

Volume 47 • Number 1 • April 2024

ZfW

OPEN ACCESS

unter Springer Link

Zeitschrift für
Weiterbildungsforschung
Journal for Research on Adult Education

Beratung im (digitalen) Wandel

 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

47. Jahrgang · Heft 1 · 2024

Inhaltsverzeichnis

Editorial

<i>Bernd Käßlinger · Sebastian Lerch · Sabine Schmidt-Lauff</i> Editorial.	1
---	---

Schwerpunkt

<i>Dennis Mocigemba · Laura Unterreiner</i> Hybridisierungstendenzen in Settings der Berufs- und Laufbahnberatung	7
--	---

<i>Tim Stanik · Karin Julia Rott</i> Videoberatungen im Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit – Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie	29
--	----

<i>Sebastian Lerch · Henrik Weitzel</i> Beratung für lebensentfaltende Bildung	47
---	----

<i>Henning Pätzold · Joshua Dohmen</i> Die Rolle von neutraler, überregionaler, telefonischer Weiterbildungsberatung und verwandter Formen im Weiterbildungsberatungssystem	63
---	----

<i>Sabine Schmidt-Lauff · Marie Rathmann</i> Weiterbildungsberatung im Online-Format – Zur Analyse digitaler Dokumente.	81
--	----

<i>Kristina Kieslinger · Kira Nierobisch</i> Wenn der Chatbot weiß, wo es lang geht – Ethische Fragen und mögliche Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Beratungssettings	99
--	----

Forum

<i>Anna-Lena Brinkmüller · Falk Scheidig</i> Data Literacy als Gegenstand der Erwachsenenbildung – eine Programmanalyse	123
--	-----

<i>Madlain Hoffmann</i> Teilhabe nach dem Renteneintritt. Non-formale Bildungsaktivitäten als Ausgleich für einen unerfüllten Erwerbswunsch?	145
--	-----

Erratum

<i>Susanne Wißhak</i> Erratum zu: Transfer in der berufsbezogenen Weiterbildung: Systematisches Literaturreview und Synthese mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden	173
---	-----



Editorial

Bernd Käßlinger · Sebastian Lerch · Sabine Schmidt-Lauff

Angenommen: 7. März 2024
© The Author(s) 2024

Die Bildungsberatung war – ähnlich wie die gesamte Erwachsenen- und Weiterbildung – von Einschränkungen ihrer Arbeit im Rahmen der Corona-Gegenmaßnahmen betroffen. Die digitale und die telefonische Bildungsberatung wurden in der Zeit der Pandemie stärker als Präsenzangebote genutzt (vgl. Bilger und Käßlinger 2022). Aber auch bereits vor und jenseits der Pandemie erfuhren bzw. erfahren medial vermittelte und digital gestützte Beratungsangebote einen Bedeutungszuwachs. Dabei ist an verschiedenen Stellen zu beobachten, dass es häufig keine Gegensätze sind, sondern hybride Angebote entstehen oder Interessierte sowohl medial vermittelte als auch direkte Beratungssettings in unterschiedlichsten synchronen wie asynchronen, (ko)präsenten wie digitalisierten Formaten nutzen. Die beinahe schon klassische telefonische Beratung ist dabei in ihrer Bedeutung u. a. als ein leichtgängiges und anonymes Setting zudem weiterhin nicht zu unterschätzen und verknüpft sich auch neuartig mit Präsenz und Digitalität (z. B. Co-Browsing).

Wie im Call for Papers annonciert, interessierte es uns bei der Konzeption dieser Ausgabe der ZFW, ob sich allein das Medium ändert, in dem Bildungsberatung stattfindet, oder ob sich auch Anlässe, Inhalte, Prozesse, Gestaltungsformen, Interessen und Ergebnisse wandeln. Daher werden im vorliegenden Themenheft zwei

✉ Bernd Käßlinger
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland
E-Mail: bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Sebastian Lerch
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: selerch@uni-mainz.de

Sabine Schmidt-Lauff
Helmut-Schmidt-Universität/UniBw Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

Perspektiven aufgegriffen: (1) die sich wandelnden (digitalen) Rahmenbedingungen von Bildungsberatung sowie (2) (digitalisierte) Veränderungen der Beratung selbst.

1 Die gesellschaftlichen, technischen, lebensweltlichen Wandlungen und ihre Auswirkungen auf Bildungsberatung

Solche Entgrenzungen äußern sich in veränderten Kontextbedingungen, denn die „digital erweiterte Realität ist aus dieser Perspektive auch eine sozial erweiterte Realität“ (Kergel 2018, S. 64f.). Diese Veränderungen existieren auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. auf das Weiterbildungssystem selbst bezogen, auf Organisationen und Institutionen von Beratung oder auf Angebote gerichtet:

„Beratungsangebote [...] erfüllen im Kontext von gesellschaftlichen Umbrüchen und Modernisierungsprozessen auch wichtige Funktionen für Staat und Gemeinwesen. Die Beraterinnen und Berater geraten dabei leicht in einen Rollenkonflikt, der sich kaum auflösen lässt. Beratung fördert und transportiert einerseits das Bild des Menschen als grundsätzlich autonomes und eigenständiges Wesen. Dem Einzelnen kann mit Informationen und Beratungsmethoden geholfen werden, die widersprüchlichsten Lebenserfahrungen in einer globalisierten kapitalistischen Gesellschaft zu integrieren, mit Sinn zu besetzen und sich als selbstwirksam zu erleben“ (Vossler 2005, S. 5).

Digitalisierung kann diesen Prozess durchaus unterstützen. Es

„besteht die Chance, die Beratungsangebote durch die Nutzung neuer, zeitgemäßer Kommunikationsformen für neue Zielgruppen und weitere Bevölkerungskreise zu öffnen. Gleichzeitig gilt es der Gefahr gewahr zu sein, dass mediale Inszenierungen von Beratung auf das Beratungshandeln selbst zurückwirken und bewährte Beratungskonzepte durch diese ‚Mediatisierung‘ verfremdet werden könnten“ (Vossler 2005, S. 8).

Hierdurch wird bereits die zweite Perspektive deutlich.

2 Die Veränderung der Bildungsberatung

Digitale Medien wirken in Gestaltung und in Prozesse der Beratung hinein (Rietmann et al. 2019), sie verändern Beratung insgesamt und werden konkret auch methodisch in der Beratung genutzt. Die Zunahme an Einsatz und Möglichkeiten (vgl. Wenzel 2014, S. 63) führt auch dazu, dass die Anwendung bzw. der Einsatz hinterfragt, kritisch geprüft werden muss und Gelingensbedingungen und Hemmnisse theoretisch und empirisch ausgeleuchtet werden müssen. Das betrifft neben den Beratenden auch die Ratsuchenden sowie die Anbieter bzw. Organisationen von Beratung.

Die Beiträge des Hefts thematisieren aus erwachsenen- und organisationspädagogischer, aber auch aus ethischer Perspektive Beratung im digitalen Wandel. Freilich, so könnte man kritisch bemerken, ist das Thema zu groß gewählt, um klare Antworten

ten zu erhalten, aber es ist eben groß gewählt, um die Relevanz und Vielschichtigkeit von Digitalisierung für Beratung zu erschließen. Die unterschiedlichen Artikel geben Teilantworten und bilden die intendierte Vielfalt an Perspektiven ab, indem sie sich auf unterschiedliche Aspekte (u. a. Beratende, Ethik, Weiterbildungsberatung, digitale Ästhetisierung und mediale Interaktionen) beziehen und indem sie theorie- und empiriebasiert erkunden, wie sich die Bildungsberatungslandschaft wandelt, welche neuen Formate an Beratung über die Lebensspanne entwickelt werden, welche Verbindungen und neuen parzellierten Beratungsfelder entstehen und was diese Veränderungen für die Professionalität der Beratenden sowie für Ratsuchende bedeutet.

Die ersten beiden Beiträge befassen sich mit der Bundesagentur für Arbeit als ein Beratungsanbieter. Das Vermittlungsmonopol war in Deutschland bis 1994 ein Staatsmonopol für die gewerbsmäßige Arbeitsvermittlung und es lag bei der Bundesanstalt für Arbeit. Heute ist die BA ein bedeutender Anbieter neben anderen staatlichen und privaten Beratungsanbietern zu Bildung, Beruf und Beschäftigung. Sie ist auch nicht mehr dominant auf die Beratung von arbeitslosen Menschen ausgerichtet, sondern wendet sich sehr viel breiter an Menschen in Beschäftigung, die sich beruflich orientieren oder umorientieren wollen.

Hybridisierungstendenzen in Settings der Berufs- und Laufbahnberatung untersuchen *Dennis Mocigemba* und *Laura Unterreiner*. Der Beitrag analysiert gegenwärtige Entwicklungen und Veränderungen der Beratungssettings in der Berufs- und Laufbahnberatung, die maßgeblich, aber nicht allein durch die Corona-Pandemie erheblich forciert wurden und werden. Die Autorin und der Autor sprechen hier begrifflich sowohl von einer Mediatisierung als auch einer Digitalisierung von Beratung. Bezugnehmend auf bildungswissenschaftliche Überlegungen zu hybridem Lernen werden diese Veränderungen als Hybridisierungstendenzen begrifflich eingeordnet. Grenzverschiebungen auf räumlichen, zeitlichen, sozialen und institutionellen Ebenen werden zu konzeptualisieren versucht. Auf Basis einer regionalen Umfrage unter Berufsberatenden der Bundesagentur für Arbeit in Bayern ($n = 237$) wird dargestellt, welche Hybridisierungstendenzen seit der Pandemie aus Perspektive der Beratenden erlebt wurden, welche in der Zukunft erwartet und wie diese von den Befragten bewertet werden.

Tim Stanik und *Karin Julia Rott* präsentieren Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie zu Videoberatungen im Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit (BA). Das Beratungsangebot der BA kann vor allem seit der Corona-Pandemie auch in Form von Videoberatung genutzt werden, was als synchrones Digitalformat eingeordnet werden kann. Der Artikel analysiert mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Befragungen von Beratungsfachkräften der BA, welche Erfahrungen mit solchen digitalen Videoberatungen gesammelt wurden, welche professionellen Anforderungen und Herausforderungen die Beratenden dabei aus der eigenen Perspektive wahrnehmen und wie sie dabei selbst ihre Kompetenzen einschätzen. Die Studienergebnisse demonstrieren ein relativ hohes Kompetenzerfinden. Außerdem konnte eine Typologie von Videoberatenden der BA erstellt werden. Bei dieser Studie und der bereits beschriebenen Studie von Dennis Mocigemba und Laura Unterreiner wäre in Folgestudien interessant, die Selbstwahrnehmungen und -einschätzungen der Beratenden zum Beispiel mit der Fremdwahrnehmung der Beratenen zu vergleichen.

Anknüpfend an obige Überlegungen zu einer breiten Orientierung von Weiterbildungsberatung für eine Beratung, die sich an der Idee von Weiterbildung als lebensbegleitende, lebensentfaltende wie lebensumspannende Form der Auseinandersetzung wie lernende Einlassung auf die Welt, das Selbst und Sein orientiert, ist der Beitrag von *Henrik Weitzel* und *Sebastian Lerch* zu lesen. Unter der Annahme, dass Beratung für Beruf und Beschäftigung grundlegend, aber auch für individuelle, gemeinschaftliche und politische Zusammenhänge zunehmend wirkmächtig sei, entwerfen sie ihr Konzept einer „Beratung für lebensumspannende Bildung“ in Rückgriff auf Peter Faulstichs Begriff der „lebensentfaltenden Bildung“. Zentral darin wird das transformatorische Moment unserer Gegenwart gesetzt, in dem sich gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche, Polykrisen und daraus resultierender individueller Komplexitätserfahrungen in „zunehmend digitalen Zeiten“, Inhalte, Interessen und Themen von Beratung wandeln. Sie unterlegen ihre analytischen Ausführungen zudem mit einigen statistischen Daten bspw. zur Anzahl der Anfragen und thematischen Schwerpunkte beim *Infotelefon Weiterbildungsberatung* des BMBF in den Jahren 2019 bis 2022.

