables that give us information about the net equivalent income and the proportion of income from working in adult education.

4.2.4 Estimation strategy

To test the theoretically derived hypothesis, linear and logistic regressions are estimated, depending on the operationalisation of the outcome. Because it is assumed that the perceived uncertainty is not random, but largely based on the control variables described earlier, a potential selection bias is methodologically compensated by using the inverse-probability-weighted regression-adjustment (IPWRA). IPWRA involves assigning weights to each observation based on the inverse of the estimated probability of being in the observed group. These weights are then incorporated into regression models to adjust for the potential selection bias. By giving higher weights to observations with lower probabilities of selection and lower weights to observations with higher probabilities, IPWRA aims to balance the sample and create a pseudo-population that represents the overall target population more accurately. We calculated the weight using a logistic regression of all control variables on the treatment.

$$p_i\left(X_i = 1|z_i\right) = \frac{1}{1 + e^{-z_i}} \tag{2}$$

Here, p_i denotes the dependent variable describing the probability whether respondent i is affected by ambiguity as a function of control variables z. Then, e is the base of natural logarithm—Euler's number.

Depending on whether the treatment is received (see Eq. 3) or not (see Eq. 4), the formula for the IPWRA weight is as follows:

$$w_{i(EV=1)} = \frac{1}{p_i} \tag{3}$$

$$w_{i(EV=0)} = \frac{1}{(1-p_i)} \tag{4}$$

The weighted observations are then used in a regression analysis to estimate the effect of treatment or group membership on the dependent variable. The weighted regression models using IPWRA provide unbiased estimates by accounting for the potential confounding effects introduced by the selection process. It helps to reduce the bias that could arise from the non-random assignment of individuals to different groups or conditions (Wooldridge 2007, 2010).

When using the continuous measurement (number of CET courses attended) as operationalisation of the independent variable and considering IPWRA, we specify the linear regression model as follows:

$$(Y_i = ß_0 + ß_1 X_{i1} + \varepsilon) w_i \tag{5}$$

Here, Y denotes the dependent variable describing the number of CET courses attended for respondent i. Then, $ß_0$ is the constant and $ß_1$ is the regression coefficient. Then, X_{i1} is the independent variable for the respondent i, while ε is the error term. By using the IPWRA, we already control for those variables that are theoretically assumed to influence the perception of uncertainty, whereby the influence of uncertainty on participation in CET could then be influenced. Thus, additional control variables can be omitted when estimating the effect of uncertainty on participation in CET.

All statistical analyses were conducted with Stata (version 17). The corresponding do-file as well as all tables can be found on OSF (https://osf.io/fsvhu/?view_only=7d97628250d44d14979c49b2f09c4554).

5 Results

5.1 Descriptive statistics

The descriptive statistics of the analytical sample are provided in Table 1.

5.2 Regression models

Regarding the dichotomous measure of the independent variable indicating participation in CET, we estimate a logistic regression model including the IPWRA

Table 1 Descriptive statistics of the analytical sample

	N = 639		
–	**M**	**SD**	**Range**
Number of CET courses attended	2.81	2.9	0/25
Net equivalent income (in €)	2356.19	3627.83	333.33/65384.62
Working hours per week	33.56	11.58	1/90
Age (in years)	48.01	9.82	25/80
Number of institutions working for	1.6	1.25	1/9
Proportion of income from working in adult education in total income (in %)	62.33	28.5	0/100
–	**%**	**SD**	**Range**
Uncertainty	–	0.376	0/1
No (0)	82.94	–	–
Yes (1)	17.06	–	–
Participation in CET	–	0.382	0/1
No (0)	17.68	–	–
Yes (1)	82.32	–	–
Vocational qualification	–	0.83	0/4
None	1.88	–	–
Vocational-occupational, vocational school, technical school east Germany	15.96	–	–
Master technician	8.76	–	–
Academic	72.46	–	–
Other	0.94	–	–
Employment status	–	0.83	1/4
Permanent employee/Owner/Civil servant	64.95	–	–
Fixed-term employee	13.46	–	–
Freelancer	21.44	–	–
Voluntary worker	0.16	–	–
Gender	–	0.49	0/1
Male (0)	41.94	–	–
Female (1)	58.06	–	–

Here, we report the descriptive statistics for the original sample, after listwise deletion, excluding the imputed values
M Mean, *SD* standard deviation, *Range* min/max

weighting. The results displayed in Table 2 reveal, that perceived employment uncertainty does not have a significant effect on participation in CET. Neither the model nor the effect shows significance.

Regarding the continuous measure of the independent variable indicating the number of CET courses attended, we estimate a linear regression model including IPWRA weighting. The results presented in Table 3 show that perceived employment uncertainty leads to a significant reduction of 0.5 in the number of CET courses attended ($p = 0.019$). Based on the results, we can confirm Hypothesis 1.

Table 2 Logistic Regression on participation in CET

	b	Robust SE	p	95% confidence interval	
Uncertainty	–0.071	0.229	0.755	–0.521	0.378
Constant	1.562	0.107	0.000	1.353	1.771

100 imputations
N = 1235
Prob > F = 0.7545
Note: *SE* standard error

Table 3 Linear Regression on CET courses attended

	b	Robust SE	p	95% confidence interval	
Uncertainty	–0.570	0.243	0.019	–1.047	–0.094
Constant	3.071	0.123	0.000	2.829	3.313

100 imputations
N = 1230
Prob > F = 0.0191
Note: *SE* standard error

6 Discussion

The much discussed and frequently demanded professionalism of adult educators is a multi-layered concept, both theoretically and methodologically. We have taken on this complexity and made an attempt to investigate the influence of living and working conditions on a central indicator of professionalism—one's own participation in continuing education. From our analyses, the following conclusions can be drawn: The results differ considerably depending on the operationalisation used for the dependent variable. When a dichotomous measurement of the dependent variable is used, based on agreement or disagreement with the question about one's own participation in CET activities, a negative effect of perceived uncertainty on participation in CET is observed—but it is not statistically significant.

When the participation is operationalised based on the number of CET courses attended, a significant negative effect can be observed. Thus, perceived employment uncertainty reduces participation in CET by approximately half a course per year. Following this operationalisation, we can confirm our hypothesis. When following the former operationalisation, the hypothesis would consequently have to be rejected. Teachers therefore still participate in continuing education, but to a reduced extent, i.e., they invest less. This confirms the theoretical assumption that uncertainty leads to a lower investment in one's own human capital. Therefore, higher ambiguity makes this action alternative less attractive. Nevertheless, teachers follow the basic behavioural pattern—participation in CET; this can be seen as professionality. In this context, however, a possible selection effect should also be mentioned. Adult educators who generally do not participate in CET may not participate for reasons other than the employment insecurity we have studied. This can indeed be assumed, as we have methodologically well-defined uncertainty and the associated ambiguity. In doing so, we also control for other dimensions of precarity (income precarity and employment precarity). Therefore, the effect of ambiguity is well isolated, which

eliminates confounding effects for observable characteristics. Thus, other individual non-activity-related unobservable characteristics could influence one's own participation in CET.

With regard to precariousness research, it is of particular interest that here—to our knowledge—the effects of precarious insecurity have been studied for the first time, which goes beyond the conventional understanding of insecurity. Our results indicate that the issue of precarious employment not only concerns the occupational risks themselves, but above all, the inability to assess these risks. This reduces the actor's ability to make rational decisions. The ambiguity of such life situations reduces the possibility of rationally weighing costs, benefits, and risks. On the contrary, in precarious situations there is a danger that alternative courses of action with little benefit will be chosen simply because the risks seem calculable. Precarious life situations thus seem to harbour the danger that actors make bad, irrational decisions.

Nevertheless, we have obtained an ambivalent result regarding the hypothesis. Thus, our study provides an interesting insight into how strongly results and the consequent acceptance or rejection of hypotheses depend on the respective operationalisation.

7 Limitations and conclusion

Although our study is one of the first to investigate the influence of insecure living and employment conditions on the participation of adult educators, it has certain limitations. The data used is almost 10 years old, but it is still relevant for our research question, as the assumed relationship between uncertainty and participation in continuing education is of a generic nature and does not necessarily require time-specific examination. While longitudinal studies would be needed to determine whether precarious living conditions have a long-term or temporary impact (Kraemer 2008; Fuller 2009), our focus was on examining the generic effect. Recent descriptive surveys (Martin and Schrader 2022) confirm that precarity is still relevant in the field of adult and continuing education. For this reason, but also due to the lack of more recent representative data on the personnel, we used the available data to address our research question.

Nevertheless, due to the cross-sectional design, controlling for unobserved heterogeneity is not readily possible and causal statements are limited.

Furthermore, the subjective assessment of perceived uncertainty may not be sufficient to operationalise precarity and ambiguity. More current data and a more accurate way of operationalising uncertainty caused by precarity could allow further research on this topic. In this context, we would like to mention a current project at the German Institute for Adult Education (DIE) which deals with the professionalisation and competence development of teachers in adult and continuing education (TAEPS). This will provide a data basis to address further research questions concerning teachers in adult and continuing education.

Our study provides additional evidence for the assumption that uncertainty in the assessment of risks hampers rational decision-making. This is particularly significant for adult educators, who are in a highly competitive market; they have to act as

rational actors in the external secondary labour market, which is challenging due to uncertainty in their living conditions. Thus, our research builds upon descriptive findings that have shown the existence of precarity and goes a step further by studying its effects on the professional behaviour of adult educators. In this way, we are bringing a topic onto the research agenda that will become increasing relevant due to societal and labour market developments, such as the progression of digitisation and access to online training at lower costs, which may also influence participation in continuing education.

Looking ahead, it would be possible to expand the research question to other employment sectors and professions. The distinction between risk and ambiguity could again be taken into account and researchers could examine how occupation-related uncertainty affects participation in CET. For this purpose, more up-to-date, representative data could be used, that may allow a more appropriate operationalisation of ambiguity.

In conclusion, in our study it became clear that adult educators already act professionally with regards to the examined professionality indicator. However, whether this professional behaviour may partially be based on self-selection into the field of activity and thus on individual, non-task-specific factors, cannot be determined at this point. Nevertheless, it would be desirable if the organisation of employment situations in adult and continuing education were not only fraught with risks. Rather, transparency and dissemination of information could be used to enable employees to practice some form of risk management. Even if the chances of continued employment may not be certain, at least knowing and calculating the risk could be beneficial. This already works in other self-employed activities in traditional professions. Concerning the discourse on the development of professionalism of adult educators, the influence of employment conditions on key professionalism indicators should still be addressed by future research.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Conflict of interest K. Werner and A. Martin declare that they have no competing interests.

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.

References

Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2014). Weiterbildung im Wandel – Ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In R. Dobischat & K.-P. Hufer (Eds.), *Weiterbildung im Wandel: Profession und Profil auf Profitkurs* (pp. 39–63). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Alfänger, J., Cywinski, R., & Elias, A. (2016). Beschäftigung in der Weiterbildung: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt im Spanungsfeld von Profession und Prekarität. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Essen.

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

Azur, M. J., Stuart, E. A., Frangakis, C., & Leaf, P. J. (2011). Multiple imputation by chained equations: what is it and how does it work? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *20*, 40–49. https://doi.org/10.1002/mpr.329#.

Baron, D., & Hill, P. B. (2018). Wer sind die Prekären? Handlungstheoretische Überlegungen und empirische Befunde. In D. Baron & P. B. Hill (Eds.), *Atypische Beschäftigung und ihre sozialen Konsequenzen* (pp. 9–34). Wiesbaden: Springer VS.

Bartelheimer, P., Fromm, S., & Kädtler, J. (Eds.). (2012). *Berichterstattung zur sozio-ökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch: Zweiter Bericht*. Wiesbaden: VS.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Becker, R., & Hecken, A. (2009). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 357–394). Wiesbaden: VS.

Bellmann, L., Fischer, G., & Hohendanner, C. (2008). Betriebliche Dynamik und Flexibilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In J. Möller & U. Walwei (Eds.), *Handbuch Arbeitsmarkt 2009: Analysen, Daten, Fakten* (pp. 359–401). Bielefeld: wbv.

Benach, J., Vives, A., Amable, M., Vanroelen, C., Tarafa, G., & Muntaner, C. (2014). Precarious employment: understanding an emerging social determinant of health. *Annual Review of Public Health*, *35*(1), 229–253. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500.

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

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

Bourdieu, P. (1998). *Gegenfeuer: Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion* (2nd edn.). UVK Soziologie, Vol. 23. Konstanz: UVK.

Brehmer, W., & Seifert, H. (2008). Sind atypische Beschäftigungsverhältnisse prekär? Eine empirische Analyse sozialer Risiken. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, *41*(4), 501–531.

Brinkmann, U., Dörre, K., Röbenack, S., Kraemer, K., & Speidel, F. (2006). *Prekäre Arbeit: Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Bultemeier, A., Loudovici, K., & Laskowski, N. (2008). Ist Prekarität überall?: Unsicherheit im Zentrum der Arbeitsgemeinschaft. In C. Köhler, O. Struck, M. Grotheer, A. Krause, I. Krause & T. Schröder (Eds.), *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme: Determinanten, Risiken, Nebenwirkungen*. Wiesbaden: VS.

Canivet, C., Bodin, T., Emmelin, M., Toivanen, S., Moghaddassi, M., & Östergren, P.-O. (2016). Precarious employment is a risk factor for poor mental health in young individuals in Sweden: a cohort study with multiple follow-ups. *BMC Public Health*, *16*(1), 687–697. https://doi.org/10.1186/s12889-016-3358-5.

Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Fragen: Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK.

Castel, R. (2011). *Die Krise der Arbeit: Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums*. Hamburg: Hamburger Edition.

Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2011). The teaching perspectives inventory at 10 years and 100,000 respondents: reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, *61*, 358–375. https://doi.org/10.1177/0741713610392763.

Dobischat, R., Fischell, M., & Rosendahl, A. (2010). Professionalität bei prekärer Beschäftigung? Weiterbildung als Beruf im Spannungsfeld von professionellem Anspruch und Destabilisierungen im Erwerbsverlauf. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter & A. Seiverth (Eds.), *Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (pp. 163–181). Wiesbaden: VS.

Dörre, K. (2017). Prekarität im „Jobwunder-Land" – was ist neu? In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (pp. 97–118). Wiesbaden: Springer.

Elias, A. (2017). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Eds.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (pp. 185–203). Wiesbaden: Springer.

Ellsberg, D. (1961). Risk, ambiguity, and the savage axioms. *The Quarterly Journal of Economics*, *75*(4), 643–669. https://doi.org/10.2307/1884324.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.

Fuller, S. (2009). Investigating longitudinal dimensions of precarious employment: conceptual and practical issues. In L. F. Vosko, M. MacDonald & I. Campbell (Eds.), *Gender and the contours of precarious employment* (1st edn., pp. 226–239). London, New York: Routledge.

Gigerenzer, G. (2018). Rationales Entscheiden unter Ungewissheit ≠ Rationales Entscheiden unter Risiko. In B. Fleischer, R. Lauterbach & K. Pawlik (Eds.), *Rationale Entscheidungen unter Unsicherheit* (pp. 1–14). Berlin, Boston: De Gruyter.

Görlitz, K., & Tamm, M. (2011). *Revisiting the complementary between education and training: the role of personality, working tasks and firm effects*. Ruhr economic papers, Vol. 307. Essen: RWI.

de Grip, A., Hoevenberg, J., & Willems, E. (1997). Atypical employment in the European Union. *International Labour Review*, *136*(1), 49–71.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hirseland, A., Hacket, A., Pfeiffer, S., Wenzel, U., & Promberger, M. (2008). Beschäftigungsfähigkeit, Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. *WSI-Mitteilungen*, *61*, 70–76. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2008-2-70.

Hubert, T., & Wolf, C. (2007). Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger: Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003. *Zeitschrift für Soziologie*, *36*(6), 473–493. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2007-0605.

Kalleberg, A. L. (2009). Precarious work, insecure workers: employment relations in transition. *American Sociological Review*, *74*, 1–22. https://doi.org/10.1177/000312240907400101.

Kasmir, S. (2018). Precarity. In F. Stein, S. Lazar, M. Candea, J. Robbins, A. Sanchez & R. Stasch (Eds.), *The cambridge encyclopedia of anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(1), 29–54. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8.

Keiner, E. (2005). Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *8*(2), 155–172. https://doi.org/10.1007/s11618-005-0131-4.

Kraemer, K. (2008). Prekarität – was ist das? *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, *17*(2), 77–90.

Kron, T. (2006). Integrale Akteurtheorie – zur Modellierung eines Bezugsrahmens für komplexe Akteure. *Zeitschrift für Soziologie*, *35*(3), 170–192.

Kruppe, T., & Baumann, M. (2019). *Weiterbildungsbeteiligung, formale Qualifikation, Kompetenzausstattung und Persönlichkeitsmerkmale*. IAB-Forschungsbericht, Vol. 1/2019. Nürnberg. https://www.econstor.eu/handle/10419/204767.

Lewchuk, W. (2017). Precarious jobs: where are they, and how do they affect well-being? *The Economic and Labour Relations Review*, *28*, 402–419. https://doi.org/10.1177/1035304617722943.

Martin, A., & Schrader, J. (2022). Das Personal in der Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Eds.), *Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2021* (Vol. 10, pp. 179–208). Bielefeld: wbv Publikation.

Mildner, S.-A., & Boeckelmann, L. (2011). *Unsicherheit, Ungewissheit, Risiko: die aktuelle wissenschaftliche Diskussion über die Bestimmung von Risiken*. SWP-Zeitschriftenschau, Vol. 02/2011.

Mückenberger, U. (1985). Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses – Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? *Zeitschrift für Sozialreform*, *31*(7), 415–434.

Müller, W. (1993). Risiko und Ungewißheit. In W. Wittmann, W. Kern, R. Köhler, H.-U. Küpper & K. von Wysocki (Eds.), *Handbuch der Betriebswirtschaft* (5th edn., pp. 3813–3825). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

OECD (2006). *OECD employment outlook 2006: boosting jobs and incomes*. Paris: OECD.

Rodgers, G. (1989). Precarious work in Western Europe: the state of the debate. In G. Rodgers & J. Rodgers (Eds.), *Precarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in Western Europe* (pp. 1–16). Geneva: International Labour Organisation (ILO).

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

Schmid, G., & Protsch, P. (2009). *Wandel der Erwerbsformen in Deutschland und Europa*. Discussion paper / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Bildung, Arbeit und Lebenschancen, Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt, Vol. 2009, 505. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Schoukens, P., & Barrio, A. (2017). The changing concept of work: when does typical work become atypical? *European Labour Law Journal*, *8*(4), 306–332. https://doi.org/10.1177/2031952517743871.

Schrader, J., Hohmann, R., & Hartz, S. (Eds.). (2010). *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern*. EB-Buch, Vol. 31. Bielefeld: wbv.

Seifert, H., & Keller, B. (2011). Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stand und Lücken der aktuellen Diskussion. *WSI-Mitteilungen*, *64*, 138–145. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2011-3-138.

Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten: Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Campus.

Simon, H. A. (1990). Bounded rationality. In J. Eatwell & M. Milgate (Eds.), *The New Palgrave: utility and probability* (pp. 15–18). London: Macmillan.

Statistisches Bundesamt (2021). *7,8 Millionen Niedriglohnjobs im April 2021*. Pressemitteilung, Vol. 586. Wiesbaden: Destatis.

Tippelt, R. (2007). Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In M. Brumlik & H. Merkens (Eds.), *Bildung Macht Gesellschaft: Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (1st edn., pp. 109–128). Opladen: Barbara Budrich.

Treu, T. (1992). Labour flexibility in Europe. *International Labour Review*, *131*(4–5), 497–512.

Walton, M. J. (2016). The shifting nature of work and its implications. *Industrial Law Journal*, *45*(2), 111–130. https://doi.org/10.1093/indlaw/dww014.

Winter, L., & Kron, T. (2015). Fuzzy-Logik und die Frage sozialer Ordnungsbildung. *Informatik-Spektrum*, *38*(6), 463–470. https://doi.org/10.1007/s00287-015-0925-6.

Wooldridge, J. M. (2007). Inverse probability weighted estimation for general missing data problems. *Journal of Econometrics*, *141*(2), 1281–1301. https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2007.02.002.

Wooldridge, J. M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data* (2nd edn.). Cambridge: MIT Press.

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005). *Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen: Schlussbericht*. Kerpen: BMBF.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00263-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung

Matthias Alke · Laura Uhl · Kilian Troidl

Eingegangen: 1. Juli 2023 / Überarbeitet: 6. September 2023 / Angenommen: 29. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Die Erwachsenenbildung ist durch vielfältige Berufsbilder und Beschäftigungsverhältnisse geprägt, aus denen sich zugleich die Existenz heterogener Teilarbeitsmärkte für diesen Sektor erklärt. Am Beispiel des öffentlich verantworteten Erwachsenenbildungsbereichs der Volkshochschulen behandelt der Beitrag die historische Genese von spezifischen Berufsbildern und dazugehörigen (Teil-)Arbeitsmärkten. Der Schwerpunkt liegt auf dem Berufsbild für hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende (HPM) und Leitungskräfte, das als Referenzmodell in der Reformära der 1960er und 1970er-Jahre vor dem Hintergrund neuer Förderungsstrukturen für hauptberufliche Stellen konzipiert wurde. Es wird untersucht, welche Akteure und rechtlichen Normierungen die Formierung dieses spezifischen Berufsbilds beeinflusst und zu seiner Verbreitung und Durchsetzungsfähigkeit geführt haben. Dazu werden Ergebnisse aus einer historischen Stellenanzeigen- und Dokumentenanalyse vorgestellt, die sich u. a. auf Verbände, bildungspolitische Akteure und gesetzliche Grundlagen beziehen. Für die Analyse der empirischen Befunde wird theoretisch an die Konzepte *Situation, Intermediäre* und *Forminvestition* aus der konventionensoziologischen Forschung zur Genese von Berufskategorien und Arbeitsmärkten angeknüpft. Die Ergebnisse beleuchten nicht nur die Bedeutung von Intermediären für die Etablierung von Berufsbildern und Arbeitsmärkten, sondern zeigen auch die Auswirkungen auf die Organisationsebene und die impliziten Handlungsspielräume für die einzelnen Volkshochschulen im Untersuchungszeitraum.

✉ Matthias Alke · Laura Uhl · Kilian Troidl
Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: matthias.alke@uni-tuebingen.de

Laura Uhl
E-Mail: laura.uhl@uni-tuebingen.de

Kilian Troidl
E-Mail: kilian.troidl@student.uni-tuebingen.de

Published online: 06 December 2023

Schlüsselwörter Professionalisierung · Konventionensoziologie · Stellenanzeigenanalyse · Berufsbilder · Arbeitsmarkt · Erwachsenenbildung

Intermediate actors and their significance for the historical formation of specific professional profiles and labor markets in public adult education

Abstract Adult education is characterized by diverse professional profiles and employment relationships, which in turn explain the existence of heterogeneous sub-labor markets in this sector. Using the example of public adult education within adult education centers (Volkshochschulen), this article examines the historical genesis of specific professional profiles and associated (sub-)labor markets. The focus is on the professional profile of full-time pedagogical staff (HPM) and management personnel, which was designed as a reference model during the reform era of the 1960s and 1970s against the backdrop of new funding structures for full-time positions. The article investigates which actors and legal regulations influenced the formation of this specific professional profile and led to its dissemination and enforceability. To this end, results from a historical analysis of job advertisements and documents are presented, which refer to, among other things, associations, educational policy actors, and legal regulations. The analysis of empirical findings is theoretically linked to the concepts of *situation, intermediaries*, and *form investment* from the conventional sociological research on the genesis of professional categories and labor markets. The results not only highlight the importance of intermediaries in establishing professional profiles and labor markets but also demonstrate the effects on the organizational level and the implicit scope for action for individual adult education centers during the study period.

Keywords Professionalization · Sociology of Conventions · Analysis of Job Advertisements · Professional Profiles · Labor Market · Adult Education

1 Einleitung

In der Erwachsenenbildung hat sich eine Differenzierung zwischen hauptberuflich Beschäftigen, welche die Programmplanung und das Weiterbildungsmanagement verantworten, und frei-/nebenberuflichen Lehrenden durchgesetzt, die durch repräsentative Bestandsaufnahmen wie den WB-Personalmonitor bestätigt wird (Martin et al. 2016). Angesichts der Tatsache, dass die Erwachsenen- und Weiterbildung von heterogenen (Teil-)Arbeitsmärkten und Rekrutierungspraxen geprägt ist (Elias et al. 2015), ist aus einer historiographischen Perspektive zu fragen, wie sich diese kategorialen Differenzierungen historisch etabliert haben.

In den Darstellungen zur Professionalisierungsgeschichte (Faulstich 1996; Gieseke 1996; Nittel 2000; Peters 2004; Schrader 2011; Seitter 1999) werden die westdeutschen Bildungsreformen der 1960er und 1970er-Jahre als wichtige Phase markiert, die durch die Fördermöglichkeiten der neu geschaffenen Weiterbildungs-

gesetze einen flächendeckenden Ausbau hauptberuflicher Stellen im Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung vorangetrieben haben, von dem vor allem Volkshochschulen (vhs) profitierten. Zwar lassen sich Formen hauptberuflicher Beschäftigung bereits während der Volksaufklärung und in der Weimarer Republik rekonstruieren, jedoch überwiegten ehrenamtliche oder nebenberufliche Tätigkeiten (Seitter 1999). Es ist anzunehmen, dass der flächendeckende Stellenausbau dazu führte, dass sich ein spezifischer Arbeitsmarkt für hauptberuflich Beschäftigte in der Erwachsenenbildung jenseits der bisherigen informellen Rekrutierungspraxen herauskristallisiert hat, was einige Untersuchungen von Stellenanzeigen in dieser Zeit stützen (Fülgraff 1975; Fülgraff & Gerhard 1981; Peters-Tatusch 1981; Siebert 1974).

Im Zusammenhang mit dem skizzierten Stellenausbau steht auch die Konzeption des Berufsbilds des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden (HPM) mit planend-disponierenden Aufgaben, die insbesondere durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS) umgesetzt wurde (Gieseke 1996). Neben den Verbänden wurden die Professionalisierungsbestrebungen durch die Konsolidierung einer Bezugsdisziplin, die Einrichtung von neuen Lehrstühlen für Erwachsenenbildung sowie von Diplomstudiengängen mit erwachsenenpädagogischer Ausrichtung vorangetrieben. Nicht nur diese akademische Professionalisierung, sondern auch die Bezugnahme in den neu geschaffenen Weiterbildungsgesetzen unterstützte die Etablierung dieses spezifischen Berufsbilds (Nittel 2000).

Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns mit der historischen Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Aufgrund der skizzierten Stellenexpansion und ihrer Vorreiterrolle für die Professionalisierung der Planungstätigkeit (Gieseke 1996, S. 685; Nittel 2000, S. 115) liegt der Schwerpunkt auf dem Volkshochschul-Bereich. Dazu stellen wir Ergebnisse aus einer historiographisch angelegten Studie vor, die im Schnittfeld von Professions- und Organisationsforschung verortet ist. Es wird genauer untersucht, welche Akteure an dem Formierungsprozess von Berufsbildern und dazugehörigen Arbeitsmärkten beteiligt waren und wie sie die Durchsetzung beeinflusst haben. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen bildungspolitische Akteure und Verbände, die intermediäre Funktionen innerhalb spezifischer Felder und Branchen übernehmen, sowie gesetzliche Grundlagen.

Für die historische Stellenanzeigen- und Dokumentenanalyse in unserer Studie orientieren wir uns an den methodologischen Prämissen und theoretischen Konzepten der pragmatischen (Konventionen-)Soziologie, die sich als transdisziplinäres Forschungsfeld ab den 1980er-Jahren im Umfeld der französischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften etabliert hat und in der Bildungsforschung zunehmend rezipiert wird (Imdorf et al. 2019). Insbesondere die in diesem Kontext entstandenen historischen Studien zur Entstehung von Berufskategorien und Arbeitsmärkten bieten Anschlüsse für die Untersuchung der skizzierten Fragestellungen. Der Beitrag zielt darauf ab, das analytische Potential dieses theoretischen Zugangs für die historische Organisations- und Professionsforschung in der Erwachsenenbildung aufzuzeigen.

Zunächst konturieren wir Berufsbilder und Arbeitsmärkte als Gegenstände der Professions- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung (Kap. 2). Da-

rauf aufbauend legen wir unsere theoretische Rahmung dar (Kap. 3). Im Anschluss werden Forschungsdesign unserer Studie (Kap. 4) und zentrale Ergebnisse vorgestellt (Kap. 5). Die Befunde werden theoretisch eingeordnet, diskutiert und abschließend bilanziert (Kap. 6 und 7).

2 Berufsbilder und Arbeitsmärkte als Gegenstand der Professions- und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung

Berufsbilder umfassen typische Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Kompetenzen, erforderliche Ausbildungswege und Qualifikationen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Karrieremöglichkeiten, die üblicherweise von Berufs- und Fachverbänden oder staatlichen Institutionen formuliert werden. Sie ermöglichen eine standardisierte Beschreibung und Klassifizierung von Berufen und dienen als Grundlage für Personalplanung, Berufsberatung, Ausbildung oder Arbeitsmarktanalysen.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung existieren vielfältige Berufsbezeichnungen, welche die heterogene Verfasstheit des institutionellen Feldes widerspiegeln und zugleich andeuten, dass sich nur ansatzweise einheitliche Standards von Berufsbildern durchgesetzt haben. In der Erwachsenenbildung werden unterschiedliche Begrifflichkeiten zur Systematisierung von Berufsbildern, Berufsrollen, Tätigkeits- und Kompetenzprofilen angeführt, die kategorial nicht immer trennscharf verwendet werden (Überblick: Müller-Naevecke 2019, S. 42f.). Diskursiv hat sich eine Differenzierung von vier pädagogischen Berufskategorien etabliert: hauptberufliche Einrichtungsleitungen, hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende (HPM) mit planend-disponierenden Aufgaben, hauptberuflich tätige Lehrende sowie ehrenamtlich, frei- oder nebenberuflich Lehrende (Nittel 2000, S. 186f.). Daneben ist auf Verwaltungskräfte zu verweisen, die – so das Resultat einiger Studien – durchaus pädagogische Aufgaben übernehmen (Dietsche 2015; Franz 2013). Angesichts von Entgrenzungstendenzen erwachsenenpädagogischer Aufgabenfelder lassen sich in den letzten Jahren neue Profilierungen im Schnittfeld von Pädagogik, Management und Verwaltung beobachten, wie z. B. organisatorisch-pädagogische Mitarbeitende (OPM) (von Hippel und Fuchs 2009).

Die Heterogenität von Berufsprofilen und Beschäftigungslagen bildet sich auch in den Ergebnissen des WB-Personalmonitor von 2014 deutlich ab, die zugleich auf die Existenz heterogener Teilarbeitsmärkte in der Erwachsenen- und Weiterbildung mit jeweils eigenen historischen Traditionslinien und institutionellen Rahmenbedingungen hinweisen (Elias et al. 2015, S. 3). Daran anknüpfend wird hier auf ein institutionentheoretisches Verständnis von Arbeitsmärkten rekurriert, das davon ausgeht, dass Arbeitsmärkte nicht nur durch Marktmechanismen gesteuert, sondern gleichermaßen durch staatliche Institutionen und gesetzliche Vorgaben reguliert sowie durch weitere intermediäre Akteure beeinflusst werden, z. B. Gewerkschaften und Verbände.

Im Erwachsenenbildungsdiskurs wird die Bedeutung von Intermediären (wie z. B. der PAS) in Bezug auf die Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der eingangs skizzierten Reformära betont, deren Funktion vor allem

darin liegt, „nicht nur zwischen Wissenschaft und Praxis, sondern auch zwischen Berufspraxis und Politik zu vermitteln. Sie dienen als eine Art Denkfabrik und bieten multifunktionale Support- und Servicedienste an“ (Nittel 2000, S. 119). Neben den intermediären Organisationen gingen auch von wissenschaftlicher Seite wichtige Impulse für die Professionalisierung aus: In historischen Darstellungen wird vor allem die Rede *Erwachsenenbildung als Beruf* von *Schulenberg* aus dem Jahr 1969 als öffentlicher Diskussionsauftakt betont, in der er sich von der damals noch verbreiteten Vorstellung von Berufung und Mission aus der Volksbildung absetzte, für die es keine spezifische Berufsvorbereitung benötige (Faulstich 1996, S. 50, 61; Gieseke 1996, S. 682; Peters 2004, S. 20). Erste konzeptionelle Überlegungen zum Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich der hier fokussierten hauptberuflichen Tätigkeit aus Praxis und Verbänden lassen sich bereits bis in die 1950er-Jahre zurückverfolgen (z. B. Grau 1957; Steindorf 1960; Tietgens 1962). Zwar unterstützte die zunehmende akademische Professionalisierung der Erwachsenenbildung die Verberuflichung und das Berufsbild HPM – insbesondere durch die Einführung des Diplomstudiengangs mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung (Jütting und Scherer 1987) – jedoch brachte dies „keine deutlichere Konturierung des Berufsbildes, da das Fach seine disziplinären Wissensbestände erst über einen langen Zeitraum aufbauen musste“ (Seitter 1999, S. 396). Ab den 1970er-Jahren wurden dann von wissenschaftlicher Seite erste empirische Studien zum Stellenmarkt, Aufgaben- und Anforderungsprofilen umgesetzt (z. B. Siebert 1974). Die Ergebnisse zeigen etwa die hohe Bedeutung von Programmplanung und Organisationsaufgaben sowie den geringen Stellenwert von Lehrtätigkeiten von HPM (Peters-Tatusch 1981, S. 68f.). Weitere Bestandsaufnahmen werden dann ab den 2000er-Jahren durchgeführt, wodurch neue Aufgaben für die Hauptberuflichen wie Bildungsmarketing, Qualitätsmanagement, Beratung oder Drittmittelakquise (Kraft et al. 2009; von Hippel und Fuchs 2009) sowie die skizzierten Entgrenzungstendenzen empirisch bestätigt werden (z. B. Hoffmann et al. 2018). Auch die Ergebnisse des WB-Personalmonitor legen nahe, „dass die meisten Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung ein breites Bündel an unterschiedlichen Tätigkeiten umfassen und sich damit als sehr viel heterogener erweisen, als dies häufig in den konzeptionellen Annahmen zugrunde gelegt wird“ (Martin 2016, S. 103).

In der Professionalisierungsdebatte ist es mittlerweile unstrittig, dass sich die kollektive Verberuflichung in der Erwachsenenbildung erst über den flächendeckenden Ausbau von Organisationsstrukturen vollziehen konnte. Darauf aufbauend werden Organisationen als wichtiger Konstitutionszusammenhang für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität eingeordnet (Schicke 2011, S. 12f.). Jedoch gibt es bislang nur wenige Studien zu Akteurskonstellationen und deren steuerungsbezogenen Einflüssen auf die kollektive Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (z. B. Schrader 2011). Anknüpfend an Studien zu Arbeitsmärkten und zur Entstehung von Berufskategorien aus der pragmatischen (Konventionen-)Soziologie gehen wir davon aus, dass die gesellschaftliche Anerkennung und Reichweite von Berufsbildern in der Erwachsenenbildung sowohl von Intermediären als auch der kontinuierlichen Bezugnahme der Organisationen abhängen, um sich durchsetzen zu können. In diesem Forschungsfeld wird deren Entstehung als historisches Resultat verschiedener Formen sozialer Praxis von Akteursgruppen untersucht, die

Institutionalisierung und Wertigkeit der Berufskategorien im sozialen Raum hervorbringen und sich dabei auf spezifische Konventionen berufen (Diaz-Bone 2009).

3 Konventionensoziologische Rahmung: Situation, Forminvestitionen, Intermediäre

Um die Formierung und den Wandel von Berufsbildern sowie die Konstitution von dazugehörigen Arbeitsmärkten zu untersuchen, knüpfen wir an methodologische und theoretische Prämissen der pragmatischen (Konventionen-)Soziologie an. Ausgehend von einem theoretischen Verständnis von Konventionen als historisch gewachsene, soziokulturell verankerte Logiken, greifen wir auf verschiedene Analysekonzepte zurück, die u. a. im Kontext von Studien zur sozial-historischen Formierung von Berufskategorien und Arbeitsmärkten konturiert wurden: die *Situation, Forminvestitionen* und *Intermediäre*.

Die *Situation* wird als zentrale Analyseeinheit eingeführt, um die Herausbildung, Stabilisierung und den dynamischen Umgang mit Konventionen durch die beteiligten Akteure zu untersuchen. Situationen sind nicht auf einzelne Interaktionen begrenzt, sondern werden als historische Konstellationen mit relativer Dauer und Reichweite bestimmt (Diaz-Bone 2015, S. 328). Daran anknüpfend betrachten wir die skizzierte Expansionsphase als spezifische Situation der historischen Professionalisierung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung. Die jeweilige Konstellation einer Situation kann durch diverse Konventionen und Akteure geprägt sein, die sich verändern und erweitern können. Methodologisch ist die Prämisse leitend, nicht vorab kausale Zusammenhänge festzuschreiben, sondern die Konstellationen innerhalb einer Situation und die Wirkmächtigkeit von Konventionen empirisch zu rekonstruieren (Diaz-Bone 2015, S. 328). Komplementär dazu sind Organisationen „keine erklärenden, sondern zu erklärende Phänomene“ (Knoll 2015, S. 20). Sie werden als „Dispositive für die kollektive Koordination“ (Diaz-Bone 2015, S. 172) bestimmt, die *Forminvestitionen* erfordern und befördern.

Mit dem Konzept der *Forminvestition* wird die sozio-technische Stabilisierung und Generalisierung einer Konvention beschrieben, etwa durch Technologien, Standards, Kategorisierungen oder Klassifizierungen (z. B. Boltanski und Thévenot 2007, S. 369). Akteuren ist es demnach unter Bezugnahme von Konventionen möglich, in Formen zu investieren, in dessen Folge sich Konventionen in spezifischen Formausprägungen manifestieren. Dies erlaubt es, Handlungen dauerhaft zu koordinieren und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Unsicherheit und Konflikten zu reduzieren (Bessy 2022, S. 114). Zugleich wird die normative Ordnung einer Konvention durch die Formgebung dauerhaft stabilisiert (Diaz-Bone 2015, S. 98). Die Investition in Formen ermöglicht auch eine situationsübergreifende Standardisierung, die eine Vergleichbarkeit und Verbreitung zwischen unterschiedlichen Situationen und Kontexten zulässt.