Mit ihren Betrachtungen zur Rolle neutraler, überregionaler, telefonischer Weiterbildungsberatung und verwandter Formen im Weiterbildungsberatungssystem verfolgen *Joshua Dohmen* und *Henning Pätzold* empirisch gestützt das Ansinnen, spezifische Beratungsdimensionen (Anonymität, Neutralität, Überregionalität, Niedrigschwelligkeit sowie Personalität) in ihrer Bedeutung und Funktion im Gesamtsystem der organisierten Beratung für Weiterbildung nachzuzeichnen. Auf Basis qualitativer Interviews mit Beraterinnen und Beratern (teilweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt) des (ehemaligen) *Infotelefon Weiterbildungsberatung* des BMBF wurden dazu die entsprechenden Dimensionen insbesondere aus erwachsenenpädagogischer, wie bildungspolitischer Perspektive näher betrachtet. Dabei zeigen sich strukturelle, organisationale und interaktive „Profilmerkmale“, die im Kontext des Infotelefon zu einem tatsächlich eigenständigen wie spezifischen Profil kombiniert wurden und – so ein zentrales Ergebnis – „in dieser Form auch kaum in anderen Beratungsangeboten zu finden“ sind.

Sabine Schmidt-Lauff und *Marie Rathmann* nehmen sich der Online-Weiterbildungsberatung als (kulturelle) Praxis sowie im Speziellen das BMBF-Infoportal als Online-Format an und zeigen dabei auf, dass auch diese subjektnahe Anknüpfungspunkte zur Entfaltung von Lern- und Bildungspotenzialen in verschiedenen Lebensphasen und -bereichen bereithält. In gleicher Weise wie in analogen Welten knüpft digitale Weiterbildungsberatung an der Lebenswelt an, die zugleich aber digitale Sinnstrukturen zeigt. Auf Basis praxistheoretischer Grundannahmen zu digital-gestützten Interaktionen werden über eine qualitative Online-Forschung entlang digitaler Dokumente sowie einer semiotischen Interaktionsanalyse eines exemplarischen Online-Portals der Weiterbildungsberatung Aktivierungslogiken, digital-mediale Ordnungen sowie Adressierungspraktiken rekonstruiert. Dabei wird exemplarisch auf Visualisierung und Ästhetisierung, (Re-)Adressierung sowie Gegenwartsbezüge und biographische Use-Cases eingegangen und die gewonnenen Ergebnisse werden veranschaulicht. Zuletzt wird gezeigt, dass es sich um neue methodische Zugänge und Entwicklungen handelt, die zukünftig durch den Einsatz von

KI-Spracherkennung, Large Language Processing Models zur Textanalyse bis hin zu virtuellen Assistenten forschend aufgenommen werden müssen.

Kristina Kieslinger und *Kira Nierobisch* verweisen in ihrem Beitrag zunächst auf die zunehmende Relevanz von generativer Künstlicher Intelligenz im Beratungskontext. Im Anschluss daran arbeiten sie darauf aufbauend heraus, dass viele ethische Fragen in (Bildungs-)Beratungssettings noch nicht diskutiert, geschweige denn beantwortet sind. Im weiteren Verlauf des Beitrags, welcher neben wissenschaftlichen Quellen auch Richtlinien von Berufsverbänden (Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB), der Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und -beratung (GwG), der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) sowie der Deutschsprachigen Gesellschaft für Online-Beratung (DGOB)) aufnimmt, widmen sich die Autorinnen schließlich neben dem Beratungsverständnis den ethischen Implikationen für verschiedene Beratungsebenen. Der Beitrag schließt mit möglichen Konsequenzen und Kriterien zum Einsatz von KI im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung.

Vor dem Hintergrund des Skizzierten möchten wir abschließend drei Fragekomplexe aufgreifen, die unsere anfänglichen Überlegungen gerahmt und unseren Aufruf zu Beitragseinreichungen strukturiert haben. Diese Fragen haben durch das Heft erste Antworten erfahren, zugleich aber werden sie weiterhin theoretisch wie empirisch verfolgt werden müssen:

- Welche Ausrichtung und welches Ziel kann, darf und soll (Weiterbildungs-)Beratung in digitalen Zeiten haben? Was wird durch zunehmende Mediatisierung, in Zeiten von Digitalisierung bzw. Post-Digitalität wirklich anders?
- Wie wirken sich die Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Tools auf die Professionalität und Haltung der Beratenden aus? Und wie können solche Tools sinnvoll eingesetzt werden? Wo erleichtern oder erschweren sie professionelle Beratungsarbeit?
- Wie verändern sich Beratungsansätze und spezielle Beratungen (u. a. Berufsberatung) durch Digitalisierung?
- Welche Erfahrungen bringen Ratsuchende durch die Omnipräsenz des digitalen Raums und als sowohl digitale wie analoge Subjekte zukünftig mit und wie verändern sich Ansprüche an Beratung für Weiterbildung und im Kontext lebensumspannenden Lernens?

In diesen Fragen bleiben zentrale Aspekte der Beratung enthalten, welche zukünftige Forschungen in Theorie und Praxis weiterführen können, wie etwa die Verortung der Akteure im Feld der Beratung, den Wandel der Ansprache, Ästhetisierung und Kommunikation bzw. Interaktion durch digitale Formate, der raumzeitlichen Gestaltung sowie der zukünftigen inhaltlichen Ausrichtung von Beratung.

Im Forum dieser Ausgabe der ZFW finden sich zwei weitere Beiträge, die jenseits des Themas zu verorten sind.

Anna-Lena Brinkmöller und *Falk Scheidig* untersuchen Data Literacy als Gegenstand der Erwachsenenbildung. Im Beitrag analysieren die Autorin und der Autor 137 Programme von Volkshochschulen aus den Jahren 2010 bis 2021 quantitativ und qualitativ hinsichtlich der Verbreitung und der inhaltlichen Ausrichtung datenbezogener Daten. Sie verzeichnen eine verstärkte Auseinandersetzung mit Data Literacy,

indem die Förderung eines kompetenten und kritisch-reflektierten Umgangs mit Daten und deren Nutzung Inhalt in fast allen Programmen ist. Dennoch liegt der Fokus laut Inhaltsanalyse vermehrt auf Angeboten zu Datenschutz und -sicherheit und weniger auf Verbreitung der Daten.

Der Beitrag von *Madlain Hoffmann* untersucht die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten von Personen unmittelbar nach dem Renteneintritt. Die Studie analysiert Unterschiede bei der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten, welche sich durch drei unterschiedliche Arten der Motivation der Teilnehmenden ergeben. Diese umfassen Personen, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, sowie Personen, die keinen Erwerbswunsch haben und Personen, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen. Dazu wurden Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) verwendet und einer logistischen Regressanalyse unterzogen. Das Ergebnis hebt hervor, dass Personen, welche weiterhin erwerbstätig sein wollen, dabei aber nicht monetär motiviert sind, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an non-formalen Bildungsaktivitäten teilnehmen.

Allen Autorinnen und Autoren sowie Gutachtenden möchten wir an dieser Stelle für ihre gelungenen Beiträge herzlich danken. Den Lesenden wünschen wir eine gewinnbringende und spannende Lektüre, die zum Gegen-, Eigen-, Anders- und Weiterdenken anregt.

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

- Bilger, F., & Käßlinger, B. (2022). Veränderte Strukturen der Weiterbildungsberatung in der Corona-Krise. *dvb forum*, 1, 25–30.
- Kergel, D. (2018). Von der Subjektwerdung zur augmented reality. Forschungstheoretische Überlegungen zum Bildungsraum. In A. Weich, J. Othmer & K. Zickwolf (Hrsg.), *Verflechtungen II: Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer.
- Rietmann, S., Sawatzki, M., & Berg, M. (Hrsg.). (2019). *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25528-2>.
- Vossler, A. (2005). Das Jahrhundert der Beratung: Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung von Beratungsangeboten. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5, 9–13.
- Wenzel, J. (2014). Wandel der Beratung durch neue Medien. Göttingen: V&R Unipress.

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.



Hybridisierungstendenzen in Settings der Berufs- und Laufbahnberatung

Dennis Mocigemba · Laura Unterreiner

Eingegangen: 14. September 2023 / Überarbeitet: 15. Dezember 2023 / Angenommen: 21. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Der Beitrag analysiert aktuelle Veränderungen der Beratungssettings in der Berufs- und Laufbahnberatung, die durch Mediatisierung und Digitalisierung der Beratung und die Covid-19-Pandemie erheblich forciert wurden und werden. In Anlehnung an bildungswissenschaftliche Überlegungen zu „Hybrid Learning“ werden diese Veränderungen als „Hybridisierungstendenzen“ bezeichnet und als Grenzverschiebungen auf unterschiedlichen Ebenen (räumlich, zeitlich, sozial, institutionell) konzeptualisiert. Auf Basis einer Umfrage unter Bayerischen Berufsberaterinnen und Berufsberatern der Bundesagentur für Arbeit ($n=237$) wird dargestellt, welche Hybridisierungstendenzen seit der Pandemie erlebt wurden, welche in der Zukunft erwartet und wie diese bewertet werden.

Schlüsselwörter Berufs- und Laufbahnberatung · Mediatisierung · Hybridisierung · Hybride Beratung · Beratungssetting

✉ Dennis Mocigemba · Laura Unterreiner
Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim, Deutschland
E-Mail: dennis.mocigemba@hdba.de

Hybridization in career counseling settings

Abstract This article analyzes current changes in settings of career guidance and counseling, which have been and are being considerably accelerated by the mediatization and digitalization of counseling and the Covid-19-pandemic. Following educational science considerations on “hybrid learning”, these changes are referred to as “hybridization” and conceptualized as a blurring of boundaries on different dimensions (spatial, temporal, social, institutional). Based on a survey among Bavarian vocational counselors of the Federal Employment Agency ($n=237$), we will show how hybridization has been experienced since the pandemic, how it is expected for the future, and how it is evaluated.

Keywords Career counseling · Mediatization · Hybridization · Hybrid counseling · Counseling setting

1 Berufs- und Laufbahnberatung – eine professionelle Praxis im Wandel

Berufs- und Laufbahnberatung wird im Folgenden in Anlehnung an Hirschi (2019, S. 740) verstanden als eine professionelle Praxis, die darauf abzielt, „Klienten bei der Konstruktion einer subjektiv bedeutungsvollen Identität zu unterstützen, ihre Selbstreflexion zu steigern und ihnen zu helfen, eine ihrer persönlichen Identität und Lebensgeschichte entsprechende Laufbahn zu gestalten“ (Hirschi 2019, S. 740). Als solche ist sie traditionell stark an ein bestimmtes räumliches Setting gebunden. „To me the counseling room is sacred“, formulierte Savickas (2006) einst prägnant. Das bedeutet nicht, dass Berufs- und Laufbahnberaterinnen und -berater nicht schon seit jeher auch außerhalb ihres Beratungsraums, z.B. in Schulen, Betrieben, bei Netzwerkpartnern oder auf Messen, beratend agieren. Medial erweiterte Arbeitskontexte sind für die professionelle Berufs- und Laufbahnberatung alles andere als neu (Cedefop 2018). Dennoch dürfte der geschlossene Beratungsraum, der vielfach mit Bedacht gestaltet, liebevoll gepflegt und bei inner-organisatorischen Verteilungskämpfen vehement verteidigt wird, für viele Praktikerinnen und Praktiker ein zentrales Element ihrer professionellen Identität und eine Art professionelle Heimat darstellen.

Die Covid-19-Pandemie stellte für Berufs- und Laufbahnberatung weltweit eine gravierende Zäsur dar, insbesondere im Hinblick auf die „modes of career guidance delivery“ (Cedefop 2020, S. 50). Beratungen wurden aufgrund der Kontaktverbote im Lockdown von einem Tag auf den anderen aus ihrer angestammten Lokalität verdrängt und mussten auf andere Weise angeboten werden. Die traditionellen räumlichen Grenzen der Beratung wurden verschoben und vermischten sich mit anderen Settings.

Oft ging das einher mit starker Mediatisierung der Beratungsräume, verstanden als

„technological communication media that saturate more and more social domains which are drastically transforming at the same time. [...] mediatization refers to the relationship between the transformation of media and communication on the one hand and culture and society on the other“ (Hepp 2020, S. 3).