In Bezug auf Prozesse der Klassifizierung und Kategorisierung wurden Gesetze, juristische Urteile und Verträge als *Forminvestitionen* mit großer Reichweite und Verbindlichkeit ausgearbeitet (Gonon und Zehnder 2016; Thévenot 2012), da sie kategoriale Festschreibungen stabilisieren und zugleich als beispielhaft für die

interpretatorische Unvollständigkeit von Regeln gelten. Anregungen für unsere Studie liefert vor allem die Studie von Berner (2019) zur Genese der Kategorie des *Lehrlings* im schweizerischen Rechtsdiskurs zwischen 1870 und 1930. Ihre Analyse verdeutlicht den Stellenwert von Rechtstexten, die einerseits eine wichtige Stabilisierungsfunktion für die Kategorisierung leisten, andererseits Interpretationsspielräume hervorbrachten, die zu Neukodierungen der Kategorie des Lehrlings führten (ebd. S. 334f.).

Im Rahmen von *Forminvestitionen* spielen *Intermediäre* eine zentrale Rolle, auf die wir in unserer Studie die Aufmerksamkeit legen. Im Allgemeinen werden jene Akteure als Intermediäre bezeichnet, die zwischen verschiedenen Konventionen vermitteln und notwendige Abstimmungsprozesse vornehmen (Bessy 2022). Häufig verfügen sie über einen erleichterten Zugang zu Informationen, die es ihnen ermöglichen, Übersetzungen zu leisten und Kompromisse herzustellen. Jedoch sind sie nicht als neutrale Vermittlungsinstanz zu betrachten, denn durch die Art und Weise ihrer Vermittlung wirken sie an dem Zuschreibungs- und Konstruktionsprozess von Konventionen mit. Sie sind als Akteure zu verstehen, die in besonderer Weise an Aktivitäten der Formgebung mitbeteiligt sind. Intermediäre können somit die Reichweite und Gewichtung von Konventionen, die Ausgestaltung von Kompromissen sowie die Durchsetzung von Kriterien und Kategorien stark beeinflussen (Diaz-Bone 2015, S. 110-114).

Die Bedeutung intermediärer Akteure konnte bereits Boltanski (1990) anhand der Berufsgruppe der *cadres* (Führungskräfte) rekonstruieren. Er zeigte, dass sich diese Berufskategorie erst durch die symbolische Vermittlungsarbeit von Intermediären wie z. B. Berufsverbänden oder Personalagenturen historisch durchsetzen konnte. In ähnlicher Weise verdeutlicht die historisch-vergleichende Studie zum britischen und französischen Arbeitsmarkt von Bessy et al. (2000), wie Stellenanzeigen von Personalvermittlungsagenturen genutzt werden, um bestimmte Wertigkeiten und Kategorien öffentlich durchzusetzen. Diese Einflussnahme bestätigt die Analyse von Stellenanzeigen in der französischen Presse von 1960 bis 2000 durch Marchal und Torny (2002), die neben ihrer pragmatischen Informationsfunktion zunehmend zu Repräsentationszwecken der rekrutierenden Organisationen genutzt werden. Andere Studien verdeutlichen, dass Unternehmen in ihren Stellenausschreibungen eine Übersetzung vornehmen, indem sie ihre Bedarfe an den jeweiligen Standard des Arbeitsmarkts und die zugrundeliegenden Konventionen anpassen (Eymard-Duvernay und Marchal 1997).

In Bezug auf die Etablierung und den Wandel von Arbeitsmärkten nehmen Intermediäre so eine zentrale Rolle ein, indem sie z. B. Informationen bereitstellen oder Suchkosten für die Rekrutierung durch Matching-Dienstleistungen reduzieren (Bessy 2022). Prinzipiell können sie jedoch in etlichen gesellschaftlichen Bereichen wirksam werden, um spezifische Vermittlungsleistungen zu übernehmen. Für den Bildungsbereich haben z. B. Leemann und Imdorf (2019) zur Entwicklung der Schweizer Fachmittelschule aufgezeigt, wie Intermediäre an der öffentlichen Zuschreibung und Durchsetzung von Wertigkeiten beteiligt sind, indem sie Standards definieren und kategoriale Formen wie Schulmodelle ausgestalten, die zur Institutionalisierung beitragen.

4 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Um die Genese des Berufsbilds HPM und des dazugehörigen Arbeitsmarkts sowie den Einfluss von intermediären Akteuren und gesetzlichen Grundlagen in der dargelegten Expansionsphase im Volkshochschulkontext historisch zu rekonstruieren, wurde eine Stellenanzeigen- und Dokumentenanalyse umgesetzt. Anknüpfend an die theoretische Rahmung betrachten wir Stellenanzeigen als organisationale Dokumente, die – über ihre Rekrutierungsfunktion hinausgehend – die branchenspezifischen Berufskategorien und Konventionen repräsentieren sowie Hinweise auf den Einfluss von Intermediären geben können. Der Schwerpunkt der Dokumentenanalyse liegt auf intermediären Organisationen als kollektive Akteure, die spezifische Vermittlungsleistungen im Kontext von Volkshochschulen übernehmen (Nittel 2000, S. 119), welche jedoch durch einzelne Personen stark beeinflusst sein können, wie z. B. Tietgens als langjähriger Leiter der PAS. Ähnlich trifft dies auf die untersuchten Gesetzestexte sowie die bildungspolitischen Gutachten und Empfehlungen zu. Der Einfluss einzelner Personen aus Wissenschaft, Praxis und Politik, die in vorbereitenden Kommissionen mitwirkten oder diese federführend leiteten, wird an einigen Stellen durchaus sichtbar, beispielsweise von Schulenberg oder Strzelewicz im Rahmen der Genese des niedersächsischen Weiterbildungsgesetzes (Knoll et al. 1983, S. 1–11, 169; Peters 2004, S. 21). Jedoch bilden entsprechend explizite Informationen im Dokumentenkorpus eine Ausnahme.

Die untersuchten Stellenanzeigen ($n = 653$) stammen aus der Zeitschrift Volkshochschule im Westen des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV), die als zentrales Verbandsorgan zwischen 1949 und 1989 erschien. Die Ausgaben enthalten jeweils einen separaten Stellenteil, in dem Annoncen aus dem vhs-Bereich und verwandter Bildungseinrichtungen publiziert wurden. Somit kann die Verbandszeitschrift als Medium der Rekrutierung verstanden werden, das den spezifischen Arbeitsmarkt im vhs-Bereich abbildete. Die Stellenanzeigen wurden auf Basis einer qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse in MAXQDA ausgewertet (Kuckartz 2018). Im Mittelpunkt stand die Entwicklung qualitativer Cluster, die ähnliche Stellenprofile im Material bündeln. In den Clustern sind damit bestimmte Aufgaben- und Anforderungskonstellationen auf höherem Abstraktionsniveau abgebildet. Die Dokumentenanalyse konzentrierte sich auf zeithistorische Berufskonzeptionen und Strategiepapiere von intermediären Akteuren im vhs-Bereich, vhs-Statistiken sowie Gutachten und Empfehlungen bildungspolitischer Akteure ($n = 47$). Zudem wurden die Weiterbildungsgesetze, Verwaltungsvorschriften und Ministerialerlasse der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland (BRD) untersucht ($n = 65$, inkl. Änderungsfassungen). Insgesamt wurden 112 historische Dokumente inhaltsanalytisch ausgewertet (die in diesem Beitrag referenzierten historischen Dokumente werden am Ende des Beitrags unter *Historische Quellen* verzeichnet).

In der Zusammenschau von Stellenanzeigen- und Dokumentenanalyse war vor allem von Interesse, in welcher Relation die von den Intermediären definierten Kategorien und idealtypischen Berufsbilder zu den Stellenprofilen stehen, die in den Volkshochschulen entwickelt wurden. Es wird so sichtbar, inwiefern und auf welche Weise die Intermediäre an der Formgebung hauptberuflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung mitgewirkt haben.

5 Ergebnisse

Im Folgenden stellen wir ausgewählte Ergebnisse unserer Studie vor. Zunächst werden wir auf Basis der vhs-Statistik eine Übersicht zur quantitativen Stellenentwicklung im Untersuchungszeitraum geben, die den Hintergrund für die dann folgenden Analysen bildet.

5.1 Historische Entwicklung von Stellen im Volkshochschulbereich

Seit 1962 werden von der PAS und seit 1994 von ihrer Nachfolgeorganisation, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), umfassende statistische Daten (z. B. zum Personal oder zur Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen) zu den deutschen Volkshochschulen erhoben. Die vhs-Statistik ist als jährliche Vollerhebung angelegt und hat eine Erfassungsquote von fast 100 % (DIE o. J.). Abb. 1 zeigt die historische Entwicklung der Anzahl von Stellen[1] für nebenberufliche/ehrenamtliche Leitungen, hauptberufliche Leitungen sowie HPM an deutschen Volkshochschulen im Zeitverlauf seit Gründung der Statistik 1962 bis zum Jahr 1989.

Die Entwicklung spiegelt die Expansionsphase der Bildungsreformära deutlich wider: Anfang der 1960er-Jahre ist der Stellenanteil an nebenberuflich oder ehrenamtlich geleiteten Volkshochschulen hoch. Nur an wenigen Volkshochschulen waren Mitarbeitende hauptberuflich beschäftigt. Der Anstieg in den 1970er-Jahren ist vor

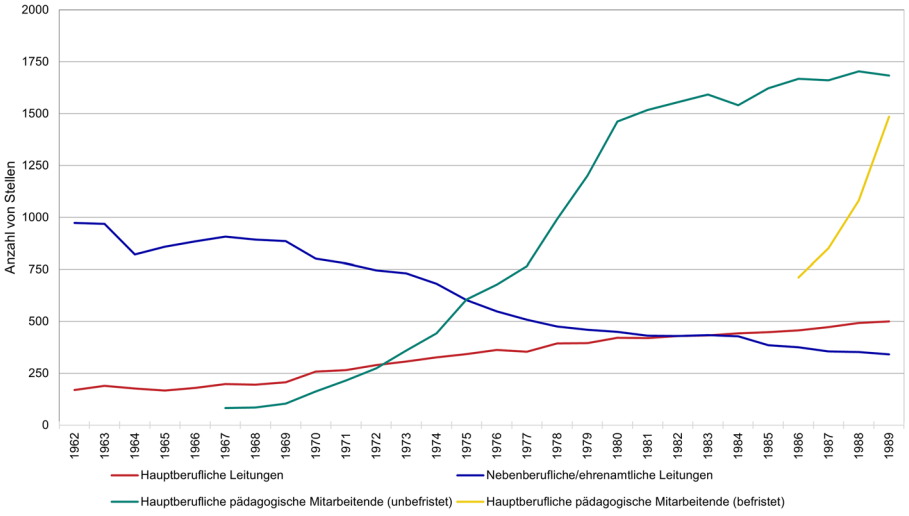


Abb. 1 Entwicklung von Stellen im Volkshochschulbereich auf Grundlage der vhs-Statistik von 1962 bis 1989 (Bundesrepublik) (eigene Darstellung)

[1] In den Erläuterungstexten zur vhs-Statistik ist nicht immer klar, ob die Angaben zu Stellen die Anzahl der Mitarbeitenden oder Vollzeitäquivalente darstellen. Insbesondere in früheren Ausgaben werden die Kategorien nicht eindeutig definiert. Seit 2009 werden Vollzeitäquivalente erfasst, was auf einen kategorialen Suchprozess in der vhs-Statistik hinweist.

allem auf die Verabschiedung länderspezifischer Weiterbildungsgesetze zurückzuführen, in denen die Förderung von Einrichtungen bzw. Stellen nach speziellen Kriterien rechtlich festgeschrieben wurde (Niedersachsen 1969, Saarland 1970, Hessen 1970/1974, Bayern 1974, Bremen 1974, Nordrhein-Westfalen [NRW] 1974, Baden-Württemberg 1975, Rheinland-Pfalz 1975). Die sichtbare Stagnation in den 1980er-Jahren bildet den vorläufigen Abschluss der Expansionsphase. Ab dem Berichtsjahr 1986 wird in der vhs-Statistik eine neue Kategorie für fremdmittelfinanzierte bzw. befristete HPM eingeführt. Im historischen Begleittext (PAS 1987, S. 1) weisen die Autoren darauf hin, dass die Stellen bis dahin nicht einheitlich erfasst wurden, was die Statistik mit den Vorjahren nur schwer vergleichbar macht. Mit Einführung dieser Kategorie wird der notwendigen Ausdifferenzierung Rechnung getragen. Die Zunahme der befristeten Stellen in den 1980er-Jahren hängt vermutlich mit den politisch geförderten beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen zusammen, die auch von Volkshochschulen umgesetzt wurden (Nittel 2000).

5.2 Entstehung eines Arbeitsmarkts in der ersten Expansionsphase

Der historische Anstieg hauptberuflicher Stellen an Volkshochschulen bildet sich auch im Datenkorpus ab. Insbesondere in den 1970er-Jahren lässt sich ein deutlicher Zuwachs an Stellengesuchen verzeichnen (Abb. 2). Somit hatte sich innerhalb der Verbandsstrukturen ein spezifischer Arbeitsmarkt für hauptberufliche Mitarbeitende an Volkshochschulen etabliert, der über die Verbandszeitschrift sichtbar wurde.

Ein großer Anteil (63,7 %) der Stellenanzeigen unseres Korpus stammt aus NRW: Die dortigen Kommunen waren über das Gesetz 1974 angehalten, Volkshochschulen zur Grundversorgung der Erwachsenenbildung zu gründen. Damit einher ging eine höhere Bezuschussung im Vergleich zu anderen Trägern (Rohlmann 1994, S. 365). Zudem wurde die *Volkshochschule im Westen* federführend vom vhs-Landesverband NRW herausgegeben. Zwar adressierte sie von Anfang an alle Volkshochschulen der Bundesrepublik und es finden sich in vielen Ausgaben Aufrufe, die Zeitschrift für

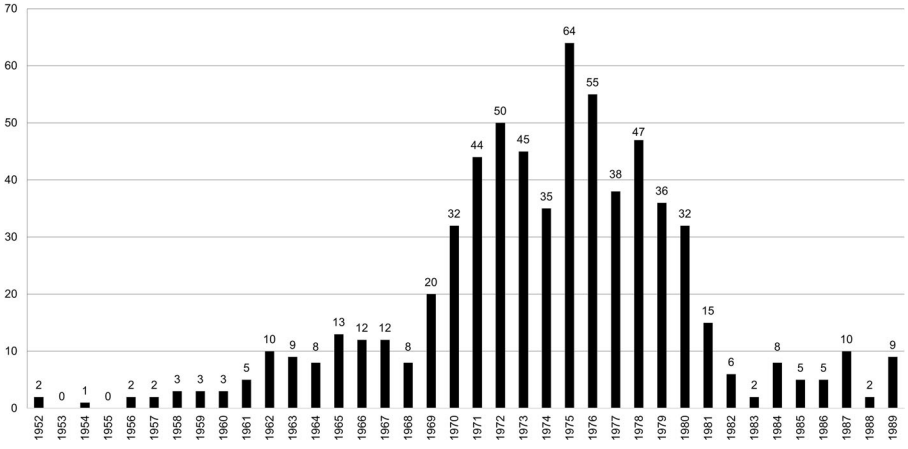


Abb. 2 Anzahl an Stellenanzeigen für hauptberufliche pädagogische Beschäftigte an Volkshochschulen in der Zeitschrift *Volkshochschule im Westen* von 1952 bis 1989 ($n = 653$) (eigene Darstellung)

Stellengesuche zu nutzen; dennoch ist eine besondere Nähe zu den Volkshochschulen in NRW naheliegend. Der in der Zeitschrift abgebildete Arbeitsmarkt besitzt damit eine regionale Prägung.[2]

Im Rahmen der Auswertung haben wir eine Clusterung der Stellenanzeigen erstellt, die Kategorien hauptberuflicher Beschäftigung an Volkshochschulen bündelt.[3] Fünf Cluster wurden identifiziert, die jeweils eine spezifische Berufskategorie widerspiegeln: *Volkshochschulleitungen* (235, 36 %), *stellvertretende Volkshochschulleitungen* (18, 2,8 %), *hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende* (363, 55,6 %), *Verwaltungsmitarbeitende mit pädagogischen Teilaufgaben* (7, 1,1 %) und *sonstige pädagogische Mitarbeitende* (12, 1,8 %), die Projektstellen oder festangestellte Lehrende umfassen. Die quantitative Verteilung der Cluster verdeutlicht, dass sich der Arbeitsmarkt auf Leitungsstellen und Stellen für HPM konzentriert. Auf diese beiden zentralen Kategorien hat sich das neue Berufsbild in der Erwachsenenbildung bezogen, welches in den 1960er und 1970er-Jahren entwickelt wurde. Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse unserer Dokumentenanalyse vor und beschreiben, inwiefern Intermediäre die Konzeption und Verbreitung des Berufsbilds und die Herausbildung eines Arbeitsmarkts beeinflusst haben.

5.3 Intermediäre und Form-Investitionen in ein neues Berufsbild

Auf Basis unserer Analysen lassen sich drei Gruppen von Intermediären im Kontext der Formierung des Berufsbilds und eines spezifischen Arbeitsmarkts für hauptberufliche Tätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung unterscheiden: Akteure der Konzeptionsarbeit, Akteure der Positionierung sowie Akteure der Verstärkung und Verbreitung. Diese haben auf je spezifische Weise in das neue Berufsbild investiert und so zu Reichweite und Durchsetzung beigetragen.

Es liegt auf der Hand, dass der DVV als Dachverband eine zentrale intermediäre Funktion übernommen hat: Wie oben dargestellt, war er über die Etablierung eines öffentlichen Forums für Stellenanzeigen an der Formierung eines spezifischen Arbeitsmarkts für hauptberuflich Beschäftigte beteiligt. Die PAS als Teil des DVV übernahm eine exponierte Stellung als Intermediär der Konzeptionsarbeit. Zunächst wird dies über die von ihr betreute vhs-Statistik deutlich: Da alle Volkshochschulen im DVV jährlich dazu aufgefordert sind, u. a. die Kennzahlen zu ihrem Personal zu übermitteln, erfüllen die vorgegebenen Kategorien eine Orientierungsfunktion. Es liegt nahe, dass so die interne Kategorisierung und Profilierung von Stellen in den Organisationen historisch stark beeinflusst wurde. Der Einfluss auf die Konzeption von Berufsbildern wird jedoch vor allem über die *Blätter zur Berufskunde* stark sichtbar: Dies war eine von der Bundesanstalt für Arbeit (BA) bis zum Jahr 2003 herausgegebene Informationsbroschüre zur Berufswahl, die mit großer Auflage in

[2] Der Verband zeigte Interesse, auch andere Trägerbereiche der Erwachsenenbildung anzusprechen. Es wurden Anzeigen von kirchlichen und politischen Einrichtungen gefunden, was darauf hinweist, dass der Verband keinen exklusiven Arbeitsmarkt für Volkshochschulen etablieren wollte. Jedoch sind diese Anzeigen in der Gesamtschau gering und der Fokus liegt eindeutig auf den Volkshochschulen.

[3] Von den 653 Stellenanzeigen konnten 18 Stellenanzeigen nicht eindeutig den Clustern zugeordnet werden.

der gesamten BRD verbreitet wurde und mit mehr als 700 Titeln in 50 Jahren umfangreiche Informationen zu Berufen und Studiengängen bot (Büschenfeld 2014, S. 116). Im Jahr 1964 erschien erstmals eine Ausgabe zu Berufsbildern an Volkshochschulen, die von der PAS verfasst und in sieben Auflagen (BA 1969, 1972, 1976, 1983, 1988 und 1994) verlegt wurde. Unter ihrer Federführung wurden somit Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche hauptberuflicher *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen* (so der Titel der Broschüre) erstmals konzeptionell als Berufsbild ausformuliert und durch die BA öffentlichkeitswirksam verbreitet. Die BA selbst lässt sich hingegen als ein Intermediär betrachten, der die Verbreitung und Durchsetzung des Berufsbilds stark befördert hat.

Weiter lassen sich Akteure ausmachen, die sich zum Berufsbild und zur hauptberuflichen Beschäftigung positioniert und die Verbreitung unterstützt haben, etwa die Kultusministerkonferenz (KMK), der Deutsche Städtetag (DST), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) oder die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung eingesetzte *Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung* (KGSt), die das Gutachten *Volkshochschule* (KGSt 1973) erstellt hat. Ziel des Gutachtens war es, den kommunalen Verwaltungen vor dem Hintergrund der verabschiedeten Weiterbildungsgesetze eine Orientierungshilfe für die organisationale Ausgestaltung und Personalausstattung von Volkshochschulen bereitzustellen (Schrader 2011, S. 22f.). Neben den Intermediären sind von der Weiterbildungsgesetzgebung der Länder Forminvestitionen ausgegangen, indem sie sich auf Berufskategorien bezogen und durch Finanzierungsstrukturen den breiten Ausbau von Stellen in der Erwachsenenbildung befördert haben.

Im Rahmen unserer Dokumentenanalysen konnten wir drei spezifische Forminvestitionen im Zusammenhang mit dem Berufsbild rekonstruieren, die von den genannten Akteuren und rechtlichen Normierungen ausgingen und in die sie (mit unterschiedlicher Gewichtung) investiert haben. Diese drei Forminvestitionen werden nun genauer dargestellt.

5.3.1 Fixierung der Unterscheidung von Haupt- und Nebenberuflichkeit

Von Beginn an wird der Appell, Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung auszubauen, auf pädagogische Mitarbeitende mit Leitungs- und Planungsaufgaben bezogen. So fordert die KMK bereits 1964 eine „Vermehrung der Zahl der hauptamtlichen pädagogischen Kräfte (Leiter, Mitarbeiter und Assistenten)“ (S. 138) und profiliert in den Folgejahren vor allem die planend-disponierende Tätigkeit (KMK & DST 1970, S. 1f.; 1981, S. 73f.). Hauptberuflichkeit von Weiterbildungslehrenden wird demgegenüber nur randständig beschrieben, z. B. für Fächer mit großer Nachfrage, für die keine nebenberuflichen Lehrkräfte gefunden werden können oder für Tagesveranstaltungen.[4] Für die lehrende Tätigkeit bliebe jedoch die neben- oder freiberufliche Beschäftigungsform der Standard (z. B. KGSt 1973, S. 53; KMK & DST 1981, S. 74). Auch die Konzepte der PAS fokussieren hauptberufliche Leitungen und planend-disponierenden Mitarbeitende (BA 1964–1994).

[4] Nur im Gutachten der GEW (1971) werden hauptberufliche „wissenschaftliche[] Mitarbeiter (Studienleiter und Dozenten)“ (S. 3) relativ gleichberechtigt beschrieben.

Neben- oder freiberufliche Lehrende, die den Großteil an Kursen umsetzen, werden zumeist nur am Rande thematisiert und bzgl. ihrer Aufgaben und Anforderungen nicht genauer beleuchtet. Somit wird nicht nur der Hauptberuflichkeit planend-leitender Tätigkeiten Priorität eingeräumt und die Aufmerksamkeit auf dieses neue Berufsbild gelenkt. Zugleich wird die Abgrenzung des hauptberuflichen „Kernpersonals" von den neben-/freiberuflichen Lehrenden festgeschrieben. Dazu trägt bei, dass zur Berechnung des Personalbedarfs an HPM der Umfang nebenberuflicher Lehre als Maßeinheit herangezogen wird (KGSt 1973, S. 69; BA 1976, S. 20f.; KMK & DST 1981, S. 75). Auch in der vhs-Statistik werden Zahlen zu neben-/freiberuflichen Lehrenden von Beginn an in einer separaten Tabelle ausgewiesen (PAS 1964, Tab. 8), während die Beschäftigtenstatistik ausschließlich Zahlen zum „Kernpersonal" der Einrichtung – zunächst zur haupt- oder nebenamtlichen vhs-Leitung, ab 1966 auch zu HPM (PAS 1967, Tab. 2) – umfasst. Erst später werden Lehrende in eine eigene Tabelle zur *Personalstatistik* integriert (PAS 1972, Tab. 2).

In den Weiterbildungsgesetzen wird mehrheitlich die Einrichtung einer hauptberuflichen Leitung vorgeschrieben (Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachen, Saarland, NRW)[5]. Genauere Differenzierungen von Haupt- und Nebenberuflichkeit finden sich dann in den Verwaltungsvorschriften, indem je unterschiedliche Förderbedingungen festgelegt werden: Für die Finanzierung hauptberuflicher pädagogischer Kräfte wird – dem Prinzip nach ähnlich den bildungspolitischen Empfehlungen – zumeist ein Stellenschlüssel in Abhängigkeit vom Unterrichtsvolumen (seltener von der kommunalen Einwohnerzahl) herangezogen. Für die nebenberuflichen Mitarbeitenden bzw. Honorarkräfte werden hingegen eigene Finanzierungsstrukturen definiert. Damit stützen auch die Förderstrukturen die Differenzierung von haupt- und nebenberuflicher pädagogischer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und beschränken die finanziellen Freiheiten der Organisationen hinsichtlich dieser Tätigkeitsformen.

5.3.2 Ausdifferenzierung von hauptberuflichen Tätigkeitsprofilen

In den Dokumenten finden sich verschiedene Vorschläge zur Ausdifferenzierung von hauptberuflichen Tätigkeitsprofilen sowie Empfehlungen zum Ausbau der Organisationsstrukturen in Volkshochschulen. Insbesondere das Profil der HPM wird weiter ausdifferenziert. So wird in den Blättern zur Berufskunde von Beginn an betont, dass HPM in Abhängigkeit von Größe und Struktur der Volkshochschule unterschiedliche Funktionen einnehmen können, z. B. die stellvertretende Einrichtungs-, Abteilungs- oder Fachgruppenleitung (BA 1964, S. 4–9). Mit dem Vorschlag der Untergliederung von sieben Fachbereichen wird 1972 die Berufsbezeichnung *Fachbereichsleitung* eingeführt: Eine voll ausgestattete Volkshochschule sollte für jeden Fachbereich eine Leitung besitzen (BA 1972, S. 17–19). Erst wenn diese Ausstattung erreicht ist, sollten weitere HPM eingestellt werden, z. B. als Fachleitende zur Betreuung von Teilen der Fachbereiche, funktionsbezogene pädagogische Mitarbeitende (etwa mit Fokus auf Medien oder Zielgruppenarbeit) oder auch festangestellte Weiterbildungs-

[5] Baden-Württemberg räumt auch die Möglichkeit der nebenamtlichen Leitung ein. NRW wiederum nimmt diese seit 1953 bestehende Möglichkeit 1974 zurück.

lehrende (BA 1983, S. 18). Damit wird die Einstellung von Fachbereichsleitungen priorisiert, die weitere personelle Ausstattung aber eher offengehalten. Das KGSt-Gutachten übernahm diese Systematiken und nahm Weiterentwicklungen vor, indem drei zentrale Profile unterschieden werden: Fachbereichsleiter, Fachgruppenleiter (für Teile von Fachbereichen) sowie hauptberufliche Weiterbildungslehrer (KGSt 1973, S. 44). Hierauf bezugnehmend wird später auch in der Empfehlung von KMK und DST (1981) die Bezeichnung „Fachbereichsleiter" aufgegriffen (S. 74), wobei die für Volkshochschulen entwickelten und differenzierten Tätigkeitprofile nun auch für vergleichbare Einrichtungen empfohlen werden.

Im Positionspapier der GEW (1971) finden sich andere Begrifflichkeiten: HPM werden hier als „wissenschaftliche Mitarbeiter" bezeichnet und in Studienleiter und hauptberufliche Dozenten ausdifferenziert (S. 3). Von KMK/DST (1970, S. 2) sowie der GEW (1971, S. 3f.) wird zudem das Profil des *pädagogischen Assistenten* hervorgehoben, in den Blättern zur Berufskunde jedoch nur am Rande benannt und im KGSt-Gutachten nicht erwähnt.

In den Gesetzen findet eine detaillierte Strukturierung von Berufskategorien nur selten statt. Eine Ausnahme bildet das Weiterbildungsgesetz von NRW, das zwischen pädagogischen Mitarbeitenden für die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Verwaltungsmitarbeitenden, sonstigen Mitarbeitenden sowie nebenberuflichen Lehrenden unterscheidet (WbG NW 1974 § 14). In Niedersachsen wird 1970 die Berufskategorie des *pädagogischen Assistenten* neben pädagogischen Mitarbeitenden gesetzlich geregelt (EBG NDS 1970 § 9). Weitergehende Differenzierungen werden in den Verwaltungsvorschriften sichtbar, über die in den meisten Ländern verschiedene förderfähige Funktionskategorien definiert werden (hauptberufliche Leitungen, HPM, Verwaltungskräfte und nebenberufliche Lehrkräfte mit einzelnen Unterschieden zwischen den Ländern). Die Mittelvergabe wird jedoch zumeist nach der Haupt- oder Nebenberuflichkeit bemessen, was auf einen Gestaltungsspielraum der Einzelorganisationen in der Ausgestaltung von Stellenprofilen verweist.

5.3.3 Offenheit mit Blick auf erforderliche Qualifikationen

Gibt es zu Tätigkeitsprofilen vielfältige Festschreibungen, sind Ausführungen zu notwendigen Qualifikationen für das hauptberufliche Personal deutlich offener gehalten: Zwar benennen die meisten Dokumente ein abgeschlossenes Hochschulstudium als Voraussetzung für Leitungen und HPM (u. a. KMK 1971, S. 88; GEW 1971, S. 2), dabei sollte aber „keiner wissenschaftlichen Disziplin besondere Priorität eingeräumt werden" (KMK & DST 1970, S. 2). In vielen Dokumenten wird empfohlen, ein Fachstudium durch ein erziehungswissenschaftliches Zusatz-/Begleitstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung zu ergänzen (u. a. KMK & DST 1970, S. 2; KMK 1971, S. 88; BA 1972, S. 25). Zumeist wird jedoch der offene Berufszugang zur Erwachsenenbildung betont. In den Blättern zur Berufskunde wird sogar die Frage aufgeworfen, wie groß der Bedarf der Volkshochschulen an genuinen Diplompädagog:innen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung sei. Demgegenüber wird das Fachstudium für die Übernahme eines Fachbereichs herausgestellt (BA 1972, S. 24f.). 1969 erstmals eingerichtete Diplomstudiengänge mit Schwerpunkt

Erwachsenenbildung seien zwar eine Option zur Qualifikation, jedoch „nur ein Zugangsweg neben anderen“ (BA 1983, S. 29). In einigen Dokumenten werden auch erwachsenenpädagogische Qualifikationen stark gemacht, die über Berufserfahrungen erworben und in Einzelfällen einem wissenschaftlichen Studium gleichgesetzt werden können (u. a. BA 1964, S. 12–15; KMK & DST 1981, S. 74). Die Qualifikationen nebenberuflicher Lehrender werden kaum thematisiert; gesetzlich fordern fünf Länder eine (jedoch nicht weiter präzisierte) Eignung für nebenberufliche Lehrkräfte.

Auch weiter werden in den Gesetzen keine spezifischen Festlegungen getroffen: Überwiegend wird recht allgemein von einer nachgewiesenen *Eignung nach Ausbildung und beruflichem Werdegang* gesprochen, die zur Förderung einer Einrichtung vorausgesetzt wird. Für Einrichtungsleitungen oder HPM stellen Bayern, Bremen und Baden-Württemberg spezifischer ein akademisches Hochschulstudium oder gleichwertige Berufserfahrung heraus; Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg nennen weitergehend ein erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung als mögliche Qualifikation. Mitunter finden sich auch direkte Bezugnahmen auf Intermediäre, indem z. B. Bremen, Hessen und das Saarland bei Prüfung der personellen Eignung abstrakt auf die Empfehlungen der KMK von 1970 verweisen.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Entlang der drei skizzierten Forminvestitionen wird deutlich, wie die untersuchten Intermediäre das Berufsbild Leitung und HPM an Volkshochschulen beeinflussten und welche rechtlichen Normierungen diese Forminvestitionen unterstützt haben. Zwar besitzen der DVV und die PAS eine exponierte Stellung als Intermediäre, indem sie das Berufsbild maßgeblich als Referenzmodell konzipiert und Vermittlungsleistungen für den spezifischen Arbeitsmarkt von hauptberuflichen Beschäftigten übernommen haben. Ermöglicht wurde die flächendeckende Durchsetzung jedoch erst durch die Mitwirkung und Übernahme von intermediären Funktionen anderer Akteure wie KMK/DST, KGSt und GEW, deren Konzeptionen eine weitere Festschreibung und Ausdifferenzierung des Berufsbilds hervorgebracht haben. Die BA nimmt als Intermediär eine Sonderstellung ein, indem sie mit der Publikation des Berufsbilds den Verbreitungs- und Übersetzungsprozess in den allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktkontext übernommen hat.

In Gesamtschau der Befunde aus der Stellenanzeigen- und Dokumentenanalyse wird ersichtlich, dass sich die rekrutierenden Organisationen und Kommunen im historischen Verlauf auf das Referenzmodell der PAS und die Ausdifferenzierungen des Berufsbilds bezogen haben: So wird bspw. ab den 1970er-Jahren die Bezeichnung *Fachbereichsleitung* in den Stellenausschreibungen zunehmend verwendet. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die vorgeschlagenen Berufsbezeichnungen und Ausdifferenzierungen zwar aufgegriffen, jedoch vielfältig kombiniert und variiert wurden. Insgesamt kristallisiert sich im historischen Verlauf keine einheitliche Verwendung von Berufsbezeichnungen heraus (s. a. Alke 2020).

Aus konventionensoziologischer Sicht lässt sich der dargelegte Konstitutionsprozess des Berufsbilds als eine Forminvestition beschreiben, die auf der industriellen Konvention beruht. Insbesondere die Betonung von Planungs- und Organisationsaufgaben, die Ausdifferenzierungen von typischen Arbeitsplätzen und Fachbereichsstrukturen sowie der Aufbau einer Verbandsstatistik verweisen deutlich auf die leitenden Prinzipien und Qualitäten der industriellen Konvention (Boltanski und Thévenot 2007, S. 276–286). Aus konventionensoziologischer Sicht kann die Reformära als kritische Situation gedeutet werden, in der die beteiligten Akteure auf standardisierte Formen und Äquivalentprinzipien angewiesen waren (Diaz-Bone 2009, S. 41), die sich in den auf der industriellen Konvention beruhenden Konzeptionen und Ausdifferenzierungen zum Berufsbild spiegeln. Veranschaulichen lässt sich dies an der Stellenexpansion von Volkshochschulen, wodurch vor allem die Kommunen auf Referenzmodelle angewiesen waren. Zugleich ist anzunehmen, dass seitens der Bildungspolitik die Erwartung bestand, dass sich flächendeckend Strukturen innerhalb der Volkshochschulen etablieren, die sich an professionellen Standards orientieren. Hierbei haben die vhs-Landesverbände eine wichtige intermediäre Funktion übernommen, um den gesamten Sektor gegenüber Politik und Öffentlichkeit zu legitimieren.

Zudem lässt sich die Durchsetzung des Berufsbilds aus der skizzierten qualifikatorischen Offenheit erklären. Boltanski (1990) hat in seiner Studie zur Berufskategorie *Führungskraft* herausgearbeitet, dass erst die kategoriale Offenheit die Bezugnahme angrenzender Akteursgruppen mobilisiert und so die Reichweite im sozialen Raum erhöht hat (Diaz-Bone 2009, S. 45). Somit ist anzunehmen, dass die qualifikatorische Offenheit dazu beigetragen hat, das Berufsbild für die Kommunen und Volkshochschulen anschlussfähig zu machen. Zwar wird die Offenheit u. a. als fehlender Durchsetzungswille für die Etablierung einer pädagogischen Fachkultur gedeutet (Nittel 2000, S. 116f.), jedoch waren viele Organisationen in der Expansionsphase auf neues Personal angewiesen und möglicherweise genötigt, das qualifikatorische Spektrum breit zu halten. Entsprechend findet sich in den Stellenanzeigen zwar vielfach die Voraussetzung eines Studienabschlusses, jedoch kaum spezifische Festlegungen. Die qualifikatorische Offenheit in der Konzeption des Berufsbilds hat zugleich dazu geführt, dass die Definitionsmacht von Qualifikationen und Kompetenzen den rekrutierenden Organisationen implizit übertragen wurde.

Neben den Intermediären besitzen die rechtlichen Normierungen einen wesentlichen Einfluss auf die Durchsetzung des Berufsbilds: Wenngleich in allen Bundesländern gewisse Setzungen vorgenommen wurden, obliegt den Weiterbildungsgesetzen in Niedersachsen und NRW eine Sonderstellung, indem hier berufskategoriale Differenzierungen fixiert wurden. Interessanterweise dominieren beide Bundesländer unseren Datenkorpus und auch in den historischen Stellenanzeigenanalysen zeigt sich eine klare Dominanz dieses regionalen Arbeitsmarktes (Siebert 1974). Darin spiegelt sich eine regionale Ausprägung im historischen Formierungsprozess des Berufsbilds wider. Es lässt sich erahnen, dass die Durchsetzung zwar flächendeckend, aber nicht im gleichen Ausmaß in allen Bundesländern stattgefunden hat. Tendenzen der Fragmentierung deuten sich auch in unseren Analysen an, indem sich die wenigen Stellenanzeigen von Volkshochschulen süddeutscher Bundesländer teilweise deutlich vom Referenzmodell der PAS absetzen. Demgegenüber weisen einige

(in Teilen) identische Stellenangebote in Niedersachsen und NRW auf Isomorphie hin, die aus neo-institutionalistischer Sicht auf Unsicherheiten und Legitimationserfordernisse der rekrutierenden Organisationen hindeuten, welche sich u. a. aus den neuen rechtlichen Regelungen ergaben.[6]

Darüberhinausgehend zeigt sich der starke Einfluss rechtlicher Normierungen auf die Berufskategorien darin, dass die Weiterbildungsgesetze die Differenzierung zwischen hauptberuflich Beschäftigten mit leitend-planenden Aufgaben und frei-/nebenberuflichen Beschäftigten mit lehrenden Aufgaben dauerhaft (wenn auch unterschiedlich konkret) fixiert haben, die sich mit Blick auf die heutige Situation im gesamten Diskurs des Praxis- und Wissenschaftsfeldes der Erwachsenenbildung niederschlägt. Es liegt die Vermutung nahe, dass die hier untersuchte Reformära diese Diskursformation stark befördert hat, wenngleich hierzu eigene diskursanalytische Untersuchungen nötig sind. Zugleich ist in den allermeisten Ländergesetzen der Grundsatz der Unabhängigkeit der Einrichtungen und Träger bzgl. der freien Auswahl der Leitenden und Mitarbeitenden verankert. In Korrespondenz mit der qualifikatorischen Offenheit im Referenzmodell wurden dadurch auch die rechtlichen Grundlagen geschaffen, dass die Definitionsmacht in Bezug auf die Auslegung von Berufsbildern bei den Organisationen liegt.