Die Einführung der Videoberatung in der Berufs- und Karriereberatung (Rübner 2022, Stanik 2023) und in der Bundesagentur für Arbeit (Rübner und Pintschka-Vögeli 2022) wäre ohne die Pandemie nicht oder nicht in demselben Tempo denkbar gewesen. Beratungsräume wurden technisch erheblich aufgerüstet und Beraterinnen und Berater standen plötzlich vor der Herausforderung, neben ihrem mediatisierten physischen Beratungsraum neue virtuelle Räume zu erschließen, zu kontrollieren und sinnvoll miteinander zu verzahnen (Mocigemba et al. 2023, S. 33). Aber die räumliche Verschiebung der Beratung vollzog sich nicht nur von physischen in virtuelle (Videoberatung) oder auditive (Telefonberatung) Kommunikationsräume. Auch andere physische Räume wurden, z.B. bei Walk'n Talks im Park (Kacor 2016) oder Beratung an öffentlichen Plätzen und in zentral gelegenen Institutionen verstärkt (wieder-)entdeckt. Die im Folgenden beschriebenen Veränderungen von Beratungspraxis sind nicht rein technologisch begründet.

Auch wenn sich seit dem Ende der Pandemie und der Lockdowns Beratung wieder stark zurück in den traditionellen Beratungsraum orientiert, bleiben die neuen Räume weiterhin verfügbar und stellen für viele Beraterinnen und Berater eine geschätzte Repertoire-Erweiterung dar. Dabei machen Beraterinnen und Berater die Erfahrung, dass räumliche Setting-Änderungen oft weitere Veränderungen nach sich ziehen: Videoberatung, Videozuschaltung in Face-to-Face-Gesprächen oder die Durchführung von Walk and Talks haben andere Zeitlichkeiten als traditionelle Beratungsgespräche. Sie variieren in der Geschwindigkeit, in der Dauer, in der erforderlichen Flexibilität der Terminfindung oder in der Frequenz zwischen Terminen. Auch neue soziale Settings in der Beratung werden möglich: Dritte können flexibler zugeschaltet, neue Formen der Peerberatung praktiziert werden (Klier et al. 2019). Institutionelle Grenzen zwischen Beratungseinrichtungen verwischen, wenn Beraterinnen und Berater aus anderen Abteilungen oder Organisationen zugeschaltet oder Beratungsangebote an öffentlichen Orten gemeinsam gestaltet werden. Bakke et al. (2018) nutzen für diese neuen, kollaborativen, mediatisierten Praktiken in der Berufs- und Laufbahnberatung jenseits klassischer Informationsvermittlung den Begriff des „Co-Careering“.

Der vorliegende Beitrag konzeptualisiert in einem ersten Schritt diese multiplen Verschiebungen der Settinggrenzen traditioneller Beratungspraxis unter dem Begriff der „Hybridisierung“. Dabei wird theoretisch Bezug genommen auf ein bildungswissenschaftliches Verständnis von Hybrid Learning nach Gil et al. (2022). Diese interpretieren Hybridisierung als ein kontinuierliches „blurring the boundaries“ auf einzelnen oder mehreren Ebenen. Das Modell wurde aus zwei Gründen als theoretische Basis dieser Studie gewählt: 1. Es besticht durch seine Einfachheit; die Reduktion auf vier Dimensionen von Hybridisierung ermöglicht sowohl eine gute Nachvollziehbarkeit als auch eine praktikable Operationalisierung. 2. Es erlaubt außerdem Generalisierungen und Vergleichbarkeit, indem es Hybridisierung von Beratung nicht aus dem Gegenstand heraus definiert (z.B. Anforderungen der Kli-

entinnen und Klienten und deren sich wandelnder Lebensumstände an Beratung), sondern in Tradition der Mediatisierungsforschung Berufs- und Laufbahnberatung als eine soziale Domäne oder Praxis von außen beschreibt und vergleichbar zu anderen Praktiken erklärt, inwiefern sich deren Setting-Grenzen verschieben.

In einem zweiten Schritt wird auf Basis einer Umfrage unter 237 Berufsberaterinnen und Beratern der Bundesagentur für Arbeit in Bayern empirisch dargelegt, wie diese die *Hybridisierung* ihrer Beratungspraxis seit der Pandemie erlebt haben, welche weiteren Veränderungen sie künftig erwarten und wie sie diese bewerten.

2 „Hybrid“ und „Hybridisierung“ in Bezug auf Bildung und Beratung

Wenn im Folgenden von „hybrid“ und „Hybridisierung“ in Bezug auf Beratung und Beratungssettings die Rede ist, so muss zunächst theoretisch geklärt werden, was mit diesen Begriffen gemeint ist. Die folgende Argumentation leitet den Begriff aus einer bildungswissenschaftlichen Tradition rund um die Konzepte von Hybrid Learning oder hybrider Lehre her.

Diese hatten während der Pandemie in vielen Bildungsinstitutionen weltweit Konjunktur. Etymologisch leitet sich der Begriff „hybrid“ vom lateinischen *hibrida* ab. Das bedeutet „Mischling“ und verweist auf Mischformen analoger und digitaler Lehr- und Lernsettings und vor allem Lehr- und Lernorte. Es handelt sich dabei nicht um ein gänzlich neues Konzept. Eine Analyse bei Google Trends (Abb. 1) zeigt, dass auch Jahre vor der Pandemie weltweit sehr kontinuierlich nach dem Begriff „Hybrid Learning“ gesucht wurde. Mit Beginn der Pandemie nahmen die Suchanfragen etwa um Faktor 10 zu, um dann nach und nach wieder abzuklingen und sich seither auf dem drei- bis vierfachen Niveau im Vergleich zu vor der Pandemie einzupendeln.

Eyal und Gil (2022) haben auf Basis einer umfangreichen Literaturanalyse drei unterschiedlich weitreichende Verständnisse von Hybrid Learning im bildungswissenschaftlichen Diskurs identifiziert (a) „hybrid as blended“, (b) „hybrid as merging interactions“ und (c) „hybrid as fluid“. Diesen ist gemein, dass sie Hybrid Learning als ein „blurring the boundaries“ Gil et al. (2022, S. 29), eine kontinuierliche Verschiebung und Neudefinition traditioneller Grenzen von Lehr- und Lernsettings beschreiben. Unterschiede zwischen den drei Verständnissen liegen darin, auf wel-

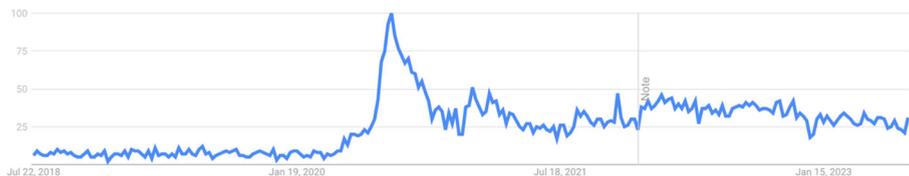


Abb. 1 Weltweite Suchanfragen (% zum höchsten Wert) des Begriffs *hybrid learning* zwischen Juli 2018 und Juli 2023 mit Höhepunkt im Sommer 2020. (Quelle: Google Trends, abgerufen am 19.07.2023; verweist auf eine von Google nicht näher spezifizierte Änderung des Trends-Algorithmus zu Beginn des Jahres 2022)

chen Dimensionen sich diese Verschiebungen vollziehen und wie weitreichend und disruptiv die Konsequenzen dieser Verschiebung sind.

Im Folgenden werden diese drei Verständnisse skizziert und in etwas vereinfachter Form auf Berufs- und Laufbahnberatung übertragen. Auch wird eine begriffliche Abgrenzung zum Konzept des *blended counseling* vorgeschlagen, das eine systematische, fundierte und passgenaue Kombination analoger und digitaler Elemente im Beratungsprozess (Hörmann et al. 2019, S. 24) und die Vermischung von „Online-Interventionen mit Offline-Angeboten“ (Eichenberg und Kühne 2014, S. 210) bezeichnet oder Beratungsprozesse charakterisiert, die „medial über verschiedene Kommunikationskanäle realisiert werden“ (Engelhardt 2018, S. 127).

2.1 „Hybrid as Blended“ – Verschiebungen räumlicher und zeitlicher Settinggrenzen

Der Begriff Hybrid Learning wird häufig schlicht als Synonym für *blended learning* verwendet, womit die Integration digitaler Medien und neuer Kommunikationskanäle in traditionelle Lehr- und Lernprozesse und somit Zwischenformen physisch verorteten Präsenzlernens und online-basierten E-Learnings bezeichnet sind. Olapiriyakul und Scher (2006, S. 288) konstatieren: „these two terms *blended learning* and *hybrid learning* are used alternatively but refer to the same concept.“

Eyal und Gil (2022) setzen die Begriffe „hybrid“ und „blended“ dann gleich, wenn damit vornehmlich eine Verschiebung der räumlichen und zeitlichen Dimension traditioneller Lernprozesse bezeichnet wird: „So far, hybrid and blended, when used synonymously, have focused on the place- and time-dimensions of learning.“ (Eyal und Gil 2022, S. 14).

In Anlehnung an Christensen et al. (2008) sehen sie in „hybrid as blended“ ein Verständnis von Lehre mit wenig disruptivem Potenzial, das traditionelle Lehre ergänzt, erweitert und neu organisiert aber nicht grundlegend neu denkt. Dieser Gedanke soll im Folgenden als Unterscheidungsmerkmal zwischen hybrid und *blended* auch in Bezug auf Beratung herangezogen werden: Während *blended* auf die Anreicherung einer bestehenden und im Kern zu bewahrenden Praxis (Lehre oder Beratung) abzielt, beinhaltet hybrid stärker die disruptive, diese Praxis erweiternde, verändernde, verflüssigende Wirkung räumlicher und zeitlicher Settingverschiebungen.

Als zweites Unterscheidungsmerkmal von hybrid zu *blended* soll im Folgenden verstanden werden, dass Settinggrenzen jenseits der räumlichen und zeitlichen auch auf anderen Dimensionen verschoben werden, auf die die beiden weiterreichenden von Eyal und Gil aus der Literatur extrahierten Verständnisse von *hybrid learning* abzielen.

2.2 „Hybrid as Merging Interactions“ – Verschiebung sozialer Setting-Grenzen

Ein über hybrid as *blended* hinausgehendes Verständnis von Hybrid Learning, das sie als „merging interactions“ bezeichnen, sehen Eyal und Gil (2022) erreicht, wenn jenseits räumlicher und zeitlicher auch soziale Grenzen des Lernsettings verschoben werden: „A state of constantly being connected adds a social dimension to the lear-

ning experience.“ (Eyal und Gil 2022, S. 16). Hier rücken neue Arten der Interaktion und Beziehung sowohl zwischen Lernenden untereinander als auch zwischen Lernenden und Lehrenden in den Blick. Traditionelle Rollenverteilungen des Lehrens und Lernens werden dadurch herausgefordert, neue Kommunikationsebenen (z. B. paralleler informeller Austausch zwischen Lernenden auf Messenger-Diensten, Direktmessages von Lehrenden an einzelne Lernende zur individuellen Förderung, Einbindung von Personen außerhalb der Lerngruppe via Social Media) in den Lernprozess eingezogen und Lernende stärker in Verantwortung für die Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses gebracht. Flexible, neue soziale Settings werden initiiert, traditionelle Lerngruppen dadurch in Frage gestellt oder aufgelöst.

Eyal und Gil betonen das erhöhte disruptive Potenzial, das mit diesem Verständnis von Hybrid Learning verbunden ist: „Metaphorically, hybridity might be moving away from the concept of ‚mixture‘ towards that of a ‚compound‘. In a compound, the materials do not contain their initial properties, but rather blend with each other, forming a new material with properties different from the properties of each constituent material“ (2022, S. 16).

2.3 „Hybrid as Fluid“ – Verschiebung formaler, institutioneller und weiterer Settinggrenzen

Das am weitesten gehende Verständnis von *hybrid learning* mit dem höchsten disruptiven Potenzial bezeichnen Eyal und Gil als „hybrid as fluid“. Hier werden Grenzen nicht innerhalb von Bildungseinrichtungen, sondern durch die Lernenden selbst über Bildungseinrichtungen hinaus verschoben.