7 Bilanz und Ausblick

Der Beitrag zielte darauf ab, die historische Genese von Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung im Kontext der Reformära der 1960er und 1970er-Jahre zu untersuchen. Der Schwerpunkt lag auf der Forminvestition und Stabilisierung hauptberuflicher pädagogischer Tätigkeit mit Leitungs- und Planungsaufgaben. Durch die historische Dokumenten- und Stellenanzeigenanalyse konnten wir zentrale Forminvestitionen sowie den Einfluss von Intermediären und rechtlichen Normierungen rekonstruieren. Die dargelegten Befunde zur kategorialen Ausdifferenzierung von Tätigkeitsprofilen und den rechtlich normierten Handlungsspielräumen von Berufsbildern für die Organisationen leisten nicht nur für die Professions-, sondern auch für die historische Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung einen Beitrag. Vor allem das konventionensoziologische Konzept von Situation ermöglicht es, zeithistorische Konstellationen von Intermediären und Einzelorganisationen in ihrem Zusammenwirken empirisch zu analysieren. Es wird insgesamt sichtbar, dass die Genese von Berufsbildern mit der Organisationsentwicklung von Volkshochschulen einhergeht, die durch die Weiterbildungsgesetzgebung befördert wurde. Aus organisationstheoretischer Sicht deutet sich der Übergang von einer organisationalen, personenzentrierten Pionierphase hin zu einer Differenzierungsphase mit dem Aufbau arbeitsteiliger formalisierter und steuerungsbezogener Strukturen an, was auch einige der untersuchten Stellenanzeigen dokumentieren. Dabei lieferten die skizzierten Konzeptionen der Intermediäre nicht nur eine Ori-

[6] Das Potenzial der Konventionensoziologie für die Organisationsforschung im Bildungsbereich, insbesondere in Bezug auf die akteursbezogene Mikrofundierung neo-institutionalistischer Ansätze wurde u. a. von Dahmen (2022) oder Graß (2015) herausgearbeitet.

entierungsfunktion für die Profilierung von Stellen, sondern für die Organisationsstrukturen insgesamt.

Um die weitere Institutionalisierung und mögliche Veränderungen von Berufsbildern im vhs-Bereich über die hier untersuchte historische Phase genauer zu untersuchen, werten wir aktuell weitere historische und aktuelle Stellenanzeigen und Dokumente aus. Dabei ist von Interesse, wie sich der spezifische Arbeitsmarkt für hauptberuflich Beschäftigte seither entwickelt hat, welche neuen Profile und Tendenzen sich gegenwärtig abzeichnen und welchen Stellenwert dabei intermediäre Akteure einnehmen.

Anknüpfend an die vorgestellten Befunde eröffnen sich weitere Forschungsperspektiven: Ausgehend davon, dass die Professionalisierung im wissenschaftlichen Kontext in der Bildungsreformära durchaus kontrovers diskutiert wurde (Gieseke 1996, S. 683), bieten sich diskursanalytische Studien an, um den Einfluss einzelner Akteure aus Wissenschaft, Praxis und Politik genauer zu untersuchen, die sich öffentlich für die Professionalisierung einsetzen, Leitungsaufgaben innehatten und/oder in Kommissionen mitwirkten, wie etwa Schulenberg oder Tietgens. Auch der diskursive Einfluss der neu etablierten Bezugsdisziplin und des Diplomstudiengangs auf die Genese von Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der Erwachsenenbildung ist diesbezüglich auf Basis weiterer Quellen und Zeitzeugenberichte zu vertiefen, auch unter Gesichtspunkten der aufgezeigten regionalen Unterschiede, die möglicherweise auch in Zusammenhang mit der regionalen Gründung von Lehrstühlen stehen (Käpplinger 2022).

Eine weitere Anschlussperspektive liegt in der Frage, welche Einflüsse von den prototypisch für den vhs-Bereich entwickelten Berufsbildern, Organisations- und Fachbereichsmodellen auf andere, etwa konfessionelle, gewerkschaftliche oder freie Trägerbereiche ausgingen, die ebenfalls durch die neuen Weiterbildungsgesetze gefördert wurden. Wie in Kapitel 5.3.2 aufgezeigt, wurde der vhs-Bereich von bildungspolitischer Seite als *Vorreiter* betrachtet; es fehlt aber bislang an empirischen Untersuchungen, welche Bestandteile andere Trägerbereiche übernommen und welche eigenen Setzungen sie vorgenommen haben.

Danksagung Für die Unterstützung bei der Aufbereitung der historischen Daten aus der vhs-Statistik möchten wir uns herzlich bei Thomas Lux vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bedanken. Francesca Baker danken wir für ihre Mitwirkung bei der Clusterentwicklung und die wichtigen Hinweise auf historische Dokumente.

Funding Das dem Beitrag zugrundeliegende Projekt *Formierung und Wandel hauptberuflicher Tätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung zwischen idealtypischen Berufsbildern und organisationsspezifischen Stellenprofilen* („StellA“) wird seit 09/2022 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter dem Förderkennzeichen AL 1954/1-1 gefördert. We acknowledge support from the Open Access Publication Fund of the University of Tübingen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt M. Alke, L. Uhl und K. Troidl 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

Alke, M. (2020). Stellenanzeigen als Zugang zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung. Theoretische Analyseperspektiven und empirische Befunde. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 188–198). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Berner, E. (2019). Der „Lehrling": Qualifizierung einer Kategorie im schweizerischen Rechtsdiskurs (1870–1930). In C. Imdorf, R.J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions" in der Bildungsforschung* (S. 311–339). Wiesbaden: Springer VS.

Bessy, C. (2022). Intermediäre, Konventionen und die Diskurse des Arbeitsmarktes. In R. Diaz-Bone & R. Hartz (Hrsg.), *Dispositiv und Ökonomie. Diskurs- und dispositivanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen* (2. Aufl. S. 119–139). Wiesbaden: Springer VS.

Bessy, C., De Larquier, G., & Vennat, M.-M. (2000). *Le marché du travail des informaticiens médiatisé par le annonces d'offres d'emploi: comparaison France/Grande-Bretagne*. Document de travail 05. Paris: Centre d'etudes de l'emploi.

Boltanski, L. (1990). *Die Führungskräfte. Die Entstehung einer sozialen Gruppe*. Frankfurt am Main: Campus.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition. 1991

Büschenfeld, J. (2014). *150 Jahre W. Bertelsmann Verlag. Fünf Generationen Wirtschaftsgeschichte in Bielefeld*. Bielefeld: wbv.

Dahmen, S. (2022). Organisationen als Kompromissmaschinen: Zur Mikrofundierung von Organisationen im Neo-Institutionalismus und der Soziologie der Konventionen am Beispiel Sozialer Hilfen am Übergang von der Schule in den Beruf. In M. Alke & T.C. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 279–302). Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, R. (2009). Konventionen und Arbeit. Beiträge der „Économie des conventions" zur Theorie der Arbeitsorganisation und des Arbeitsmarktes. In S. Nissen & G. Vobruba (Hrsg.), *Die Ökonomie der Gesellschaft* (S. 35–56). Wiesbaden: Springer VS.

Diaz-Bone, R. (2015). *Die „Economie des conventions". Grundlagen und Entwicklungen der neuen französischen Wirtschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Elias, A., Dobischat, R., Cywinski, R., & Alfänger, J. (2015). Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen. *Magazin erwachsenenbildung.at*. https://doi.org/10.25656/01:11419.

Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Paris: Métailié.

Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild*. Weinheim, München: Juventa.

Franz, J. (2013). Verwaltungskräfte in pädagogischen Organisationen. Erste empirische Ergebnisse zur Perspektive von Verwaltungskräften auf die pädagogische Praxis von Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. *Bildungsforschung*, *1*(10), 111–134.

Fülgraff, B. (1975). *Stellen- und Qualifikationsanforderungen in den Studien- und Praxiseinrichtungen der Erwachsenenbildung*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.

Fülgraff, B., & Gerhard, R. (1981). *Neue Mitarbeiter in der Weiterbildung. Vergleich der Einstellungspraxis auf der Basis der Stellenanzeigen in „Die Zeit“* (S. 1975–1980). Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.

Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Aufl. S. 678–713). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gonon, P., & Zehnder, L. (2016). Die Berufsbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 43–58).

Graß, D. (2015). Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 65–93). Wiesbaden: Springer VS.

Grau, H. (1957). Hauptamtliche Mitarbeiter. *Volkshochschule im Westen*, *9/10*(8), 121–122.

v. Hippel, A., & Fuchs, S. (2009). Aufgaben- und Tätigkeitsprofile von Weiterbildner/innen. In A. von Hippel (Hrsg.), *Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven* (S. 63–88). Weinheim, Basel: Beltz.

Hoffmann, N., Buchwald, C., & Desoye, A. K. (2018). Von ‚Tätigkeitsbündeln‘ an den Rändern des (erwachsenen-)pädagogischen Arbeitsmarkts im Spiegel jüngerer Stellenanzeigen. *Der pädagogische Blick*, *4*(26), 227–238.

Imdorf, C., Leemann, R. J., & Gonon, P. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Jütting, D., & Scherer, A. (1987). Der Diplom Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien* (S. 401–474). Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.

Käpplinger, B. (2022). Diversität der Sektion Erwachsenenbildung im (Zahlen-)Spiegel ihrer Vorstandsmitglieder von 1971 bis 2021. In A. Grotlüschen, B. Käpplinger & G. Molzberger (Hrsg.), *50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Konstituierendes – Errungenes – Umbrüchiges aus einem halben Jahrhundert Sektionsgeschichte* (S. 143–157). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Knoll, L. (2015). Einleitung. Organisationen und Konventionen. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 9–34). Wiesbaden: Springer.

Knoll, J. H., Pöggeler, F., & Schulenberg, W. (1983). *Erwachsenenbildung und Gesetzgebung. Entstehung, Praxis und Auswirkung des Niedersächsischen Gesetzes zur Förderung der Erwachsenenbildung (1970–1981)*. Köln, Wien: Böhlau.

Kraft, S., Seitter, W., & Kollewe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: wbv.

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

Leemann, R. J., & Imdorf, C. (2019). Praktiken der Valorisierung in der Educational Governance. Zur Institutionalisierung der Schweizer Fachmittelschule in den 1970er-Jahren. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 427–459). Wiesbaden: Springer VS.

Marchal, E., & Torny, D. (2002). *Embaucher, sélectionner, valoriser: les offres d’emploi dans la presse française entre 1960 et 2000*. Rapport de recherche 03. Paris: Centre d’etudes de l’emploi.

Martin, S. (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.

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

Müller-Naevecke, C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen*. Bielefeld: wbv.

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

Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: wbv.

Peters-Tatusch, R. (1981). *Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stellenangebote aus den Jahren 1976–1980*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
Rohlmann, R. (1994). Weiterbildungsgesetze der Länder. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 356–371). Opladen: Leske + Budrich.
Schicke, H. (2011). *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen: Budrich UniPress.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
Seitter, W. (1999). Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 383–407). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Siebert, H. (1974). *Stellenangebote in der Erwachsenenbildung*. Hannover: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
Steindorf, G. (1960). Zur Frage des Mitarbeiters in der Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, *3*(12), 144–147.
Thévenot, L. (2012). Law, economies and economics: new critical perspectives on normative and evaluative devices in action. *economic sociology_the european electronic newsletter*, *1*(14), 4–10.
Tietgens, H. (1962). Ausbildung für hauptberufliche Leiter und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *6*(12), 456–461.

Historische Quellen

BA – Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (Hrsg.) (1964). Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, Nürnberg im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Bearbeitet durch Dr. Hans Tietgens, Frankfurt a. M., Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (1. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (Hrsg.) (1969). Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, Nürnberg im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Bearbeitet durch Dr. Hans Tietgens, Frankfurt a. M., Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (2. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1972). Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Verfasser: Dr. Hans Tietgens, Frankfurt (Main), Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (3. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1976). Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Verfasser: Dr. Hans Tietgens, Frankfurt (Main), Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (4. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1983). Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Miterbeiterin an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Verfasser: Prof. Dr. Hans Tietgens, Frankfurt (Main), Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (5. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1988). Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Miterbeiterin an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Verfasser: Prof. Dr. Hans Tietgens, Frankfurt (Main), Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (6. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
BA – Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) (1994). Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Miterbeiterin an Volkshochschulen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im Einvernehmen mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband. Verfasser: Prof. Dr. Hans Tietgens, Frankfurt (Main), ehem. Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (7. Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o.J.). Volkshochschul-Statistik. Die Volkshochschul-Statistik bietet umfangreiche Daten in Zeitreihen seit 1962. https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik. Zugegriffen: 30.06.2023.

EBG NDS 1970 (13.01.1970): Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Fundstelle: GVBl. 1970 I, S. 7.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1971). Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gibt bekannt, Nr. 20. Mai 1971. Düsseldorf: GEW.

KGSt – Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung & Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1973). Volkshochschule. Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). München: Gersbach & Sohn.

KMK – Kultusministerkonferenz (1964). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung und zum Büchereiwesen. Beschluss vom 16./17.1.1964. Gemeinsames Ministerialblatt, 7(1964), S. 138–139.

KMK – Kultusministerkonferenz (1971). Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung. Beschluss vom 5.3.1971. Volkshochschule im Westen, 2(1971), S. 88–89.

KMK & DST – Kultusministerkonferenz & Deutscher Städtetag (1970). Empfehlung zur Berufsposition der Erwachsenenbildner. Beschluss vom 16.1.1970. DST Abt. 2/32-07 B 518.

KMK & DST – Kultusministerkonferenz & Deutscher Städtetag (1981). Zur Berufsposition der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung (Erwachsenenbildung). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 22.5.1981 und des Deutschen Städtetags vom 15.9.1981. Anlage III z. NS. 71. AK, 22.5.1981. In V. Otto (Hrsg.), Mitarbeiter in der Weiterbildung: Entwicklungstendenzen. Beiträge zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (S. 73–78). Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschulverband.

Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Volkshochschule im Westen. Zeitschrift des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Unter Mitw. d. Landesverbände d. Volkshochschulen in d. Bundesrepublik Deutschland. Sämtliche Ausgaben; erschienen 1(1949) - 35(1983), 36(1984,2) - 41(1989).

PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen-Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1964). Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. über das Arbeitsjahr 1962 (abgeschlossen 1964). Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen-Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1967). Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1966. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen-Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1972). Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1971. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

PAS – Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen-Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.) (1987). Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Arbeitsjahr 1986. Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

WbG NW 1974 (01.07.1974): Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen. Fundstelle: GVBl. 1974, S. 769.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00262-w

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Legitimation erwachsenenpädagogischer Programmbereiche am Beispiel der digitalen Grundbildung

Julia Koller · Jana Arbeiter · Jakob Bickeböller · Thomas Theurer

Eingegangen: 21. Juni 2023 / Überarbeitet: 6. Oktober 2023 / Angenommen: 2. November 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Gesamtgesellschaftlicher Wandel und Megatrends wie die digitale Transformation können Akteure und Organisationen der Erwachsenenbildung dazu veranlassen, die Legitimität ihrer Handlungsroutinen zu reevaluieren. Der Beitrag veranschaulicht die Legitimation von Programmbereichen am Beispiel der Digitalen Grundbildung. Im Anschluss an den Neo-Institutionalismus wird erörtert, dass Organisationen auf Legitimationsquellen aus ihrer Umwelt zurückgreifen können und müssen. Auf Grundlage einer Interviewstudie ($n = 16$), die mit Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, werden folgende Fragen bearbeitet: (1) Welche inhaltlichen Bezüge (Legitimationen) sind bei der Konstruktion und Behauptung von Legitimität für den Programmbereich digitale Grundbildung von Bedeutung? (2) Inwieweit werden diese Legitimationen zu Legitimationsmustern verknüpft? Die Ergebnisse zeigen, dass professionelles Handeln im Zusammenhang mit dem Herstellen von Legitimität eine stete Reflexion der Ziele beinhaltet. Es zeigen sich dabei bestimmte Legitimationsmuster: ökonomische Abwägungen, pädagogisch-normative Überzeugungen sowie das Vorhandensein von „institutional digital entrepreneurs“.

✉ Jun.-Prof. Dr. Julia Koller
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: jukoller@uni-mainz.de

Jana Arbeiter · Jakob Bickeböller · Dr. Thomas Theurer
Universität zu Köln, Köln, Deutschland

Jana Arbeiter
E-Mail: jana.arbeiter@uni-koeln.de

Jakob Bickeböller
E-Mail: jakob.bickeboeller@uni-koeln.de

Dr. Thomas Theurer
E-Mail: thomas.theurer@uni-koeln.de

Published online: 05 December 2023

Schlüsselwörter Neo-Institutionalismus · Legitimation · Digitale Transformation · Digitale Grundbildung · Programmentwicklung

Legitimation of adult education programs. The example of digital basic education

Abstract Changes in society as a whole and megatrends such as the digital transformation can prompt actors and organizations in adult education to reevaluate the legitimacy of their routines. The article illustrates this by the example of the legitimation of the program area Digital Basic Education. Drawing on neo-institutionalism, the paper discusses that organizations can and must draw from sources of legitimacy in their environments. Based on a content-analytical interview study ($n = 16$), the following questions are discussed: (1) Which content-related references (legitimations) are relevant for the construction and proposition of legitimacy concerning the program area of digital basic education? (2) To what extent are these legitimations options intertwined to legitimation patterns? The results show that professional practices involve a constant reflection of legitimation and on the goals of programs. Certain patterns of legitimation can be identified: economic considerations, pedagogical-normative principles, and the role of "institutional digital entrepreneurs".

Keywords Neo-institutionalism · Legitimation · Digital transformation · Digital literacy · Program development

1 Einleitung

Erwachsenenpädagogische Organisationen sind mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Wandlungsprozessen dialektisch verwoben (Schäffter 2001). Einerseits sind sie von diesen betroffen und herausgefordert, andererseits vereinen sie in sich einen „gesellschaftlichen Selbstausdruck" und fördern gesellschaftlichen Wandel (ebd.). Diese Dialektik veranschaulicht sich an der digitalen Transformation (Schrape 2021), die auf sämtlichen Handlungsebenen des Weiterbildungssystems Niederschlag findet (Schrader 2019). Digitale Transformation in erwachsenenpädagogischen Organisationen umfasst nicht nur die Entwicklung digitaler Infrastrukturen, sondern auch von Programmbereichen, in denen sich veränderte Bedarfe didaktischer und inhaltlicher Natur widerspiegeln (Egetenmeyer et al. 2021). Professionell Handelnde in unterschiedlichsten Aufgabenbereichen sind dabei in spezifische Aushandlungs- und Gestaltungsprozesse eingebunden (Kerres und Buntins 2020).

In verschiedenen Studien wird jüngst auf unzureichende digitale (Grund-)Kompetenzen Erwachsener in Deutschland hingewiesen (vgl. Buddeberg und Grotlüschen 2020; Initiative D21 e. V. 2021). So besteht auch ein Ziel der europäischen Agenda für Weiterbildung in der Förderung digitaler Grundbildung (Skills for Life) (NA beim BIBB 2023). Entsprechend ist in erwachsenenpädagogischer Forschung und Praxis ein besonderes Augenmerk auf die digitale Grundbildung als Voraussetzung zur Teilhabe an gesellschaftlichem Leben zu legen (Koppel und Wolf 2021; Weber

2023). Erwachsenenbildungseinrichtungen reagieren mit dem Bereitstellen von Programmen, wobei gilt, dass das, „was unter digitaler Grundbildung verstanden wird, immer im Zusammenhang damit gesehen werden [muss], wer (welche Zielgruppe), was (welche Inhalte) für welche Situation bzw. mit welchem Ziel (Ziel und Notwendigkeit) benötigt“ (Weber 2023). Programmentwicklung in der Grundbildung ist somit auch im Kontext der digitalen Transformation keineswegs unabhängig von Interessen und Machtverhältnissen der involvierten Akteure zu sehen (Euringer 2016).

Der Beitrag knüpft hier mit der Frage an, wie bildungspolitische Programmatiken, gesellschaftliche Erwartungen und professionelle Überzeugungen hinsichtlich der digitalen Transformation als Grundlagen für die Legitimation eines (neuen) erwachsenenpädagogischen Programmbereiches zur Geltung kommen.

Zunächst wird aus Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus (NI) plausibilisiert, dass Organisationen sich in einer Doppelstruktur von technischen und symbolischen Kontexten bewegen und daher nicht nur Ressourcen, sondern auch Legitimationen benötigen (Meyer und Rowan 1977). Der NI stellt heraus, dass sich Organisationen an Umweltanforderungen und sich wandelnden gesellschaftlichen Vorstellungen orientierten. Organisationales und transformatives Handeln ist stets „in einen gemeinsam geteilten, institutionalisierten Legitimationskontext eingebunden“ (Koch 2022). Legitimationen der Organisation(sumwelt) eröffnen den Akteuren „in direkter oder indirekter Weise Entscheidungs- und Handlungsoptionen“ und stellen damit einen „Fundus von Deutungsangeboten“ bereit (Koch 2018, S. 200 f.). Die (Weiter-)Entwicklung von Bildungsprogrammen kann als Ausdruck gegebener Freiheitsgrade gefasst werden und erfüllt selbst eine Legitimationsfunktion nach außen, indem Organisationen gegenüber Anspruchsgruppen in ihrem Umfeld Veränderungsbereitschaft suggerieren (Feld 2013). Jedoch setzt dies zunächst innerorganisationale Legitimierungsprozesse voraus. Hier setzen wir mit einer empirischen Interviewstudie an, in der wir mittels Verzahnung verschiedener inhaltsanalytischer Techniken aufzeigen, wie professionelle Repräsentantinnen und Repräsentanten von Erwachsenenbildungsorganisationen unterschiedliche Grundlagen für die Legitimation zu idealtypischen Mustern verknüpfen. Abschließend werden Implikationen der Befunde für organisationale und professionelle Umgangsweisen mit gesellschaftlicher Transformation zur Diskussion gestellt.

2 Legitimität und Legitimation aus Sicht des Neo-Institutionalismus

Mit organisationalem Wandel – beispielsweise bedingt durch die digitale Transformation –gehen in der Regel Unsicherheiten einher, die durch das Aufbrechen von bisherigen Routinen und Strukturen entstehen. Es kommt zu innerorganisationalen Restrukturierungen, die stets legitimiert werden müssen, um sie nachvollziehbarer zu machen. Hierbei ist die Einordnung der Relevanz von Wandel und somit die Legitimation eines innovativen Weges und die Einbettung desselben in bisherige Strukturen zentral:

„It is only when ideas are couched in such a way that they are perceived to be consistent with prevailing values that they appear compelling and legitimate for adoption“ (Greenwood et al. 2002, S. 75).

An dieser Stelle wird einer der Kerngedanken des NI deutlich, der beinhaltet, dass das Überleben einer Organisation maßgeblich von ihrem Legitimitätszuspruch abhängt (Meyer und Rowan 1977). Der zentrale Fokus der organisationssoziologischen Perspektive ist die Annahme, dass institutionalisierte Regelsysteme in der Organisationsumwelt als Mythen fungieren, die Organisationen inkorporieren (ebd., S. 340). Institutionen sind Regelsysteme, die das Handeln von Akteuren organisieren. Sie konstituieren als geteilte Überzeugungen soziale Realität (vgl. Scott 2001, S. 57). Durch eine hohe Interaktionsdichte entwickeln die Organisationen eine gegenseitige Aufmerksamkeit und orientieren sich aneinander, wodurch sogenannte organisationale Felder entstehen (DiMaggio und Powell 1983, S. 148).

Indem Organisationen sich an institutionalisierten Praktiken und Strategien orientieren, erhalten sie Ressourcen und sichern ihr Überleben. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Legitimität, die Organisationen durch die Inkorporation von institutionalisierten Praktiken zuerkannt wird, weniger deren tatsächliche Effektivität (vgl. Meyer und Rowan 1977, S. 340). Als Antriebskraft der Institutionalisierung fungiert das Bestreben von Organisationen, von internen und externen Anspruchsgruppen als legitim anerkannt zu werden.

Eine wesentliche Unterscheidung für die Befassung mit Legitimität hat Koch (2022) erarbeitet:

„– Legitimität (das *Ergebnis* legitimatorischer Prozesse),
– Legitimation (die *Inhalte*, die angeführt werden, um etwas als legitim zu rechtfertigen),
– Legitimierung (die sozialen *Prozesse*, in denen versucht wird, Legitimität zu erzeugen oder in denen Legitimität zugesprochen/aberkannt wird)“ (Koch 2022, S. 153).

Um *Legitimität* zu erlangen, übernehmen die organisationalen Akteure Strukturen, Praktiken und Verhaltensweisen, die mit den vorherrschenden (institutionellen) Normen und Erwartungen ihrer Anspruchsgruppen übereinstimmen. Legitimität wird im Anschluss an den NI begriffen als „a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions“ (Suchman 1995, S. 574). Sie ist daher ein wesentlicher Faktor für Stabilität und Wandel sowie für deren Steuerung (Koch 2022). Dabei können durch die Aufrechterhaltung von Legitimität soziale Ordnung und Entscheidungen in Organisationen durch deren Berechenbarkeit ermöglicht werden (Meyer und Scott 1983). Selbstverständlichkeit ist hierbei ein bedeutender Aspekt. Legitimierte Praktiken werden wie automatisch durchgeführt, da sie als „taken for granted“ (Meyer und Rowan 1977) gelten. Die Selbstverständlichkeit von Praktiken kennzeichnet sich laut Koch (2018, S. 64) erstens durch „ein Verstehen der sozialen Welt, welches ohne weitere Erläuterung auskommt“ und zweitens durch eine „fraglose Akzeptanz“ (ebd.) ihrer Gültigkeit. Organisationen stellen demnach durch die Inkorporation legitimer Praktiken, die keiner Erläuterung

bedürfen und wie selbstverständlich akzeptiert werden, eine Übereinkunft mit ihrer Umwelt her.

Wir fokussieren in diesem Aufsatz Legitimationen als Inhalte, auf die bei der Entwicklung von Angeboten der digitalen Grundbildung in Organisationen der Erwachsenenbildung rekurriert wird. Koch (2022) unterscheidet in diesem Sinne auf der inhaltlichen Ebene der Legitimation organisationale Legitimation(en) und übergreifende, gesellschaftlich etablierte Legitimation(en). Diese Legitimationen aus der Organisation und deren Umwelt eröffnen den Akteuren „in direkter oder indirekter Weise Entscheidungs- und Handlungsoptionen" und stellen damit einen „Fundus von Deutungsangeboten" bereit (Koch 2018, S. 200 ff.). Innerhalb dieser grundsätzlichen Differenzierung können organisationale Akteure auf verschiedene Weise zur Konstruktion von Legitimität beitragen. Eine Möglichkeit besteht darin, gesetzliche Vorschriften und Standards einzuhalten, um die Akzeptanz und das Vertrauen zu gewinnen. Eine weitere darin, durch eine transparente und vertrauenswürdige Organisationskultur das Handeln der Organisation nachvollziehbar zu machen. Darüber hinaus kann Legitimität durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erwartungen erhöht sowie durch die Schaffung von Bedeutungen und Bewertungen, die ihr Handeln rechtfertigen, akzeptabel gemacht werden (Koch 2022; Suchman 1995). Wirksam ist bei der Legitimation der Prozess der Strukturangleichung von Organisationen und der gesellschaftlichen Umwelt (Isomorphie) (Dewe und Peter 2016).

Organisationale Legitimationen sind bestimmt durch die Bedeutung, die sie durch ihre Existenz, die Praktiken, die Routinen für die Akteure haben. Daneben sind mit gesellschaftlicher Legitimation solche „Legitimationsmythen" gemeint, die die gesellschaftliche Umwelt der Organisation als Rechtfertigungen zur Verfügung stellt (Koch 2022, S. 160 f.). Gesellschaftliche Bedeutungsordnungen werden für die Akteure zu Deutungsangeboten, „die entweder in spezifische, auf die Situation und die Bedürfnisse einzelner organisationaler Akteure ausgerichtete, organisationale Legitimationen transformiert werden können oder von den organisationalen Akteuren als bereits ausgearbeitete Legitimationen in unveränderter Form genutzt werden können" (Koch 2022, S. 161). Ein weiteres Konzept des NI wird häufig zur Erklärung organisationalen Wandels zurate gezogen: Die Funktion des „institutional entrepreneurs" als individueller Akteur, der aktiv sozialen Wandel in Organisationen durch zielgerichtetes Einwirken auf Bedeutung und Bedingungsgefüge vorantreibt (Schemmann 2020; DiMaggio 1988). Von besonderer Bedeutung in diesem Kontext ist die „Prämisse der Einbettung" (Koch 2018, S. 154) des „institutional entrepreneurs", der kein autonomer Akteur ist. Impulse der Veränderung spielen sich immer innerhalb eines institutionalisierten Bedingungsgefüges ab.

Wie Akteure Legitimität herstellen, findet bisher wenig Anklang in der empirischen Erwachsenenbildungswissenschaft.[1] Ein Blick auf Arbeiten auf der Ebene des Bildungsmanagements und der Programmplanung, die Begründungs- und Handlungslogiken offenlegen, kann jedoch Aufschluss darüber geben, unter welcher Bezugnahme Akteure ihr Handeln legitimieren. Für den Bereich der betrieblichen Bildung differenzieren von Hippel und Röbel (2016) zwischen den folgenden Zielper-

[1] Wegweisend sind die Arbeiten von Koch (2018, 2022). Hier werden wesentliche theoretische und empirische Grundlagen durch eine Studie gelegt, die Legitimationsmythen des Zweiten Bildungsweg analysiert.

spektiven, die als Begründungszusammenhänge für Handlungen und Entscheidungen dienen: Individuen und Gesellschaft (pädagogische Prinzipien), Unternehmen und Mitarbeitende (ökonomische Prinzipien) und Organisationen der Erwachsenenbildung (mikropolitische Prinzipien). Arbeiter (2023) versteht im Zusammenhang der Planung von Programmen der arbeitsorientierten Grundbildung Verfügungsrechte als handlungsleitend und Ausdruck der Dualität von Struktur. Kognitive Regeln (als subjektive Interessen), allokative und autoritative Ressourcen (als Machtmittel) und normative Regeln (Normen) bilden für die Akteure die Bezugspunkte ihres Handelns. Graß und Alke (2019) eröffnen einen konventionentheoretischen Blick auf Handlungen der Akteure in organisationalen Zusammenhängen und begreifen im Rahmen der Institutionalisierung der Volkshochschulen Makro- und Mesophänomene (z. B. Bildungspolitik, kommunalpolitische Rahmenbedingungen) als Elemente, die mit unterschiedlicher Reichweite in einer konkreten Situation auf das Handeln wirken. Diese Forschungsarbeiten betrachten bestimmte Begründungen und Begründungsmuster für das Handeln der Akteure aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In Anbindung an den NI und als Differenzierung von konkreten Legitimierungsprozessen wird dies jedoch (noch) nicht beschrieben und analysiert. Zu fokussieren wären in diesem Sinne „Institutionen [...] als übergreifende[s] monolithische[s] Legitmationsrepertoires“ (Dahmen 2022, S. 281) einschließlich der Pluralität „potenziell konfligierender institutioneller Logiken“ (ebd.), die gleichzeitig am Wirken sind. Darüber hinaus bedarf es einer Überwindung dichotomer Sichtweisen, die Institutionalisierung und institutionelle Innovation einseitig entweder ‚top down‘ mit dem Handeln rational agierender Steuerungsinstanzen assoziiert oder allein die „Ebene alltäglicher, teilweise routinisierter organisationaler Praktiken“ fokussiert (ebd.).

An diese Überlegungen anschließend ist das Ziel dieses Beitrags die empirische Analyse jener Grundlagen der Legitimation, die in erwachsenenpädagogischen Organisationen bei der Konstruktion von Legitimität des Programmbereichs digitale Grundbildung wirksam sein können.

3 Untersuchungsdesign

3.1 Konkretisierung der Fragestellung und Operationalisierung

Empirisch weiter verfolgt werden im weiteren Verlauf die Fragen:

1. Welche inhaltlichen Bezüge (Legitimationen) sind bei der Konstruktion und Behauptung von Legitimität für den Programmbereich digitale Grundbildung von Bedeutung?
2. Inwieweit werden diese zu Legitimationsmustern verknüpft?

Unter der Prämisse, dass in Organisationen Spannungen zwischen unterschiedlichen Wertordnungen und Rationalitäten durch die „lokalen Interpretationsleistungen und Praktiken der Akteur:innen“ (Dahmen 2022, S. 285) prozessiert werden, fokussieren wir die Perspektiven professioneller Akteure der Grundbildung. Im Sampling

wurde versucht, der Heterogenität dieser Akteursgruppe (Korfkamp 2008) dahingehend gerecht zu werden, dass Personen befragt wurden, die zwar allesamt mit Angeboten digitaler Grundbildung befasst, jedoch in Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft in unterschiedlichen Funktionen tätig sind. Volkshochschulen und konfessionelle Einrichtungen sind in unterschiedliche Reproduktions- und Steuerungskontexte eingebunden (Schrader 2010). Wir gehen davon aus, dass sich Legitimität nicht allein durch Top-Down-Prozesse herstellen lässt, entsprechend wurden unterschiedliche Beschäftigungsgruppen inkludiert.

Es wurden leitfadengestützte Interviews mit jeweils sechs hauptamtlichen, planend-disponierenden Mitarbeitenden und zwei freiberuflichen Lehrpersonen geführt ($n = 16$)[2] Die konkrete Auswahl der Einrichtungen wurde in einem mehrstufigen Prozess erarbeitet, bei dem die wesentliche Bedingung die Bereitstellung von und die Beteiligung der interviewten Personen an Angeboten an der digitalen Grundbildung war (vgl. Weber 2023). Das Sample zeichnet sich durch Beteiligung an Aushandlungsprozessen im fokussierten Handlungsfeld sowie einen „privilegierten Zugang zu Informationen“ aus, wodurch es sich bei der Erhebungsmethode um Interviews mit Expertinnen und Experten sensu Meuser und Nagel (2009) handelt.

3.2 Erste Analysephase: Induktive Kategorienbildung durch zusammenfassende Inhaltsanalyse

An erster Stelle des Forschungsinteresses steht die Identifikation inhaltlicher Bezugspunkte der Legitimation eines ausgewählten Programmbereichs (Digitale Grundbildung). Infolgedessen wurde das empirische Material durch eine Verzahnung unterschiedlicher Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Im Zuge einer formal-thematischen Strukturierung der Interviewtranskripte wurden zunächst Analyseeinheiten festgelegt.

Daraufhin wurden durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (vgl. ebd.) elf wiederkehrende Bezugspunkte der Legitimation identifiziert. Diese wurden in einem weiteren Reduktionsschritt unter drei Hauptkategorien subsumiert.

Die Hauptkategorie „I: innerorganisationale Bezugspunkte der Legitimation“ umfasst Aussagen, in denen die Interviewten die Beschaffenheit von Angeboten digitaler Grundbildung über Verweise auf Akteure, Prozesse und/oder Routinen innerhalb der jeweiligen Organisation legitimieren.

Die zweite Hauptkategorie umfasst Aussagen, in denen sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf „U: externe Verwiesenheiten im (engeren) Organisationsumfeld“ beziehen.

Die dritte Hauptkategorie beinhaltet Äußerungen, in denen „G: gesamtgesellschaftliche Norm(altitäts)vorstellungen“, die jede Einzelne und jeden Einzelnen betreffen, mit Ausgestaltungen des Programmbereichs digitale Grundbildung in Beziehung gesetzt werden.

Tab. 1 liefert einen komprimierten Überblick über die Kategoriendefinitionen.

[2] Die Erhebung wurde im Rahmen eines Teilprojekts des NRW Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung von Johanna Weber durchgeführt (vgl. Weber 2023).

Tab. 1 Kurzübersicht Codesystem

Codebezeichnung (Kurzform)	Im codierten Textabschnitt ...	Oberkategorie
I 1: Persönliches Digital-Interesse	... wird darauf Bezug genommen, dass in der Einrichtung der interviewten Person (IP) bestimmte Personen sich besonders durch die Befassung mit digitalen Technologien/Medien auszeichnen	**I**nnerorganisationale Bezugspunkte der Legitimation
I 2: Pädagogische Überzeugungen	... wird in 1. Person Singular dargestellt, was Erwachsenenbildung ausmacht bzw. ausmachen sollte	
I 3: Organisationale Routinen	... wird auf Handlungsroutinen Bezug genommen, die in der Einrichtung der IP für gewöhnlich zur Geltung kommen	
I 4: Organisationale Leitbilder	... wird auf Zielsetzungen, Leitbilder bzw. Selbstbilder der jeweiligen Organisation Bezug genommen	
U 1: WB-Landschaft	... wird auf andere erwachsenenpädagogische Akteure bzw. die Beschaffenheit der Weiterbildungslandschaft und ihre Interdependenzen mit der eigenen Organisation rekurriert	Externe Verwiesenheiten im (engeren) Organisations**U**mfeld
U 2: Gremien/ Dachverbände/ Netzwerke	... werden Absprachen, Diskussionen, Beschlüsse o. ä. auf einer Ebene thematisiert, die der Organisation der IP übergeordnet sind	
U 3: Gesetze und Förderrichtlinien	... wird darauf eingegangen, dass bzw. inwieweit das Handeln der eigenen Organisation durch bildungspolitische bzw. -rechtliche Rahmenbedingungen beeinflusst wird	
U 4: Wirtschaftlichkeit	... finden wirtschaftliche Kriterien (z. B. Rentabilität, Nachfrage ...) bei der Erläuterung organisationaler Legitimation Verwendung	
G 1: Technikdispositiv	... wird ausgeführt, dass bereits die Präsenz digitaler Technologien/Medien im gesellschaftlichen Alltag mit spezifischen Kompetenzanforderungen korrespondiere	**G**esamtgesellschaftliche Erwartungen
G 2: Partizipationsdispositiv	... wird ein allgemeiner Zusammenhang zwischen digitaler (Grund-)Bildung/Kompetenzen und der Teilhabe an gesellschaftlichen Teilsystemen festgestellt	
G 3: Diversitätsdispositiv	... wird darauf eingegangen, inwieweit Lern-/Bildungsbedarfe bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen von der Norm abweichen	

3.3 Zweite Analysephase: Codierung und Identifikation von Code-Mustern

Zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage wurde das ausgearbeitete System von Codes und Subcodes[3] in einem weiteren Schritt zur inhaltlichen Strukturierung an jede Analyseeinheit angelegt. Nach Bearbeitung von 50 % des Materials durch mehrere Codierende erfolgte eine Diskussion des Codesystems inklusive der Ausarbeitung eines Codebuchs mit klar fixierten Codierregeln und Ankerbeispielen. Dieses Vorgehen wurde wiederholt, bis sich bei Berechnung von Krippendorffs α als zufallskorrigiertem Kennmaß für die Intercoder-Reliabilität (Krippendorff 2013) zufriedenstellende Werte ergaben (Code I: $\alpha = 0{,}885$; Code U: $\alpha = 0{,}766$; Code G: $\alpha = 0{,}769$). Insgesamt lässt sich die Auswertungsmethodik als Variante einer „integrativen Inhaltsanalyse“ begreifen (vgl. Früh 2017, S. 71–97).