Es wird eine bewusste Vermischung von Lernprozessen in festen curricularen und institutionellen Gefügen mit Lernen außerhalb dieser Gefüge ermöglicht: „The choice is the result of individual motivation and is not dictated by institutions or prescribed rules. True choice is possible only when there are no boundaries, or more precisely, when boundaries are blurred.“ (Eyal und Gil 2022, S. 19). Neben räumlichen, zeitlichen und sozialen Rahmenbedingungen des Lernens werden hier auch formales und informelles Lernen, also Lernen in Bildungseinrichtungen oder festen Curricula und in alltäglichen Lebenswelten sowie die institutionelle Anbindung von Lehr- und Lernprozessen bewusst vermischt und verwischt.

In diesem radikalsten von Eyal und Gil aus der Literatur extrahierten Verständnis wird Hybrid Learning interpretiert als eine alle etablierten Traditionen und Strukturen des Bildungswesens verflüssigende (*hybrid as fluid*) disruptive Kraft. Mit Verweis auf Köppe et al. (2017, S. 1) beschreiben Eyal und Gil „Hybrid Education“ in diesem Sinn als: „the use of educational patterns that actively strike to cut across, circumvent, upheave traditional dichotomies within education such as physical-digital, academic-nonacademic, online-offline, formal-informal, learning-teaching and individual-collective. In doing so, hybrid education invites uncertainty, open-endedness, risk-taking, experimentation, critical creativity, disruption, dialogue and democracy into the heart of education.“ (Eyal und Gil 2022, S. 18).

2.4 Theoretische Verdichtung und Transfer auf Berufs- und Laufbahnberatung

Die oben dargestellten theoretisch-konzeptionellen Überlegungen von Eyal und Gil (2022) zu den Begriffen Hybrid Learning und Hybridisierung werden im Folgenden zusammengefasst und auf (Berufs- und Laufbahn-)Beratung übertragen:

- Unter *hybrider Beratung* wird im Folgenden eine Beratungspraxis verstanden, die eine kontinuierliche Verschiebung ihrer traditionellen Settinggrenzen einkalkuliert und dabei eine Vermischung mit anderen professionellen Praktiken und Settings insbesondere auf räumlicher, zeitlicher, sozialer und institutioneller Ebene forciert.
- *Hybridisierung der Beratung* bezeichnet die initiierten Maßnahmen (z. B. Einführung der Videoberatung, Re-organisation der Zeitstruktur von Beratung, Kooperation und Verweispraxis zwischen Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartnern) und den Prozess der Verschiebung dieser Settinggrenzen. Die zu Beginn des Textes genannten Beispiele für den Wandel in der Berufs- und Laufbahnberatung während und nach der Pandemie und den Lockdowns sind Hinweise für *Hybridisierung* professioneller Praxis in der Berufs- und Laufbahnberatung.
- Eine solche *Hybridisierung* kann durch externe Ereignisse, durch organisationale Veränderungen innerhalb einer Beratungsinstitution, aber auch durch professionelles Handeln einzelner Praktikerinnen und Praktiker befördert werden.
- Mediatisierung ist ein wichtiger Motor der *Hybridisierung* von Beratung. Nicht jede *Hybridisierung* von Beratung ist jedoch durch Mediatisierung initiiert.
- *Hybridisierung* bezeichnet die Verschiebung traditioneller Settinggrenzen der Beratung auf unterschiedlichen Dimensionen und die Vermischung der Beratung mit anderen professionellen Settings. Die im Anschluss präsentierte empirische Untersuchung zur Beschreibung der *Hybridisierung* der Berufsberatung fokussiert auf folgende vier Dimensionen:
 - a) Räumlich: Vermischung der Beratungsorte mit Lernorten von Schülerinnen, Schülern und Studierenden, Arbeitsorten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Lebensorten (Homeoffice) von Beraterinnen und Beratern, Verschiebung der Beratung in virtuelle oder öffentliche Räume etc.
 - b) Zeitlich: Veränderung von Beratungszeiten, z. B. saisonale und tageszeitliche Verschiebungen, flexiblere Terminierungen, Frequenzen, Dauer und Geschwindigkeiten von Beratungsgesprächen sowie Vermischung von klassischen Arbeitszeiten und Freizeiten der Beraterinnen und Berater sowie von Klientinnen und Klienten.
 - c) Sozial: Vermischung der sozialen Akteurs-Konstellationen der Beratung durch (temporäre) Involvierung Dritter (Eltern, Partnerinnen und Partner, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Psychologinnen und Psychologen, Übersetzerinnen und Übersetzer etc.) in den Beratungsprozess oder durch neue Formen von Gruppen- und Peerberatung.
 - d) Institutionell: Vermischung der institutionellen Grenzen der Beratung und ggf. Wahrnehmbarkeit der institutionellen Zugehörigkeit der Beraterinnen und Berater durch Klientinnen und Klienten, z. B. durch intensivierte Kooperation der

Beraterinnen und Berater verschiedener Beratungseinrichtungen, optimierter Verweispraktiken oder kooperativer und integrierter Beratungsarbeit.

- In Abgrenzung zum etablierteren Konzept des *blended counseling* betont *hybride Beratung* stärker das mit den Verschiebungen der Settinggrenzen verbundene disruptive Potenzial. *Hybridisierung* der Beratung verweist auf die Erweiterung, Veränderung und potenziell Auflösung bestehender professioneller Praxis und ihre Vermischung mit anderen Praktiken und Rollen (z. B. (Hochschul-)Lehrerinnen und Lehrer, Coaches, Lebensberaterinnen und -berater, aufgesuchte Expertinnen und Experten etc.). *Blended Counseling* fokussiert stärker auf die Anreicherung etablierter und im Kern zu erhaltener professioneller Beratungspraxis durch digitale Medien.

3 Studie zu erlebten und erwarteten Hybridisierungstendenzen in Beratungssettings und deren Bewertung

Die bisherigen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu einer Hybridisierung von Berufs- und Laufbahnberatung im Sinne einer Veränderung oder Verschiebung der Grenzen von Beratungssettings auf verschiedenen Ebenen haben für sich heuristischen Wert: Sie helfen den Wandel professioneller Beratungspraxis zu beschreiben, geben Hinweise zu dessen Gestaltung und erklären Effekte und Nebenwirkungen.

3.1 Forschungsfragen, Datenerhebung, Stichprobe und Operationalisierung von Hybridisierungstendenzen

Doch wie haben Beraterinnen und Berater diesen Wandel ihrer Berufspraxis seit der Pandemie erlebt? Welche weiteren Veränderungen erwarten sie in der näheren Zukunft? Und wie bewerten sie diesen Wandel?

Zur empirischen Beantwortung dieser drei Forschungsfragen wurde im März 2023 (07.03.2023 bis 21.03.2023) eine Umfrage unter Bayerischen Berufsberaterinnen und -beratern der Bundesagentur für Arbeit (BA) realisiert. Bevor diese vorgestellt wird, sollen die drei darin untersuchten Beratungssettings (a) der Berufsberatung vor dem Erwerbsleben (BBvE), (b) der Berufsberatung im Erwerbsleben (BBiE) und (c) der Beratung zur beruflichen Rehabilitation und Teilhabe (Reha) vorgestellt werden:

Alle drei Formate wurden unter dem Begriff der Lebensbegleitenden Berufsberatung (LBB) als Reaktion auf die EU-Resolutionen zu Lifelong Guidance (re-)konzipiert und werden kontinuierlich angepasst. Sie unterscheiden sich vor allem in Bezug auf ihre Zielgruppe: BBvE unterstützt „junge Menschen [...] bei ihrer Berufs- und Studienwahl“ (BA 2021, S. 6), BBiE „Menschen in allen Phasen ihres Erwerbslebens“ (ebd., S. 10), Reha-Beratung Menschen mit Behinderung. Alle drei Formate sind präventiv, leicht, zugänglich, vielfältig, klischeefrei, geschlechtersensibel, prozessual und fachwissenschaftlich fundiert und finden ihre Legitimation im SGB III. Für die hier interessierende Fragestellung ist wichtig, dass von institutioneller Seite eine Hybridisierung im oben definierten Sinn für alle drei Formate und auf verschiedenen Ebenen konzeptionell angestrebt und gezielt forciert wird: Neben

Tab. 1 Rücklaufquote der Befragung für die Gesamtstichprobe und die drei einzelnen Teams von Berufsberaterinnen und Beratern

	Berufsberaterinnen und Berater der RD BY (<i>N</i>)	Realisierte Stichprobe (<i>n</i>)	Rücklaufquote (%)
BBvE	630	169	26,8
BBiE	91	24	26,4
Reha	173	43	24,9
Gesamt	894	237	25,6

der persönlichen Einzelberatung umfasst die LBB sehr explizit die Telefon- und Videoberatung (ebd., S. 5), eine intensive Mediatisierung der Beratung mit zielgenauen berufsorientierenden Medien (ebd., S. 8), diverse berufsorientierende Veranstaltungen außerhalb der Beratungseinrichtung (ebd. S. 5) und verschiedene Ansätze der Vernetzung mit anderen Beratungseinrichtungen (ebd., S. 10f). Die folgende Studie zeichnet nach, inwieweit diese institutionell angestrebten Hybridisierungstendenzen sich in der Beratungspraxis bereits niederschlagen und wie sie bewertet werden.

Datenerhebung Über die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit Bayern (RD BY) wurden alle Berufsberaterinnen und -berater des Bundeslandes ($N=894$) zur Teilnahme an der mit *socialsurvey* umgesetzten, vorwiegend standardisierten Online-Befragung eingeladen. Die eingeladenen Beraterinnen und Berater gehörten innerhalb der BA den Teams: (a) BBvE, (b) BBiE und (c) Reha an. Insgesamt konnte eine Stichprobe von $n=237$ vollständig und plausibel ausgefüllter Datensätze realisiert werden, was einer Rücklaufquote von 26,5 % entspricht, wobei Reha-Beraterinnen und Berater minimal unter- und beide anderen Gruppen minimal überrepräsentiert sind, wie Tab. 1 zeigt.

Stichprobe Die Umfrage-Teilnehmenden waren vorwiegend weiblich ($w=63,7\%$, $m=36,3\%$), zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 25 und 65 Jahren alt ($M=45,4$; $Mdn=44$) und verfügten über beraterische Berufserfahrung zwischen einem und 38 Jahren ($M=10,3$; $Mdn=7$). Die überwiegende Mehrheit (72,6 %) der Befragten gab als höchsten formalen Bildungsabschluss einen Studienabschluss an, weitere 12,3 % verfügten über eine allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife, 15,2 % über einen mittleren Schulabschluss. Im Vergleich der drei Gruppen von Beratenden wich lediglich die kleinste Gruppe der BBiE-Beraterinnen und Berater stärker von den Verteilungen der Gesamtstichprobe ab. Diese waren im Schnitt jünger ($M=39$; $Mdn=38$) und verfügten über weniger Berufserfahrung ($M=2,5$; $Mdn=2,3$). Außerdem gaben die befragten BBiE-Beraterinnen und Berater als höchsten formalen Bildungsabschluss seltener ein Studium (62,5 %) und häufiger einen mittleren Schulabschluss (25 %) an.