[3] Im weiteren Verlauf nutzen wir die Termini (Haupt-/Sub-)Kategorie und (Haupt-/Sub-)Code synonym.

Hauptziel dieser Analysephase ist die Unterscheidung zwischen Analyseeinheiten, in denen nur einige wenige Codes Verwendung finden, und solchen, in denen mehrere Codes gepaart miteinander auftreten. Ersteres deutet, so die zentrale Prämisse, mehr auf Legitimitäts*behauptungen* hinsichtlich als selbstverständlich akzeptierter, routinisierter Praktiken denn auf *-begründungen* hin. Legitimitäts*behauptungen* zeichnen sich dadurch aus, dass inhaltliche Bezüge (Legitimationen) nur noch rudimentär zu erkennen sind. Insofern bestimmte (Sub-)Codes in mehreren Analyseeinheiten gleichzeitig angelegt wurden (während für andere Codierungen *keine* Veranlassung bestand), lässt sich von Legitimations*mustern* ausgehen, „die von den organisationalen Akteuren im Sinne von rechtfertigenden Begründungen und Erklärungen [...] vorgetragen werden“ (Koch 2018, S. 187). Diese erscheinen für eine weiterführende Betrachtung besonders relevant, insofern sie den Status Quo der organisationalen Praxis nicht nur wiedergeben, sondern Schlüsse auf vorausgehende Begründungsdiskurse zulassen.

Im folgenden Abschnitt wird nachgezeichnet, welche Ergebnisse durch diese Art der Datenaufbereitung und Analyseperspektive gewonnen werden konnten.

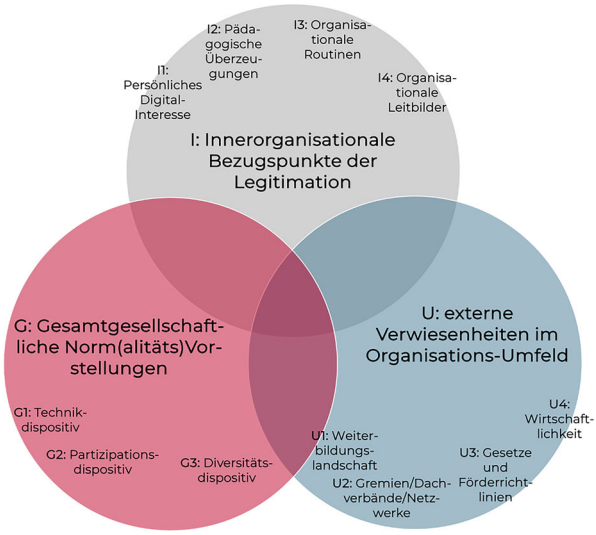
4 Darstellung und Diskussion der Analyseergebnisse

Abb. 1 gibt einen Überblick über die finale Gestalt des ausgearbeiteten Codesystems.

Im Folgenden wird zunächst auf Analyseeinheiten fokussiert, in denen nur vereinzelte Codes Anwendung fanden (Legitimitäts*behauptungen*) (4.1). Im Kontrast dazu werden anschließend drei komplexe Legitimationssmuster nachgezeichnet, in denen unterschiedliche codierte Inhalte miteinander in Beziehung gesetzt und gegeneinander aufgewogen werden.

Ein erstes derartiges Muster zeichnet sich durch die Zentralität ökonomischer Überlegungen aus (4.2).

Abb. 1 Codesystem



Ein zweites Muster hebt sich davon durch die besonders deutliche Bezugnahme auf pädagogisch-normative Horizonte ab (4.3).

In einem dritten Muster fungiert der Bezug auf individuelles Engagement für Digitalisierungsthemen im Allgemeinen sowie den Angebotsbereich digitale Grundbildung im Speziellen als verbindendes Element, das zwischen unterschiedlichen Legitimationsquellen vermittelt (4.4).

4.1 Jenseits des Begründungsdiskurses? Der Schein fragloser Legitimität

Bei den Analyseeinheiten, bei denen nur wenige vereinzelte Codes Anwendung fanden, sticht zunächst ins Auge, dass es sich häufig um Ausführungen handelt, die sich explizit mit der Notwendigkeit digitaler Grundbildung beschäftigen. Dies eröffnet Raum für die Hypothese, dass in bestimmten thematischen bzw. kommunikativen Kontexten davon ausgegangen wird, dass die Legitimität des Programmbereichs ohne Widerspruch gegeben ist und keiner genaueren Elaboration bedarf.

Besonders eindrücklich ist ein Interviewausschnitt, in dem die von der Interviewerin explizit aufgeworfene Frage nach der Notwendigkeit digitaler Grundbildung schlichtweg als „redundante Frage“ (VHS5_F, Pos. 8) abgetan wird. Hier besteht ein deutlicher Zusammenhang mit dem von Koch (2018) beschriebenen Aspekt der fraglos und ohne Erläuterung akzeptierten Gültigkeit selbstverständlicher Praktiken.

Auch in anderen thematischen Kontexten wird der Umstand, *dass* digitale Grundbildung einen dauerhaften Teil des organisationalen Aufgabenspektrums darstellt (Code I 3), mehr oder weniger fraglos vorausgesetzt: „Die digitale Grundbildung [...] ist glücklicherweise gut verortet und ich kann tatsächlich auch Angebote lange, lange aufrechterhalten“ (VHS6_F, Pos. 20). An derartigen Artikulationen fällt auf, dass die Ausführungen zum Status quo der digitalen Grundbildung tendenziell nicht explizit mit den Handlungsprämissen bzw. -zielen konkreter Akteure assoziiert werden. Im Rahmen der empirischen Analysen indiziert sich dies weiterhin darin, dass individuelles Engagement für Digitalisierung (Code I 1) bzw. pädagogische Überzeugungen (Code I2) kaum als Legitimationen elaboriert werden. Weiterhin beschränkt sich die Annahme einer Etabliertheit und Kontinuität nicht auf das Programm-/Angebotsspektrum der je eigenen Einrichtung, auch der darüber hinausgehenden Weiterbildungslandschaft (Code U1) wird unterstellt, „die wollen [...] das auch etablieren. Und ja, also es ist definitiv, besteht der Bedarf und das Interesse“ (VHS8_L, Pos. 42). Analog zu der ausbleibenden Thematisierung einzelner innerorganisationaler Akteure wird unter der Annahme eines scheinbar fraglos legitimen Programmbereichs kaum auf konkrete Einflussgrößen im organisationalen Umfeld verwiesen (Codes U2, U3, U4).

Es erweist sich außerdem als typisch für Legitimitäts*behauptungen*, dass insgesamt selten auf gesamtgesellschaftliche Norm(alitäts)vorstellungen Bezug genommen wird. Ist dies doch der Fall, werden in der Regel Herausforderungen in der Umsetzung digitaler (Grund-)Bildung als besonders „zielgruppenspezifisch“ (K8_R, Pos. 5) dargestellt. So werden Seniorinnen und Senioren „bestimmte Bedürfnisse im Lernen“ (ebd.) unterstellt, die sich stark von Teilnehmenden anderer Altersgruppen abheben: „aber diese Besonderheiten, die das Alter mit sich bringt, machen digitale Grundbildung dann auch noch mal zu einer besonderen und anderen Herausforde-

rung“ (ebd.). Welchen Zweck das Erlernen des Umgangs mit digitalen Technologien für die Zielgruppe erfüllt, bleibt jedoch unausgesprochen. Dies steht im Einklang mit der NI Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit von Legitimationskonflikten sinkt, wenn auf gesamtgesellschaftliche Erwartungen rekurriert werden kann, die als „taken for granted“ gelten (vgl. Meyer und Rowan 1977).

Detailliertere Hinweise auf vorausgehende Begründungsprozesse finden sich in folgenden Legitimationsmustern.

4.2 Beinhaltet Legitimität notwendigerweise Rentabilität? Zum legitimatorischen Stellenwert ökonomischer Gesichtspunkte

Bestimmte Analyseeinheiten zeichnen sich durch eine deutliche Bezugnahme auf ökonomische Gesichtspunkte aus (Code U4). Bei zusätzlicher Berücksichtigung des Zusammenspiels mit anderen Codes wird deutlich, dass diesen Überlegungen eine unterschiedliche Funktion und ein unterschiedliches Gewicht beikommt. Es lässt sich zum einen festhalten, dass in mehreren Analyseeinheiten marktlogische Betrachtungsweisen mit innerorganisationalen Routinen (Code I 3), Leitbildern (I 4) und/oder gesamtgesellschaftlichen Legitimationsangeboten in Beziehung gesetzt werden. So wird digitale Grundbildung in einer Einrichtung in konfessioneller Trägerschaft beschrieben als „ein Programmbereich, der mitläuft“ (K2_R, Pos. 13). Demgegenüber hätten Themen, die im kirchlichen „Zusammenhang irgendwo ne Rolle spielen, Vorrang“ (K2_R, Pos. 13). Dass Angebote der digitalen Grundbildung trotzdem Teil des Programms sind, wird damit begründet, dass sie „für Teilnehmende, die bei uns aufschlagen, [...] notwendig sind“ (K2_R, Pos. 13). Dies ziehe auch eine inhaltliche „Orientierung [...] am Kunden“ (K2_R, Pos. 19) nach sich. Der Programmbereich nehme vor dem Hintergrund des organisationalen Leitbilds einen geringen Stellenwert ein, legitimiere sich aber durch bestehende Nachfrage.

In anderen Analyseeinheiten werden ähnliche legitimatorische Bezugspunkte anders gewichtet. So wird von Seiten der „Kundschaft“ (VHS5_F, Pos. 30) lediglich eine geringe Nachfrage nach digitalen Grundbildungsangeboten konstatiert („die sehen auch keine Notwendigkeit, zu uns zu kommen“ (VHS1_F, Pos. 10)). Die Angebote blieben jedoch trotzdem im Programm und würden „nie aufgrund der Wirtschaftlichkeit ganz wegfallen, [...] das ist auch die Grundaufgabe der Volkshochschule“ (VHS3_F, Pos. 16). Sie beziehen ihre Legitimität demnach über das Leitbild und den gesellschaftlichen Auftrag der Einrichtung, während sie unter wirtschaftlichen Aspekten eine nebensächliche Rolle spielen.

Ergänzend zu dieser Konstellation aus wirtschaftlichen Faktoren und innerorganisationalen Leitbildern wird wiederholt argumentiert, die Digitalisierung betreffe mittlerweile alle Bereiche der Gesellschaft. Hieraus ergebe sich ein universeller Zwang, sich mit digitalen Technologien und Medien auseinanderzusetzen (Code G1). Die Volkshochschulen könnten sich folglich „nicht verweigern, da Grundbildungsangebote in der digitalen Welt anzubieten“ (VHS3_F, Pos. 18) – „wenn man das weglassen würde, wäre man aus dem Gespräch“ (VHS_2, Pos. 64). Sie sind dementsprechend nicht nur im Sinne eines pädagogisch-normativen Leitbilds dazu verpflichtet, Angebote der digitalen Grundbildung vorzuhalten, sondern auch vor dem Hintergrund des gesamtgesellschaftlichen Phänomens der digitalen Transformation.

Hier deutet sich an, dass wirtschaftliche Überlegungen eher parallel mit vermeintlichen gesamtgesellschaftlichen Normalitätsdispositiven expliziert werden als mit konkret benennbaren Entscheidungsinstanzen. Analog dazu werden digital stattfindende Angebote sowohl mit der Erreichung besonderer Zielgruppen verbunden als auch mit wirtschaftlichen Vorteilen, weil die Organisationen „durch die Kurse ja auch dann wieder Einnahmen haben […] und sich das Ganze dann wieder refinanzieren kann" (K6_R, Pos. 24).

Während in einigen Analyseeinheiten der digitalen Transformation ein mehr oder weniger zwingender Charakter zugeschrieben wird, aber offen bleibt, von welcher Instanz dieser Zwang ausgeht, wird in anderen thematischen Kontexten explizit auf „gesetzliche Vorgaben" (VHS6_F, Pos. 14) und „Genehmigungsverfahren" (VHS6_F, Pos. 14) verwiesen. Auch hier werden finanzielle Aspekte besonders berücksichtigt. Sind die Angebote im Sinne einer Übereinstimmung mit Gesetzen und Förderrichtlinien (Code U3) legitimiert, können die hauptamtlich Planenden „relativ frei walten" (VHS6_F, Pos. 14). Dieser Verweis auf „die freie Hand" (K3_R, Pos. 21) in der Planung nach erfolgter Legitimation durch Vorgesetzte oder das Weiterbildungsgesetz impliziert keineswegs eine Entkräftung von letztlich ökonomischen Imperativen: „Wenn die Finanzierung steht […], dann hab ich da die Möglichkeit auf jeden Fall einiges zu machen" (K3_R, Pos. 14). Der Rückgriff auf Fördertöpfe für spezielle Zielgruppen stelle eine Möglichkeit dar, diese Sicherheit zu gewährleisten. Hier müsse wiederum argumentiert werden „warum das notwendig ist, so ein Angebot durchzuführen […] und was das für ein Ziel hat" (K3_R, Pos. 14).

Pointiert lässt sich festhalten, dass wirtschaftliche Gesichtspunkte im Relevanzsystem der befragten Akteure einen nicht zu vernachlässigenden Gegenpol zu anderen Rationalitätsformen darstellt, bspw. gegenüber organisationstypischen Handlungsroutinen und Leitbildern. Dies gilt auch für vermeintlich organisationsunabhängige Imperative, die aus gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen und Normen abgeleitet werden. Ökonomische Handlungsspielräume sind in diesem Sinne prägend, wenngleich nicht determinierend für die Konstruktion von Legitimität digitaler Grundbildungsangebote.

4.3 *„da haben wir PÄDAGOGISCH gesehen […] riesige Aufgaben"* (VHS1_F, Pos. 53) – Pädagogisch-normative Horizonte der Legitimation digitaler (Grund-)Bildungsangebote

Ein zweites Legitimationsmuster charakterisiert sich durch die Vermittlung zwischen wahrgenommenen gesamtgesellschaftlichen Norm(alitäts)vorstellungen und pädagogischen Überzeugungen. Angebote digitaler Grundbildung werden hier unter anderem ausgehend von dem „Digitalisierungsdruck in der Gesellschaft" (K6_F, Pos. 7) begründet. In einer zunehmend von digitalen Technologien geprägten Welt kämen Einzelne nicht umhin, von diesen Kenntnis zu nehmen und sich dazu zu verhalten (Code G1). Damit wird jedoch keineswegs der Gedanke verbunden, jede und jeder Einzelne müsse jedwede neue technische Entwicklung in seinen/ihren Alltag integrieren, vielmehr wird eingeräumt, es gebe

> „in vielen Fällen einfach gar keine Notwendigkeit, sich zu digitalisieren. Also wenn Menschen glücklich sind, dann geht es manchmal auch einfach damit zu erklären okay, das und das kann die Technik, aber wenn du es nicht brauchst, dann brauchst es tatsächlich nicht“ (VHS1_F, Pos. 14).

Im Unterschied zu den Ergebnissen in Abschn. 4.1 wird zwar auch hier für die Legitimität digitaler Grundbildung plädiert, dies geschieht aber in Anbindung an pädagogische Überzeugungen, die orientierungsstiftend für professionelles Handeln wirken können. Exemplarisch spiegelt sich das darin wider, dass konkrete, lebenspraktische „Alltagshürden der digitalen Art“ (K1_L, Pos. 17) thematisiert werden. Angebote digitaler Grundbildung werden als Türöffner etikettiert, was „nicht nur berufliche Türen, sondern auch persönliche Türen und Entwicklungsmöglichkeiten“ (VHS6_F Pos. 18) betreffe. So wird mit digitaler Grundbildung der Anspruch verbunden, Teilnehmende dahingehend zu befähigen, „ne Wohnung [zu] finden, im Internet nach Informationen [zu] suchen, ne E-Mail-Adresse einzurichten, zu verstehen, was nen sicheres Passwort ist“ (ebd.).

Solche Ausführungen suggerieren einerseits eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an Konzeptionen digitaler Grundkompetenz (vgl. Buddeberg und Grotlüschen 2020) und – vermittelt darüber – Übersetzbarkeit in konkrete Lehr-Lern-Arrangements. Andererseits ist typisch für dieses Muster, dass die Ausführungen immer wieder in einem allgemeineren Sinne auf den gesellschaftlichen und individuellen Mehrwert von (Grund-)Bildung abstellen. Die folgenden Beispiele aus dem empirischen Material veranschaulichen, dass regelmäßig sowohl auf den mehr oder weniger verallgemeinerbaren Anspruch, Teilhabe zu ermöglichen (Code G 2), als auch auf heterogene Lernproblematiken eingegangen wird, die mit gesellschaftlicher Diversität korrespondieren (Code G 3).

> „Aber unter Grundbildung verstehe ich alles, was die Menschen in dieser Gesellschaft benötigen, um teilhaben zu können an [...] der Gesellschaft, in der sie leben und unterliegt damit einem Wandel. DIGITALE Grundbildung ist dann alles, was mit irgendeiner Form von digitaler Datenverarbeitung zu tun hat“ (VHS7_F, Pos. 2).
>
> „Was macht man mit den Leuten, die schon gar nicht mehr mobil sind und die eigentlich, für die total wichtig wäre, dass sie eine Online-Kompetenz bekämen, damit sie wieder mehr am Leben teilhaben können“ (VHS3_F, Pos. 59).

Charakteristisch für dieses Legitimationsmuster sind zudem Artikulationen, in denen die Befragten nicht nur ansprechen, *dass* digitale Grundbildung gesellschaftlich gefragt sei, sondern auch ihre subjektiven pädagogischen und normativen Prämissen elaborieren. Ein formalsprachlicher Indikator hierfür ist die Rede in der 1. Person Singular:

> „Ich bin von der Notwendigkeit dessen, was ich da tue, überzeugt. Ich (...) bin dann bei der Volkshochschule, eingestiegen in dem Bereich Grundbildung [...]. Das heißt, ich komme schon eher aus einer Ecke, die, wie soll ich das sagen, so von Gerechtigkeitsansatz oder Bildungsgerechtigkeit sehr stark im Fokus hat“ (VHS5_F Pos. 24).

Das am Gemeinwohl orientierte Ziel von Angeboten digitaler Grundbildung bestehe darin, „ein Ort zu sein, [...] wo man einfach hinkommen kann, der versucht, Anschluss zu schaffen an die Alltage der Menschen“ (K1_L, Pos. 25).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesem Legitimationsmuster pädagogische Überzeugungen unterschiedlicher Art eine vermittelnde Funktion zwischen anderen (mehr oder minder) legitimatorisch relevanten Aspekten einnehmen. Die hier angestellten Begründungen werden nicht selten explizit als subjektiv markiert. Wie im Folgenden ausgeführt wird, spielen neben subjektiven Verhältnissen zu Lernen/Bildung auch Volitionen und Kognitionen zum „Gegenstand“ Digitalisierung eine Rolle bei der Herleitung der Legitimität der organisationalen Praxis im Programmbereich digitale Grundbildung.

4.4 Zur legitimatorischen Bedeutsamkeit von „digital entrepreneurship“, interorganisationaler Koordination und politischer Steuerung

Unabhängig davon, ob Legitimität stärker von ökonomischen Abwägungen abhängig gemacht wird (vgl. 4.2.) oder mit Selbstprofilierungen entlang pädagogisch-normativer Diskurshorizonte korrespondiert (vgl. 4.3.), ähneln sich die bis hierhin vorgestellten Muster in ihrer Präferenz für organisations*externe* Legitimationen. Wie im Folgenden dargelegt wird, spielt darüber hinaus die Einpassung subjektiver Dispositionen hinsichtlich Digitalisierung in den konkreten Organisationskontext eine zentrale Rolle. Auf Basis der durchgeführten empirischen Analysen lassen sich einige Hypothesen konkretisieren, auf welche Weise (institutional) „digital entrepreneurs“ (vgl. DiMaggio 1988, S. 14) durch Ausgestaltung ihrer organisationsinternen Rolle der Legitimität des Programmbereichs digitale Grundbildung zuträglich sein können.

Zunächst ist festzuhalten, dass diese Rolle nicht notwendigerweise eine eigene Expertise der interviewten Person für digitale Technologien voraussetzt. Das Engagement der (institutional) „digital entrepreneurs“ zielt in einem weiteren Sinne darauf ab, dass organisationale Prozesse künftig (auch) digitalisiert ablaufen. Mitunter schreiben sich die Interviewten zwar selbst einen solchen Einsatz zu, teilweise verweisen sie aber auch auf das Handeln von Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten. Wie die folgenden Belegstellen veranschaulichen, korrespondieren damit u. a. die Aufgaben, das Handeln anderer Akteure im organisationalen Umfeld im Blick zu haben und die Qualität der eigenen Praxis nachzuweisen:

> „Ich bin ja die Leiterin, ich gucke auch, was ich aufgrund meiner langjährigen Berufserfahrung auch mit ihr [einer Kollegin; Anm. d. Vef.] gemeinsam, [...] in den Ablauf unseres Curriculum entwickle und dann geht es darum, dass sie das dann selber noch mal [...] ins Feintuning nimmt und die Umsetzung macht“ (K7_R, Pos. 22).
>
> „dann bin ich diejenige, die erst mal aufschreibt, welche Gedanken sie dazu hat. [...] und dann gucke ich auch, was machen andere Anbieter? Dann kommt die berühmte Aufgabenliste, [...] Also erst mal die Idee, wer könnte denn als Dozent fungieren? [...] Entweder man kennt jemanden, den man anspricht, manchmal muss man auch eine Stellenanzeige aufgeben. [...] Wir

> sind ja auch eingebunden in ein Qualitätsmanagement. Also dieser gesamte Bereich muss dann ausgewertet werden. Ja und dann wäre man eben so weit, dass man sagt, so kann es bleiben oder das und das müssen wir verändern“ (K8_R, Pos. 11).

Ausgehend von empirischen Belegstellen mit vergleichbaren Codemustern umfasst die Rolle von (institutional) „digital entrepreneurs“ sowohl einen kreativen Eigenanteil (etwa in der Entwicklung und Bewerbung eigener Angebote) als auch eine Implementierung von Entwicklungen außerhalb der eigenen Einrichtung. Letzteres beinhaltet einerseits eine Sondierung der (regionalen) Weiterbildungslandschaft einschließlich der Wissenschaft (Code U1). Andererseits wird die Prozessierung politischer Steuerungsmaßnahmen im Hinblick auf Digitalisierung (in) der Grundbildung (Code U3) als wichtige Aufgabe darstellt:

> „Das Interessante an der ganzen Geschichte ist, dass in den letzten Jahren die Zahlen rückläufig sind. Das heißt also wir haben auf der einen Seite auch eine politische, den Wunsch von wegen digitale Grundbildung ist wichtig [...] das bedeutet für mich in der Volkshochschule(.) Ich biete das immer an [...]“ (VHS1_F, Pos. 49).

Der legitimatorische Nutzen von „digital entrepreneurship“ und einer Kenntnis des organisationalen Umfeldes scheint jedoch nicht exklusiv mit digitaler *Grund*bildung als einem spezifischen Programmbereich verknüpft, sondern betrifft das Verhältnis zwischen Bildung und Digitalisierung im Allgemeinen. Das Erlernen der Funktionsweise digitaler Technologien und Medien wird nicht allein im Zusammenhang mit der Teilnehmendenschaft angesprochen, sondern auch mit Blick auf diesbezügliche (Weiter-)Bildungsbedarfe im eigenen Kollegium. Exemplarisch manifestiert sich das darin, dass die Wichtigkeit von „persönliche[m] Engagement und die Bereitschaft, sich auf Digitalisierung einzulassen und die Kompetenz der Mitarbeitenden, die sich auch stetig erweitert“ (K7_R, Pos. 36), betont wird.

Dieser Aspekt wird in einem weiteren Interview mit Ressourcenmanagement verzahnt, indem auf die Technologieaffinität eines Trägers verwiesen wird, der Kindertagesstätten und Erwachsenenbildung unter einem Dach vereint. Dieser Träger sieht sich in der Verantwortung für die „Fort- und Weiterbildung der Mitarbeitenden [...] und der hat natürlich ein elementares Interesse [daran], dass seine Leute qualifiziert sind“ (K2_R, Pos. 23). Infolgedessen investiere er in die infrastrukturellen Grundlagen, die insbesondere für digitale (Grund-)Bildung erforderlich sind, und optimiert so die Praxis einer Organisation, deren „Ressourcen relativ begrenzt sind“ (K2_R, Pos. 23).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in diesem Legitimationsmuster das Wirken von (institutional) „digital entrepreneurs“ im Zentrum steht. Dabei geht es sowohl um digitalisierungsbezogene Volitionen und Kognitionen als auch um das Engagement innerhalb von Organisationen sowie an ihren Schnittstellen zum engeren und weiteren organisationalen Umfeld.

5 Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde eine detaillierte Analyse der Inhalte von Legitimationen quer über die Einrichtungen und Interviews angestrebt und dargestellt. Auf diese Weise wurden am Beispiel des Programmbereichs digitale Grundbildung Facetten von Legitimationen. Vor einer verdichtenden Interpretation der empirischen Befunde seien an dieser Stelle die method(olog)ischen Limitationen der angestellten qualitativen Forschung benannt.

Diese liegen bei der Inhaltsanalyse von qualitativen Interviewdaten zum einen darin, dass in aller Regel nur eine Teilgruppe der in den Gegenstandsbereich involvierten Akteure berücksichtigt werden kann (hier: planend-disponierendes und dozierendes Personal von Volkshochschulen und konfessionellen Bildungseinrichtungen). Daher kann an dieser Stelle nicht hinreichend beantwortet werden, ob sich im Vergleich der Einrichtungen sämtlicher Reproduktionskontexte zusätzliche bzw. anderweitige Legitimationsmuster zeigen. Hier steht zu vermuten, dass bei Einbezug von bspw. privaten Trägern insbesondere mit Blick auf die Bedeutung von Wirtschaftlichkeit weitere Dimensionen analysiert werden können. Der Einbezug von bspw. Bildungspolitik als externer Beobachterin in weiterführenden Analysen wäre insbesondere von Relevanz für den Erkenntnisgewinn im Bereich erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung, bei der bisher wenig empirisch in Bezug auf die Steuerungsfunktion von Bildungspolitik geforscht wurde (Bernhard-Skala et al. 2021).

Zum anderen beschränkt sich die Inhaltsanalyse von Interviewtranskripten darauf, dass lediglich bewusst getätigte Äußerungen als Indikatoren für Legitimation untersucht werden. „Die Inhaltsanalyse kann in der Konsequenz nicht zwischen solchen gesellschaftlichen Bedeutungsangeboten unterscheiden, die *verschwunden* sind, weil sie *nicht mehr* als Legitimationsmythen fungieren, und solchen, die *verschwunden sind, gerade weil* sie als (längst etablierte und völlig selbstverständliche) Legitimationsmythen fungieren“ (Koch 2018, S. 281, Herv. i. O.). Eine umfassendere Erforschung von Legitimierung im Zuge von Institutionalisierungsprozessen würde jedoch die Beantwortung mehrerer Teilfragen beantworten, nämlich was sich an welchen Organisationen durch wessen interessengeleitetes Handeln und welche Legitimationen dauerhaft verändert. In dieser Hinsicht wäre in künftiger Forschung neben einer enormen Erweiterung der Datenbasis (bspw. Dokumente, videographisches Material) eine Triangulation mit anderen Auswertungsverfahren (Dokument- und Diskursanalysen) unter Berücksichtigung zeitlicher Kontinuitäten und Diskontinuitäten anzustreben.

Nichtsdestoweniger erlauben die Ergebnisse der vorliegenden Studie plausible Schlussfolgerungen mit Blick auf die Bedeutung von Legitimation im Kontext professionellen Handelns auf mesodidaktischer Ebene. Die Befunde unterstreichen: Insofern Gesellschaften im Wandel begriffen sind (z. B. digitale Transformation), kann auch die Legitimität organisationaler Praxen – exemplarisch: Ausgestaltungsweisen von Programmen – zum Gegenstand von (Neu-)Verhandlungen werden. Institutionalisierung und ihre Legitimierung erscheinen so als graduelle Prozesse zwischen Anerkennung und Ausblendung von Kontingenz, institutionalisierte Regeln und quasi fraglose Legitimität lediglich als temporäre Zustände (vgl. Koch 2022, S. 164).

Institutionalisierung zielt konzeptionell auf einen Zustand, in dem das Institutionalisierungsobjekt (hier: Angebote digitaler Grundbildung) aus der Sicht aller Akteure als objektiv, natürlich und selbstverständlich gilt. Jene Artikulationen, die in Abschn. 4.1 als Legitimitäts*behauptungen* charakterisiert wurden, erscheinen damit als Momentaufnahme der korrespondierenden „most subtle and [...] most powerful source of legitimacy" (Suchman 1995, S. 583). Insofern Infragestellungen der (institutionalisierten) Routinen aber als „redundant" abgetan werden, birgt dies die Gefahr, dass sich Organisationen gegen externe Wandlungsansprüche immunisieren – und gerade dadurch in weiterer Folge an Legitimität einbüßen.[4]

Professionelles Handeln in pädagogischen (Legitimations-)Kontexten kennzeichnet sich indes auch dadurch, dass *nicht* automatisiert auf Handlungsroutinen zurückgegriffen wird, sondern vielmehr die Prämissen reflektiert werden sowie eine (Re-)Evaluierung ihrer Tauglichkeit zur Erreichung gesetzter Ziele erfolgt. Die in Abschn. 4.2–4.4 nachgezeichneten Legitimationsmuster veranschaulichen auf je eigene Weise, welche Gesichtspunkte für den Prozess der Legitimierung im Programmbereich digitale Grundbildung relevant erscheinen: ökonomische Abwägungen, pädagogisch-normative Überzeugungen sowie das Vorhandensein von institutional „digital entrepreneurs", die sich durch besonderen Einsatz für das Institutionalisierungsobjekt auszeichnen. Der Aufsatz liefert somit einen Beitrag zur Beantwortung der Frage, welche organisationsinternen und -externen Aspekte den Verlauf von Institutionalisierungsprozessen prägen können. Das gewonnene Wissen über vorherrschende Legitimationsmuster liefert eine Reflexionsgrundlage für Bildungspraxis und -politik und eröffnet Handlungsspielräume, um auf die im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung beobachtbaren strukturellen Defizite bei der Etablierung eines flächendeckenden, nachfragegerechten Angebots reagieren zu können (Mania und Thöne-Geyer 2019). Gerade in Bezug auf Prozesse der digitalen Transformation wird deutlich, dass die Akteure mit der Entwicklung einer professionellen Haltung, Einstellung und der damit verbunden (Medien-)Kompetenzen (Bolten-Bühler 2021; Rohs et al. 2019, 2020) Möglichkeiten gewinnen, sich mit dem gesellschaftlichen Diskurs auseinanderzusetzen und steuernd auf den organisationalen Wandel einzuwirken.

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.

[4] Angesichts des gegebenen Samples muss allerdings die eingeschränkte Tragweite dieser Schlussfolgerung eingeräumt werden, zumal die Legitimitätszuschreibungen organisationsexterner Akteure (etwa: Teilnehmende, Bildungspolitik) hier nur in Form von „Erwartungserwartungen" greifbar wurden.

Literatur

Arbeiter, J. (2023). Acting between professional rules and financial resources in the field of work-oriented basic education. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*(1), 87–102. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00240-2.

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

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

Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In Dies. (Hrsg.), *Leben mit geringer Literalität*. LEO, (Bd. 2018, S. 197–225). Bielefeld: wbv.

Dahmen, S. (2022). Organisationen als Kompromissmaschinen: Zur Mikrofundierung von Organisationen im Neo-Institutionalismus und der Soziologie der Konventionen am Beispiel Sozialer Hilfen am Übergang von der Schule in den Beruf. In M. Alke & T. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationforschung* (S. 279–302). Wiesbaden: Springer VS.

Dewe, B., & Peter, C. (2016). Professionelles Handeln – Relationierungen von Professionswissen und organisationalen Strukturen. In S. Busse, G. Ehlert, R. Becker-Lenz & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität und Organisation* (S. 127–157). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3_8.

DiMaggio, P. (1988). Interest and Agency in Institutional Theory. In L. G. Zucker (Hrsg.), *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment* (S. 3–21). Cambridge: Ballinger.

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147–160.

Egetenmeyer, R., Kröner, S., & Thees, A. (2021). Digitalisierung in Angeboten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2021). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(2), 115–132. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00185-4.

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

Feld, T. (2013). Organisationsentwicklung im Weiterbildungsbereich: Stand und Perspektiven. In T. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hrsg.), *Engagierte Beweglichkeit. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 111–125). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03527-3_8.

Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse*. Konstanz und München: UVK.

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

Greenwood, R., Suddaby, R., & Hinings, C. R. (2002). Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields. *The Academy of Management Journal*, *45*(1), 58–80. https://doi.org/10.2307/3069285.

von Hippel, A., & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*, 61–81. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0053-1.

Initiative D21 (2021). Digital Skills Gap. So (unterschiedlich) digital kompetent ist die deutsche Bevölkerung. Eine Sonderstudie zum D21-Digital-Index 2020/2021. https://initiatived21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/Digital-SKills-Gap/digital-skills-gap_so-unterschiedlich-digital-kompetent-ist-die-deutsche-bevoelkerung.pdf.

Kerres, M., & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt. Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *70*(1), 11–23. https://doi.org/10.3278/HBV2003W002.

Koch, S. (2018). *Die Legitimität der Organisation. Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs*. Wiesbaden: Springer VS.

Koch, S. (2022). Legitimität, Legitimation und Legitimierung von Bildungsorganisationen. Zur Theorie und Empirie einer vernachlässigten Bedingung von Steuerung. In M. Alke & T. Feld (Hrsg.), *Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung* (S. 151–178). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35825-9.

Koppel, I., & Wolf, K. D. (2021). Digitale Grundbildung in einer durch technologische Innovationen geprägten Kultur. Anforderungen und Konsequenzen. In A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen* (S. 182–199). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Korfkamp, J. (2008). Erwachsenenalphabetisierung an Volkshochschulen – Institutionelle Innensichten und bildungspolitische Aspekte. In J. Schneider, U. Gintzel & H. Wagner (Hrsg.), *Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen* (S. 79–86). Münster, New York und München: Waxmann.

Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mania, E., & Thöne-Geyer, B. (2019). Die Auswahl von Lerninhalten in der Alphabetisierung und Grundbildung: Spannungsfelder an der Schnittstelle von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *69*(2), 151–158.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview: Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23.

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

Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1983). *Organization and Environments: Ritual and Rationality*. Stanford: Stanford University Press.

NA beim BIBB (Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung) (2023). Nationale Schwerpunkte. https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/die-agenda/nationale-schwerpunkte.

Rohs, M., Schmidt-Hertha, B., Rott, K., & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *10*(3), 304–324.

Rohs, M., Bolten, R., & Kohl, J. (2020). Between adoption and rejection: Attitudes of adult educators toward digitization in Germany. *International Journal of Training and Development*, *24*(1), 57–73.

Schäffter, O. (2001). Tranformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 39–68). Bielefeld: wbv.

Schemmann, M. (2020). Institutionalisierung arbeitsorientierter Grundbildung. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme* (S. 103–114). Bielefeld: wbv.

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

Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. H. Köller (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 701–729). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schrape, J.-F. (2021). *Digitale Transformation*. Bielefeld: Transcript.

Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, *20*(3), 571–610.

Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*(1), 159–176. https://doi.org/10.1007/s40955-023-00235-z.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00259-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung: Ergebnisse einer qualitativ-explorativen Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Studium der Erwachsenenbildung

Franziska Bellinger

Eingegangen: 4. Juli 2023 / Überarbeitet: 10. September 2023 / Angenommen: 27. Oktober 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert die medienpädagogische Professionalisierung im Sinne einer Grundbildung Medien als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium. Es werden Ergebnisse einer Studie präsentiert, die medienpädagogische Professionalisierungsstrategien im Studiengang Erwachsenenbildung an drei Hochschulstandorten unter Berücksichtigung des forschungsmethodologischen Paradigmas der Grounded Theorie qualitativ untersuchte. Die Ergebnisse zeigen, dass die medienpädagogische Professionalisierung bisweilen eine studentische Eigenleistung und somit keinen festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung darstellt. Dies resultiert aus spannungsreichen Bedingungen und Wechselwirklungen, die veranschaulicht und diskutiert werden.

Schlüsselwörter Grundbildung Medien · Medienpädagogische Professionalisierung · Akademische Professionalitätsentwicklung · Erwachsenenbildung · Grounded Theory

Anmerkungen der Autorin Dem Beitrag liegt ein Dissertationsprojekt zugrunde, welches im Oktober 2023 als Monografie unter dem Titel „Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien“ im W. Berstelsmann Verlag erscheint. Im Beitrag wird die gegenstandsverankerte Theorie präsentiert, die im Rahmen der Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien in erwachsenenpädagogischen Studiengängen erarbeitet wurde. Es handelt sich somit um eine prägnante Darstellung der komplexen Studie, deren Ergebnisse im Anschluss an die Diskussion um medienpädagogische Professionalisierung und digitale Grundbildung in der Erwachsenenbildung diskutiert werden.

✉ Jun.-Prof. Dr. Franziska Bellinger
Universität zu Köln, Köln, Deutschland
E-Mail: franziska.bellinger@uni-koeln.de

Published online: 14 December 2023

Media pedagogical professionalisation as a student's own achievement: Results of a qualitative-explorative study on media pedagogical professionalisation strategies in adult education study programmes

Abstract The article addresses media pedagogical professionalisation in the sense of basic media education as part of the development of professionalism in adult education study programmes. It presents the results of a study that qualitatively investigated media pedagogical professionalisation strategies adult education study programmes at three university locations, taking into account the methodological paradigm of Grounded Theory. The results show that media pedagogical professionalisation is a student's own achievement and thus not an integral part of the development of professionalism in adult education study programmes. This results from tense conditions and interactions that are illustrated and discussed.