Operationalisierung erlebter und erwarteter Hybridisierungstendenzen und deren Bewertung Hybridisierungstendenzen in der Beratung wurden auf Basis der oben präsentierten theoretischen Überlegungen auf den genannten vier Dimensionen (räumliche, zeitliche, soziale und institutionelle Verschiebungen der Beratungssettings) mit insgesamt 20 Items (je Dimension fünf Items) operationalisiert. Dabei

Tab. 2 Erlebte und erwartete Hybridisierungstendenzen in Beratungssettings und deren Bewertung für alle 20 Items und aggregiert für alle vier Dimensionen

Item	1. Erlebte Hybridisierung	Dimension aggregiert	2. Erwartete Hybridisierung	Dimension aggregiert	3. Bewertung der Hybridisierung	Dimension aggregiert
<i>Räumliche Verschiebungen des Beratungssettings</i>						
1. Meine Beratungen finden zunehmend außerhalb meines traditionellen Beratungsraums statt	$M = 2,97$ $SD = 1,19$	$n = 226$ $M = 2,8$ Cronbachs Alpha = 0,69	$M = 3,07$ $SD = 1,01$	$n = 217$ $M = 3,0$ Cronbachs Alpha = 0,69	$M = 3,44$ $SD = 1,05$	$n = 211$ $M = 3,43$ Cronbachs Alpha = 0,82
2. In meinem Beratungsraum finden sich immer mehr Endgeräte zur Nutzung digitaler Medien	$M = 3,02$ $SD = 1,37$		$M = 3,26$ $SD = 1,16$		$M = 3,61$ $SD = 1,14$	
3. In meinen Beratungen vermischen sich zunehmend Online- und Offline-Settings	$M = 3,02$ $SD = 1,11$		$M = 3,26$ $SD = 1,14$		$M = 3,45$ $SD = 1,01$	
4. Beratungsgespräche in meinem geschlossenen Beratungsraum habe ich stark reduziert	$M = 2,4$ $SD = 1,06$		$M = 2,52$ $SD = 1,08$		$M = 3,11$ $SD = 1,01$	
5. In meinen Beratungen schaffe ich zunehmend räumliche Abwechslung	$M = 2,6$ $SD = 1,07$		$M = 2,89$ $SD = 1,08$		$M = 3,51$ $SD = 1,07$	
<i>Zeitliche Verschiebungen des Beratungssettings</i>						
6. Meine Beratungszeiten verändern sich und werden flexibler	$M = 3,63$ $SD = 1,2$	$n = 228$ $M = 3,2$ Cronbachs Alpha = 0,85	$M = 3,38$ $SD = 1,17$	$n = 216$ $M = 3,25$ Cronbachs Alpha = 0,9	$M = 3,86$ $SD = 1,01$	$n = 212$ $M = 3,7$ Cronbachs Alpha = 0,3
7. Ich führe zunehmend Beratungen zu vormals ungewöhnlichen Zeiten durch	$M = 2,72$ $SD = 1,31$		$M = 2,94$ $SD = 1,24$		$M = 2,86$ $SD = 1,13$	
8. Ich habe mehr Freiheit bei der zeitlichen Gestaltung und Taktung meiner Beratungen gewonnen	$M = 3,4$ $SD = 1,27$		$M = 3,31$ $SD = 1,17$		$M = 4,07$ $SD = 0,97$	
9. Die Frequenz zwischen Beratungsgesprächen ist flexibler geworden	$M = 3,01$ $SD = 1,13$		$M = 3,13$ $SD = 1,15$		$M = 3,9$ $SD = 0,95$	
10. Die zeitliche Flexibilität meiner Beratungen hat seit der Pandemie zugenommen	$M = 3,29$ $SD = 1,25$		$M = 3,49$ $SD = 1,14$		$M = 3,78$ $SD = 1,05$	

Tab. 2 (Fortsetzung)

Item	1. Erlebte Hybridisierung	Dimension aggregiert	2. Erwartete Hybridisierung	Dimension aggregiert	3. Bewertung der Hybridisierung	Dimension aggregiert
<i>Soziale Verschiebungen des Beratungssettings</i>						
11. In meinen Beratungen sind zunehmend Dritte anwesend oder zugeschaltet	$M=2,34$ $SD=1,11$	$n=208$ $M=2,44$ Cronbachs Alpha=0,1	$M=2,68$ $SD=1,07$	$n=206$ $M=2,63$ Cronbachs Alpha=0,82	$M=3,34$ $SD=1,08$	$n=193$ $M=3,2$ Cronbachs Alpha=0,75
12. Gruppenberatungen sind ein immer wichtigerer Teil meines Berufs	$M=2,65$ $SD=1,3$		$M=2,61$ $SD=1,18$		$M=3,12$ $SD=1,03$	
13. Beratungen, die ich alleine mit dem Ratsuchenden, ohne Dritte führe, haben sich reduziert	$M=1,81$ $SD=0,79$		$M=2,1$ $SD=0,84$		$M=2,70$ $SD=0,94$	
14. Ich führe häufiger Gruppenveranstaltungen durch	$M=2,27$ $SD=1,13$		$M=2,52$ $SD=1,03$		$M=3,01$ $SD=1,04$	
15. Meine Beratungen sind hinsichtlich des sozialen Settings offener und flexibler geworden	$M=3,15$ $SD=1,01$		$M=3,21$ $SD=1,05$		$M=3,83$ $SD=0,96$	
<i>Institutionelle Verschiebungen des Beratungssettings</i>						
16. Ich kommuniziere und interagiere mehr mit Beraterinnen und Beratern anderer Einrichtungen (z. B. Schulen, Beratungseinrichtungen, Trägern ...)	$M=2,84$ $SD=1,15$	$n=184$ $M=2,6$ Cronbachs Alpha=0,69	$M=3,12$ $SD=1,11$	$n=197$ $M=2,83$ Cronbachs Alpha=0,83	$M=3,86$ $SD=0,96$	$n=193$ $M=3,5$ Cronbachs Alpha=0,82
17. Kollegiale Fallberatungen und Hospitationen bei Kolleginnen und Kollegen im Team nehmen zu	$M=2,30$ $SD=1,01$		$M=2,68$ $SD=1,14$		$M=3,60$ $SD=1,11$	
18. Durch meine intensivere Arbeit in Netzwerken verliert meine institutionelle Zugehörigkeit zur BA für meine Klientinnen und Klienten an Bedeutung	$M=2,14$ $SD=1,03$		$M=2,45$ $SD=1,11$		$M=2,93$ $SD=1,2$	
19. Meine Beratungen wachsen zunehmend an andere Bildungs- und Beratungsinstitutionen heran	$M=2,48$ $SD=1,07$		$M=2,77$ $SD=1,13$		$M=3,28$ $SD=1,01$	
20. Meine Arbeit hat sich auf institutioneller Ebene verändert, sie ist offener, unabhängiger und flexibler geworden	$M=3,26$ $SD=1,09$		$M=3,12$ $SD=1,16$		$M=3,85$ $SD=0,99$	

wurde je ein Item eher allgemein formuliert (Item 5, 10, 15 und 20), während vier Items sich auf konkretere Veränderungen innerhalb dieser Dimension beziehen.

Die Items wurden je dreimal randomisiert präsentiert, wobei sie von den Befragten zunächst in Bezug auf wahrgenommene Veränderungen seit der Pandemie (Fragestellung 1: Welche Veränderungen Ihrer Beratungspraxis haben Sie seit der Covid-19-Pandemie erlebt?), in Bezug auf erwartete Veränderungen in der näheren Zukunft (Fragestellung 2: Welche Veränderungen erwarten Sie künftig in Ihrer Beratungspraxis?) und Bezug auf eine professionelle Bewertung (Fragestellung 3: Wie bewerten Sie als professionell Beratende diese Veränderungen?) jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala („stimme ganz und gar nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ bzw. „begrüße ich ganz und gar nicht“ bis „begrüße ich voll und ganz“) bewertet wurden. Dabei wurden die Itemformulierungen minimal variiert, um zur jeweiligen Fragestellung (z. B. in der Zeitform) zu passen. Die internen Konsistenzen sind durchweg als gut bis akzeptabel zu bewerten, was eine Aggregation der jeweils fünf Items pro Dimension rechtfertigt, auf deren Basis einige der folgenden Auswertungen basieren (Tab. 2).

Offene Fragen zur qualitativen Diskussion der Befunde Die Umfrage umfasste abschließend nach den soziodemografischen Fragen und den Items zu erlebten und erwarteten Hybridisierungstendenzen in der Beratung und deren Bewertung noch drei offene Fragen zu (a) der stärksten positiv erlebten Veränderung seit der Pandemie, (b) der stärksten negativen Änderung und (c) der für die nahe Zukunft größten erwarteten Veränderung in der Beratung.

3.2 Ergebnisse

Zunächst werden Hybridisierungstendenzen auf Basis deskriptiver Auswertungen der Einzelitems berichtet. Anschließend werden die drei Fragestellungen, die drei Beratungsgruppen (BBvE, BBiE und Reha) sowie die vier Hybridisierungsdimensionen in aggregierter Form auf Basis von Mittelwertunterschieden berichtet:

3.2.1 Deskriptive Analyse der Hybridisierungstendenzen auf Ebene der Einzelitems

Eine deskriptive Analyse auf Ebene der Einzelitems zeigt, dass die Werte vielfach eng um den Skalenmittelpunkt streuen. Einzelne Items stechen jedoch hervor:

Erlebte Hybridisierung (Fragestellung 1) In Bezug auf erlebte Hybridisierung seit der Pandemie fallen vor allem die Flexibilisierung der Beratungszeiten (Item 6) und die gewonnene Freiheit in Hinsicht auf die zeitliche Gestaltung (Item 8) von Beratungen auf. Bemerkenswert niedrige Werte erhalten vor allem Items, bei denen der Verlust wichtiger Standards professioneller Beratungspraxis angesprochen sind, z. B. der geschlossene Beratungsraum (Item 4), die individuelle Begegnung zwischen Beratenden und Klientinnen und Klienten (Item 13) oder die institutionelle Zugehörigkeit und Identität (18). Erweiterungen des sozialen Beratungssettings um Dritte (Items 11 und 13) und die Zunahme von Gruppenberatungen (Item 14) haben offenbar nur wenig Befragte erlebt.

Erwartete Hybridisierung (Fragestellung 2) In Bezug auf die künftig erwartete Hybridisierung ihrer Beratungspraxis zeigt sich, dass die Befragten sich für die Zukunft am ehesten räumliche und zeitliche Veränderungen ihrer Beratungssettings vorstellen und soziale und institutionelle Veränderungen für eher unwahrscheinlich halten. Auffällig ist auch, dass die jeweils generisch formulierten Aussagen (Items 5, 10, 15 und 20) zumeist höhere Zustimmung erfahren als die konkret formulierten Items, was als eine allgemeine Veränderungserwartung oder ein Bewusstsein für anstehende Transformationen interpretiert werden kann.

Bewertung der Hybridisierung (Fragestellung 3) Auffällig sind die fast durchweg erhöhten Werte in Bezug auf die Bewertung der Hybridisierung. Neben einem Bewusstsein über anstehende Veränderungen drückt sich hier eine tendenzielle Bejahung vieler dieser Veränderungen aus. Auch hier erhalten die allgemein formulierten Items durchweg hohe Werte, was als generelle Veränderungsbereitschaft interpretiert werden kann. Ansonsten werden vor allem die Mediatisierung des Beratungsraums (Item 2), die flexibilisierten Arbeitszeiten (Item 6), die Freiheiten bei der zeitlichen Gestaltung und Taktung der Beratungen (Item 7), flexible Frequenzen zwischen Beratungssitzungen (Item 9), die Kooperation mit Beraterinnen, Beratern und Akteuren anderer Einrichtungen (Item 16) und eine Stärkung von Intervision und Supervision (Item 17) befürwortet.

3.2.2 Unterschiede zwischen den drei Fragestellungen und den drei Beratungsgruppen

Mittelwertunterschiede zwischen den drei Fragestellungen Aggregiert man jeweils die fünf Einzelitems der vier Dimensionen für alle drei Fragestellungen, fällt zunächst auf, dass die *künftig erwartete Veränderung* auf allen Dimensionen die bereits *erlebte Veränderung* durchweg überschreitet. Wie auf Ebene der Einzelitems deutet dies auf ein generelles Bewusstsein der Befragten für anstehende Veränderungen ihrer Beratungssettings hin. Auffallend ist, dass nur die räumliche und zeitliche Dimension hierbei auf oder über dem Skalenmittelpunkt ($M > 3$) liegen. Hier waren Verschiebungen für die Befragten seit der Pandemie offenbar bereits erfahrbar und weitere Veränderungen werden erwartet.

Unabhängig vom Bewusstsein über anstehende Veränderungen, die möglicherweise schlicht ein Zeitgeist-Klischee (i. S. v. „Die Megatrends unserer Zeit werden auch Beratungspraxis verändern.“) abbilden, ist vor allem die durchweg positive Bewertung ($M > 3$) der Befragten zu diesen Veränderungen bemerkenswert. Dabei werden zeitliche Verschiebungen ($M = 3,7$) im Beratungssetting stärker gutgeheißen als institutionelle, ($M = 3,52$) räumliche ($M = 3,43$) und soziale ($M = 3,20$). Auf allen fünf Dimensionen sind die Mittelwertunterschiede zwischen der erwarteten Hybridisierung und deren Bewertung in t -Tests für eine Stichprobe signifikant.

Mittelwertunterschiede zwischen den drei Beratungsgruppen (BBvE, BBiE, Reha) Besonders interessant ist ein Vergleich der drei Gruppen der Beraterinnen und Berater vor dem Erwerbsleben (BBvE), Beraterinnen und Berater im Erwerbsleben (BBiE) und der Reha-Beraterinnen und Berater (Reha) auf allen vier Dimensionen

über die drei Fragestellungen hinweg. Für die räumliche und zeitliche Ebene zeigt sich hier ein klares Muster: BBiE hat Hybridisierung am stärksten erlebt, erwartet die stärksten Veränderungen und bewertet diese am positivsten. Reha-Beraterinnen und Berater haben am wenigsten Hybridisierung erlebt, erwarten am wenigsten und befürworten Veränderungen am wenigsten.

Für die anderen beiden Dimensionen unterschieden sich die Gruppen nicht wesentlich. Lediglich auf der sozialen Dimension berichten die Reha-Beraterinnen und Berater von einer signifikanten Steigerung im Vergleich zu den BBvE-Beraterinnen, d. h. dass sie seit der Pandemie stärker als die Kolleginnen und Kollegen in Beratungssettings mit Dritten gearbeitet haben.

3.2.3 Demografische Unterschiede bei der Bewertung der Hybridisierungstendenzen

Alter Dichotomisiert man das Alter am Mittelwert (45 Jahre) zeigt sich, dass jüngere Beraterinnen und Berater (<45 Jahre) gegenüber den älteren Kolleginnen und Kollegen (≥ 45 Jahre) durchweg minimal höhere Werte aufweisen. Sie haben seit der Pandemie offenbar auf allen vier Ebenen mehr Veränderungen ihrer Beratungssettings erlebt, aufgesucht oder hergestellt, erwarten diese künftig eher und bewerten sie positiver. Auffällig dabei ist, dass diese Unterschiede im Mittelwertvergleich nur auf zwei Dimensionen signifikant sind: Jüngere Beraterinnen und Berater ($M=3,63$) haben durchweg höhere Werte auf der institutionellen Dimension als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen ($M=3,4$), d. h. dass sie offenbar mehr Kooperation mit Externen und Netzwerkpartnerinnen und Partnern erlebt haben, für die Zukunft erwarten und diese auch stärker befürworten als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Auf der sozialen Dimension finden sich signifikante Unterschiede nur bei der Frage nach der Bewertung. Jüngere Beraterinnen und Berater ($M=3,32$) stehen Veränderungen im sozialen Setting (Einbindung von Dritten, Gruppenberatungen, Gruppenveranstaltungen) wohlwollender gegenüber als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen ($M=3,01$).

Geschlecht Im Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Beraterinnen finden sich nur auf der zeitlichen Dimension signifikante Mittelwertunterschiede. Beraterinnen ($M=3,32$) haben seit der Pandemie sowohl stärker zeitliche Hybridisierung erlebt als ihre Kollegen ($M=3,02$), erwarten künftig mehr zeitliche Veränderungen (w: $M=3,32$; m: $M=3,07$) in ihren Beratungssettings und bewerten diese positiver (w: $M=3,78$; m: $M=3,55$). Es kann davon ausgegangen werden, dass hier familiäre Rollenverteilungen eine Erklärung liefern: Insbesondere Mütter dürften von den zeitlichen Flexibilisierungen ihrer Arbeits- und Beratungszeiten profitiert haben, wie sie durch Videoberatungen aus dem Homeoffice und eine allgemeine Flexibilisierung der Arbeitszeiten erlebbar wurden.

Bildungsabschluss und Berufserfahrung Zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Beraterinnen und Berater und ihren Werten zur erlebten und erwarteten Hybridisierung auf allen vier Ebenen sowie deren Bewertung lassen sich keinerlei Zusammenhänge feststellen.

Auch die Berufserfahrung hat keinen Einfluss auf erlebte oder erwartete Hybridisierungstendenzen. Allerdings geben berufserfahrene Kolleginnen und Kollegen signifikant negativere Bewertungen zu Veränderungen auf räumlicher, zeitlicher und institutioneller Dimension ab. Dies kann als ein Festhalten an etablierten, möglicherweise selbst erkämpften Standards, aber auch eine geringere Flexibilität bei der Anpassung professioneller Beratungspraxis interpretiert werden.

3.2.4 Auswertung der offenen Antworten

Zum Ende der Umfrage waren die Teilnehmenden aufgefordert, drei offene Fragen zu den gravierendsten Veränderungen ihrer Beratungspraxis seit der Pandemie zu beantworten:

- a) Was ist die stärkste positive Veränderung, die Sie seit der Pandemie in Ihren Beratungen erleben? ($n = 210$)
- b) Was ist die stärkste negative Veränderung, die Sie seit der Pandemie in Ihren Beratungen erleben? ($n = 185$)
- c) Was ist die stärkste Veränderung, die Sie in der Zukunft in Ihren Beratungen erwarten? ($n = 164$).

Die qualitativen Antworten wurden kodiert und kategorisiert. Sie sind hilfreich für eine Ausdeutung der bisher präsentierten Ergebnisse und ein dichteres Verständnis der beschriebenen Hybridisierungstendenzen.

Stärkste positive Veränderung Die häufigsten Nennungen positiver Veränderungen seit der Pandemie bezogen sich auf einen *Zugewinn an Flexibilität und professioneller Kontrolle*. Beispielhafte Äußerungen waren:

- Dass die BA offener gegenüber neuen/anderen Medien geworden ist und die Berater mehr Freiraum für eigene Ideen haben und bei deren Umsetzung Unterstützung erhalten.
- Die hohe Eigenverantwortung, Beratungssettings flexibel und individuell zu gestalten.

Insbesondere die *Einführung der Videoberatung* wurde als wichtiger Zugewinn interpretiert:

- Die Möglichkeit zur Online- und telefonischen Beratung, auch wenn ich sie nicht immer nutze.
- Einführung und Etablierung der Videoberatung: Beschäftigte Personen sind hierbei wesentlich flexibler bei der Terminabsprache, Wegezeiten können vermieden werden.

Am dritthäufigsten waren Äußerungen, die sich auf *Home-Office und Work-Life-Balance* bezogen:

- Generell sehr gute, neue Möglichkeiten durch Homeoffice; Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

- Möglichkeit des Homeoffice, um Nacharbeiten nicht an der Schule, sondern flexibel zu einer anderen Zeit zu Hause zu erledigen.

Weitere Äußerungen bezogen sich auf eine *Verbesserte Zusammenarbeit und erlebte Wertschätzung*, sowohl durch neue Beratungssettings als auch durch die kontrastierte Erfahrung, dass die Präsenzberatung wegfällt:

- Die Berufsberatung wird in den Schulen (noch mehr als sonst) als nützlicher, positiv einwirkender Part gesehen, der die Schüler aktiv unterstützt. Schüler wenden sich sehr oft an die BBvE, um Unterstützung zu erhalten. Beratungssettings sind flexibler, viel Beratung an der Schule, viele Dritte sind involviert (z. B. Eltern).
- Kunden wertschätzen die persönlichen Termine heute deutlich mehr.

Stärkste negative Veränderung Die weitaus meisten Nennungen negativer Veränderungen seit der Pandemie bezogen sich auf die *Negativen Auswirkungen der Pandemie auf Klientinnen und Klienten*, d. h. deren Gesundheitsprobleme, psychische Beeinträchtigungen, Ängste, neue Orientierungslosigkeit und soziale Probleme, z. B.:

- viele Menschen mit psychischen Problemen
- die Orientierungslosigkeit der Menschen bei gleichzeitigem Veränderungsdruck und -willen.

Viele Äußerungen bezogen sich auf die *Anforderungen und teilweise Überforderungen der Beratenden*, etwa durch unrealistische Verfügbarkeitserwartungen, z. B.:

- Beratungen werden zunehmend zu Randzeiten gefordert. Das ist einerseits verständlich, andererseits auf Dauer nicht immer durchführbar. Die Flexibilität der Kunden nimmt stark ab.
- Entgrenzung der Arbeit

Aber auch *organisatorische und kulturellere Veränderungen innerhalb der eigenen Beratungseinrichtung* werden bemängelt, z. B.:

- Verlust von „Flurgesprächen“ und der kurzen Dienstwege und persönlichen Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen.
- Starke Kontrolle durch Teamleitung (beispielsweise wird der Skype-Status nachgehalten).

Stärkste erwartete Veränderung Sehr vielseitig waren die Äußerungen der Befragten auf die von Ihnen am stärksten für die Zukunft erwarteten Veränderungen ihrer Beratungspraxis. Besonders häufig wurden hier *Digitalisierung/Mediatisierung der Beratung* genannt, z. B.:

- Ich wünsche mir, dass sich in meinem Beratungsraum mehr Endgeräte zur Nutzung digitaler Medien befinden und ich diese Ausrüstung von meinem Arbeitgeber gestellt bekomme.
- Einsatz von VR-Brillen, Chat-Bots, KI

Erwähnenswert sind außerdem Äußerungen, die für die Zukunft *Komplexere Fälle und ganzheitlichere Beratungen* erwarten, z. B.:

- Reine Berufsberatung reicht oft nicht mehr aus – Notwendigkeit von Beratung auch bezogen auf andere Lebenslagen.
- Fortsetzung der Veränderung der Beraterrolle weg vom Wissensvermittler hin zum Entscheidungsbegleiter.

Viele Äußerungen bezogen sich außerdem auf eine erwartete *Flexibilisierung der Beratungsformate*, z. B.:

- Ich erwarte weniger Beratungen in den Räumen der Agentur und stattdessen einen intensiveren und häufigeren Kontakt an den Schulen, bei Bildungsträgern etc. Das Klientel dort abholen, wo es ist.
- Noch flexiblere Beratungssettings, z. B. Walk and Talk-Beratung an ungewöhnlichen Orten, um noch mehr Ratsuchende zu erreichen.

Viele offenen Antworten unterstreichen, dass die dargestellten Hybridisierungstendenzen während der Covid-19-Pandemie zwar vielfach, aber nicht durchweg durch Mediatisierung der Beratung forciert wurden.

3.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorgestellte Studie hat auf Basis einer Umfrage unter bayerischen Beraterinnen und Beratern der Bundesagentur für Arbeit Hybridisierungstendenzen in deren Beratungssettings im eingangs konzeptionell hergeleiteten Verständnis untersucht. Dabei können entlang der drei definierten Forschungsfragen folgende zentrale Ergebnisse festgehalten werden:

Beraterinnen und Berater haben seit der Covid-19-Pandemie Hybridisierungen ihrer Beratungssettings erlebt Den aufgrund der Lockdowns notgedrungenen räumlichen Verschiebungen der Beratungssettings während der Pandemie, insbesondere der Mediatisierung der Beratungsräume, folgten vor allem zeitliche. Von diesen wurden insbesondere die flexibleren Arbeitszeiten im Homeoffice und die Freiheiten bei der zeitlichen Gestaltung der Beratungsgespräche hervorgehoben. Dabei können Unterschiede zwischen den Reha-Beraterinnen und Beratern und den beiden anderen Gruppen konstatiert werden. Eine mögliche Interpretation hierfür, die in den offenen Antworten vereinzelt anklingt, wäre, dass die neue Flexibilität nicht für alle Klientinnen und Klienten als gleichermaßen sinnvoll erachtet wird. Hybridisierungstendenzen in den Beratungssettings ermöglichen zwar prinzipiell höhere beraterische Flexibilität, jedoch will diese adäquat ausgestaltet und genutzt werden. Die Unterschiede zwischen Reha-Beraterinnen und Beratern und den beiden anderen Gruppen könnten aber auch damit erklärt werden, dass für BBvE und BBiE institutionsseitig mehr zielgerichtete Beratungsmedien zur Verfügung gestellt wurden.