Keywords Basic media education · Media pedagogical professionalisation · Academic professional development · Adult education · Grounded Theory

1 Einleitung: Medienpädagogisches Orientierungsvakuum in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Forschungsanlass

Dass digitale Medien auch im vierten Bildungsbereich eine bedeutende Rolle spielen, bedarf insbesondere in Erinnerung an die Hochphase der Corona-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2022 keiner gesonderten Akzentuierung mehr (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 223 ff.; auch Denninger und Käpplinger 2021). Daneben ist die Förderung und Vermittlung von Medienkompetenz im Kontext des Lebenslangen Lernens mit dem Aufkommen der sogenannten „neuen" Medien, womit im Diskurs vor allem mobile Endgeräte gemeint sind, die den Zugang zum Internet ermöglichen, zu einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung avanciert (von Hippel und Freide 2018, S. 976 ff.; Süss et al. 2018, S. 109). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es einer medienpädagogischen Professionalisierung des Personals (Rohs et al. 2017). Ferner nehmen gesellschaftliche Transformationen, wie die Globalisierung oder Medienentwicklungen, Einfluss auf die erwachsenenpädagogische Bildungspraxis. Davon ausgehend, dass sich professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung derzeit unter den Bedingungen von tiefgreifender Mediatisierung (u. a. Hepp 2021), Digitalisierung und Digitalität vollzieht (u. a. Stalder 2017, 2018; Kutscher 2022) und derartige Transformationsprozesse Auswirkungen auf das Handlungs- und Tätigkeitsfeld haben, argumentiert der vorliegende Beitrag für eine medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dabei wird im Verlauf der Argumentation insbesondere das Hochschulstudium resp. die akademische Professionalisierung als „Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen" (Egetenmeyer und Schüßler 2012, S. 12) in den Fokus genommen, da es „in eine Form lebenslangen Lernens [eingebettet ist], die die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen der Erwachsenenpädagogik zu verschiedenen Zeitpunkten einer Berufslaufbahn in der Erwachsenen-/Weiterbildung vorsieht" (ebd.). Wohl wis-

send, dass das Gros der in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis tätigen Personen nicht hauptamtlich, sondern nebenberuflich, freiberuflich oder ehrenamtlich tätig ist (Martin et al. 2016; Christ et al. 2020) und die Zugangswege zum Berufsfeld divergieren (vgl. Benz-Gydat 2017, S. 50), wird angenommen, dass eine medienpädagogische Professionalisierung im Rahmen des Hochschulstudiums dazu beitragen kann, die digitale Transformation in der Erwachsenen- und Weiterbildung nachhaltig zu gestalten (Rohs und Bolten 2020, S. 86; Rohs 2019a, S. 119).

Dass dahingehend eine Notwendigkeit besteht, wird auch seitens der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft wahrgenommen, wie der Fachdiskurs zeigt. So greift bspw. Rohs (2019b) die sich aufgrund von gesellschaftlichen und medientechnischen wandelnden Anforderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung auf und konstatiert, dass „die Möglichkeiten und Chancen digitaler Lehr-/Lernmedien auch als Antwort auf Herausforderungen der Digitalisierung verstanden und als Werkzeuge medienpädagogischer Professionalisierung genutzt werden" (ebd., S. 133f.) sollten. Ähnlich argumentieren Haberzeth und Sgier (2019, S. 12), wenn sie betonen, dass die Erwachsenenbildungspraxis gefordert ist, „technologische Umbrüche als Thema aufzugreifen und in Angebote umzusetzen". Dies zeigt beispielhaft, dass sich die Bildung Erwachsener heute im Kontext von tiefgreifender Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität vollzieht, was von der Erwachsenenbildung reflexiv zu berücksichtigen ist, sofern Bildung, im Rekurs auf Faulstich (2013, S. 19), die Art und Weise bestimmt, wie sich Lernen auf die Möglichkeiten und Wirklichkeiten der gegenwärtigen Gesellschaft bezieht. Insofern wird der Bedarf an einer medienpädagogischen Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern im Sinne einer Grundbildung Medien deutlich, die mit Blick auf die Forschungslage (noch) nicht ganzheitlich gegeben ist. So geben die Ergebnisse aus den Forschungsverbundprojekten „MEKWEP" (u. a. Bolten und Rott 2018; Rohs und Bolten 2020) und „DigiEB" (u. a. Breitschwerdt und Egetenmeyer 2021; Breitschwerdt et al. 2022) Hinweise auf einen medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf in der Erwachsenen- und Weiterbildung und auch Bolten-Bühler (2021, S. 20) attestiert in ihrer Studie zum medialen Habitus von Lehrenden ein „medienpädagogisches Orientierungsvakuum" in der Erwachsenenbildung. Die Corona-Pandemie hat den medienpädagogischen Professionalisierungsbedarf nochmals verdeutlicht, da die zeitweiligen Schließungen und die Ad-hoc-Umstellung auf virtuelle Veranstaltungsangebote Institutionen der Erwachsenenbildung herausforderten, rasch zu handeln, um den pandemiebedingten Anforderungen sowohl auf der Mikro- als auch auf der Meso- und Makroebene zu begegnen (Widany et al. 2022; Bellinger und Niemeyer 2023). Es daher wird angenommen, dass Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbilder, die sich im Rahmen ihres Hochschulstudiums medienpädagogisch professionalisiert haben, in der Bildungspraxis als Multiplikatoren fungieren können, indem sie medienpädagogisches Orientierungswissen in Fort- und Weiterbildungsangeboten an die Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Unter einer „Grundbildung Medien" bzw. unter einer „systematischen Medienbildung" wird die systematisch-reflexive Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten und praxisbezogenen Fragestellungen im Rahmen des Hochschulstudiums der Erwachsenenbildung verstanden, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten. Es handelt sich dabei um ein Bildungsziel im

Rahmen der akademischen Ausbildung, das im Idealfall den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen ermöglicht.

Die von der Autorin ausgearbeitete Grundbildung Medien umfasst fünf inhaltliche Dimensionen, die im zweiten Kapitel erörtert und in das Erkenntnisinteresse der Studie eingeordnet werden, die darauffolgend vorgestellt wird. Das dritte Kapitel widmet sich dem empirischen Vorgehen, wobei neben der zentralen Fragestellung auch das Forschungsdesign erläutert und begründet wird. Im vierten Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie präsentiert, die im darauffolgenden fünften Kapitel vor dem Hintergrund der referierten Befunde aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung diskutiert und durch einen Ausblick auf weiterführende Forschungsperspektiven abgerundet werden.

2 Grundbildung Medien in der Erwachsenenbildung: Zur Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium

Der Studie geht die Annahme voraus, dass der Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens im Sinne einer Grundbildung Medien Studierende der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung zu medienpädagogisch professionellem Handeln befähigen kann (Bellinger 2023; auch Niesyto und Imort 2014). Die Bedeutung des Hochschulstudiums wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft seit Längerem in den Blick genommen und professionstheoretisch reflektiert (u. a. Benz-Gydat 2017; Schüßler und Egetenmeyer 2018; Scheidig 2020). Ein abgeschlossenes Hochschulstudium wird folglich als Auftakt der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung verstanden, die sich im Rahmen der Berufspraxis weiter ausformt (vgl. Bellinger 2018, S. 127f.). Die erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung stellt somit einen berufsbiografischen Prozess dar und akzentuiert zugleich, dass Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht statisch ist, sondern einen flüchtigen „Zustand von Beruflichkeit [darstellt], der interaktiv hergestellt und aufrechterhalten [sic] werden muss“ (Nittel 2002, S. 255). Zudem ändern die in Kap. 1 angesprochenen gesellschaftlichen Transformationen die Anforderungen an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner hin zu polyprofessionellen Handlungsanforderungen (u. a. Helsper und Tippelt 2011). Daher betonen u. a. Staab et al. (2020, S. 44) die Notwendigkeit der Aneignung von Medienkompetenzen im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium. Diese Argumentation wird aufgegriffen und erweitert, indem die Bedeutung einer Grundbildung Medien betont wird, um dem medienpädagogischen Orientierungsvakuum in der Erwachsenen- und Weiterbildung konstruktiv zu begegnen. Die Grundbildung Medien wird im Anschluss an Hugger (2008, S. 565) sowohl als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe als auch Qualifikationsanforderung verstanden. Dabei wird zugleich die Bedeutung des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens hervorgehoben, das sich von einem reinen Verfügungswissen, das mit dem Begriff „Kompetenz“ assoziiert wird, unterscheidet (vgl. Mittelstraß 2002, S. 164; Marotzki 2004, S. 64). Somit wird akzentuiert, dass das im Rahmen

einer Grundbildung Medien angeeignete Wissen eine „orientierende [...] [, also] bildende Funktion“ (Jörissen und Marotzki 2009, S. 29) einnimmt, sodass diese zugleich eine systematische Medienbildung für angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner darstellt.

In Vorbereitung auf die Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium wurden fünf inhaltliche Dimensionen einer Grundbildung Medien ausgearbeitet, die zu einer ganzheitlichen medienpädagogischen Professionalisierung im Rahmen der akademischen Professionalitätsentwicklung beitragen können: 1) Die *Dimension der Mediendidaktik* als kreativ-gestalterisches Element. Durch die Beschäftigung mit mediendidaktischen Theorien, Modellen und Konzepten sowie der Reflexion ebendieser für das erwachsenenpädagogische Berufsfeld im Studium sollen angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner dazu befähigt werden, digitale Medien in der Praxis auf didaktisch-planerischer und gestalterischer Ebene zu berücksichtigen sowie innerhalb von konkreten Lehr-/Lernszenarien einzusetzen. 2) Die *Dimension der Medienbildung* als notwendiges Wissen um Bildungspotenziale von digitalen Medien im Erwachsenenalter. Damit wird die Bedeutung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Ansätzen der Medienbildung hervorgehoben, die die Studierenden dazu befähigen soll, Medienbildungsprozesse in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis zu fördern, zu begleiten und ihre Adressatinnen und Adressaten ferner auch dahingehend zu beraten. Zudem verhilft die Beschäftigung mit dem Feld der Medienbildungsforschung als Teilbereich der empirischen Bildungsforschung (vgl. Pietraß 2018, S. 611) dabei, angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern für die Bildungspotenziale von Medien im Erwachsenenalter zu sensibilisieren. 3) Die *Dimension der Mediensozialisation* als Wissen um die medialen Lebenswelten von Erwachsenen und um die sozialisationsbezogenen Aspekte von Medien. Der Aufbau mediensozialisatorischen Orientierungswissens soll den Studierenden dabei verhelfen, die Lernvoraussetzungen ihrer zukünftigen Adressatinnen und Adressaten zu analysieren, um dies im professionellen Handlungsvollzug in den Bereichen der Planung, Gestaltung und Beratung zu berücksichtigen. 4) Die *Dimension der medienpädagogischen Organisationsentwicklung* im Sinne der aktiven Mitgestaltung von organisationalen Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln in der erwachsenenpädagogischen Bildungspraxis. Die Auseinandersetzung mit organisationsbezogenen Aspekten im Medienzusammenhang soll die Studierenden ermutigen, innovative Ideen in die Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung zu transferieren und digitale Lehr-/Lernarchitekturen nachhaltig zu gestalten. 5) Die *Dimension der eigenen Medienkompetenz* als Basiskompetenz für medienpädagogisch-professionelles Handeln in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Auf- und Ausbau der eigenen Medienkompetenz trägt dazu bei, dass die angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner die Medienkompetenz ihrer zukünftigen Adressatinnen und Adressaten fördern können. Im Zuge der theoretischen Elaboration der Grundbildungsdimensionen wurden die erwachsenen- und medienpädagogischen Fachdiskurse systematisch miteinander verbunden und für die akademische Professionalisierung sowie für die Bildungspraxis reflektiert (ausführlicher dazu Bellinger 2023, S. 152ff.). Die Bezeichnung der Dimensionen orientiert sich an erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen und rückt somit wissenschaftliche

Grundlagen ins Zentrum, die auch im Kerncurriculum für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung hervorgehoben werden, das 2006 vom Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verabschiedet wurde (Sektionsvorstand Erwachsenenbildung 2006). Um zu ergründen, welchen Stellenwert eine systematische Medienbildung derzeit im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung hat und welche medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien dabei zum Tragen kommen, wurde ein qualitativ-exploratives Untersuchungsdesign entwickelt, das nachfolgend vorgestellt wird.

3 Methodisches Vorgehen: Exploration medienpädagogischer Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung

Das Erkenntnisinteresse der Studie richtete sich darauf, zu erkunden, ob die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung innerhalb ausgewählter Bachelor- und Masterstudiengänge der Erwachsenenbildung mit ausgewiesenem medienpädagogischen und/oder -bildnerischen Schwerpunkten bzw. Studienanteilen ermöglicht wird. Dabei handelt es sich um eine Fragestellung, die sich im Bereich der medienpädagogischen Professionsforschung verortet und bisher nicht untersucht wurde. Es wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der es ermöglichte, Strategien, Gelingensbedingungen sowie Einflussfaktoren der medienpädagogischen Professionalisierung in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen an ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland zu explorieren. Zudem wurden verschiedene Materialsorten innerhalb der Studie im Sinne einer „data triangulation“ (Denzin 1970) miteinander kombiniert. Um die formalen Rahmenbedingungen der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium zu untersuchen, wurden ordnende Papiere, wie Modulhandbücher, inhaltliche Beschreibungen sowie Flyer und Informationsbroschüren, zu den konsekutiven Studiengängen in die qualitative Datenanalyse einbezogen. Zusätzlich dazu wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit elf erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern der einzelnen Hochschulstandorte geführt. Die Profilträgerinnen und Profilträgern sind die in den Studiengängen tätigen Lehrpersonen (Hochschullehrende sowie Personen aus dem akademischen Mittelbau), die, aufgrund ihrer jeweiligen fachlich-inhaltlichen Ausrichtung und formalen Qualifizierung, strukturellen Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Das Sample der Untersuchung bildeten drei ausgewählte Hochschulstandorte in Deutschland, die einen erwachsenenpädagogischen Studiengang mit medienpädagogischen/-bildnerischen Studienanteilen anbieten. Die Eingrenzung auf drei Hochschulstandorte folgte den Prinzipien der Kontrastierung und hatte zum Ziel, ein möglichst variantenreiches Sample für die Studie zu generieren (vgl. Kelle 2008, S. 249). Für das Theoretical Sampling leitend waren u. a. unterschiedliche Studienprofile, divergierende medienpädagogische und -bildnerische

Hochschul-standort	*Ordnende Papiere*	*Experteninterviews mit erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern*
Standort A	Modulhandbuch BA-Erziehungswissenschaft (Fassung 2009 & 2015) Modulhandbuch MA-Erziehungswissenschaft (Fassung 2009 & 2015) PowerPoint-Folien zur Vorstellung des erwachsenen-und medienpädagogischen Studienschwerpunkts (BA & MA) Informationsflyer zum erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang PowerPoint-Folien zur Vorstellung des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs und der wählbaren Studienschwerpunkte	zwei Interviews mit Hochschullehrenden aus dem Bereich Erwachsenenbildung ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung ein Interview mit einer/einem Hochschullehrenden aus dem Bereich Medienpädagogik ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik
Standort B	Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (Fassung 2014/15 & 2015/16) Modulhandbuch des erwachsenenpädagogischen Masterstudiengangs (Fassung 2015 & 2016) Informationsbroschüre zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt Flyer zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt Beschreibung des medienpädagogischen Wahlbereichs für den bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt Informationsbroschüre zum erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang Flyer zum erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang Beschreibung des medienpädagogischen Wahlbereichs für den erwachsenenpädagogischen Masterstudiengang	ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung ein Interview mit einer/einem Hochschullehrenden aus dem Bereich Medienpädagogik
Standort C	Studienführer zum bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengang Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs (Fassung 2013 & 2015) Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Masterstudiengangs (Fassung 2017) Informationsflyer zum bildungswissenschaftlichen Masterstudiengang	ein Interview mit einer Person aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Erwachsenenbildung drei Interviews mit Personen aus dem akademischen Mittelbau im Bereich Medienpädagogik/-didaktik

Abb. 1 Sample der Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung

Studienanteile, die Lage der Hochschulen in verschiedenen Regionen der Bundesrepublik sowie unterschiedliche Größen und Formen der Hochschulen. Abb. 1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples der vorgestellten Studie.

Die Datenerhebung und -auswertung wurde als iterativer Forschungsprozess umgesetzt und orientierte sich an den Prinzipien des Forschungsstils der Grounded Theorie Methodology (GTM) in Anlehnung an die von Strauss und Corbin (1994, 1996) vorgeschlagene Verfahrensweise. Das forschungsmethodologische Paradigma der GTM bot sich für die Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung besonders an, da es dadurch möglich ist, organisationsspezifische Abläufe, Bedingungen, Aufgaben und Dynamiken zu untersuchen (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 23f.). Überdies trug das methodische Vorgehen bei der Datenauswertung in drei wesentlichen Kodierschritten (offen, axial und selektiv) zur gegenstandsverankerten Theoriebildung bei. Die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials werden bei der GTM so lange im Wechselspiel vollzogen, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist und eine am Forschungsgegenstand verankerte Theorie erarbeitet wurde. Somit unterscheidet sich die GTM von anderen Forschungsverfahren, bei denen die Datenanalyse und Theoriebildung getrennt voneinander erfolgen. Obgleich die empirisch begründete Theoriebildung in der GTM einen prozessualen Charakter hat und Theorien daher als nicht verfestigt gelten (Corbin und Strauss 1990, S. 15), liegt darin zugleich das Potenzial für die vorliegende explorative Studie: sie ermöglicht die theoretische Erörterung und empirische Fundierung der Phänomene, die die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium ermöglichen und beeinflussen. Im Folgenden wird die in der Studie ausgearbeitete gegenstandsverankerte Theorie vorgestellt, indem die Kernkategorie als zentrales Phänomen fokussiert wird.

4 Ergebnisse: Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass die medienpädagogische Professionalisierung in den in der Untersuchung berücksichtigten Studiengängen bislang eine studentische Eigenleistung und keinen festen Bestandteil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium darstellt. Um das zentrale Phänomen und somit Ergebnis systematisch aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten, wurden fünf zentrale Kategorien entwickelt (ausführlicher dazu Bellinger 2023, S. 248ff.), die in die Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“ integriert sind, wodurch die Verankerung ebendieser in den Daten sichergestellt werden konnte (vgl. Strauss 1991, S. 332). Die folgende Darstellung fokussiert die Kernkategorie als zentrales Ergebnis der Studie. Dabei wird das Kodierparadigma der Kernkategorie veranschaulicht und erörtert. Das Kodierparadigma ist ein wesentlicher Bestandteil des von Strauss und Corbin (1994, 1996) ausgearbeiteten Forschungsstils und kommt insbesondere im Rahmen des axialen und selektiven Kodierens zur Anwendung. Die Arbeit mit dem Kodierparadigma ermöglicht es, Zusammenhänge, Bedingungen und Eigenschaf-

ten der untersuchten Phänomene aufzuzeigen, die dazu beitragen, die Kategorien zu dimensionalisieren und konzeptuell zu verdichten, was die erklärende Kraft der gegenstandsverankerten Theorie stärkt. Angelehnt an die von Strauss und Corbin (1996, S. 78ff.) sowie Strübing (2014, S. 25) vorgeschlagene Darstellung, zeigt die Abb. 2 das Kodierparadigma der erarbeiteten Kernkategorie.

Das Kodierparadigma veranschaulicht das spannungsreiche Bedingungsgefüge sowie Wechselwirkungen, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen. Um das Zustandekommen des zentralen Phänomens bzw. der gegenstandsverankerten Theorie zu erläutern, wird nachfolgend auf die einzelnen Elemente des Kodierparadigmas eingegangen. Zudem werden beispielhafte Zitate aus den elf Experteninterviews mit den erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern der drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte mit einbezogen, um die Dynamik besser zu veranschaulichen.

Die Haltung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander bildet den *Kontext* des zentralen Phänomens. Die intensive Beschäftigung mit dem empirischen Material verdeutlichte, dass es eine offene Haltung der Erwachsenenbildung und Medienpädagogik zueinander braucht, damit ein konstruktiver Austausch zur medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung an den Hochschulen stattfinden kann. Sowohl die erwachsenen- als auch die medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträgern stellten in den Interviews heraus, dass die eigenen Fachdiskurse vorwiegend separiert geführt werden, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

> „Aber es ist sozusagen auch ein Problem der Medienpädagogik. Die Erwachsenenbildung, oder wenn man das so sieht, Weiterbildung überwiegend auf die Hochschulen bezieht [...] deswegen ist der Begriff der Zwangsehe, das kommt mir jetzt so, vielleicht auch von den Fachdisziplinen her,/ähm/ganz sinnvoll. Weil er deutlich macht: Man muss sich da stärker/man muss stärker zusammenkommen“ (Standort A-IP2-Prof-MPäd; Z. 283–289).

Die medienpädagogische Profilträgerin bzw. der medienpädagogische Profilträger greift dabei auf den Begriff der „Zwangsehe“ zurück, um zu verdeutlichen, dass die Zusammenarbeit bzw. der Austausch zwischen Erwachsenenbildung und Medienpädagogik auch außerhalb der untersuchten Studiengänge nicht in intensiver Form stattfindet, obgleich es thematische Schnittmengen gibt.

Ursächliche Bedingungen, die zum zentralen Phänomen führen und im Rahmen der Analyse herausgearbeitet wurden, sind zum einen (strukturelle) Rahmenbedingungen an der Hochschule, wie das Curriculum der einzelnen Studiengänge und die jeweiligen Personalressourcen, die den erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereichen jeweils zur Verfügung stehen. Zum anderen stellt die Trennung von Arbeitsbereichen ein strukturimmanentes Moment an Hochschulen dar, das zu einer Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik führt und die Zusammenarbeit innerhalb der Studiengänge einschränkt und stellenweise sogar verhindert.

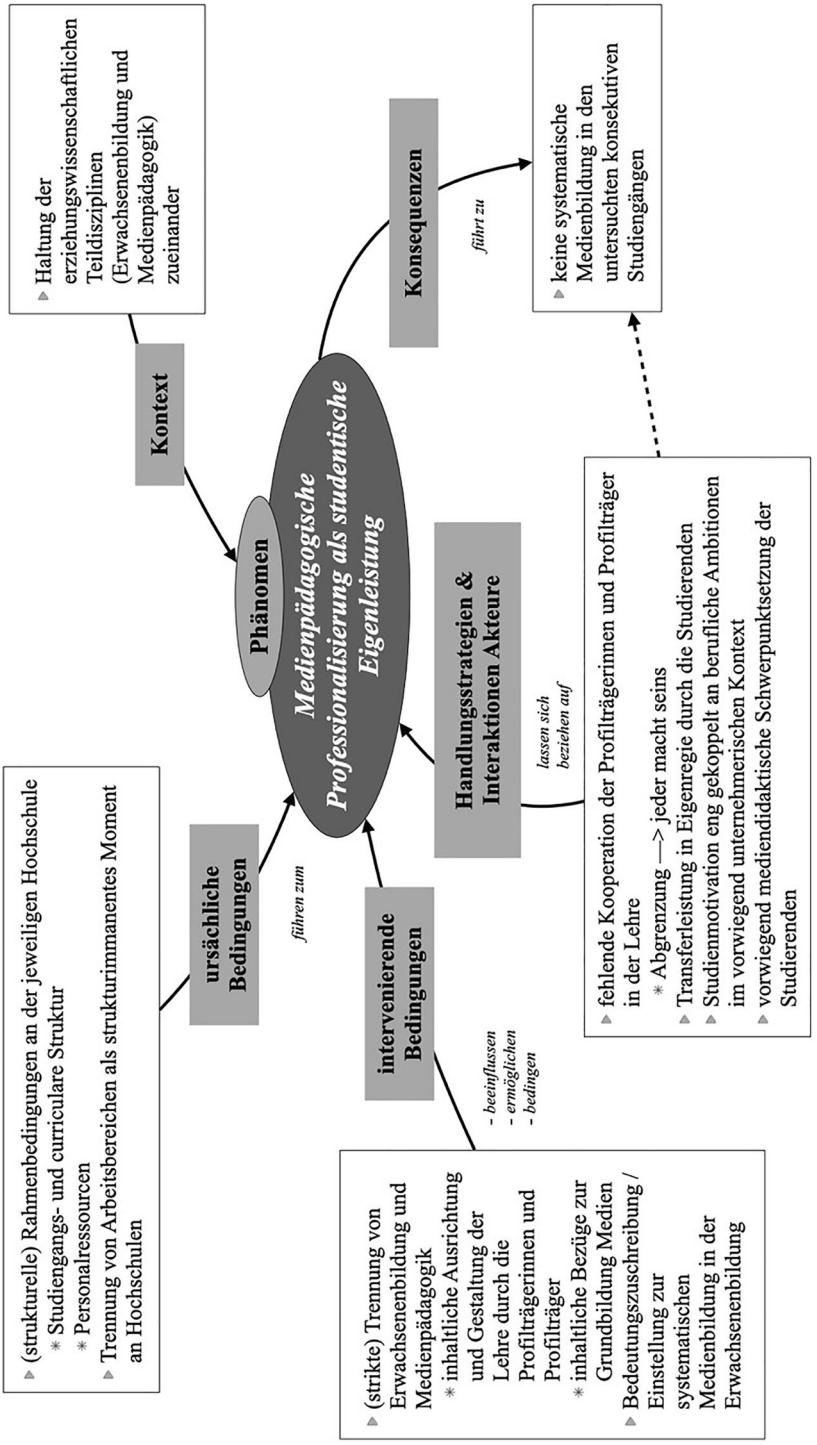


Abb. 2 Kodierparadigma zur Kernkategorie „Medienpädagogische Professionalisierung als studentische Eigenleistung“

Ein tragendes Konzept, das über die drei Hochschulstandorte hinweg herausgearbeitet wurde und eine der *intervenierenden Bedingungen* darstellt, die das zentrale Phänomen beeinflussen, ermöglichen sowie bedingen, ist die strikte Trennung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik innerhalb der Studiengänge. Einerseits spiegelt sich die Trennung in der inhaltlichen Ausrichtung der Profilträgerinnen und Profilträger und somit auch der Gestaltung ihrer Lehre wider. Andererseits wirkt sich die strikte Trennung auf die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien aus, die in die konsekutiven Studiengänge einfließen. Die medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträger stehen an zwei der drei innerhalb der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorte zudem vor der Herausforderung, eine Querschnittsaufgabe zu bedienen. Das bedeutet, dass sie, neben den erwachsenenpädagogischen Studiengängen, vor allem innerhalb der Lehrerbildung stark eingebunden sind. Eine der medienpädagogischen Profilträgerinnen bzw. einer der medienpädagogischen Profilträger spricht im Interview gar davon, dass die Querschnittsaufgabe den Arbeitsbereich daran hindere, Vertiefungsangebote im erwachsenenpädagogischen Studiengang anzubieten, wie folgendes Zitat zeigt:

> „Für solche Vertiefungen haben wir leider keine Ressourcen. [...] Wir sind völlig absorbiert, um auch in anderen Studiengängen unsere Querschnittsaufgabe wahrnehmen zu können. [...] Wir können in zwar in der EB ein paar Impulse [...] geben – als thematischer Impuls, als ein praktischer Impuls [...]. Aber dann geht es nicht weiter“ (Standort B-IP2-Prof-MPäd; Z. 827–832).

Die inhaltlichen Bezüge zur Grundbildung Medien konzentrieren sich in den untersuchten konsekutiven Studiengängen vor allem auf die Dimension der Mediendidaktik sowie die Dimension der eigenen Medienkompetenz. Dem Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen sowie der Förderung der eigenen Medienkompetenz der Studierenden kommt auf Basis der Analyse innerhalb der Studiengänge hinsichtlich der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung ein großer Stellenwert zu. Ferner stellt die Bedeutungszuschreibung bzw. Einstellung zur systematischen Medienbildung in der Erwachsenenbildung eine weitere intervenierende Bedingung dar, die im Zuge der Analyse konzeptuell herausgearbeitet wurde. Mit einer Ausnahme sprachen sich alle der interviewten Profilträgerinnen und Profilträger für eine systematische Medienbildung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium aus.

Mit Blick auf die *Handlungs- und Interaktionsstrategien* lässt sich für die Profilträgerinnen und Profilträger feststellen, dass es keine bzw. kaum Kooperationen innerhalb der Lehre gibt. Stattdessen grenzen sich die erwachsenen- und medienpädagogischen Profilträgerinnen und Profilträger in der Lehre eher bewusst voneinander ab, da sie sich inhaltlich nicht in die Quere kommen wollen, wie eine erwachsenenpädagogische Profilträgerin bzw. ein Profilträger im Interview herausstellt:

> „/Ähm/aber wir machen jetzt tatsächlich nicht so viel mit der Medienbildung. Also das ist/ähm/so also die [Hochschullehrenden] wollen sich natürlich da auch nicht in die Quere kommen mit dem was sie jetzt in der Lehre anbieten“ (Standort C-IP1-wiss. MA-EB; Z. 203–205).

Dies resultiert darin, dass die Transferleistung – im Sinne einer Verknüpfung von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik – von den Studierenden in Eigenregie zu erbringen ist, was ihnen ein hohes Maß an intrinsischer Motivation abverlangt. Wenig verwunderlich ist es daher, dass sich die Studierenden, laut den Berichten der Profilträgerinnen und Profilträgern, vor allem mediendidaktisch und -methodisch professionalisieren wollen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es den Studierenden im Bereich der Mediendidaktik sowie des methodischen Einsatzes von (digitalen) Medien am ehesten gelingt, einen Anwendungsbezug zur erwachsenenbildnerischen Berufspraxis herzustellen, insbesondere mit Blick auf die perspektivische Gestaltung von E- und Blended-Learning Angeboten.

Die sich mit Blick auf das zentrale Phänomen ergebende *Konsequenz* besteht darin, dass im Fall der innerhalb der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge keine systematische Medienbildung im Sinne des Aufbaus medienpädagogischen Orientierungswissens ermöglicht wird, welches die Studierenden zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln in der erwachsenenbildnerischen Praxis befähigt, das über die mediendidaktische Dimension hinausgeht. Das zentrale Ergebnis deckt der Studie deckt sich somit mit den Ergebnissen der Kolleginnen und Kollegen aus dem Verbundprojekt MEKWEP, die herausgearbeitet haben, dass sich praktisch tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner vorwiegend in Eigenregie im Kontext informeller und non-formaler Lernprozesse medienpädagogisch professionalisieren (u. a. Rohs und Bolten 2017). Zudem verweist die Fokussierung auf den Aufbau mediendidaktischer Kompetenzen innerhalb der untersuchten Studiengänge auf ein reduktionistisches Bild von medienpädagogischer Professionalität in der Erwachsenenbildung, die oftmals auf den didaktischen Einsatz von digitalen Medien beschränkt wird, wie bspw. Helbig und Hofhues (2018) an anderer Stelle konstatieren. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass eine Grundbildung Medien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung über die mediendidaktische/-methodische Ebene (E- und Blended-Learning) hinausgehen und darüber hinaus stärker für erwachsenenbildnerische Handlungs- und Tätigkeitsfelder ausdifferenziert werden sollte, um den Aufbau medienpädagogischen Orientierungswissens zu gewährleisten und die Studierenden dadurch zu einem ganzheitlich medienpädagogisch-professionellen Handeln zu befähigen sowie den Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen zu gewährleisten. „Ganzheitlich" bedeutet, dass das medienpädagogisch-professionelle Handeln über die Dimensionen der Mediendidaktik und eigenen Medienkompetenz hinausgeht, also auch die Dimensionen der Medienbildung, Mediensozialisation und medienpädagogischen Organisationsentwicklung (siehe Kap. 2) berücksichtigt werden. Dazu bedarf es einer engeren Zusammenarbeit der erwachsenen- und medienpädagogischen Arbeitsbereiche in den Studiengängen, die durch die strukturimmanente Trennung erschwert wird. Zudem ließe sich interpretieren, dass die fehlende Verbindung zwischen erwachsenen- und medienpädagogischen Inhalten in den Studiengängen darin begründet liegt, dass auch die fachwissenschaftlichen Diskurse bislang relativ abgegrenzt voneinander geführt werden. Somit scheint es lohnenswert, dass auch die wissenschaftliche Erwachsenen- und Weiterbildung und die Medienpädagogik in einen engeren Austausch treten, um eine Brücke zwischen den Disziplinen zugunsten der

medienpädagogischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu schlagen.

5 Diskussion und Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung leistet einen empirischen Beitrag sowohl zur medienpädagogischen Professionsforschung als auch zur erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung, indem die „Veränderung der Anforderungen an pädagogisch Tätige“ (Bernhard-Skala et al. 2021, S. 14) und die Tatsache, dass die „Einstellung zur Digitalisierung […] entscheidend für den praktischen Einsatz digitaler Medien in diesem Bildungsbereich [ist]“ (ebd.), reflexiv berücksichtigt wurden. Damit geht zugleich ein Perspektivwechsel einher: weg von der Frage nach notwendigen medienbezogenen Fähig- und Fertigkeiten von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern hin zur Betonung der Bedeutung eines medienpädagogischen Orientierungswissens in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Anschluss an Mittelstraß (2002) sowie Marotzki (2004) unterscheidet sich „Orientierungswissen“ insofern von „Verfügungswissen“, als es auf den Begriff „Bildung“ abzielt und diese orientierende Dimension über den reinen Kompetenzerwerb hinaus geht. Marotzki (2003) folgend wird das Verfügungswissen vor allem mit dem Begriff „Medienkompetenz“ assoziiert und stellt somit zwar eine „notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung von Medienbildung“ (ebd., S. 5) dar. Es wird daher argumentiert, dass eine systematische Medienbildung im Sinne einer Grundbildung Medien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium dem von Bolten-Bühler (2021, S. 70) attestierten medienpädagogischen Orientierungsvakuum insofern konstruktiv begegnen kann, als es Orientierungsmöglichkeiten schafft und angehende Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner mit Blick auf ihr Berufsfeld dazu befähigt „sich innerhalb unübersichtlicher und kontingenter gesellschaftlicher Bedingungen [medienpädagogische] Orientierung zu verschaffen und zu positionieren“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 100f.) sowie dabei medienpädagogisch professionell handlungsfähig zu sein und diese Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Zudem zeigt die aktuelle Fachdiskussion um eine digitale Grundbildung (u. a. Weber 2023; Buddeberg und Grotlüschen 2020) die Dringlichkeit der Thematik auf und verdeutlicht den Bedarf an Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern in der Lehre sowie im administrativen Bereich, die über medienpädagogisches Orientierungswissen verfügen.

Die Studie liefert Einblicke zu den spannungsreichen Bedingungen und Wechselwirkungen, die Einfluss auf die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der erwachsenenpädagogischen Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium nehmen und kann somit zugleich einen Beitrag zur reflexiven Weiterentwicklung bestehender Professionalisierungsstrategien im erwachsenenpädagogischen Hochschulstudium leisten. Dass es dazu einer engeren Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in den Studiengängen sowie im fachwissenschaftlichen Diskurs bedarf, konnte durch die Studie herausgearbeitet werden. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsbereichen an den Hochschulen und vor

allem auch in der Lehre könnte dazu beitragen, dass die Dimensionen der Medienbildung, Mediensozialisation und der medienpädagogischen Organisationsentwicklung stärker im Rahmen der akademischen Professionalisierung berücksichtigt werden, als dies bislang an den in der Untersuchung berücksichtigten Hochschulstandorten der Fall ist. Ferner weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die medienpädagogische Professionalisierung als Teil der individuellen Professionalitätsentwicklung von der Transferleistung abhängt, die in der Lehre sowie in darüberhinausgehenden Beratungsformaten entsprechend gefördert werden muss. Die damit gewonnenen Erkenntnisse knüpfen an den in Kap. 1 referierten Forschungsstand an und erweitern diesen aufgrund der Konzentration auf das Feld der akademischen Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zudem wurde mit der Erarbeitung der Grundbildungsdimension verdeutlicht, dass medienpädagogisch-professionelles Handeln weit über die mediendidaktische und -methodische Ebene hinausgeht, was ebenfalls eine hohe Bedeutung für die Bildungspraxis hat, da der Einsatz digitaler Medien nicht mehr nur die Lehre betrifft, sondern unter den Bedingungen von Mediatisierung, Digitalisierung und Digitalität zu einer „Frage der Organisations- und Personalentwicklung“ (Breitschwerdt et al. 2022) geworden ist. Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner, die sich im Studium medienpädagogischen professionalisiert haben, können in der Praxis daher als Multiplikatoren fungieren und das medienpädagogische Orientierungswissen über entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Dass dahingehend ein Bedarf besteht, unterstreichen die Ergebnisse aus dem Verbundprojekt MEKWEP (Rohs und Bolten 2017; Bolten und Rott 2018). Zudem besteht die Notwendigkeit aufgrund der Ubiquität der erwachsenenpädagogischen Handlungs- und Tätigkeitspraxis und der darin tätigen Personen und den damit einhergehenden nicht formal geregelten Zugangswegen zum Berufsfeld (Nuissl 2015, S. 13 ff.). Neben dem Hochschulstudium sollte der Auf- und Ausbau medienpädagogischen Orientierungswissens daher auch in Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangeboten ermöglicht werden, damit sich auch praktisch tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner ganzheitlich medienpädagogisch professionalisieren können.

Eine Limitation der Studie besteht in der Konzentration auf strukturelle Professionalisierungsstrategien, welche die studentische Perspektive nicht berücksichtigt. Somit konnte nur ein Ausschnitt der medienpädagogischen Professionalisierung als Teil der Professionalitätsentwicklung im Hochschulstudium der Erwachsenenbildung erhellt werden, der die Innenperspektive der Studierenden nicht erfasst und damit kein ganzheitliches Bild zulässt. Des Weiteren wurden keine Alumnis in die Untersuchung einbezogen, sodass die Bedeutung einer systematischen Medienbildung in der akademischen Ausbildung für die Bildungspraxis der Erwachsenenbildung nicht herausgearbeitet werden konnte. Dies bietet jedoch Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben in diesem Kontext, auf die abschließend eingegangen wird.

So könnte in einem anschließenden Forschungsprojekt die studentische Perspektive einbezogen und somit die individuellen medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien empirisch erschlossen werden. Besonders interessant wäre es dahingehend überdies zu ergründen, wie sich die Corona-Pandemie auf die strukturellen und individuellen Professionalisierungsstrategien in den Studiengängen ausgewirkt

hat. Ferner könnte der mediale Habitus von Studierenden der Erwachsenenbildung in künftigen Forschungsvorhaben rekonstruiert werden, um die medienbezogenen Dispositionen von angehenden Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu untersuchen. Eine derartige Studie würde an die Untersuchung von Bolten-Bühler (2021) anknüpfen, die herausgearbeitet hat, dass der mediale Habitus medienpädagogische Professionalisierungsentscheidungen von in der erwachsenenpädagogischen Praxis tätigen Personen bedingt. Darüber hinaus könnten Absolventinnen und Absolventen der in der Untersuchung berücksichtigten konsekutiven Studiengänge und Hochschulstandorte dazu befragt werden, wie sich die medienpädagogische Professionalisierung im Hochschulstudium auf die Entwicklung der erwachsenenpädagogischen Professionalität in der konkreten Berufspraxis auswirkt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt F. Bellinger 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

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht zur Analyse des Bildungspersonals*. Bielefeld: wbv.

Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Professionalisierung angehender Erwachsenenbildner/-innen. *MedienPädagogik*, *30*, 116–136.

Bellinger, F. (2023). *Grundbildung Medien im Studiengang Erwachsenenbildung. Untersuchung zu medienpädagogischen Professionalisierungsstrategien*. Bielefeld: wbv.

Bellinger, F., & Niemeyer, B. (2023). „Ich bin aber der Meinung, das wird total überbewertet.“. Einblicke in die digitalen Erfahrungswelten von Volkshochschulleiter:innen während der Corona-Krise. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Erfahrungswelten im Diskurs: Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Erfahrung und Digitalität* (S. 63–84). Hagen: Hagen University Press.

Benz-Gydat, M. (2017). *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis*. Bielefeld: wbv.

Bernhard-Skala, C., Bolten-Bühler, R., Koller, J., Rohs, M., & Wahl, J. (2021). Editorial. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 11–16). Bielefeld: wbv.

Bolten, R., & Rott, K.J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven aus der Praxis. *MedienPädagogik*, *30*, 137–153.

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

Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (2021). Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung. Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Optimierung in der Weiterbildung*. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education 2021, (Bd. 1, S. 55–74). Bielefeld: wbv.

Breitschwerdt, L., Thees, A., & Egetenmeyer, E. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *44–45*, 1–14.

Buddeberg, K., & Grotlüschen, A. (2020). Literalität, digitale Praktiken und Grundkompetenzen. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 197–225). Bielefeld: wbv.

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

Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, *13*(1), 3–21.

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

Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago & Englewood Cliffs (NJ): Aldine/Prentice Hall.

Egetenmeyer, R., & Schüßler, I. (2012). Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 7–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: Transcript.

Haberzeth, E., & Sgier, I. (2019). Betrachtungsebenen der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung – zur Einleitung in den Band. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildun, (Bd. 8, S. 9–20). Bern: hep.

Helbig, C., & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik*, *30*, 1–17.

Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik – Beiheft Pädagogische Professionalität,*, *57*, 268–288.

Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Herbert von Halem.

von Hippel, A., & Freide, S. (2018). Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippel & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 973–999). Wiesbaden: Springer VS.

Hugger, K.-U. (2008). Berufsbild und Arbeitsmarkt für Medienpädagogen. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 564–570). Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Kutscher, N. (2022). Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1071–1087). Wiesbaden: Springer VS.

Marotzki, W. (2003). Medienbildung und digitale Kultur. *Magdeburger Wissenschaftsjournal*, *1–2*(03), 3–8.

Marotzki, W. (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In R. Brödel & J. Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder* (S. 63–74). Bielefeld: wbv.

Marotzki, W., & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100–109). Wiesbaden: Springer VS.

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Kocheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. DIE-Survey. Daten und Berichte zur Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Niesyto, H., & Imort, P. (2014). Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In H. Niesyto & P. Imort (Hrsg.), *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 9–49). München: kopaed.

Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit" in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In I. M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nuissl, E. (2015). Kompetenz in Erwachsenenbildung „ist Not". In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen* (S. 11–21). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Pietraß, M. (2018). Medienbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 607–624). Wiesbaden: Springer VS.

Rohs, M. (2019a). Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken* (S. 175–190). Bielefeld: wbv.

Rohs, M. (2019b). Medienpädagogische Professionalisierung von Weiterbildungspersonal. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, (Bd. 8, S. 119–136). Bern: hep.

Rohs, M., & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, *4*, 1–46.

Rohs, M., & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden & S. Lerch (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung* (S. 77–88). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Rohs, M., Rott, K. J., Schmidt-Hertha, D., & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *30*, 1–12.

Scheidig, F. (2020). Praxisbezüge im Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung. Eine strukturlogische Problementfaltung im Rekurs auf das erwachsenenpädagogische Berufsspektrum. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, *70*, 28–38.

Schüßler, I., & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung – zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Bd. 6, S. 1071–1088). Wiesbaden: Springer VS.

Sektionsvorstand Erwachsenenbildung (2006). 9. Dezember. Kerncurriculum für konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2006_KCE_EB-WB_konsekutiv.pdf. Zugegriffen: 7. Sept. 2023.

Staab, M., Kröner, S., Breitschwerdt, L., & Egetenmeyer, R. (2020). Zur ERASMUS+ Strategischen Partnerschaft INTALL. *Hessische Blätter für Volksbildung – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, *70*, 39–48.

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, *5*, 8–15.

Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: an overview. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 273–285). London, New York: SAGE.

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

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, J. (2023). Das Verständnis von digitaler Grundbildung in Erwachsenenbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *46*, 159–176.

Widany, S., Reichart, E., Echarti, N., & Hoenig, K. (2022). Das digitale VHS-Angebot im ersten Lockdown der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *45*, 391–416.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00265-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Organisationales Lernen zwischen Kompromiss und Relativierung: Eine empirische Konventionenanalyse organisationaler Lernprozesse im Kontext universitärer Green Offices

Julia Elven

Eingegangen: 16. Juli 2023 / Überarbeitet: 30. Oktober 2023 / Angenommen: 13. November 2023
© The Author(s) 2023

Zusammenfassung Der Beitrag skizziert eine praxistheoretisch fundierte konventionenanalytische Perspektive auf organisationales Lernen. Auf dieser konzeptionellen Basis werden unterschiedliche Formen organisationaler Transformationsprozesse im aneignenden Umgang mit Nachhaltigkeit an Universitäten empirisch herausgearbeitet: Im Rahmen einer vergleichenden Fallanalyse zweier universitärer Green Offices werden die konventionenanalytisch verfassten Begriffe des Kompromisses und der Relativierung genutzt, um unterschiedliche Modi organisationalen Lernens analytisch zu entfalten, zu denen nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern auch personelle (Weiter-)Bildungsprozesse zählen. Abschließend werden erwachsenenbildnerische Implikationen für die pädagogische Begleitung umrissen.

Schlüsselwörter Hochschule · Nachhaltigkeitstransformation · Organisationspädagogik · Praxistheorie · Vergleichende Fallanalyse

✉ Dr. Julia Elven
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: julia.elven@fau.de

Published online: 01 December 2023

Compromise and relativization: An empirical convention analysis of organizational learning in university green offices

Abstract The article outlines a praxeological and convention-theoretical perspective on organizational learning. Using this conceptual framework, different forms of organizational transformation processes with regard to sustainability at universities are empirically elaborated: A comparative case study of two university green offices employs the concepts of compromise and relativization, as formulated in convention theory, to analytically unfold different modes of organizational learning, which include both structural changes and personnel (further) education. Finally, adult education implications for the pedagogical guidance and support of such learning processes are outlined.

Keywords Higher education · Sustainability transformation · Organizational education · Practice theory · Comparative case study

1 Einleitung

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird eine praxistheoretisch fundierte konventionenanalytische Perspektive auf organisationales Lernen vorgestellt, die bei der kritischen Unterbrechung etablierter organisationaler Modi Operandi ansetzt. Solche Durchkreuzungen organisationaler Routinen werden als potenzielle Lernanlässe verstanden, insofern sie Legitimations-, Aushandlungs-, Durchsetzungs-, insbesondere aber auch Relativierungs- und Kompromissbildungsprozesse und mithin neue Praxisformen anregen können. Es handelt sich also um eine Perspektive, die einen Anlass für organisationales Lernen in der z. T. beachtlichen Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit organisationaler Prozess- und Koordinationslogiken verortet. Insofern kann sie einen konstruktiven Beitrag zum Professionswissen pädagogischer Organisations- und Personalentwicklung, Strategieberatung oder auch Mediation leisten, denn sie ermöglicht einen spezifischen analytischen Blick auf komplexe, z. T. konfliktive organisationale Kontexte, in denen sich der Raum für die lernende Herausbildung neuer Praxis öffnet.

Die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen werden auf der Basis einer fallvergleichenden Organisationsanalyse empirisch entwickelt und konkretisiert: Im Zentrum steht dabei die Hochschulorganisation, deren Handlungsroutinen durch verschiedene Vorgaben und Imperative gegenwärtiger Nachhaltigkeitstransformationen herausgefordert sind. Dabei stellen universitäre Green Offices eine hochschulübergreifend an Popularität gewinnende Organisationseinheit zur Übertragung der Anforderungen in neue Strukturen dar, weshalb sie mit Blick auf organisationale Lernprozesse als Analysefälle besonders geeignet sind. Die Fallanalyse entstand im Kontext des Forschungsprojekts „Doing Sustainability by Doing Organization: Hochschulorganisationales Lernen als praktische (Re-)Spezifikation von Nachhaltigkeit“[1] und war an der Frage ausgerichtet, welche unterschiedlichen Strategien der organisatio-

[1] 2022–2023 gefördert durch die ETI-Initiative der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

nalen Bearbeitung von Nachhaltigkeit mit der Etablierung eines universitären Green Office entstehen und welche Investitionen in organisationale Strukturen sowie in das Denk- und Handlungsvermögen der involvierten Akteure damit verbunden sind. Im Folgenden wird zunächst das begrifflich-konzeptionelle Analyseinstrumentarium vorgestellt (2), hieran anschließend das methodische Vorgehen dargelegt (3), um im Hauptteil (4) die Analyse zu entfalten. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (5).

2 Theoretische Grundlage und Begriffsinventar: Konventionen, Kritik und Investition als Elemente der sozialen Praxis organisationalen Lernens

Den Ausgangspunkt der theoretisch-konzeptionellen Überlegungen bildet ein praxistheoretischer Begriff organisationalen Lernens, der den Blick auf das ‚doing organization', auf den Prozess des Hervorbringens von Organisation und des Organisierens lenkt (Weick 1995). Praxistheoretische Ansätze stellen einen wichtigen Zugang in der organisationspädagogischen Erforschung organisationalen Lernens dar (Elven und Schwarz 2018; Engel und Göhlich 2022; Fahrenwald 2016; Göhlich 2018). In diesem Sinne kann organisationales Lernen als die *konzertierte* und *relativ stabile* Veränderung von Praxismustern, Wissensgefügen und symbolischen Ordnungen durch die implizite wie explizite Auseinandersetzung mit einem *Lernanlass* aufgefasst werden (Elven und Schwarz 2023). Wesentlich sind dabei die ineinandergreifenden Veränderungen organisationaler Regeln und Prozesse, materieller Strukturen sowie der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster involvierter Akteure (Elven und Schwarz 2016; vgl. auch Florian und Fley 2004). Aus praxistheoretischer Perspektive handelt es sich bei organisationalem Lernen folglich um einen Transformationsprozess, der die teils expliziten, teils unreflektierten Übereinkünfte hinsichtlich des organisationalen Modus Operandi erfasst. Er betrifft also organisationale Konventionen und mithin die Frage, wie die Dinge in normaler, üblicher, richtiger Form getan werden.

Für die konkretere Entfaltung eines Begriffsinventars, mit dem organisationale Lernsituationen empirisch erfasst werden können, ist daher ein auf Konventionen fokussierender Zugang der „praxeologische[n] Theoriefamilie" (Reckwitz 2003, S. 288) instruktiv. In dieser Hinsicht schlage ich den Ansatz der Économie des conventions (EC) vor (vgl. auch Elven 2024, i.E.), zu deren Kerninteressen die Rekonstruktion der Etablierungsformen, Transformationen und Konkurrenzverhältnisse von Konventionen gehört (Boltanski und Chiapello 2006; Boltanski und Thévenot 2007; Diaz-Bone 2011). Als interdisziplinärer Forschungsansatz ist die EC seit den 1980er-Jahre Bestandteil des französischen Theoriendiskurses in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Im deutschsprachigen Raum wird der Zugang seit der Jahrtausendwende verstärkt diskutiert, wobei insbesondere das analytische Potenzial hinsichtlich der Themen *Organisation* (Knoll 2015) und *Bildung* (Imdorf et al. 2019) Betonung findet. Dementsprechend wird die EC von organisationspädagogischer Seite als vielversprechende Perspektive markiert (Truschkat et al. 2018) und bislang vor allem durch die Erwachsenenbildung – insbesondere von Matthias Alke (vgl.

einführend Alke und Feld 2022; Graß und Alke 2019) – bearbeitet: Alke nutzt den konventionenanalytischen Zugang, um organisationale Prozesse in Erwachsenenbildungseinrichtungen in komplexer Form rekonstruieren zu können – beispielsweise Grenzbearbeitungen und -verschiebungen in Volkshochschulen (Alke 2021) oder auch „Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung von Leitungskräften in Anbetracht veränderter Governance-Strukturen“ (Alke 2019, S. 461).

Komplementär schlage ich vor, den zentralen Begriff organisationspädagogischer Forschung – organisationales Lernen (Göhlich et al. 2016) – konventionenanalytisch zu reformulieren und ihn auf seine Potenziale für die Weiterbildung zu befragen. Daher sollen im Folgenden die drei zentralen Aspekte der oben angeführten praxistheoretischen Definition organisationalen Lernens – Anlassbezogenheit, Konzertiertheit und Stabilität – konventionenanalytisch konkretisiert bzw. mit Blick auf die empirische Analyse konzeptualisiert werden.

2.1 Unterbrechende Kritik als potenzieller Anlass organisationalen Lernens

‚Organisieren‘ stellt eine der zentralen Strategien moderner Sozialität dar, um Kooperations- und Koordinationsprobleme zu bearbeiten, die zwischen unterschiedlichen Handlungsrationalitäten bestehen. Organisationen haben insofern eine intermediäre, hybride Qualität. Konkurrierende Orientierungsrahmen und Begründungszusammenhänge sind daher nicht etwa die Ausnahme von der Regel, sondern vielmehr ‚Kerngeschäft‘ der Organisation. Zwar sind Organisationen zumeist entlang ihrer zentralen Interessensgegenstände unterscheidbar (Bildung, Gesundheit, Ökonomie etc.), mit denen auch spezifische Feldzugehörigkeiten korrespondieren (Boltanski und Thévenot 2011); sie weisen aber zudem interne wie externe Bezüge zu anderen Feldern auf und integrieren deren Logiken. Innerhalb der Organisation regeln nun Konventionen die Relevanzierungen und Geltungsbereiche unterschiedlicher Handlungslogiken und stabilisieren die von den Mitgliedern geteilte Überzeugung von der (sachlichen wie moralischen) Richtigkeit organisationaler Praxis. Tritt Kritik an bestehenden Routinen auf oder herrscht Dissens hinsichtlich der Etablierung neuer Vorgehensweisen, können solche Unterbrechungen der stillschweigenden (Re-)Produktion von Handlungskonventionen einen Lernanlass formieren.

Organisationales Lernen setzt also dort ein, wo Prozess- bzw. Handlungskonventionen an Grenzen stoßen, was zumeist mit deren Unterbrechung einhergeht. Luc Boltanski und Laurent Thévenot (2011) betonen dabei die kritische Kompetenz sozialer Akteure: Diese sind in der Lage, Kritik zu formulieren und konventionalisierte Abläufe auszusetzen, wenn diese als nicht tragbar erscheinen. Kritik an organisationalen Abläufen zeigt daher nicht nur an, wo ein potenzieller Lernanlass besteht; Problematisierung und Begründung des Einspruchs verweisen darüber hinaus sowohl auf die (unterstellte) implizite Logik, nach der sich die kritisierte Handlungskonvention strukturiert, als auch auf die (hiervon abweichend ausgestellte) Logik, nach der der Handlungsablauf – im Sinne der Kritik – alternativ konventionalisiert sein sollte.

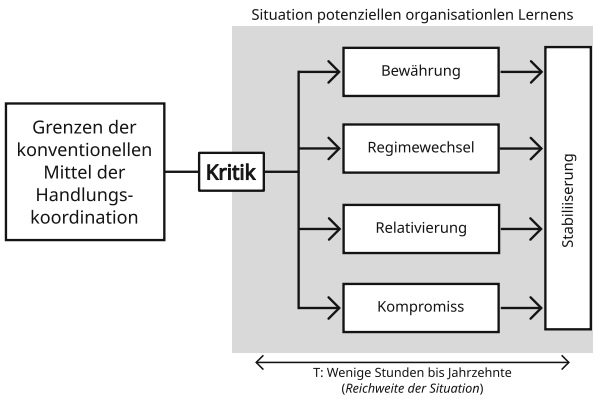


Abb. 1 Organisationale Lernsituation. (Quelle: Eigene Darstellung)

2.2 Strategien der konzertierten Bewältigung von Unterbrechung und Kritik

Findet nun eine Kritik der konventionellen Handlungsabläufe statt, gibt es verschiedene Möglichkeiten organisational mit der Unterbrechung umzugehen (vgl. Abb. 1). An den beiden Extrempolen möglicher Verfahren befindet sich auf der einen Seite die *Bewährung*, d. h. die Prüfung und (erneute) Legitimation des kritisierten Vorgehens, mit ggf. leichten Anpassungen, die jedoch an der Grundlogik nichts verändern. Auf der anderen Seite befindet sich ein radikaler *Regimewechsel*, der ein Umdenken und eine Neustrukturierung des betreffenden Aspekts der Organisation erforderlich macht (Boltanski und Thévenot 2007; Favereau und Lazega 2010). Dazwischen lassen sich zwei Strategien identifizieren, die sich auf die Stabilisierung der Prozesse trotz disparater Vorstellungen vom richtigen Vorgehen beziehen, die also darauf ausgerichtet sind, den Konflikt auszusetzen und einen Zwischenweg zu etablieren (Boltanski und Thévenot 2007; Knoll 2017).

Zum einen kann die Bearbeitung von Kritik und Dissens in der Etablierung eines *Kompromisses* bestehen, der die Konkurrenz unterschiedlicher Rechtfertigungslogiken mit einer Verfahrenseinigung befriedet, indem eben nicht geprüft und entschieden wird, nach welcher Logik ein Ablauf strukturiert ist. Die konkurrierenden Logiken bewahren also jeweils ihre prinzipielle Gültigkeit und werden in einer neuen Handlungskonvention zusammengeschlossen. Es handelt sich bei Kompromissen also um Amalgame (Boltanski und Thévenot 2007), die Kritik, Dissens und Konflikt eher verdecken als sie zu lösen. Solche Kompromisse sind Arrangements aus impliziten und expliziten Regeln und Verfahrensweisen, Gegenständen und Raumarrangements etc. und werden daher auch als „Kompromissobjekte“ erforscht (vgl. z. B. Alke 2021; Besio und Meyer 2015). Hierbei kann es sich um neue Abteilungen und Verfahrensregeln, aber auch um Projekte und Funktionsstellen sowie um Gegenstände wie Maschinen oder Büroeinrichtungen handeln. Wesentlich ist, dass in Kompromissobjekten unterschiedliche Richtigkeitsvorstellungen eingelassen sind, die nach wie vor konkurrieren und sich potenziell wechselseitig einschränken. Sie sind daher tendenziell instabil und müssen durch Investitionen stabilisiert werden.

Zum anderen besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Verfahrensweisen zu *relativieren* und dabei zu trennen. Konkurrierenden Logiken bzw. divergierenden Rich-

tigkeitsvorstellungen wird in diesem Fall gleichermaßen Berechtigung zugesprochen und es werden separate Zuständigkeitsbereiche definiert. Boltanski und Thévenot problematisieren, dass eine Relativierung eindeutigen Urteilen und Entscheidungen den Boden entziehe, was für eine Gemeinschaft auf Dauer unhaltbar sei (Boltanski und Thévenot 2007). Allerdings weist Lisa Knoll (2015) darauf hin, dass Organisationen solche praktischen Relativierungen systematisch betreiben und fragt daher, ob es – äquivalent zu Kompromissobjekten – nicht auch Relativierungsobjekte geben müsste. Da die Organisation ein intermediäres Praxisarrangement darstellt, dass sich zugleich auf funktionale Differenzierung versteht, ist hier eine Reihe erprobter Mittel der Trennung unterschiedlicher Logiken zu finden, wie das Schaffen von Abteilungen, die Aufteilung von Zuständigkeiten und Beziehungen oder die Definition von Ausnahmen und Sonderbereichen[2]. Insofern ist die Vermutung, dass gerade die Organisation eine recht stabile Relativierung unterschiedlicher Richtigkeitsvorstellungen ermöglicht, durchaus begründet[3].

2.3 Investition als Mittel der Stabilisierung neuer Konventionen

Kompromisse und Relationierungen sind im Grunde immer prekär, da sie die Überprüfung der Richtigkeit einer kritisierten organisationalen Konvention bzw. der Legitimität der geäußerten Kritik aussetzen. Das heißt, Kompromiss- und Relativierungsobjekte lösen Konflikte nicht in eine Richtung auf, sondern etablieren einen organisationalen Umgang mit der bestehenden Ambivalenz. Dessen Stabilisierung erfordert zum einen die Investitionen (Zeit, Geld, Aufmerksamkeit etc.) in neue Regeln, Verfahren und materielle Arrangements (Räume, Apparaturen, Abteilungen etc.). Zum anderen erfordert es Investitionen in das Wissen und Können der Mitarbeitenden – von Seiten der Organisation, wie auch von Seiten der Mitarbeitenden selbst. Daher ist es wesentlich, die Orientierungs- und Aneignungszumutungen (in Anlehnung an Nohl 2022), die mit der Herstellung von Kompromiss- und Relativierungsobjekten einhergehen, genauer in den Blick zu nehmen: Wer muss was investieren? In welchem Verhältnis stehen Kompromiss- bzw. Relativierungsobjekte, Kritiken und Aneignungserfordernisse zueinander?

3 Lernende organisationale Aneignung von Nachhaltigkeit in Universitäten: Eine Fallstudie

Die empirische Analyse nimmt universitäre Green Offices als Orte der organisationalen Bearbeitung gesellschaftlicher Nachhaltigkeitsimperative in den Blick, die also Kontext, aber zugleich auch Gegenstand organisationaler Lernprozesse sein können. Zur systematischen Analyse des Ob und Wie wird unter Zuhilfenahme des herausgearbeiteten Analyseinstrumentariums danach gefragt, welche Konventionen

[2] Der Neoinstitutionalismus diskutiert z. B. unter dem Begriff der strukturellen Entkopplung ganz ähnliche Phänomene (Koch und Schemmann 2009).

[3] Dies könnte auch die besondere Anfälligkeit für Hypokrisie und Moraldiffusion erklären (vgl. z. B. Ortmann 2020).

unterbrochen und welche Kritiken geäußert werden (*Anlass*), welche Strategien zur Bewältigung dieser Unterbrechungen sich abzeichnen (*Konzertiertheit*) und welche Investitionen z. B. in Wissensbestände und Handlungsvermögen zur Konsolidierung neuer Konventionen getätigt werden (*Stabilisierung*).

Im Folgenden werden zwei Fälle miteinander verglichen, indem 1) die generell (postulierte) strategische Bearbeitung von Nachhaltigkeit in den jeweiligen Universitäten und 2) die öffentlich dargestellten Ziele, Aktivitäten und Strukturen der Green Offices erfasst werden und zudem 3) die Perspektiven der Green-Office-Leitung und jeweils einer Mitarbeiterin in Form qualitativer Interviews einfließen. Der Datenkorpus umfasst sechs öffentliche Dokumente zu den Strategien und Leitmotiven der Universitäten (Mission Statements, Strategiepapiere, aber auch spezifische Nachhaltigkeitsstrategien), 11 öffentliche Dokumente der Green Offices (Website, Broschüren, Berichte, Strategiepapiere) und vier Interviews mit Green Office Akteuren (Leitung sowie studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Die Dokumente waren online zugänglich.

In Anlehnung an Robert E. Stakes (2006) Vorschlag einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten vergleichenden Fallanalyse wurde zunächst der fallübergreifende Analysefluchtpunkt, auf dessen Basis der Vergleich möglich wird, herausgearbeitet (in Stakes Begrifflichkeit: „Quintain“). Hierzu wurde das universitäre Green Office kontextualisiert, das heißt in die politischen und bildungsbezogenen internationalen Diskurse eingeordnet, zu denen sie Bezüge aufweisen und in deren Rahmen sie thematisiert werden. Auf diese Weise werden auch Spannungsfelder aufgezeigt, in denen die Green Offices positioniert sind.

Die konkrete Analyse erfolgt dann unter Bezug auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018). Dies hat den Vorteil, dass sich unterschiedliche Materialsorten integrieren lassen. Vor allem aber zielt die Betrachtung von Konventionen und Kritiken auf explizierbare bzw. explizierte Aspekte sozialer Praxis – wenngleich die Analyse des potenziellen Lerngeschehens durchaus latente Strukturen fokussiert. Die Hauptkategorien wurden – entsprechend der Fragestellung und theoretischen Konzeptualisierung – mit Begriffskonzepten der Konventionenanalyse gebildet (organisationale Strukturierung, Handlungskonventionen, Kritik, Investitionen). Insofern handelt es sich um „analytische Kategorien“ (Kuckartz 2018, S. 34). Sodann wurden die im Sinne der Forschungsfrage relevanten Textstellen entlang der Hauptkategorien codiert und in einem nächsten Schritt induktiv gebildeten Subkategorien zugeordnet. Diese sind im folgenden Analysetext kursiv gesetzt und mit einem Rautezeichen gekennzeichnet. Die analytischen Ausführungen folgen der kategorienbasierten Auswertung der Hauptkategorien und werden mit Textstellen aus den Interviews hinterlegt, von Zitaten aus den online verfügbaren Dokumenten wurde aus Anonymisierungsgründen Abstand genommen. Die abschließende fallanalytische Integration basiert auf der Analyse der hauptkategorieninternen sowie hauptkategorienübergreifenden Zusammenhänge von Subkategorien.

4 Kompromiss und Relativierung: Ergebnisse der vergleichenden Fallanalyse

4.1 Green Office als Fluchtpunkt der Fallanalyse

Was genau wird nun verglichen, wenn universitäre Green Offices miteinander verglichen werden? Während einige Green Offices zentrale Abteilungen für Nachhaltigkeitsmanagement bilden und über eine auf Dauer gestellte Finanzierung verfügen, stellen sich andere als Projekte mit zeitlicher Begrenzung heraus, die an Professuren oder Fachbereiche angeschlossen sind. Auch rekurrieren die Green Offices mit ihrer Selbstbezeichnung zwar insgesamt auf eine Bewegung (Green Office Movement), die auf ein initiales studentisches Nachhaltigkeitsbüro der Universität Maastricht[4] zurückgeht, allerdings ist nur eine Minderheit der in Deutschland angesiedelten Büros als Netzwerkmitglied assoziiert[5]. Eine zentrale Gemeinsamkeit der Green Offices steht dennoch in direkter Verbindung mit dem Ursprungskonzept, denn es handelt sich bei Green Offices um (z. T. temporäre) universitäre Organisationseinheiten, die mindestens teilweise *studentisch betrieben* werden und zu diesem Zweck von der Universität u. a. mit räumlichen, finanziellen und/oder personellen Ressourcen unterstützt werden: „A Green Office [...] can be defined as a university sustainability platform, usually led by students, that empowers them – and to a lesser extent research staff – to embed sustainability in the curriculum, operations, community and governance." (Leal Filho et al. 2019, S. 1396; vgl. auch Adomßent et al. 2019) Dennoch kommen auch Walter Leal Filho et al. zu dem Schluss, dass es im Grunde kein gemeinsames Verständnis des Begriffs Green Office gibt. Der Begriff betone entweder die generelle Institutionalisierung des Nachhaltigkeitsmanagements an Hochschulen oder aber formelle und informelle Modi der Zusammenarbeit mit Studierenden in diesem Feld.

Damit ist zugleich das Spannungsfeld impliziert, in dem sich Universitäten bei der organisationalen Bearbeitung der Nachhaltigkeitsthematik befinden: Zum einen 1) werden sie als neuralgische Punkte der Gesellschaft adressiert, an denen sich eine Nachhaltigkeitstransformation in großem Maßstab vorantreiben lässt. So wird etwa in der Agenda 21, die 1992 durch die United Nations auf deren Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro entwickelt wurde, die Rolle der Universitäten als Orte der Bildung und Wissensvermittlung, der Forschung, Entwick-

[4] Hierbei handelte es sich um eine studentische Initiative, die 2010 ein von Studierenden geführtes und von der Universität finanziertes Nachhaltigkeitsbüro erwirkt hat (Spira und Baker-Shelley 2015). Mit der zunehmenden Zahl ähnlicher Initiativen – insbesondere in Europa – entwickelte sich eine Art „common model" (Grahl et al. 2020, S. 20), das verschiedene Merkmale eines typischen Green Offices integriert, wie etwa die Einbindung von Studierenden im Kernteam, Unterstützung durch Universitätspersonal, Bereitstellung von Büroräumen und weiterer Ressourcen, studentische Freiwillige und ein offizielles Mandat der Universität (UHS 2016). Für einen Überblick vgl. auch (Elven 2023).

[5] Die Green Office Movement zählt auf ihrer Website 11 „Green Office Movement Members" und 16 „Non-Members inspired by the Green Office" (vgl. https://www.greenofficemovement.org/de/; Stand: 15.07.2023). Hinzu kommen noch kleinere, z. T. prekäre sowie neu gegründete oder in Gründung befindliche Projekte, die (noch) nicht erfasst sind. Dies verweist darauf, dass sich viele Projekte erst ideell, konzeptionell oder symbolisch der Green Office Movement anschließen, bevor sie sich (wenn überhaupt) auch strukturell assoziieren.

lung und des Transfers, der Koordination und regionalen wie globalen Vernetzung hervorgehoben (UNCED 1992). Auch stünden Hochschulen „als Einrichtungen der Gesellschaft und [...] Kern des Wissenschaftssystems mit ihren drei Aufgabenfeldern Forschung, Lehre und Dienstleistung in der Verantwortung, zur zukunftsorientierten Entwicklung der Gesellschaft beizutragen“ (Deutsche UNESCO-Kommission und Hochschulrektorenkonferenz 2010, S. 2). Universitäten gelten dabei als Zentren der Produktion und Kommunikation transformationsrelevanten Wissens, als „Bildungsstätten für die zukünftigen Entscheidungsträger“ (ebd.), aber auch als „living labs“, in denen nicht nur Innovationen, sondern auch regionale Entwicklung, alternative Geschäftsmodelle, die Umgestaltung von Infrastrukturen etc. vorangetrieben wird (Leal Filho et al. 2023). In der Vielzahl an Adressierungen zeigt sich zugleich das Kritikpotenzial einer universitären Nachhaltigkeitsstrategie wie auch der Nachdruck, mit dem eine strategische Bearbeitung an Hochschulorganisationen herangetragen wird. In dieser Hinsicht stehen Universitäten als koordinierende Instanzen in der Pflicht. Das organisationale Lernen richtet sich insbesondere auf die Entwicklung organisationaler Strukturen und Prozesse, die in der Lage sind, diesen unterschiedlichen Verantwortungen weitestgehend entsprechen zu können.

Zum anderen 2) sind Universitäten als ein relevanter Lebensraum jener Generationen angesprochen, die „in zweifacher Hinsicht Adressaten des Gesellschaftsvertrages“ sind, da sie es sind, „die den Wandel in Zukunft mit gestalten werden“ und die zugleich besonders betroffen sind von den Folgen des Klimawandels, Artensterbens etc., d. h. „in deren Interesse die Transformation schon heute rapide beschleunigt werden muss“ (WBGU 2011, S. 26). Teile ebendieser Generationen fordern das Recht auf Mitgestaltung explizit ein, etwa im Rahmen von Jugendbewegungen wie Fridays bzw. Students for Future, Extinction Rebellion oder Letzte Generation (Rucht und Rink 2020; Sommer et al. 2019). Aber auch jenseits von Demonstrationen und politischen Aktionen zivilen Ungehorsams suchen Studierende nach Möglichkeiten, gesellschaftstransformatorischen Einfluss zu nehmen – sei dies nun in politischer, alltagspraktischer, infrastruktureller oder auch bildungsbezogener Hinsicht. Bildungssystem wie auch Wissenschaft sind dabei angehalten, „Kinder und Jugendliche [bzw. in diesem Fall: Studierende] in ihrer politischen Aktivität und ihrer Bearbeitung von Ungewissheit ernst zu nehmen, Generationsfragen neu zu stellen und die Bedeutung politischer und gesellschaftlicher Konstellationen für eine didaktische [...] Fundierung verstärkt herauszuarbeiten.“ (Budde 2020, S. 227). Aus Perspektive der Hochschulorganisation ginge es dabei nicht nur um die Berücksichtigung einer weiteren Richtigkeitsvorstellung und Handlungslogik. Vielmehr wird eine Veränderung der Positionierung studentischer Akteure im universitären Feld angeregt, die eine ganze Reihe praktischer Veränderungen bedeuten würde. Das organisationale Lernen richtet sich dann auch auf die Handlungskonventionen von und in Bezug auf Studierende.

Mit der Etablierung universitärer Green Offices verbinden sich also zwei Kritiken an universitären Konventionen, die Unterbrechungspotenzial besitzen: Erstens wird dem üblichen Portfolio universitärer Verantwortungen Nachhaltigkeit mindestens zur Seite, wenn nicht gar vorangestellt. Zweitens wird die übliche organisationale Rolle der Studierenden als Publikum infrage gestellt. Wie gehen die Universitäten mit diesen potenziellen Lernanlässen um?

4.2 Kategoriale Analyse der Konventionalisierung universitärer Nachhaltigkeit

4.2.1 #Organisationale Strukturierung

In Fall A handelt es sich um ein relativ frisch gegründetes Green Office, dass allerdings an eine in der Universität über Jahrzehnte gepflegte Tradition der Auseinandersetzung mit Umweltschutz und Ökologiethematiken anknüpfen kann. Entsprechend gibt es parallele und miteinander vernetzte Strukturen in Verwaltung, Fachbereichen und Studierendenschaft sowie nachhaltigkeitsbezogene Kooperationen mit der Region und anderen Universitäten. Nachhaltigkeit ist ein expliziter Aspekt des *#universitären Leitbildes* und wird dabei sowohl auf Forschung und Lehre als auch auf die Verwaltung bezogen. Hier wird zudem auf ein umfängliches Nachhaltigkeitsverständnis in ökologischer, ökonomischer und soziokultureller Hinsicht verwiesen, das globale und intergenerationale Gerechtigkeit einschließt. Die Universität hat ein *#Nachhaltigkeitskonzept* ausgearbeitet, das an die supranationalen Nachhaltigkeitsdiskurse von UN bzw. UNESCO, aber auch an nationale bildungs- und gesellschaftspolitische Diskurse anknüpft. Es folgt dem in das UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE eingebetteten Whole-Institution-Approach. *#Organisationsstrukturell* ist Nachhaltigkeit daher in den Bereichen Forschung, Lehre, Governance, Campusbetrieb, Outreach/Transfer und studentisches Leben verortet. Es gibt verschiedene Organisationseinheiten, die dem gleichen Vizepräsidium zugeordnet und in verschiedener Hinsicht mit Nachhaltigkeit befasst sind. Ein zentrales Koordinationsteam führt die unterschiedlichen universitären Aktivitäten zusammen. Diesem Team gehört u. a. auch die Leitung des Green Office an. *#Finanziert* wird das Green Office durch Projektgelder, mit denen die studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (>5) und sonstige kleinere Projektkosten bezahlt werden, außerdem stellt die Universität ein Büro zur Verfügung. Die Leiterin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an einem Lehrstuhl, der sich intensiver mit Nachhaltigkeit befasst und die entsprechende Arbeitszeit zur Verfügung stellt.

In Fall B handelt es sich um ein bereits seit einigen Jahren etabliertes Green Office, das ebenfalls an eine ältere Tradition der Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeitsthematik anschließen konnte. Nachhaltigkeit ist weniger im *#universitären Leitbild* als vielmehr im Mission Statement der Universität verankert: Hier bekundet die Universität das Ziel, Nachhaltigkeit als Querschnittsthema zu verankern. *#Konzeptionell* wird an die Idee der Living Labs angeschlossen und dabei das Wandel-, Innovations- bzw. Transformationspotenzial der Universität betont. In der universitären Nachhaltigkeitsstrategie spielt das Green Office eine zentrale Rolle, die sich auch in der Organisationsstruktur widerspiegelt: Es bündelt die organisationalen Nachhaltigkeitsprojekte und integriert dabei auch das Campusmanagement. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Governance, Campusbetrieb sowie auf studentischem Leben und ausgewählten Projekte des regionalen Transfers bzw. der Kooperation. Lehre und Forschung sind ebenfalls adressiert, allerdings bestehen hier (z. T. hochgradig spezialisierte) Bearbeitungsformen der Nachhaltigkeitsthematik, mit denen das Green Office nur in loser Verbindung steht. Die *#Grundfinanzierung* ist durch universitätsinterne Mittel gewährleistet, mit denen die studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (>5) sowie die Leiterin finanziert werden. Diese hatte bereits

Berufserfahrung im administrativen bzw. managerialen Bereich gesammelt und wurde zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt, später wurde die Stelle in eine koordinative Position umgewandelt. Zudem wird eine weitere Mitarbeiterin dauerhaft finanziert, temporär kommen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter hinzu.

4.2.2 #Handlungskonventionen

Beide Green Offices strukturieren sich weitestgehend über *#Projektarbeit*. Die Projekte beziehen sich prinzipiell auf alle Bereiche der Universität: von der nachhaltigen Mensa bis zur Gebäudedämmung, von der Prämierung nachhaltigkeitsbezogener Abschlussarbeiten bis zur Ringvorlesung, von regionalen Mobilitätsprojekten bis zur Tauschbörse werden die unterschiedlichsten Projekte umgesetzt, wobei Social-Media-Kommunikation in beiden Fällen eine große Rolle spielt. Grundsätzlich bestehen jedoch gewichtige Unterschied in der *#Projektentwicklung*. In Fall A stehen die Studierenden mit ihren Ideen und Wünschen im Zentrum der Projektentwicklung: „*Also, wir haben nicht ein festes Programm und sagen, das müsst ihr jetzt machen, sondern wir sagen jedes Semester, okay, was wollt ihr dieses Semester irgendwie noch an euren Projekten verfolgen, und dann findet sich das so ein Weg, was für die Hilfskräfte gut ist und was für uns irgendwie auch hilfreich ist […] wir unterstützen in der Organisation, haben vielleicht bisschen Projektgelder*“ (Leitung_A).

Zwar bringt auch das Steuerungsteam Ideen ein, diese stehen jedoch gleichberechtigt neben den Projekten der Studierenden. Entsprechend sind viele Projekte auf das studentische Leben ausgerichtet (Aktionstage, Partys, Tauschbörsen). Zudem haben viele Projekte eine politische Ausrichtung, so werden etwa Demonstrationen veranstaltet oder die studentische Beteiligung an der universitären Meinungsbildung über die konkrete Bedeutung von Nachhaltigkeit gefördert. Die *#Rolle der Leiterin* besteht darin, „*total viel Raum auch für Ideen*“ zu schaffen (StudMA_A), zu vernetzen, zu koordinieren und vor allem zu unterstützen – insbesondere in anwaltschaftlicher Hinsicht: „*Wir haben das jetzt schon öfter gehabt, dass quasi auf die studentischen E-Mails keiner geantwortet hat, und dann hat halt Maja* […] ne Mail geschrieben, und damit war die Sache dann gegessen*.“ (StudMA_A). Hinzu kommt die Arbeit an der praktischen Konturierung und die (universitätsübergreifende) Aushandlung des Nachhaltigkeitsbegriffs als wesentliche Aufgabe, bei der sowohl die Studentinnen und Studenten, also auch die jeweiligen universitären Bereiche eingebunden sind.

Die *#Projektentwicklung* verläuft in Fall B anders: Zwar können die Studierenden auch hier ihre persönlichen Projekte verfolgen, diese werden jedoch in einer gesonderten Projektstruktur bearbeitet: „*Wir haben schon immer eigentlich viele Anfragen von Studierenden bekommen, die Projektideen haben und selbst was umsetzen wollen, und in der Regel war es bei uns so, dass wir das nicht alles unterstützen konnten. […] wir haben jetzt noch eine Stelle, die dafür zuständig ist, studentische Teams dabei zu unterstützen, eigene Nachhaltigkeitsprojekte umzusetzen*“ (Leitung_B). Zugleich sind Projekte des Green Offices im eigentlichen Sinne nach einem zentralen, übergeordneten Strategieplan ausgerichtet: „*Und [wir haben] dann mal eine ganz systematische Bestandsaufnahme gemacht. Also, in welchen Bereichen läuft es schon ganz gut, und in welchen Bereichen haben wir noch Luft nach oben? Und da wur-*

den drei Bereiche identifiziert, die noch einiges an Potenzial haben […] und seitdem dieser Nachhaltigkeitsbericht rausgegeben wurde, haben wir sehr intensiv daran gearbeitet, immer in jedem Jahr mehrere Projekte zu jedem dieser Themen auch umzusetzen." (Leitung_B) Entsprechend umfasst die *#Rolle der Leiterin* strategische und planerische Aufgaben. Dort wo in Fall A ein Schwerpunkt auf der Ermöglichung und Vereinbarung möglichst vieler studentischer Anliegen liegt, gehört es zum Selbstverständnis der Leiterin B, dass sie selektieren und priorisieren muss, um arbeitsfähig zu sein: „*das hat eine Weile gedauert, bis wir uns da so gefunden haben, dass wir so ein Maß finden zwischen Kooperieren mit lokalen, regionalen Nachhaltigkeitsakteuren und gleichzeitig aber unserem Auftrag gerecht zu werden. Also, der Fokus unserer Arbeit muss immer die Universität mit ihren Mitgliedern sein*" (Leitung_B). Sie sieht ihre Aufgabe in der Erzeugung von Kontinuität, die auch bei der Kommunikation mit „*gewissen Hierarchieebenen*" (Leitung_B) hilft.

Ein wesentlicher Unterschied zeigt sich schließlich auch in der *#Bearbeitungsebene*: Nachhaltige Entwicklung wird in Fall A als gesellschaftliche Aufgabe bearbeitet, die die Universität durchquert. Entsprechend legen die Beschäftigten der Green Offices besonders viel Wert auf Vernetzung mit der Region, nachhaltige Gestaltung der studentischen Alltagspraxis und des Campuslebens. Kommunikation, Einbindung möglichst vieler Akteure und Sichtbarkeit sind zentrale Themen: „*und da verhandeln wir zum Beispiel gerade auch total mit der Pressestelle von der Uni, dass die mehr über uns macht, weil uns gibt's jetzt seit zwei Jahren, und wir finden einfach nur sehr bedingt statt*" (StudMA_A). Die Universität ist als Lebensraum zentral, wird jedoch zugleich als eingebettet in regionale und überregionale Zusammenhänge gedacht, in denen Nachhaltigkeit praktisch umgesetzt werden muss. Zugunsten dieser Ausrichtung werden administrative Logiken hintenangestellt.

In Fall B steht die Universität als relevanter Nachhaltigkeitsakteur und zugleich als organisationale Struktur, die ökologisch transformiert werden muss, im Fokus. Entsprechend unterliegt die Arbeit einer managerialen Logik: „*Also was gewünscht ist, dass wir unsere Projekte evaluieren und dass wir an ausgewählten Stellen, natürlich dann auch zum Beispiel Befragungen durchführen und Wirkungsmessung, aber dass dabei jetzt wissenschaftliche Veröffentlichung rauskommen, die Erwartung gibt es nicht mehr von Seiten der Hochschulleitung. Aber dieser Gedanke war schon immer da, dass das Green Office auch dazu beiträgt, dass wir Ressourcen einsparen, und […] wir auch dazu beitragen, dass übergeordnete Ziele erreicht werden*" (Leitung_B).

4.2.3 #Kritiken

Im Rahmen der Leitbilder und Mission Statements der Universitäten und Green Offices wird keine Kritik geäußert, was mit Blick auf die Funktionen solcher Dokumente (Selbstpräsentation, Zielkommunikation, Leistungsdarstellung etc.) wenig überrascht. Die interviewten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Leitungspersonal zeigen sich hingegen in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Ausrichtungen kritisch: Die studentische Mitarbeiterin in Fall A äußert besonders ausgiebig Kritik. Neben der *#generellen Nachhaltigkeitskritik* („*wir haben ihn [den Planeten, J.E.] ja jetzt schon ganz schön runtergewirtschaftet*") betrifft dies einer-

seits die *#universitären Strukturen*. Im Zentrum steht dabei Kritik an der unzureichenden Sichtbarkeit des Green Office, an mangelnder Kommunikation bezüglich nachhaltiger Praxis, am ausbaufähigen Commitment der Studierendenschaft und an hierarchischen Schranken. Kritisiert wird aber auch eine generell zu konservative Haltung in der Region und das Fehlen positiver Visionen der Protestbewegungen. Damit nimmt sie die kritische, fordernde Position ein, die der jüngeren Generation im (bildungs-)politischen Diskurs zugeschrieben wird.

Die studentische Mitarbeiterin in Fall B hingegen konzentriert sich mit ihren Ausführungen auf die Alltagspraxis im Green Office und äußert keine Kritik, sondern *#kritische Rechtfertigungen* im Sinne der Organisation: „*wir studentische Hilfskräfte der Projektarbeit, sitzen halt eigentlich immer in verschiedenen Konstellationen an den Projekten, und da hat es sich jetzt bei mir zumindest noch nicht so ergeben, dass wir irgendwie von außerhalb mit einbezogen werden würden. Aber ich habe da auch noch nie so ein Interesse dran wahrgenommen, weil wenn man gerne im Green Office arbeiten möchte, dann kann man das halt auch indem man sich auf ne Stelle bewirbt und vielleicht auch bekommt*“ (studMA_B). Hier zeigt sich eine starke Selbstverortung im organisationalen Kontext des Green Office, zu dem es formale Eintrittsregeln gibt. Ein Beitrittsversuch steht jedem frei, aber die Mitgliedschaft unterliegt einem Selektionsprozess, der wiederum nicht problematisiert wird.

Eine ähnliche Differenz zeigt sich auch bei den Leiterinnen und Leitern, wobei beide Interviewpartnerinnen auch die Herausforderungen ihrer Position kritisch beleuchten: In Fall B werden dabei insbesondere Erwartungshaltungen kritisiert, die von außen (Region, Studierende) an sie bzw. das Green Office herangetragen werden. „*Also, es gibt die nachhaltigkeitsengagierten Studierenden, die finden ja immer, wir machen zu wenig. Also, es müsste alles viel radikaler eigentlich sein oder viel entschlossener noch. Aber wir sind natürlich auch in gewissen Zwängen als Verwaltungseinheit, dass wir so aktivistische Tätigkeiten oder auch alles, was irgendwie politisch ist, das fällt ja für uns weg. Wir müssen auch immer schauen, dass wir da intern jetzt niemanden vom Kopf stoßen*.“ (Leitung_B) Auch hier zeigt sich eher eine *#kritische Rechtfertigung* im Sinne der Organisation und das zentrale Anliegen eines moderaten Vorgehens, denn: „*wir legen ja dann auch doch mal den Finger in die Wunde, und wenn einzelne Abteilungen schon ohnehin sehr ausgelastet sind und wir dann noch ankommen und noch irgendwas möchten, ähm, ja, es kann auch schon sein, dass das manchmal vielleicht mit ein bisschen Augenrollen betrachtet wird*“ (Leitung_B). Beide interviewten Personen des Falls B äußern *#antizipierte Kritiken* am Green Office, nehmen diese ernst und weisen sie ggf. auch zurück.

Die Kritik der Leiterin von Green Office A richtet sich vor allem auf strukturelle Zwänge (mangelnde Ressourcen, Überlastung der Stellen, Probleme bei der Verstetigung), die sie aber keinem konkreten Adressatenkreis zuweist. In der *#Strukturkritik* drücken sich insbesondere die Herausforderungen der Koordination unterschiedlicher Perspektiven, Anliegen und Handlungslogiken aus, die hier nicht entlang organisationaler Regeln selektiert und zurückgewiesen, sondern bearbeitet werden: „*wenn dann immer kommt, ja, wir müssen die Nachhaltigkeitsprojekte in der Forschung listen, sag ich mir ja, aber mit welchen Kriterien? Und dann drehen wir uns auch immer in jeder Diskussion wieder im Kreis und haben noch keine Antwort gefunden […]. Aber da wird dann auch nicht gesagt, was ist denn ein Nachhaltig-*

keitsprojekt? Also um diesen rosa Elefanten im Raum tanzen wir dann auch immer schön rum.“ (Leiterin_A). Dabei werden auch hieraus erwachsende strukturelle Probleme in der eigenen Steuerungspraxis kritisiert: „*vor allem man kann halt sich keinen so richtig widmen, sondern man muss halt nur schauen, irgendwie alle Bälle in der Luft zu halten*“ (Leiterin_A).

4.2.4 #Investitionen

Die Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich der Ebene, auf der die strategischen Investitionen in die Bearbeitung der Nachhaltigkeitsthematik verortet wird. In Fall A verweisen Mission Statement und allgemeine Strategiepapiere auf umfangreiche und vielfältige Investitionen auf *#universitärer Ebene*. Hierzu zählen insbesondere *#infrastrukturelle Investitionen* (Schaffung einer Vielzahl an Abteilungen, AGs, Beauftragten etc., nachhaltige Mensa, angestrebte Klimaneutralität etc.), mit denen auch *#finanzielle Investitionen* einhergehen sowie *#symbolische Investitionen* (Preise, Siegel etc.) und *#regulative Investitionen*, die insbesondere auch Forschung und Lehre betreffen (Berufungspolitik, generelle Entscheidungsgrundlage organisationaler Prozesse, Thematisierung in allen Studiengängen etc.). Hinzu kommen *#pädagogische Investitionen*, denn die Universität regt Beschäftigte sowie Studentinnen und Studenten zu umweltfreundlichem Verhalten auch jenseits des Campuslebens an (Mobilität, Energieeffizienz, Abfallwirtschaft etc.). Das Green Office erscheint in dieser Darstellung als Investition in die nachhaltige Infrastruktur, als ein eigens geschaffener Raum, in dem sich Studierende nachhaltig engagieren können. Diese Perspektive wird von den Interviewpartnerinnen in Fall A coproduziert: So weist die studentische Mitarbeiterin auf eine Vielzahl an Projekten hin, die als *#persönliche Investition* eingebracht werden: „*Die Projekte ändern sich tatsächlich immer sehr mit den Hilfskräften, die da sind, weil natürlich jeder die Freiheit hat, das umzusetzen, was wichtig ist für die Person*“ (StudMA_A).

In Fall B wird in den Mission Statements zwar generell auf die Investition in die Querschnittsthematik Nachhaltigkeit verwiesen und auch einige Beispiele für *#finanzielle Investitionen* und *#symbolische Investitionen* (z. B. Preise) genannt, die Darstellung von Nachhaltigkeitsinvestitionen auf *#universitärer Ebene* wird jedoch insbesondere durch das Green Office vorgenommen. Auch hier spielen *#symbolische Investitionen* eine Rolle, vor allem wird hier jedoch von Projekten berichtet, die eine *#infrastrukturelle Investition* darstellen (Mobilitätsprojekte, Mitbestimmungsgremien, Kommunikation etc.) Von Seiten der Interviewpartnerinnen in Fall B wird auf das Green Office als beachtliche *#finanzielle Investition* der Universität verwiesen, was ein komfortables Arbeiten ermögliche. Auch in Fall B macht die studentische Mitarbeiterin *#persönliche Investitionen* geltend. Dabei handelt es sich aber nicht nur um die Investition von Zeit und Engagement, sondern um explizite Aneignungsprozesse: „*Man muss vielleicht dazu sagen, ich hatte vorher auch noch keine praktischen Erfahrungen in der Projektarbeit, das heißt, es war auch so ein bisschen Learning by Doing*“ (StudMA_B). Das praktische Lernen bezieht sich dabei auf Arbeitsbefähigungen im Sinne der universitären Organisation – nicht zuletzt auch im Sinne einer arbeitsbezogenen Selbstdisziplinierung: „*ich nenne es jetzt mal Selbstkontrolle, weil wir ja wirklich komplett eigenständig arbeiten und zu selbst festgelegten Zeiten. […]*

manchmal laufen halt Projekte, und da bin ich dann super viel dran, und dann arbeite ich relativ viel, und manchmal sind dann so Wochen, wo ich dann am Ende der Woche denke, oh, hast du eigentlich diese Woche schon was gemacht? […] das ist, glaube ich, für mich die Herausforderung.“ (StudMA_B).

4.3 Fallanalytische Integration: Kompromiss und Relativierung als Formvarianten organisationaler Lernprozesse

Die eingangs aufgezeigten Erwartungen, dass universitäre Green Offices einerseits als koordinierende Instanz zwischen unterschiedlichen Bedürfnislagen, Richtigkeitsvorstellungen und Handlungslogiken in die Pflicht genommen werden und andererseits Orte (neuer) gemeinsamer Arbeitsmodi von studentischen und nicht-studentischen Beschäftigten der Universität sein können, werden im Rahmen der beiden Fälle unterschiedlich bearbeitet. Insbesondere das Spannungsverhältnis zwischen einer stringenten, anschlussfähigen und im Sinne organisationaler Administration effizienten Bearbeitung der Nachhaltigkeitsthematik einerseits und einer diskursiven und partizipativen, insbesondere den Eigensinn der Studierenden als Vertreterinnen und Vertreter jüngerer Generationen aufgreifenden Bearbeitung andererseits wird in unterschiedlicher Form aufgelöst. Dabei wird durch das konventiontheoretische Analyseinstrumentarium deutlich, dass nicht etwa eine Entscheidung für die eine und Suspendierung der anderen Seite stattfindet, sondern zwei verschiedene organisationale Strategien der Relationierung vorliegen: Kompromiss und Relativierung.

In *Fall A* wird das *Green Office als Kompromissobjekt und zugleich Kompromissmaschine* hervorgebracht: Es bildet eine organisationale Einheit, die auf die Nachhaltigkeitsvorstellungen der Studierenden ausgerichtet ist, und diese organisational integriert. Dies erzeugt komplexe koordinative und vermittelnde Handlungsanforderungen für die Leitung: Sie bildet eine Schnittstelle zur Verwaltung und in universitäre Gremien, stellt jedoch in der Arbeit mit Studierenden organisationale Logiken hinten an. Insofern bildet das Green Office einen Kompromiss zwischen universitärer und studentisch-aktivistischer Logik, der sich z. B. in der offenen Strukturierung der Projektentwicklung, aber auch in der Anerkennung organisationaler Hierarchien zeigt. Zugleich ist das Green Office – neben anderen Funktionsstellen der Universität – dazu angehalten, im Sinne des Whole-Institutional-Approaches eine ganzheitliche Nachhaltigkeitsperspektive zu entwickeln. Diese wird zwar z. T. in pädagogisierender Form an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter herangetragen oder auch über Verfahrensregeln und (materielle) Strukturen nahegelegt, oftmals gehen diese transformativen Maßnahmen jedoch auf diskursiv entwickelte, verhandelte Strategien zurück.

Mit Blick auf das organisationale Lernen und mithin auf die komplementären Investitionen in organisationale Strukturen und das Denk- und Handlungsvermögen der Akteure zeigt sich der ‚Kompromiss Green Office‘ als relativ offener und dennoch universitär weitreichend integrierter Raum, der insbesondere von der Investition in die Leitungsposition profitiert. Diese ist einerseits organisationsstrukturell so gestaltet, dass die Leitung in viele nachhaltigkeitsbezogene Strukturen der Universität eingebunden ist und eng mit einem der Vizepräsidien arbeitet. Der wesentliche Teil der Lerninvestition findet jedoch intrapersonell statt: sowohl die umfangreichen

Netzwerke als auch die komplexen koordinatorischen und vermittelnden Kompetenzen, auf der diese Form der Erzeugung organisationaler Nachhaltigkeit beruht, sind personell gebunden – die Organisation sieht sich an dieser Stelle also einer klassischen Prinzipal-Agent-Problematik gegenüber. Insofern ist die Investition in strukturähnliche Positionen, die ebenfalls mit der Bearbeitung von Kompromissen befasst sind, sinnvoll. Eine Besonderheit stellt die Positionierung der Studierenden dar: Diese werden zwar als Gestalterinnen und Gestalter adressiert und unterstützt, da die bearbeiteten Projekte jedoch frei gewählt sind und den individuellen Bedürfnissen entsprechen sollen, die angeeigneten Kompetenzen also eher zufällig und den persönlichen Präferenzen, nicht so sehr den organisationalen Plänen entsprechen, laufen sie Gefahr, als Lehrstück in Sachen Projekt- bzw. Nachhaltigkeitsarbeit zum Selbstzweck zu geraten. Allerdings scheint das wesentliche produktive Moment der Studierenden hier in der gemeinschaftlichen Hervorbringung einer universitären Nachhaltigkeitskultur und in der über die Universität hinausreichenden Erzeugung von Kritik und Aufmerksamkeit zu liegen. Inwiefern dies den Personalauswahlprozessen der Universität und/oder den Lerngelegenheiten innerhalb des Green Offices geschuldet ist, bliebe weiter zu erforschen.

In *Fall B* ist das *Green Office Teil einer organisationalen Relativierungsleistung bzw. ein Relativierungsobjekt*: Es hat sich von einer studentischen Initiative mit professoraler Unterstützung, welche die Nachhaltigkeitstransformation in nachhaltigkeitsbezogenen Lehrformaten und Forschungsprojekten verortete, hin zu einer Organisationseinheit entwickelt, die Nachhaltigkeitsthemen in erster Linie auf die universitäre Organisation bezieht und strategisch, strukturiert und effizient bearbeitet. Von hoher Relevanz sind dabei Planung und Überprüfung, aber auch Selektion und Priorisierung: Bei der Abwägung geeigneter Vorgangsweisen stehen die Universität und ihre Mitglieder im Zentrum. Da sich die gleichzeitige Bearbeitung unterschiedlicher Anliegen (insbesondere Projekte der Studierenden und Forschung) in der Vergangenheit als herausfordernd erwiesen und sich zulasten der Effektivität ausgewirkt hat, fand eine Priorisierung infrastruktureller Arbeitsschwerpunkte inklusive Bedarfsplanung und Formulierung anschlussfähiger Projekte innerhalb des Green Offices, sowie eine Entkopplung der Forschung und eine Distanzierung von zu radikalen Transformationsansprüchen statt.

Diese Trennung lässt sich als organisationaler Lernprozess nachvollziehen, bei dem die nachhaltigkeitsbezogene Umgestaltung der Universität zusehends als organisationale Aufgabe aufgegriffen und in eine administrative bzw. manageriale Logik überführt wird. Das Green Office verwaltet und steuert den Kompetenzbereich Nachhaltigkeit, Doppelstrukturen sind dabei nicht nötig. Domänen, die sich in eine solche Logik nur unzureichend integrieren lassen (insbesondere Forschung und Lehre) bilden eigene Kompetenzbereiche, die lose angeschlossen sind, z. B. über Berichte, Preise oder einzelne Lehrveranstaltungen. Auf diese Weise fallen etwaige (problematische) Interferenzen gering aus. Die Charakterisierung von Nachhaltigkeit als Querschnittsthema ermöglicht ebenfalls einen losen Anschluss. Zentrale strukturelle Investition in diesem Lernprozess ist die Beschäftigung einer administrativ erfahrenen Leitung, sowie die Umwidmung ihrer wissenschaftlichen Qualifikationsstelle in eine entfristete Koordinationsstelle. Analog unterlässt die Leiterin des Green Office B die Bildungsinvestition in eine Dissertation („ich persönlich hatte nicht

unbedingt die Ambition für eine Weiterqualifizierung. Wenn ich das gewollt hätte, hätte ich mir schon früher an eine andere Stelle gesucht“) und intensiviert ihr Denk- und Handlungsvermögen hinsichtlich managerialer, koordinatorischer Fähigkeiten. Besonders interessant ist, dass auch die studentische Mitarbeiterin in solch organisationsbezogene Handlungskompetenzen investiert (Projektmanagement, Selbstorganisation) und sich zugleich von einer offensiv kritischen Haltung distanziert. Dies kann als Anhaltspunkt für organisationale Akkulturationsprozesse gelesen werden. Insofern erscheint die Integration studentischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Fall B gewissermaßen reibungsloser als in Fall A.

5 Fazit

Die Analyse hat gezeigt, dass sowohl der Kompromiss als auch die Relativierung Strategien der organisationalen Bearbeitung von Nachhaltigkeit im Zuge der Etablierung von Green Offices sein können. Dabei entstehen jedoch unterschiedliche Investitionsbedarfe sowie unterschiedliche Herausforderungen von denen abschließend zwei aufgezeigt und für eine weitere Analyse angeregt werden sollen:

Verhältnis von Profession und Organisation Die Kompromissbildungen im Rahmen von Fall A werden maßgeblich getragen durch das Aufeinandertreffen der ausgeprägten Analyse-, Vermittlungs- und Gestaltungskompetenz der Leiterin des Green Offices und die offene Strukturierung der Organisationseinheit – mit anderen Worten: durch ein professionelles Praxisarrangement (Schwarz 2016). Die professionelle Praxis eröffnet in diesem Fall einen Möglichkeitsraum sowohl für die Etablierung neuer Formen studentischer Involviertheit als auch innovativer, weil in der Interferenz unterschiedlicher Perspektiven entstehender Nachhaltigkeitspraxis. Dies geht zum einen zulasten der Stabilität der Konstellation, denn dieser Möglichkeitsraum wird in nicht unerheblichem Maße durch das spezielle Wissen und Können der Leiterin erzeugt. Zum anderen geht es zulasten der Effizienz und Geschwindigkeit, die durch eine stärkere organisationale Strukturierung und Nutzung etablierter Managementpraktiken, wie sie in Fall B zum Einsatz kommen, besser gewährleistet werden können.

Organisationspädagogik und Erwachsenenbildung Die Komplexität bzw. Vielschichtigkeit der Lernprozesse legt eine pädagogische Begleitung nahe. Eine organisationspädagogische Begleitung kann zunächst dabei unterstützen, die organisationalen Lernprozesse zu reflektieren, was angesichts der nicht unerheblichen finanziellen, zeitlichen und persönlichen Investitionen und angesichts der weitreichenden Effekte virulent erscheint. Sie kann bei der Planung und Gestaltung der Investitionen unterstützen und auf diese Weise neue Konventionen stabilisieren. An dieser Stelle arbeitet die Organisationspädagogik Hand in Hand mit der Erwachsenenbildung, deren Domäne die Begleitung der persönlichen Lernprozesse der involvierten Akteure ist. Gerade aus der hier zugrundeliegenden praxeologischen Perspektive auf organisationales Lernen wird deutlich, dass vor dem Hintergrund von teils über lange Zeit stabilisierten Konventionen und damit korrespondierender vorbewusst inkor-

porierter Wissensbestände der Akteure eine erwachsenenpädagogische Begleitung des Veränderungsprozesses nötig ist. Die Anwaltschaft der Erwachsenenbildung für ihre Klientinnen und Klienten erweist sich dabei darin, ihnen auch die Instrumente ihrer Selbstbestimmung zu vermitteln und das heißt aus koventionenanalytischer Perspektive: sie zu kompetenten Kritikerinnen und Kritiker ihrer Organisationen zu bilden.

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

Adomßent, M., Grahl, A., & Spira, F. (2019). Putting sustainable campuses into force: Empowering students, staff and academics by the self-efficacy Green Office Model. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *20*(3), 470–481.

Alke, M. (2019). Rechtfertigungsstrategien in der Programmgestaltung in Volkshochschulen im Zuge veränderter Governance-Strukturen aus einer konventionentheoretischen Perspektive. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen* (S. 461–482). Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M. (2021). Organisation und Grenze aus konventionentheoretischer Sicht. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen* (Bd. 29, S. 109–122). Wiesbaden: Springer VS.

Alke, M., & Feld, T. C. (Hrsg.). (2022). *Steuerung von Bildungseinrichtungen: Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Besio, C., & Meyer, U. (2015). Kompromisse in Forschungsorganisationen. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 225–247). Wiesbaden: Springer VS.

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

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg: Hamburger Edition.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (2011). Die Soziologie der kritischen Kompetenzen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen* (S. 43–68). Frankfurt a.M.: Campus.

Budde, J. (2020). Die Fridays for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *DDS – Die Deutsche Schule*, *2020*(2), 216–228.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010). Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Erklärung der HRK und der DUK zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.hrk.de/uploads/media/Hochschulen_fuer_eine_nachhaltige_Entwicklung_Feb2012.pdf. Zugegriffen: 15. Sept. 2023.

Diaz-Bone, R. (2011). Einführung in die Soziologie der Konventionen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen* (S. 9–41). Frankfurt a.M.: Campus.

Elven, J. (2023). University green offices at the intersection of movement, network, market, and hierarchy: a case study on the production of knowledge on ‘sustainability’ as the generation of compromises at

an organizational level. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, E. Pallant, B. Choate & K. Pearce (Hrsg.), *Educating the sustainability leaders of the future* (S. 553–570). Cham: Springer.

Elven, J. (2024). Lernen aus Kritik. Kritik als organisationaler Lernanlass in konventionenanalytischer Perspektive. In O. Dörner, C. Damm, S. Rundel, N. Engel, A. Schröer & I. Truschkat (Hrsg.), *Organisation und Kritik. 4. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. i.E.

Elven, J., & Schwarz, J. (2016). Organisation, Lernen, Wandel: Konturierung einer praxeologischen Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 75–84). Wiesbaden: Springer VS.

Elven, J., & Schwarz, J. (2018). Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 249–260). Wiesbaden: Springer VS.

Elven, J., & Schwarz, J. (2023). Organisationales Lernen unter den Bedingungen von Dezentralität und Asynchronität. In C. Schröder, N. Engel, L. Peters, S. Rundel, J. Rosenow-Gerhards & T. Schreiner (Hrsg.), *Aktuelle Herausforderungen der Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Engel, N., & Göhlich, M. (2022). *Organisationspädagogik: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fahrenwald, C. (2016). Learning as Being in the World. Organisationales Lernen aus praxistheoretischer Perspektive. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 97–105). Wiesbaden: Springer VS.

Favereau, O., & Lazega, E. (2010). Introduction. In O. Favereau & E. Lazega (Hrsg.), *Conventions and structures in economic organization: Markets, networks and hierarchies* (S. 1–28). Cheltenham: Edward Elgar.

Florian, M., & Fley, B. (2004). Organisationales Lernen als soziale Praxis. Der Beitrag von Pierre Bourdieu zum Lernen und Wissen von und in Organisationen. In M. Florian & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Adaption und Lernen von und in Organisationen: Beiträge aus der Sozionik* (S. 69–100). Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Bd. 17, S. 365–379). Wiesbaden: Springer VS.

Göhlich, M., Weber, S.M., & Schröer, A., et al. (2016). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. In A. Schröer, M. Göhlich, S.M. Weber & H. Pätzold (Hrsg.), *Organisation und Theorie* (S. 307–319). Wiesbaden: Springer VS.

Grahl, A., Trappeser, V., & Strasser, T. (2020). Ten years Green Office movement. https://prezi.com/view/FSiKQimbAdZuuSBxerf7/. Zugegriffen: 15. Sept. 2023.

Graß, D., & Alke, M. (2019). Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 219–246). Wiesbaden: Springer VS.

Imdorf, C., Leemann, R.J., & Gonon, P. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Konventionen: Die Économie des Conventions in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Knoll, L. (2015). Einleitung. Organisationen und Konventionen. In L. Knoll (Hrsg.), *Organisationen und Konventionen* (S. 9–34). Wiesbaden: Springer VS.

Knoll, L. (2017). Luc Boltanski und Laurent Thévenot: Über die Rechtfertigung. In K. Kraemer & F. Brugger (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie* (S. 437–443). Wiesbaden: Springer VS.

Koch, S., & Schemmann, M. (Hrsg.). (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

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

Leal Filho, W., Will, M., Salvia, A.L., Adomßent, M., Grahl, A., & Spira, F. (2019). The role of green and Sustainability Offices in fostering sustainability efforts at higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*, *232*, 1394–1401.

Leal Filho, W., Ozuyar, P.G., Dinis, M.A.P., Azul, A.M., Alvarez, M.G., Da Silva Neiva, S., Salvia, A.L., Borsari, B., Danila, A., & Vasconcelos, C.R. (2023). Living labs in the context of the UN sustainable development goals: State of the art. *Sustainability Science*, *18*(3), 1163–1179.

Nohl, A.-M. (2022). *Erziehende Demokratie: Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.

Ortmann, G. (2020). Moralische Arbeitsteilung. Moralverdrängung und Legitimationsfabrikation in und durch Organisation(en). In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 23–38). Wiesbaden: Springer VS.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.
Rucht, D., & Rink, D. (2020). Mobilisierungsprozesse von Fridays for Future. Ein Blick hinter die Kulissen. In S. Haunss & M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung* (S. 95–114). Bielefeld: transcript.
Schwarz, J. (2016). *Umkämpfte Professionalität: Eine feldanalytische Untersuchung der Institutionalisierung pädagogischer Praxisformen in der Gründungsberatung*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S., & Zajak, S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. ipb working paper series, Bd. 2/2019. ipb.
Spira, F., & Baker-Shelley, A. (2015). Driving the energy transition at Maastricht University? Analysing the transformative potential of the student-driven and staff-supported Maastricht University Green Office. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Transformative approaches to sustainable development at universities* (S. 207–224). Cham: Springer.
Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford.
Truschkat, I., Sitter, M., & Peters, L. (2018). Grammatiken, Regime, Ordnungen als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 455–466). Wiesbaden: Springer VS.
UHS (2016). Studenten, setzt euch für mehr Nachhaltigkeit ein! Gruene-Startups.de. https://gruene-startups.de/studenten-setzt-euch-fuer-mehr-nachhaltigkeit-ein/. Zugegriffen: 15. Sept. 2023.
UNCED (1992). AGENDA 21. United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21/. Zugegriffen: 15. Sept. 2023.
WBGU (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten* (2. Aufl.). Berlin: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen.
Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: SAGE.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

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

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report
https://doi.org/10.1007/s40955-023-00266-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Websites as institutional imaginary positionings

Eva Bulgrin · Susanne Maria Weber

Received: 24 July 2023 / Revised: 5 November 2023 / Accepted: 13 November 2023
© The Author(s) 2023

Abstract The paper contributes to methodological innovations in the field of organisational education research and further education. The paper shows the potential of discourse-analytical website analysis for the imaginary positionings of Higher Education Institutions. It offers a discourse analytical research methodology and discusses University websites as surfaces of emergence of specific discourses. Discourse-analytical website analysis is especially significant as universities' visually rich web-based communication is becoming increasingly critical. Our journal article reflects on websites as institutional imaginary positionings: First, we start by theorising organisations as orders of the gaze. Second, from a discourse-analytical power/knowledge based organisational education perspective, we make fruitful Foucault's Archaeology of Knowledge for a multimodal website analysis. Third, we map the field and state the art of methods and methodologies of website analysis, including examples from a current research project on how transversal themes are represented on university websites. Our article contributes to methodological innovation through discourse-analytical website analysis in the field of organisational education and further education.

Keywords Websites · Discourse analysis · Imaginary · Higher education · Gender · Sustainability

✉ Dr. Eva Bulgrin · Professor Dr. Susanne Maria Weber
Philipps University of Marburg, Marburg, Germany
E-Mail: eva.bulgrin@uni-marburg.de

Professor Dr. Susanne Maria Weber
E-Mail: susanne.maria.weber@uni-marburg.de

Published online: 11 December 2023

Webseiten als institutionelle imaginäre Positionierungen

Zusammenfassung Der Zeitschriftenartikel leistet einen Beitrag zu methodischen Neuerungen im Bereich der organisationspädagogischen Forschung sowie Weiterbildungsforschung. Der Beitrag zeigt das Potenzial der diskursanalytischen Webseitenanalyse für die imaginären Positionierungen von Hochschulen. Er bietet eine diskursanalytische Forschungsmethodik an und diskutiert Hochschulwebseiten als Oberflächen des Auftauchens spezifischer Diskurse. Die diskursanalytische Webseitenanalyse ist von besonderer Bedeutung, da die visuell reichhaltige webbasierte Kommunikation von Universitäten zunehmend an Bedeutung gewinnt. Unser Zeitschriftenartikel diskutiert Webseiten als institutionelle imaginäre Positionierungen: Zunächst theoretisieren wir Organisationen als Ordnungen des Blicks. Zweitens machen wir aus einer diskursanalytischen, macht- und wissensbasierten Organisationspädagogikperspektive Foucaults Archäologie des Wissens für eine multimodale Webseitenanalyse fruchtbar. Drittens geben wir einen Überblick über das Feld und den aktuellen Stand der Methoden und Methodologien der Webseitenanalyse, einschließlich von Beispielen aus einem aktuellen Forschungsprojekt, wie transversale Themen auf hochschulischen Webseiten dargestellt werden. Unser Artikel leistet einen Beitrag durch diskursanalytische Webseitenanalyse zu methodologischen Innovationen im Bereich der Organisationspädagogik und Weiterbildung.

Schlüsselwörter Webseiten · Diskursanalyse · Imagination · Universität · Hochschule · Geschlecht · Nachhaltigkeit

1 Introduction

Poststructural research perspectives highlight the performative character of organising in an economy of attention. This trend is identified as well for and within the academic field. In a global space of competition, academic capitalism (Münch 2014; Slaughter and Leslie 2001) is discussed. Within this global space of visibilities and speakabilities in academia, rankings (Brankovic et al. 2018; Hazelkorn 2011) are core for positioning academic institutions into a space of productivity, competition and accountability (Powell 2018). In such a global space of positionings and the academic field, epistemic structures of science may relate to traditional "natural elite" positions of and within academia. They may connect to strategies of "striving" academic institutions, which try to catch up and establish within global academic markets (Wieners and Weber 2020). Within such epistemic strategies, academic institutions might as well try to transform into platform-based strategies between universities, industry and government, as Etzkowitz and Leydesdorff (2000) identified this trend already early in 2000 with their triple helix approach. The global "performative turn" does not only force individuals but also academic institutions into a world we might call positioned "singularities" (Reckwitz 2021).

This paper is interested in the implications of this performative turn for organisational research and the relevant implications for research methodologies. In response to the call, our paper, therefore, contributes to methodological innovations

in the field of organisational research. The paper intends to show the potential of a discourse-analytical website analysis as a methodology for analysing institutional imaginary positionings of and within academia and Higher Education Institutions (HEIs). A discourse-analytical approach to website analysis is relatively rare in the literature. Most website analysis use content analysis, but only a few use discourse analysis (Maasen et al. 2006; Weber et al. 2019b).

Our journal article reflects on websites as institutional imaginary positionings, building upon the article "Das Netz der Organisation und seine Oberflächen" (Weber et al. 2019b) and the project "Re-imagining GenderFuture in STEM"[1] (2023–2026). It asks how discourse-oriented methodologies can support analysing the digital performative discursive practice of universities and uses the example of the playing out of cross-cutting themes such as gender and sustainability.

From the methodological perspective, we start by saying that the websites of HEIs can be seen as "surfaces of emergence" of organisational discourse (Weber and Wieners 2018).

First, we start by introducing the field of organisational education, theorising organisations from a Foucauldian power/knowledge perspective. We also discuss the relationship between discourse research and organisational studies, introducing the epistemology of the gaze. Second, we introduce Foucault's (1972) Archaeology of Knowledge and multimodal analysis before we map the field and state the art of methods and methodologies of website analysis, including a concrete example of how to analyse transversal themes, as exemplified in the above-mentioned research.

2 Discourse-analytical organisational education research

Education scholars have established and internationally widened the field of organisational education over nearly two decades. Organisational research perspectives are interested in the learning *within, of and between organisations* (Göhlich et al. 2014, italics added). Organisational education "refers to educational as well as non-educational organisations" (Göhlich et al. 2014, p. 96). It is primarily interested in "organising", mainly focusing on analysing organisations from cultural and process-oriented perspectives (Weber et al. 2019a). Therefore, research strategies connect to the "performative turn" in educational research and refer to phenomenological, ethnographical and hermeneutical research traditions (Weber and Wieners 2018). Recent theoretical perspectives reconstruct organisations in terms of a relational perspective, as discussed subsequently.

2.1 Organisations from a discourse-analytical and an aesthetics perspective

Following Foucault, organisations are interwoven by powerful knowledge regimes which are discursively constituted, leading to particular organisational orders. Truth/Power can be understood as a set of rules distinguishing the true from the false. Knowledge is transported within discourses and devices (Jäger 2012). Moreover,

[1] Science, technology, engineering, and mathematics.

the power/knowledge of an organisation comes into view as a "complex strategic situation" (Foucault 1977, p. 1098, own translation) that "runs through the apparatuses and institutions without being bound to them to be" (ibid, p. 1101, own translation). Since knowledge is always thought of discursively, it is also generative for organisational practice. In this sense, power/knowledge is not understood as repressive but as "productive" (Foucault 1976b, p. 249).

Foucault (1978, p. 119) sees the dispositive as a heterogeneous ensemble that includes discourses, institutions, architectural devices, regulatory decisions, legal frameworks, administrative measures, scientific positions, and philosophical, moral, or philanthropic judgments, producing the dispositive as a pattern of order and a network (ibid, own translation). From this angle, it is about how power/knowledge runs through organisations "productively".