Bemerkenswert sind die niedrigen Werte zu Hybridisierungstendenzen auf sozialer Ebene, insbesondere der Öffnung des Beratungssettings durch Involvierung Dritter, die als wichtige Veränderung der Beratungspraxis bei Aneignung der Videoberatung beschrieben wurde (Mocigemba et al. 2023, S. 36). Möglicherweise haben die Befragten die Videoberatung nicht oder vorwiegend in dem von der Organisation

vorgeschlagenen 1:1-Setting mit ihren Klientinnen und Klienten genutzt, was in der Umfrage nicht erhoben wurde.

Beraterinnen und Berater erwarten künftig weiterreichende Verschiebungen ihrer Beratungssettings Sowohl auf Ebene der Einzelitems als auch der aggregierten Dimensionen übersteigen die Werte der erwarteten fast durchweg die Werte der erlebten Veränderungen, insbesondere bei den eher allgemein formulierten Items. Dies kann als allgemeines Veränderungsbewusstsein der Befragten interpretiert werden und schließt auch die soziale und institutionelle Ebene ein, auf der bislang noch wenig Verschiebungen erlebt wurden. Die relativ hohen Werte bei erwarteter Veränderung auf der räumlichen und zeitlichen Ebene unterstreicht erneut, dass Hybridisierungen des Beratungssettings von Beraterinnen und Beratern nicht als temporäre Erscheinung im Zuge der Pandemie gedeutet, sondern auch künftig als bedeutsam erachtet werden.

Die Antworten der offenen Frage stützen dies: „Dort beraten, wo die Klientinnen und Klienten sind!“, ist ein vielfach geäußertes Credo. Dies entspricht auch Projekten und Initiativen, insbesondere der BBiE-Beratung der BA, in neuen Räumen, z. B. in Unternehmen, in Industrieparks oder an öffentlichen Orten verstärkt Beratung anzubieten oder zumindest anzubahnen.

Beraterinnen und Berater verfügen über eine Bereitschaft zu weiteren Veränderungen sowie zur Mitgestaltung Die stärksten Unterschiede finden sich sowohl auf Ebene der Einzelitems als auch der aggregierten Dimensionen zwischen erlebter und erwarteter Veränderung einerseits und der Bewertung dieser Veränderung andererseits. Dies kann als eine hohe Veränderungsbereitschaft der befragten Beraterinnen und Berater auf allen vier Hybridisierungsdimensionen interpretiert werden, wenn auch hier die räumlichen und zeitlichen Verschiebungen hervorstechen und allgemein formulierte Items erneut höhere Werte erzielen als konkret formulierte.

Die Veränderungsbereitschaft der Beraterinnen und Berater weist aber auch wichtige, kritische Einschränkungen auf: Items, die eine Abwertung oder einen Verlust zentraler Elemente professioneller Beratungspraxis ansprechen, z. B. der Bedeutungsverlust des geschlossenen Beratungsraums, der individuellen Begegnung zwischen Beratenden und Klientin bzw. Klient oder der institutionellen Zugehörigkeit und Identität, erhalten deutlich niedrigere Werte als andere. Auch die Äußerungen in den offenen Fragen weisen auf die Sorgen der Beraterinnen und Berater vor einer Entgrenzung der Arbeit, einer vollständigen Aufgabe von Face-to-face-Gesprächen durch Videoberatung oder für bestimmte Zielgruppen fehlgeleiteten Hybridisierung der Beratungssettings hin.

Limitierungen der Studie Die präsentierten Ergebnisse können als theoretisch anschlussfähig und empirisch plausibilisierte Thesen einer explorativen Studie verstanden werden. Die selbst-selektierte Stichprobe erlaubt keinen Repräsentativitätsanspruch. Es muss außerdem als Limitierung der Studie angesehen werden, dass ausschließlich Beraterinnen und Berater der Bundesagentur für Arbeit befragt wurden. Der Einfluss der Beratungseinrichtungen, ihrer unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Beratungskulturen darf in Hinblick auf die Hybridisierung von

Beratungssettings nicht unterschätzt werden. Schließlich muss auf die theoretische Verengung der empirischen Studie hingewiesen werden, die lediglich vier Dimensionen von Setting-Verschiebungen betrachtet hat, wo in Anschluss an die theoretischen Ausführungen weitere Hybridisierungsdimensionen denkbar gewesen wären.

4 Ausblick für Beratungsforschung, -praxis und -ausbildung

Der vorliegende Beitrag fokussiert theoretisch und empirisch auf den Wandel der Rahmenbedingungen professioneller Beratungspraxis. Er legt nahe, dass Berufs- und Laufbahnberatung als professionelle Praxis ihr Erscheinungsbild verändert hat und auch künftig kontinuierlich verändern wird.

Hier deuten sich spannende Forschungsfragen für die Beratungswissenschaft an: Welche Rückwirkung haben die beschriebenen materiellen Veränderungen von Beratungspraxis auf deren ideellen Überbau, d. h. auf professionelle Selbstverständnisse von Beraterinnen und Berater und ganz allgemein Denkweisen und Paradigmen von Beratung (Savickas 2008; Schreiber 2022)? Wie verändert sich die Klientel der Berufs- und Laufbahnberatung, wenn Beraterinnen und Berater tatsächlich vermehrt in hybriden Settings agieren? Welche Auswirkungen hat das auf Wahrnehmung und Image der Berufs- und Laufbahnberatung? Welche Methoden und Themen finden Eingang in die neuen Beratungsräume und -zeiten? Nach welchen Kriterien kann und soll hybridisierte Beratungspraxis evaluiert werden? Inwiefern sind die beschriebenen Hybridisierungstendenzen institutions- oder feldspezifisch? Welche Freiheit und welche organisatorischen Rahmenbedingungen brauchen professionelle Beraterinnen und Berater innerhalb einer Organisation, um ihre Beratungspraxis sinnvoll zu hybridisieren? Hierzu wären vergleichende Studien mit anderen Einrichtungen (z. B. Studienberatungsstellen an Hochschulen) aufschlussreich, deren Beraterinnen und Berater zumeist in weniger reglementierten und standardisierten Settings arbeiten.

Für die Beratungspraxis und die Ausbildung von professionellen Berufs- und Laufbahnberaterinnen und Beratern stellt sich die Frage, welche professionellen Kompetenzen im Zuge der oben beschriebenen Hybridisierungstendenzen künftig verstärkt benötigt werden. Schon Schiersmann et al. (2014) definierten im Rahmen eines Europäischen Kompetenzrahmens (NICE) als zwei von sechs Berufsrollen für zukunftssträchtige Berufs- und Laufbahnberaterinnen und Berater den „Manager für beraterische Dienstleistungen“ und den „Beeinflusser und Entwickler von sozialen Systemen“. Als deren Kernkompetenzen gaben sie u. a. an „Betrieb und Projekte von Beratungsorganisationen koordinieren können“ oder „Netzwerke und Gemeinschaften beeinflussen, mitgestalten und aufbauen“ (Hirschi 2019, S. 749). Die beschriebenen Hybridisierungstendenzen stellen Anforderungen an Beraterinnen und Berater (z. B. kontinuierliche, kommunikative Rahmung des räumlich-zeitlich flexibilisierten Settings, Arbeit in neuen sozialen Konstellationen), die in der Ausbildung von Berufs- und Laufbahnberaterinnen und Beratern eine gezielte Vorbereitung für diese beiden Berufsrollen nahelegen.

Camenzind et al. (2023) identifizieren Medienkompetenz als beraterische Kernkompetenz in blended oder hybriden Settings und entwickeln ein Kompetenzmodell mit sieben Dimensionen, von denen eine explizit die Gestaltung der kommuni-

kativen Settings anspricht. Der vorliegende Beitrag verweist mit der Darstellung der Hybridisierungstendenzen zusätzlich auf die Prozesshaftigkeit, Flüchtigkeit und Kurzlebigkeit jeglichen Medienkompetenzerwerbs: Zusätzlich zur Bereitschaft und Fähigkeit, Medien systematisch, fundiert und passgenau in Beratungsprozesse zu integrieren, werden Beraterinnen und Berater künftig die Bereitschaft und Fähigkeit zur kontinuierlichen Neu-Aneignung von Medien und Technologien und auch zur kontinuierlichen Re-Organisation ihrer Beratungspraxis benötigen, um in zunehmend volatilen Umgebungen professionell wirken zu können.

Beraterische Aus- und Weiterbildungsangebote reagieren hierauf nach und nach und legen dabei besonderen Wert auf die Vermittlung von Medienkompetenzen im professionellen Kontext (z. B. Kettunen 2021). In der Bundesagentur für Arbeit absolviert ein Großteil der Berufsberaterinnen und -berater aktuell das umfangreiche Zertifikatsprogramm „Erweiterte Beratungskompetenz“ (Grüneberg et al. 2023; Lohmann 2023), das auch ein Wahlmodul zur Aneignung von Beratungsmedien und der Gestaltung hybrider Beratungssettings beinhaltet.

Für die BA als Beratungseinrichtung lässt sich aus den präsentierten Ergebnissen, insbesondere in Bezug auf die erwarteten und befürworteten Hybridisierungstendenzen die Chance ablesen, künftige Beratungssettings noch stärker partizipativ unter Einbeziehung der Beraterinnen und Berater fortzuentwickeln.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt D. Mocigemba und L. Unterreiner 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

- Bakke, I. B., Haug, E. H., & Hooley, T. (2018). Moving from information provision to co-careering: integrated guidance as a new approach to e-guidance in Norway. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 14(1), 48–55.
- Bundesagentur für Arbeit (2021). Die Lebensbegleitende Berufsberatung der BA. Richtungsweisend auf dem Berufsweg. https://www.arbeitsagentur.de/datei/die-lebensbegleitende-berufsberatung-der-ba_ba035445.pdf. Zugegriffen: 13. Dez. 2023.
- Camenzind, G., Hörmann, M., & Silverberg, M. (2023). *Medienkompetenz Blended Counseling: Ein Modell*. Tübingen: Dgvt.
- Cedefop (2018). Handbook of ICT practices for guidance and career development. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-andresources/publications/4164>. Zugegriffen: 14. Dez. 2023.
- Cedefop, et al. (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey, June to August 2020. <https://doi.org/10.2801/318103>. Zugegriffen: 14. Dez. 2023.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). How “disruptive innovation” will change the way we learn. *Education Week*, 27(39), 25–36.