For example in the field of adult and continuing education, the relations between organisation and change from a discourse-analytical perspective have been analysed in five relational patterns. Weber (2018) first identifies an early 'emergent static' pattern, where organisations have been understood as boundary, limitation and opposite of change, conceptualized as the pedagogical. The second relational pattern of 'endogenous development' positions organisation as a framing condition of pedagogical change. The third one, named 'exogeneous selection' discursifies organisations within a pressured becoming within and triggered by external forces like New Public Management and neoliberal strategies. The fourth relational pattern connects change to learning and reflexive organising in structural embeddings and relations of tensions. A fifth relational pattern is identified in change as designing desired futures—and in this sense as pedagogical organising. As we can see in this example, these relational patterns and dispositives of organisational change in adult and further education from a Foucauldian perspective, bring about discursive organisational spaces of "speakabilities" and "visibilities". In organisation research, Strati (2000) made the claim for an aesthetic research perspective on organisations and organisational dynamics.

Aesthetic perspectives become relevant as well in the philosopher Castoriadis' (1975) seminal work *"L'institution imaginaire de la société"*. He understood society—and organisations—as imaginary institutions, operating at the level of the symbolic and imaginary (Castoriadis 1975, p. 217). Castoriadis (1975) discusses the collective imaginary in its reproductional as well as transformational potential. Foucault himself referred to art historian Panofsky, as his art historian iconographic-iconological method embeds in historical conditions and epistemic knowledge cultures.

Panofsky (2006) developed a threefold method for analysing and classifying images. He suggested the steps of a pre-iconographical description, an iconographical analysis and an iconological interpretation (Panofsky 2006, p. 41). With his iconology approach, Panofsky (2006) intended to analyse the symbolic value of images and relates to epochal and epistemic contexts.

Art-historian Imdahl (1996) with his image-philosophical Ikonik widens this perspective from iconography and iconology to Ikonik and claims to not only identify the given in "recognizing seeing" (wiedererkennendes Sehen), but in a dialectical process to transform the perspective into a specific and fresh seeing of the piece of

art as such. By analysing specific aesthetic structures in a piece of art (erkennendes Sehen), he claims the individuality of a work of art rather than the collective patterns to be identified here. Such a "seeing seeing" for Imdahl (1996) intends to go beyond the iconographic and iconologic dimension and supports a visual structural analysis.

Referring to the Foucauldian (1972) term of discourse, Knorr-Cetina (1999) extended this term to "viscourse". Although discourses are also visual, as Iedema (2007) points out, the viscourse concept intends to make the visual dimension of discourses more explicit. "The term 'viscourse' intends to emphasise interplays of visual representations and their embedding in an ongoing communicative discourse" (Knorr-Cetina 1999, p. 247, own translation). Researching knowledge cultures in the research field of physics, she showed, that the way of seeing of the researchers brings about the researched object—as well in its visualizations. She highlights the importance of visualisations for forming power/knowledge constellations because illustrations have a rhetorical character of proof (cf. Mersch 2006). Hence, patterns of perception can be examined as orders of seeing, and in this way, the practice of seeing as a practice of production becomes more explicit.

So far, we state that organisations can be theorised and analysed as discursive and imaginary institutions, where the collective imaginaries may relate to reproductional as well as transformational power/knowledge in organisational orders of the gaze. For this article, we focus on the reference horizon of the discursive organisation, notably the HEIs and how they are permeated by discourses, such as those of gender and sustainability. Next, we ask after the relationship between discourse research and organisational education research.

2.2 Discourse research in further education and organisational studies

The terms discourse and discourse analysis have not only experienced increasing usage in the social sciences in recent years, but are also relevant for adult education research, as discussed by Rausch (2012) and organisational education. Discourse analytical research approaches have been established in both fields and contribute to a power/knowledge analytical research perspective (Göhlich et al. 2014; Weber and Wieners 2018; Weber et al. 2019b).

Within the poststructuralist turn, we can find broad and narrowly defined understandings of the concept of discourse (Alvesson and Karreman 2000). Similarly, the discourse terms of the "organisational discourse" discussion (Grant 2008) and adult education (Schäffer and Dörner 2012) are diverse: they range from the analyses of power and knowledge (Burrell 1988) to ethical positions, such as the understanding of discourse ethics following Habermas (Meisenbach 2006).

Foucauldian discourse analytic perspectives are highly relevant for organisational education research methodologies, adult and further education as well as website analysis. They are interested in the "discursive practices through which bodies of knowledge are constituted, truth claims are legitimised, and orders of thought, saying, and truth are established" (Weber et al. 2019b, p. 85, own translation). Moreover, they focus on programmatic and semantics (Göhlich et al. 2014), discursivities, actors, and frameworks of organisational learning regarding epistemic practices (Weber 1991, 1998, 2013b; Weber 2005). They examine the 'surfaces of the emergence' of

discourse lines within organisations concerning their underlying rationalities (cf. Foucault 1977).

Starting from the question 'Who speaks?', discourse-analytical perspectives help to analyse discursive, social and organisational power/knowledge complexes, analysing the material visual positionings as well as the multiperspectivity and systematic speaking positions of actors (Weber 1991), highlighting speaker positionings and (organisational) subjectivations as well as processes of legitimation and imagination as a discursive organisational practice. As such, they help to examine the dynamics of the regular emergence and production of dominant and marginalised knowledge and subject positions. Alternatively, they can start from the genealogical analysis of social movement knowledge and identify the shifts in the 'surfaces of emergence' in organisational development (Weber 1998). On the 'surfaces of emergence', discourse lines within a dispositive can run in opposite directions (Foucault 1976a, p. 1105).

So far, our article has discussed the relationship between discourse analysis and organisational education research. Our methodological focus is showing how a discourse-analytical website analysis contributes to the field of organisational education research and research methodologies (Weber et al. 2018). Summarising, discourse-oriented organisational research is thus interested in analysing orders of power/knowledge and studies speaking positions and rationalities in, for example, discourses of equality (Weber 1991), organisational development (Weber 1998), or as in our case, the implications of sustainability in STEM on gender. The term discourse has been extended by its visual dimension. The next section discusses organisations in terms of gaze orders, as they are relevant for how organisations or HEIs respectively are permeated by discourses of equality, diversity, gender and sustainability in their collective imaginaries and the institutionalized discursive 'gaze' on students, for example.

2.3 Epistemology of the gaze

We conceptualise gaze orders, returning to Foucault's (1976b) book "Discipline and Punish: The Birth of the Prison". He describes the gaze order as the act of observing and being observed. The institutionalised discursive gaze can be understood as a historical, temporally and spatially situated practice (Rimmele and Stiegler 2012, p. 40). According to Foucault, the process of normalisation, exemplified in the panopticon, is the fundamental characteristic of all institutions of modern society. In Velazquez' "Las Meninas", Foucault (1976a) analysed the representative gaze as a monument of discourse and visual order, exemplified in the representation of the Spanish royal couple looking into the mirror and simultaneously everyone is looking at them (cf. Prinz 2014, p. 144). The mirror and the door already indicate the new light order of modernity which places the focus on the human subject as seeing (the person on the doorstep) and the seen (the royal couple) (cf. Prinz 2014, p. 74). While the visual dispositive of representation, disciplining, normalisation, and imagination refers to a relational ontology, the institutionalised gaze is an organiser of situated practices as well as organisational forms and conceptions of human governance (Balke 2011; Wieners and Weber 2021).

As shown, seeing, perceiving, looking and imagining becomes relevant in organising. Analysing websites as collective visual representations and as performative artefacts in organising contributes to analysing "orders of (un-)awareness" and contributes to an epistemology of the (institutionalised) gaze. Public representations, such as websites, can be analysed regarding how they performatively do 'viscourse' by referring to specific cultural patterns or stereotypes. Such ways of referencing to collective (re-)productional imaginaries contribute to the subjectivation of individuals, collectives and organisations, too. This perspective thus questions the institutionalised practice of seeing and perceiving (Wieners and Weber 2021) and reflexively interrogates it for the conditions of the possibility of seeing—and of the orders of the gaze involved here.

As suggested by Strati (2000), an aesthetics research perspective on organisations throws into sharp relief aesthetics notions of organising compared to a rationalist view of organisations. From this perspective, poststructuralist analysis unfolds the potential of an aesthetic epistemology, conceiving seeing and perceiving as cultural and societal practices. Similarly, Mersch (2006) proposes a visual epistemology, suggesting that images are genuine methods of generating knowledge and, thus, part of epistemic interest, whereby image and language have equal weight. Discursive procedures help to create and "verify" truth claims on the one hand, whereby "evidence" is produced through image processes on the other (Mersch 2006).

The 'epistemology of the gaze' asks for the materialisations of symbolic orders of the gaze. Such aesthetics-oriented organisation research contributes to visual research methodologies, which from an epistemological perspective ask for the conditions of institutionalised seeing. Analysing websites as 'surfaces of emergence', we now introduce the Archaeology of Knowledge and multimodal analysis as a methodology and a method of website analysis to examine the organisational "dispositives" that organise discourse.

3 Methodologies and methods of website analysis

3.1 Archaeology of knowledge

Drawing on Foucault's (1972) Archaeology of Knowledge, we consider primary/real, reflexive and discursive relations for analysing website. Primary/real relations refer to the institutional units; reflexive relations refer to scientific and political rationalities; and discursive relations refer to discourse-analytical relations (Foucault 1972). At the primary/real level, we reconstruct the 'surfaces of emergence', e.g. the structures, indexes, links and bifurcation but also the programmatic and semantics to understand the rationalisations underlying the organisations. Furthermore, we analyse the "systematic position of the subject" and the analysis of the "types of utterance" in the organisational discourse. Therefore, we take a closer look at the "formation of the modalities of utterances" and subject positions (cf. Table 1, second column). Based on the question: "Who speaks?", we examine the "institutional places", from which the discourses become effective. We analyse these modes of

Table 1 This table was developed in the context of a previous research project on gender and excellence (Wieners and Weber 2020; Weber et. al. 2019)

Formation of the objects: Objects	Formation of the utterance modalities and subject positions	Formation of the terms	Formation of the Discursive Strategies	Organisation of the discursive formation
– Objects and programmatic – Surfaces of emergence, instances of demarcation. – Who is addressed and symbolised? – According to which rules are the objects formed of which the discourses speak? – Which academic disciplines are involved? → reflexive relations – Which classification patterns are used?	– Who is the legitimate speaker, or from which institutional locations and subject positions is an object spoken about? – Who can say something reasonable under which conditions? – Positions of the subject: What places can the addressed subject occupy?	– What knowledge is brought into existence, and how? – How are text elements connected? Which rhetorical schemes are used? – Which terms structure the discursive field? How are they used? (different terms that contradict each other overlap historically and are detached in their structuring function)	– Discursive Formations – Regulated ways of using discursive possibilities – Theoretical principles of order and constitution of the different segments of a discursive formation External references of a discourse: – What are the themes and theories of the discourse? – How do they relate to other discourses? – What is the function of a discourse?	Conditions of – Coexistence – Maintenance – modification – of disappearance Regularities and limitations that determine what may be said in discourse

systematic production and subjectivation concerning the "sequence and arrangement of the sequences of utterances" (Foucault 1992, p. 83, own translation).

Second, at the level of "reflexive relations", it is a matter of embedding these "surfaces of emergence" of discourses in disciplinary and conceptual strategies in academia. Therefore, it is a matter of analysing the "formation of concepts" and the "formation of strategies" (cf. Table 1, third and fourth column): thus, discourses give space to certain "conceptual organisations, regroupings of objects, types of statements". They form themes or theories according to their degree of coherence, rigour, and stability (Foucault 1992, p. 94, own translation). This analytical level helps us to describe a discursive formation in its dimensions or crossing points, such as sustainability or gender.

The final level, the discursive relations, establishes the connection between the first and the second, analysing the relations between the statement and the space of differentiation. We examine the "principle of distribution of objects in a discourse" (cf. Table 1, first column) and the "discursive formation" (cf. Table 1, fifth column) (Foucault 1992, p. 111, own translation).

Analysing these three levels leads to the development of organisational "dispositive" that organise discourse (Weber 2013a, b, 2014; Weber et al. 2019b). In summary, the dispositive-analytical approach follows four questions that build on one another.

- "Who speaks?": who are the speaking discursive positions, which knowledge is legitimately produced here, and which is marginalised?
- Second, where does this knowledge emerge: what are the "surfaces [of] emergence" (Foucault 1972) of this body of knowledge?
- Thirdly, which subject positions are produced in the organisation's knowledge of power?
- Based on this, the last step is how knowledge is assigned its place (Weber and Wieners 2018).

3.2 Multimodal analysis of discourse practice

Due to the multimodal character of websites, discursive website analysis and multimodal analysis of discourse practice go hand in hand (Iedema 2007; Lažetić 2020). In the multi-level structure of organisational change dynamics, multimodal analysis of organisational discourses is necessary, which includes the pictorial, composition and design, technological aspects, architecture and all materialities. Such an object-related methodology can be used for the material analysis of specific rationalisations (Keller and Truschkat 2013; Weber 1998).

Multimodality integrates text- and image-based approaches, videos, and physicality, conceptualising websites as three-dimensional spaces. The means of textual, pictorial, creative and acoustic elements (Iedema 2007) in the design and layout of the website make visible the emerging discourses and performative practices. Similar to Iedema (2007), Meier (2013) proposes examining discursive practice as a multimodal practice in the interaction of different sign systems or modalities. Focusing on discursive positions and actors in their modality, mediality, and signification helps to

ask how and in what way "sign resources" create understanding in communication processes. Furthermore, it responds to the question of to what extent they are conventionalised within discourse communities, e.g. contextual uses of colour and form (logos, websites, etc.). Accordingly, he understands discourses as regulating and regulated multimodal sign usages that lead to exemplary communication practices (ibid.).

Next, we map out the field of website analysis, describing the foundational perspectives on websites as multimodal platforms and introducing empirical strategies and findings from the literature before we discuss how specific topics are negotiated, such as gender and sustainability.

4 Websites and website analysis

4.1 Foundational perspectives on websites and website analysis

Website analysis is one approach among visual research methods (Lažetić 2020). While the research in organisational education has paid attention to the visual turn in the practice of social research for a while (Bell et al. 2014; Weber et al. 2014), further and adult education (Friebertshäuser 2007; Schäffer and Dörner 2012) as well as higher education research have been hesitant to consider two crucial methodological and epistemological twists, namely the visual and digital. Analysing still images are rare in their application and in their methodological reflection in qualitative-empirical adult education research (Dörner 2012). Moreover, "[t]he lack of visual research in the study of higher education has been particularly evident in Europe due to the combined effects of two research traditions", Lažetić (2020) argues; namely, the focus on management, organisation and quality and the tendency to consider national state and national higher education systems as the primary unit of comparison. However, website analysis is especially significant as universities' visually rich web-based communication is becoming increasingly critical (Lažetić 2020; Metcalfe and Blanco 2019).

Websites are a coherent and aesthetically unified ensemble of pages whose data is localised on a server. They are one of the most important forms of online representation for textual, visual and acoustic information (Schünzel and Traue 2014). Websites are digital documents created transmedially, consisting of forms, texts and images, which appear as two-dimensional, multicoloured presentation areas on the screen. They are usually structured hierarchically via a navigation bar. In addition to the internal reference structure, they often have an external reference structure in which they refer to other websites or social media, for example. Due to their hyperstructure, websites can be analysed as a three-dimensional, spatial structure. Analysing the external reference structure is vital because it provides information about legal, financial or symbolic connections with other actors (Schünzel and Traue 2014).

According to Schünzel and Traue (2014), websites have at least three functions: self-thematisation, networking and appeal character. Accordingly, they first allow individuals, groups, or firms to represent themselves. Second, they provide for com-

municative actions, e.g., networking or collective action. They can be understood as a triadic structure since websites mediate objectification between the actors. They are carriers of process-produced data and have an inherent communicative function. This allows one to move between archived and dynamic content or documents, which makes regular data back-ups in the analysis process unavoidable. Still, websites are distinct from blogs or guest books, for example, because of their static, relatively stable structure over time and the limited technical possibilities for communication between visitors and webmasters. Thirdly, websites have linguistically and practically speaking an appealing character when they ask, for example, to comment, contribute, subscribe, buy or sign (Schünzel and Traue 2014).

Against this foundational perspective, we see organisational websites as publicly effective stage and organisational platforms for strategically selected content and self-portrayals (Weber et al. 2019b). Studying HEI's websites from a discourse-oriented organisational education perspective, we are interested in the surfaces of emergence and the imaginaries created and displayed, giving clues to the symbolic order of the organisation (Weber et al. 2019b). Metcalfe and Blanco (2019) suggest categories of difference for analysis like organisational, subgroup or self-identities and their relations, administration and governance, structure, aesthetics, environments, culture, change and technology.

According to Lažetić (2020), the analysis of websites also has particular challenges which need to be considered: it is the multimodal character of websites, as previously discussed, the co-creative nature through multiple authors and the dynamic nature of the websites as well as the lack of adequate archiving practices. As such, websites can be analysed as an "ensemble", as a specific image-text-arrangement, which as such "perform" an institutional surface of emergence (Weber et al. 2019b). Moreover, we remain aware of the fact that websites are created by professional agencies. The commercial aspect of websites and its relevance for self-presentation are important aspects when analysing websites.

4.2 Empirical website-analysis strategies & findings

In the following, we discuss some selected papers using website analysis to provide an outlook of selected methodologies on how HEIs present themselves and which surfaces of emergence appear. For example, Gronert et al. (2018) examine homepages of public and private universities offering further education as homepages play a central role in the recruitment of people interested in continuing education. In using a content-analytical document analysis and a deductively developed standardized category, they explore the question what information is available on a homepage and to what extent. Presenting information in a clear and comprehensible way forms the core of a targeted approach in order to attract target groups effectively.

In a paper specific to HEIs, Lažetić (2020) focuses on the methodological potential of institutional website analysis as a fruitful approach to studying difference in comparative higher education research, looking at different purposes of comparison and different organisational aspects of HEI's website representations. He found that most website analysis of HEIs are cross-sectional rather than longitudinal and remain within national boundaries, limiting potential theoretical insights into social, polit-

ical and organisational change processes across societies. Interestingly, the cross-sectional representations focused on issues related to institutional identities and positioning of individual self-identities towards institutions and on representations of different types of students. In contrast, organisational aspects related to structure, hierarchy, disciplinary differences, management and leadership, among others, are rarely covered (Lažetić 2020).

From a Foucauldian perspective, Maasen and Böhler (2006) examine the relationship between image and text on the "Zeppelin University" (ZU) website. The analysis focuses first on the university as an institution, analysing the symbolic orders of chosen landscape pictures, for instance, from the Alpes, suggesting confrontation and conquest, and the Lake Constance, implying positionality and reflexivity of the viewer. Images of landscapes hide the university (situated in the observer's blind spot); instead, they show the university's geographic location and ideal perspective; "The visitor to the website [...] sees the world through the eyes of the ZU." (Maasen and Böhler 2006, p. 216). This analysis reminds Foucault's deliberation of the Las Meninas, as previously discussed, in that the image shifts the gaze of the observer.

Second, Maasen and Böhler's (2006) book chapter examines the social figures, notably the president and employees, represented as models rather than university bureaucrats. The people portrayed appear as authenticating, charismatic social figures of the managerial-academic type. The website of ZU is a form of ideological modernisation: on the one hand, the social figure of the president reflects the conquering spirit of the namesake Zeppelin; on the other hand, he represents the manager as a response to the socially necessary reaction to the current economic and labour market situation. They conclude that turning to the image helps to analyse the image-discursive connections and shifts of new sayings and visibilities and to record them in practices of will and knowledge formation. The image becomes an event whereby the internal dissection allows the external relationships of intelligibility to be constructed (Maasen and Böhler 2006).

Overall, the website analysis of the ZU via images and texts makes it possible to see the type of university and the ways of subjectivation in differences, in which specific patterns of visibility and sayability emerge. In the outlook, we illustrate how a discourse-analytical website analysis can be made fruitful to examining the discourses of gender and sustainability in HEIs.

4.3 Outlook: website analysis and transversal themes: sustainability & gender

As we focus on HEIs, we view them as a particular form of organisation, shifting from state-led to more market-oriented models in the context of the neoliberalisation of higher education and globalisation, more broadly (Parreira do Amaral and Thompson 2022; Slaughter and Leslie 2001). Against this background, organisational change arises as a question of the transformation of organisational orders of the gaze and dispositives of the gaze.

Over the last decades, the topics of sustainability and gender have been emerging and have become more prominent in the public sphere (Prietl 2018; Wahlström 2019; Weber et al. 2020). Website analysis can help analyse how organisations position themselves towards transversal themes, such as sustainability and gender. For

instance, in the context of a research project on "Re-imagining GenderFuture in STEM" in German Higher Education funded by the Federal Ministry of Education and Research (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF), we depart from the assumption that focusing on sustainability in STEM/Tec study programmes widens participation for female students, particularly from non-academic or migrant families. By analysing the interplay of text, e.g. gender, sustainability and their synonyms within the broader discourses, visuals (e.g. use of colour, graphics, pictures) and sounds (if any) help to deconstruct how those transversal themes are addressed and which gaze orders they imply, which is supported by the literature in the field.

Gomaa et al. (2014) introduce a scoring tool for websites to analyse the sustainability marketing efforts of companies. They pay attention to sustainability issues and website quality, examining whether they are user friendly, transparent and which content (sustainability concepts and efforts) is conveyed. A further paper by Isaksson and Johnson (2013) proposes a preliminary model for assessing university sustainability from perspectives of students. Starting from the assumption that a student is looking for a university working with sustainable development, their study uses website analysis of 18 Swedish universities. Although Sweden can be considered a leading nation in sustainability, the results from the website analysis are not as promising as the ranking does not seem to predict university sustainability performance.

From an empirical angle, Leal Filho et al. (2018) examined the extent to which universities have formal policies on sustainable development, and whether such policies are a pre-condition for successful sustainability efforts. In a mixed-methods study, covering 35 universities in seven countries, ranging from document and website analysis to questionnaires and interviewing, they found out that only 60 per cent of the sampled universities had a specific policy. Still, all of the universities were active by developing environmental sustainability policies or procedures. The findings provide some valuable insights into the connections between sustainability policies and practices by means of website analysis. In an in-depth study by Ott et al. (2016), corporate, nonprofit, and university websites were examined how they communicate sustainability online. They analysed sustainability on the landing pages of the actors mentioned above, comparing the different organisational actors. They state that "sustainability has emerged as a core business strategy and a focal area of investigation among communication scholars" (Ott et al. 2016, p. 672). Interestingly, nearly all universities had a designated sustainability landing page on their website, compared to only a few nonprofits in the sample. Still, they suggest that the selected organisations promote only selected content without quantifying their sustainability claims.

With respect to gender, a paper by Moss, Gunn & Kubacki (Moss et al. 2008) explores the relationship between gender and web design from a web design aesthetics approach. They are interested in the theoretical and practical implications of the question of how best to identify and sustain service brands values. To do this, they use web design aesthetics in how small to large companies represent themselves. They find that most websites employ a "male design aesthetic", suggesting that women and men have differential design aesthetics. Accordingly, there are im-

plications for recruitment, promotion and training that are not currently reflected in existing services branding models (Moss et al. 2008).

These implications are essential for our previously mentioned BMBF project as we consider how the universities' websites call particular students into action to study with them. Our primary interest is how sustainability can be a door opener for previously marginalised target groups in STEM/Tec study programmes. We are interested in the question to what extent Green STEM can be a "door opener" for acquiring and retaining female STEM students in society (Spangenberger 2016)[2]. To do so, we analyse the organisational discourses of two HEIs using the discourse-oriented document and website analysis (Weber et al. 2019b), paying attention to how and which type of student is represented in images, analysing the institutional orders of the male gaze.

Revisiting our dispositive-analytical approach from Sect. 2, we first ask who are the speaking discursive positions and which subject positions are produced in the organisation's knowledge of power. For instance, in one HEI, the website uses images of three students; two can be read as male students and one as female[3]. The male students sits cross-legged on the grass, while the female student sits outside on a bench with a table. Referring to Youdell (2005), we interpret this positioning as gendered sitting. Drawing on Foucault's understanding of subjectivation and the subsequent work of Judith Butler, Youdell (2005) analysed the posture of students in London's secondary schools. She stated that those postures are highly gendered, with female students taking less space, and hiding sexuality through closed cross-legged positions, while male students taking more space through positioning arms and legs around them.

While one male and one female student have a somewhat "mainstream" appearance, one of the male students is represented as particularly alternative, having dreadlocks, a woollen jumper, and his gaze oriented towards a point outside of the image, perhaps looking into the future. As Foucault's (1976a) discussion of Velazquez's (Foucault 1976a) "Las Meninas", where the mirror and door symbolise shifting the gaze, the gaze outside the image on the one hand and the different positioning of the student on the other, could indicate that the HEI changed its institutional gaze on the students.

We are also interested in the "surfaces [of] emergence" (Foucault 1978, 1992) of sustainability and gender discourses and how knowledge is assigned its place (Weber and Wieners 2018). Green dominates two of the three pictures, notably concerning the cloth and the background. The dominance of green, the nature-like location (at least in two cases), and maybe even the material of fabric (woollen and cotton), which do not suggest to be newly bought, may imply dimensions of sustainability. The student's statement emphasises the craft of the images, naming sustainability explicitly or framing it implicitly through nouns, such as future, responsibility, and planet, alluding to the Greta Thunberg movement and Friday protests, for example. Our examples demonstrates how discourses and images are joined together in discur-

[2] as formulated as a goal by the BMBF STEM field of action, field of action 3.

[3] In the following, we use male/female for a male/female read student acknowledging that the person themselves may identify differently.

sive chains. This preliminary analysis further suggests that institutional imaginary positionings might helpfully be thought in terms of constituting constellations that create both possibilities and constraints for the institutional gaze on and one hand and 'who' students can be, on the other.

Summing-up, our project looks at the relationship of those transversal themes in analysing websites as surfaces of emergence. Revisiting our analogy of surfaces of websites, we suggest that websites are permeated by discourses, such as sustainability in the entanglement with gender. Using particular images with diverse identities and statements, implying sustainability, environment, planet and future, among others, they performatively actualize collective imaginaries. As we have seen in the above example, websites may as well try to disrupt with dominant images, such as those of the "white male engineer" (Paulitz et al. 2015; Prietl 2018; Wolffram 2022). Instead, they address a different type of student through images, maybe those they hope to attract through ideas of sustainability.

Our article generally contributes to methodological innovation through discourse-analytical website analysis in organisational education and adult education organisation research. The paper showed the potential of a discourse-oriented website analysis as a methodology, adding to the literature on the epistemology of the institutional gaze. With its explicit methodological focus, it could not provide an empirical analysis on universities' self-representation or transversal themes but rather show how a discourse-analytical approach to website analysis can be made fruitful for an in-depth empirical analysis.

Building upon the recommendations of Metcalfe and Blanco (2019) and Lažetić (2020), we encourage more "critical examinations of organisation identities and deeper understanding of diversity and inclusion/exclusion mechanisms in higher education contexts" (Lažetić 2020, p. 86). In this regard, a deepened understanding of organisational discourse formation and its "surfaces of emergence" might offer a potential and fruitful research area in the future.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Conflict of interest E. Bulgrin and S.M. Weber declare that they have no competing interests.

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.

References

Alvesson, M., & Karreman, D. (2000). Varieties of discourse: on the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, *53*(9), 1125–1149. https://doi.org/10.1177/0018726700539002.

Balke, F. (2011). Michael Foucault. In I. Därmann & K. Busch (Eds.), *Bildtheorien aus Frankreich: Ein Handbuch* (153–172). Paderborn: Wilhelm Fink.
Bell, E., Warren, S., & Schroeder, J.E. (Eds.). (2014). *Routledge companions in business, management and accounting. The Routledge companion to visual organization*. London, New York: Routledge.
Brankovic, J., Ringel, L., & Werron, T. (2018). How rankings produce competition: the case of global university rankings. *Zeitschrift Für Soziologie*, *47*(4), 270–288. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0118.
Burrell, G. (1988). Modernism, post modernism and organizational analysis 2: the contribution of Michel Foucault. *Organization Studies*, *9*(2), 221–235. https://doi.org/10.1177/017084068800900205.
Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* (5th edn.). Collection Esprit. Éd. du Seuil.
Dörner, O. (Ed.). (2012). *Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.25.
Etzkowitzn Henry, and Loet Leydesdorff. 2000. The dynamics of innovation: from national systems and "Mode 2" to a triple helix of University–industry–government relations. *Research Policy*, *29*(2), 109–23. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4
Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge. World of man*. London: Tavistock.
Foucault, M. (1976a). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
Foucault, M. (1976b). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (1st edn.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 184. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen: Sexualität und Wahrheit*. Sexualität und Wahrheit/Michel Foucault, Vol. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve-Titel, Vol. 77. Berlin: Merve.
Foucault, M. (1992). *Archäologie des Wissens* (1st edn.). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 356. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Friebertshäuser, B. (2007). *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
Göhlich, M., Weber, S.M., & Schröer, A. (2014). Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. >Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Organisationspädagogik der DGfE. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek14_OrgaPaed/2014_Forschungsmemorandum_Organisationspa%CC%88dagogik.pdf
Gomaa, A., Paukett, R., & Dattel, A.R. (2014). A scoring tool for websites—A case of sustainable organizations. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, *6*(1), 1–14.
Grant, D. (Ed.). (2008). *The SAGE handbook of organizational discourse* (1st edn.). London: SAGE.
Gronert, L., Krähling, S., & Präßler, S. (2018). Homepages als ein zentraler Vertriebsweg von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. Erkenntnisse und Ableitungen einer Homepageanalyse. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Eds.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (pp. 301–334). Wiesbaden: Springer VS.
Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education*. Hampshire: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230306394.
Iedema, R. (2007). On the multi-modality, materially and contingency of organization discourse. *Organization Studies*, *28*(6), 931–946. https://doi.org/10.1177/0170840607075264.
Imdahl, M. (1996). *Gesammelte Schriften*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Vol. 1237. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Isaksson, R., & Johnson, M. (2013). A preliminary model for assessing university sustainability from the student perspective. *Sustainability*, *5*(9), 3690–3701. https://doi.org/10.3390/su5093690.
Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung* (6th edn.). Edition DISS, Vol. 3. Münster: Unrast.
Keller, R., & Truschkat, I. (Eds.). (2013). *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Theorie und Praxis der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge* (3rd edn.). Cambridge: Harvard University Press.
Lažetić, P. (2020). Studying similarities and differences in higher education organisations based on their websites—comparative methodological approaches and research potential. *International Journal of Social Research Methodology*, *23*(1), 75–90. https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1672286.
Leal Filho, W., Brandli, L.L., Becker, D., Skanavis, C., Kounani, A., Sardi, C., Papaioannidou, D., Paço, A., Azeiteiro, U., de Sousa, L.O., Raath, S., Pretorius, R.W., Shiel, C., Vargas, V., Trencher, G., & Marans, R.W. (2018). Sustainable development policies as indicators and pre-conditions for sustainability efforts at universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(1), 85–113. https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2017-0002.

Maasen, S., & Böhler, F. (2006). „Zeppelin-University“: Bilder einer Hochschule. In S. Maasen, T. Mayerhauser & C. Renggli (Eds.), *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse* (pp. 199–229). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. Own translation.

Maasen, S., Mayerhauser, T., & Renggli, C. (Eds.). (2006). *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse* (2nd edn.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Meier, S. (2013). Multimodalität im Diskurs: Konzept und Methode einer multimodalen Diskursanalyse (multimodal discourse analysis). In R. Keller (Ed.), *Forschungspraxis* Vol. II. Wiesbaden: Springer VS.

Meisenbach, R. J. (2006). Habermas's discourse ethics and principle of universalization as a moral framework for organizational communication. *Management Communication Quarterly*, *20*(1), 39–62. https://doi.org/10.1177/0893318906288277.

Mersch, D. (2006). Visuelle Argumente. Zur Rolle der Bilder in den Naturwissenschaften. In S. Maasen, T. Mayerhauser & C. Renggli (Eds.), *Bilder als Diskurse – Bilddiskurse*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Metcalfe, A. S., & Blanco, G. L. (2019). Visual research methods for the study of higher education organizations. In M. B. Paulsen & L. W. Perna (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research* (Vol. 34, pp. 153–202). New York: Agathon Press. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3_4.

Moss, G. A., Gunn, R. W., & Kubacki, K. (2008). Gender and web design: The implications of the mirroring principle for the services branding model. *Journal of Marketing Communications*, *14*(1), 37–57.

Münch, R. (2014). *Academic capitalism: universities in the global struggle for excellence. Routledge advances in sociology*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203768761.

Ott, H., Wang, R., & Bortree, D. (2016). Communicating sustainability online: An examination of corporate, nonprofit, and university websites. *Mass Communication and Society*, *19*(5), 671–687.

Panofsky, E. (2006). *Ikonographie und Ikonologie: Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell* (1st edn.). Köln: DuMont.

Parreira do Amaral, M., & Thompson, C. (Eds.). (2022). *Geopolitical transformations in higher education: imagining, fabricating and contesting innovation* (1st edn.). Educational governance research, Vol. 17. Cham: Springer Nature.

Paulitz, T., Kink, S., & Prietl, B. (2015). Fachliche Distinktion und Geschlechterunterscheidung in Technik- und Naturwissenschaften. Grundlagen- und anwendungsorientierte Wissenskulturen im Vergleich. In T. Paulitz, B. Hey, S. Kink & B. Prietl (Eds.), *Akademische Wissenskulturen und soziale Praxis: Geschlechterforschung zu natur-, technik- und geisteswissenschaftlichen Fächern* 1st edn. (Vol. 42, pp. 207–226). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Powell, J. J. (2018). *Higher education and the exponential rise of science: competition and collaboration: an interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Hoboken: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0464.

Prietl, B. (2018). *Energiewende = Geschlechterwende? Eine geschlechtersoziologische Subjektanalyse des Ingenieurs im Bereich erneuerbare Energien*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Prinz, S. (2014). *Die Praxis des Sehens*. Bielefeld: Transcript.

Rausch, S. (2012). Diskursanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Eds.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (pp. 277–288). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.24.

Reckwitz, A. (2021). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne* (5th edn.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rimmele, M., & Stiegler, B. (2012). *Visuelle Kulturen – Visual Culture. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Schäffer, B., & Dörner, O. (Eds.). (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.

Schünzel, A., & Traue, B. (2014). Websites. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch. Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 1295–1307). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_88.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, *8*(2), 154–161. https://doi.org/10.1177/1350508401082003.

Spangenberger, P. (2016). *Zum Einfluss eines Nachhaltigkeitsbezugs auf die Wahl technischer Berufe durch Frauen. Eine Analyse am Beispiel des Windenergiesektors*. Paderborn: Eusl.

Strati, A. (2000). *The aesthetic approach in organization studies*. London: SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446217351.n2.

Wahlström, M. (2019in). Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Friday For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities. https://protestinstitut.eu/wp-content/up-loads/2019/07/20190709_Protest-for-a-future_GCS-Descriptive-Report.pdf

Weber, S. (1991). *Frauenförderung – Akteure, Diagnosen und Therapievorschläge: Analyse und Kritik am Beispiel betrieblicher Weiterbildung*. Theorie und Praxis der Frauenforschung, Vol. 16. Bielefeld: Kleine.

Weber, S. M. (1998). *Organisationsentwicklung und Frauenförderung: Eine exemplarische Untersuchung in drei Organisationstypen der privaten Wirtschaft*. Zugl.: Frankfurt a.M.: Univ.-Diss., 1997. Königstein: Helmer

Weber, S. M. (2005). *Rituale der Transformation: Großgruppenverfahren als Pädagogisches Wissen am Markt* (1st edn.). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M. (2013a). Dispositive des Schöpferischen: Genealogie und Analyse gesellschaftlicher Innovationsdiskurse und institutioneller Strategien der Genese des. *Neuen*, 191–221. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_9.

Weber, S. M. (2013b). Politikberatung. Wer spricht? Dispositive der Relationierung und disziplinärer Habitus. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Eds.), *Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (pp. 34–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Weber, S. M. (2014). Change by Design!? Wissenskulturen des „Design" und organisationale Strategien der Gestaltung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Eds.), *Organisation und das Neue* (pp. 27–48). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M. (2018). *Welche Organisation? Welcher Wandel? Organisationswandel im Diskursfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Weiter bilden, 26–29. https://doi.org/10.3278/WBDIE1801W026.

Weber, S. M., & Wieners, S. (2018). Diskurstheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Vol. 17, pp. 211–223). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_17.

Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., & Schwarz, J. (Eds.). (2014). *Organisation und das Neue*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5.

Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., & Engel, N. (2018). Forschungsstrategien und Methodologien der Organisationspädagogik Eine Einführung. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Eds.), *Handbuch Organisationspädagogik* (pp. 263–269). Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M., Truschkat, I., Schröder, C., Peters, L., & Herz, A. (Eds.). (2019a). *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Organisation und Pädagogik, Vol. 26. Wiesbaden: Springer VS.

Weber, S. M., Wieners, S., & Grosse, L. (2019b). Das Netz der Organisation und seine Oberflächen. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Eds.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Organisation und Pädagogik, (Vol. 26, pp. 83–91). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20372-6_8.

Weber, S. M., Heidelmann, M., & Klös, T. (2020). Zukunfts-Wissen im Diskurs. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, *14*(4), 17–36.

Wieners, S., & Weber, S. M. (2021). *Im Blickfeld der Kamera. In Diskursanalytische Geschlechterforschung in der*. Erziehungswissenschaft, Vol. 17 (pp. 103–120). Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/jeg.v17i1.07.

Wieners, S., & Weber, S. M. (2020). Athena's claim in an academic regime of performativity: Discursive organizing of excellence and gender at the intersection of heterotopia and heteronomia. *Management Learning*, *51*(4), 511–30. https://doi.org/10.1177/1350507620915198.

Wolffram, A. (2022). Gendered representations of excellence in science and technology. In F. Jenkins, B. Hönig, S. M. Weber & A. Wolffram (Eds.), *Inequalities and the paradigm of excellence in academia*. Routledge research in gender and society, Vol. 99. New York: Routledge.

Youdell, D. (2005). Sex–gender–sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, *17*(3), 249–270. https://doi.org/10.1080/09540250500145148.

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

Funding Das Verbundvorhaben „Re-Imagining GenderFuture in MINT. Hochschulische Potenziale der Gewinnung und Bindung von weiblichen Non-Traditionals durch die Integration von Nachhaltigkeit und Geschlechtergerechtigkeit in den Technikwissenschaften (GenderFUTURE)" wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01FP22M05A und 01FP22M05B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Fachartikels liegt bei den Autor*innen.

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