- Eichenberg, C., & Kühne, S. (2014). *Einführung Onlineberatung & -therapie*. München: Reinhardt TTB.
- Engelhardt, E. M. (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eyal, L., & Gil, E. (2022). Hybrid learning spaces—a three-fold evolving perspective. In E. Gil, Y. Mor, Y. Dimmitriadis & C. Köppe (Hrsg.), *Hybrid learning spaces* (S. 11–24). Cham: Springer.
- Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., & Köppe, C. (2022). Introduction. Into the hybrid. In E. Gil, Y. Mor, Y. Dimmitriadis & C. Köppe (Hrsg.), *Hybrid learning spaces* (S. 1–2). Cham: Springer.
- Grüneberg, T., Weber, P., Müller-Osten, A., Indeche, J., Richter, E., Ulrich, A., Salem, S., Andrees, A., & Wicker, M. (2023). Erweiterte Beratungskompetenz. *Dvb Forum*, 2(23), 10–15.
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization*. New York: Routledge.
- Hirsch, A. (2019). Berufs- und Laufbahnberatung. Überblick und aktuelle Trends. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 738–758). Berlin: Springer.
- Hörmann, M., Aeberhard, D., Flammer, P., Tanner, A., Tschopp, D., & Wenzel, J. (2019). Face-to-Face und mehr – neue Modelle der Mediennutzung in der Beratung. Schlussbericht zum Projekt. https://www.blended-counseling.ch/wp-content/uploads/sites/56/2020/06/2019_Face_to_Face_und_mehr_Schlussbericht_FHNW.pdf. Zugegriffen: 6. Sept. 2023.
- Kacor, M. (2016). Beratung im Gehen – Ausgewählte Ergebnisse aus einer Untersuchung zu einer Form psychosozialer Beratung. In H. Hollstein-Brinkmann & M. Knab (Hrsg.), *Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings* (S. 207–232). Wiesbaden: Springer.
- Kettunen, J. (2021). Enhancing practitioners' skills to work in the digital context. In *Digital transitions in lifelong guidance: rethinking careers practitioner professionalism. A careersnet expert collection*. Cedefop Working Paper Series, (Bd. 2/2021, S. 173–183).
- Klier, J., Klier, M., Thiel, L., & Agarwal, R. (2019). Power of mobile peer groups: a design-oriented approach to address youth unemployment. *Journal of Management Information Systems*, 36(1), 158–193.
- Köppe, C., Norgard, R. T., & Pedersen, A. Y. (2017). Towards a pattern language für hybrid education. In *Proceedings vikingPloP 2017. Association for computing machinery* (S. 1–17). Article 11.
- Lohmann, B. (2023). Das Zertifikatsprogramm der Bundesagentur für Arbeit. *dvb Forum*, 2(23), 16–19.
- Mocigemba, D., Pässler, K., & Mitrovich, T. (2023). Medienaneignung im Beratungskontext am Beispiel von Videoberatung und Online-Self-Assessments. https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2023/07/mocigemba_passler_mitrovic.pdf. Zugegriffen: 14. Dez. 2023.
- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). A guide to establishing hybrid learning courses: employing information technology to create new learning experiences—a case study. *The internet and higher education*, 9(4), 287–301.
- Rübner, M. (2022). Konzeptionelle und methodische Ansatzpunkte der Videoberatung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. <https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2022/07/ruebner.pdf>. Zugegriffen: 14. Dez. 2023.
- Rübner, M., & Pintschka-Vögeli, A. (2022). *Professionell beraten im Videoformat – Ein praxisorientierter Leitfaden*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Savickas, M. L. (2006). *Career counselling Series II [DVD]. Specific Treatments for SPECIFIC populations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs. A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (Hrsg.), *International handbook of career guidance* (S. 97–114). Basel: Springer.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Hrsg.). (2014). *NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Mannheim: Mannheim University Press.
- Schreiber, M. (2022). Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen ab 1800 – Fakten, Ziele und Narrative. In M. Schreiber (Hrsg.), *Narrative Ansätze in Beratung und Coaching. Das Modell der Persönlichkeits- und Identitätskonstruktion (MPI) in der Praxis* (S. 3–30). Berlin: Springer.
- Stanik, T. (2023). Videoberatung – Merkmale, Anforderungen, (ungenutzte) Potenziale in der beruflichen Beratung. In B. Knickrehm, T. Fletemeyer & B. J. Ertelt (Hrsg.), *Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsangebote?* (S. 373–389). Berlin: Springer.

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.



Videoberatungen im Beratungsangebot der Bundesagentur für Arbeit – Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie

Tim Stanik  · Karin Julia Rott

Eingegangen: 19. September 2023 / Überarbeitet: 13. Januar 2024 / Angenommen: 1. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist einer der größten Anbieter von Beratungen in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Neben der Beratung von arbeitslosen Personen adressiert das Beratungsangebot auch Personen, die sich beruflich orientieren oder (weiter-)entwickeln wollen. Seit der Corona-Pandemie kann das Beratungsangebot der BA auch im Format der Videoberatung in Anspruch genommen werden. Auch wenn diese Beratungen eine große Nähe zu Face-to-Face-Beratungen aufweisen, sind sie digital vermittelt. Der Beitrag untersucht mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Befragungen von Beratungsfachkräften der BA, welche Erfahrungen mit Videoberatung gemacht wurden, welche professionelle Anforderungen und Herausforderungen die Beratenden dabei wahrnehmen und wie sie hierfür ihre Kompetenzen einschätzen. Die Ergebnisse zeigen ein relativ hohes Kompetenzempfinden, und es konnte einer Typologie von Videoberatenden der BA exploriert werden.

Schlüsselwörter Bildungsberatung · Videoberatung · Onlineberatung · Beratungskompetenz · Mixed-Method

✉ Prof. Dr. Tim Stanik
Universität Münster, Münster, Deutschland
E-Mail: tim.stanik@uni-muenster.de

Dr. Karin Julia Rott
Ludwig-Maximilian Universität München, München, Deutschland
E-Mail: karin.rott@edu.lmu.de

Video counselling as a service of the federal employment agency—Results of a mixed-method study

Abstract The Federal Employment Agency (BA) is one of the largest providers of guidance in education, career and employment in Germany. In addition to counselling for unemployed people, the counselling services address people who want to orientate or (further) develop themselves professionally. Since the Covid-19-pandemic, the counselling services can also be accessed by video communication. Even though video counselling sessions are very close to face-to-face counselling sessions, they are digitally mediated. With the help of qualitative and quantitative surveys of BA counsellors, we examine which advantages, disadvantages and professional requirements they perceive in their video counselling and how they assess their own competences for this. The quantitative results show a relatively high level of competence. With the help of the qualitative study, a typology of video counsellors could be developed.

Keywords Lifelong Counselling · Videocounselling · Onlinecounselling · Competencies · Mixed-Method-Approach

1 Einleitung

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist mit ca. 14.000 täglich durchgeführten Beratungen einer der größten Anbieter dieser Dienstleistung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Neben der Beratung von arbeitslosen Personen adressiert das Beratungsangebot der BA auch Menschen, die nicht im Arbeitslosengeldbezug stehen. Dies sind u. a. Jugendliche, die Unterstützungen im Hinblick auf ihre Berufswahl benötigen oder berufstätige Personen, die z. B. Anliegen im Kontext ihrer beruflichen (Weiter-)Entwicklung haben (Enoch und Stanik 2022). Die Beratungsangebote der BA waren lange Zeit ausschließlich als Face-to-Face-Beratungen angelegt. Erst im Jahr 2018 ist das Format der Videoberatung pilotiert und im Zuge der Corona-bedingten Kontaktbeschränkungen nach und nach flächendeckend eingeführt worden. Die Etablierung der Videokommunikation als Beratungsformat einer öffentlich-rechtlichen Einrichtung wie der BA kann damit auch als weiterer Ausdruck einer immer tiefgreifenden Mediatisierung verstanden werden, in der digitale Medien „die Basis jeglicher sozialen Praxis sind“ (Hepp 2021, S. 10).

Erste Befragungen zeigten, dass die Beratungsfachkräfte vor der Einführung der Videoberatung in dieser sowohl Chancen, z. B. für die Erreichbarkeit von jugendlichen Ratsuchenden sahen als auch die Herausforderung äußerten, inwiefern die Videokommunikation überhaupt angenommen werde (Rademacher-Bensing 2021). Eine interne Befragung kam zu dem Ergebnis, dass 96% der Personen, die von Januar 2021 bis Januar 2022 eine Videoberatung der BA in Anspruch genommen

haben, diese auch weiterempfehlen würden, wohingegen nur knapp 43 % ihre nächste Beratung als Videoberatung führen wollten¹.

Auch wenn Videoberatungen auf den ersten Blick eine große Nähe zu Face-to-Face-Beratungen haben, legen sowohl konzeptionelle Entwürfe aus dem Feld der psychosozialen Beratung (Engelhardt und Gerner 2017, Engelhardt und Engels 2021) als auch erste Ergebnisse aus dem Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Stanik und Rott 2021, Silfverberg 2020) nahe, dass Videoberatungen spezifische Kompetenzanforderungen für Beratende aufweisen.

Der vorliegende Beitrag macht vor diesem Hintergrund die Perspektiven von Beratungsfachkräften der BA zum Gegenstand zweier empirischer Zugänge – einer quantitativen und einer qualitativen Befragung. Zunächst wird die Videoberatung gegenstandstheoretisch definiert, indem Merkmale und formatspezifische Anforderungen skizziert werden und das Format im Leistungsspektrum der BA verortet wird (Kap. 2). Nach den Darlegungen der Designs der beiden Teilstudien (Kap. 3) werden zentrale Ergebnisse der Untersuchungen dargelegt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Befunde und dem Aufzeigen von konzeptionellen Herausforderungen sowie von empirischen Desideraten (Kap. 5).

2 Merkmale und professionelle Anforderungen der Videoberatung

2.1 Merkmale von Videoberatung

Das Format der Videoberatung als „bildgestützte, synchrone Kommunikation von räumlich getrennten Akteuren im Rahmen eines personenbezogenen Beratungsprozesses“ (Engelhardt und Gerner 2017, S. 20) weist – wie andere Formate der Online-Beratung – insbesondere aufgrund der Ortsungebundenheit eine hohe „äußere Niederschwelligkeit“ (Knatz und Dodier 2021, S. 84) auf. So kann das Beratungsangebot aus vertrauter Umgebung, ohne Anfahrtswege in Anspruch genommen werden. Dabei sind Videoberatungen aufgrund ihrer Synchronizität jedoch zeitgebunden und Ratsuchende können aufgrund der Bildübertragungen nicht anonym bleiben: Ein konstitutives Merkmal von Videoberatungen ist eine „digitale Kopräsenz zwischen räumlich Abwesenden“ (Rübner 2022, S. 6). Mit Videoberatungen sind immer auch technische Voraussetzungen (z. B. leistungsstarkes Internet) verbunden und beratende sowie ratsuchende Personen müssen die Bereitschaft haben, auch komplexere Problemlagen in dem Format zu besprechen (Stanik 2023). Hinsichtlich der medialen Reichhaltigkeit erhalten Beratungsfachkräfte mehr soziale Hinweisreize (z. B. über das Alter, das Geschlecht) sowie non- und paraverbale Kommunikationsmerkmale (Mimik, Gestik) als beispielsweise bei schriftbasierten Online-Beratungsformaten. Dennoch sind Videoberatungen auch kanalreduzierte Kommunikationen, da Mimik und Gestik aufgrund der kleinen Bildausschnitte meist nur eingeschränkt wahrzunehmen sind (Engelhardt und Gerner 2017; Engelhardt 2018; Silfverberg 2020). Auch haben sowohl die Bildauflösungen als auch Bildwiederholungsraten

¹ Quelle: BA – Bundesagentur für Arbeit. (2022). Videokommunikation-Kundenumfrage 2021–2022. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Unveröffentlicht.

Einflüsse darauf, inwiefern beispielsweise flüchtige Gesichtsausdrücke und deren Änderungen überhaupt wahrzunehmen sind (Held 2018). Zudem sind Ratsuchende und Beratende in der Videokommunikation mit dem sogenannten Eye-Contact-Dilemma konfrontiert, da es nicht möglich ist, sich gegenseitig in die Augen zu schauen und gleichzeitig die Mimik und Gestik des anderen wahrzunehmen. Dies ist insofern eine Herausforderung, als mit Hilfe des Blickkontakts Gesprächsbereitschaft signalisiert, gegenseitiges Verständnis überprüft oder Rederechtübergaben koordiniert werden (Kendon 1967).

2.2 Professionelle Anforderungen der Videoberatung

Da die Videoberatung aufgrund ihrer medialen Reichhaltigkeit und ihrer Quasi-Synchronität eine große Nähe zu Face-to-Face-Interaktionen hat, scheint es einerseits plausibel, dass sich professionelle Anforderungen von und Beratungskompetenzen für Beratungsinteraktionen auf Videoberatungskommunikationen übertragen lassen (Engelhardt und Engels 2021; Knatz und Dodier 2021, Rübner 2022, Stanik und Rott 2021). Andererseits sehen sich Beratende aufgrund der digitalen Vermittlung auch neuen professionellen Anforderungen gegenüber.

Während bei Face-to-Face-Beratungen die Beratungseinrichtungen und/oder die -fachkräfte allein für die Gestaltung und Herstellung eines störungsfreien, vertrauensvollen, funktionalen, räumlichen Beratungssettings verantwortlich sind, finden Videoberatungen in hybriden, digital-vermittelten Räumen sowohl der Beratenden als auch der Ratsuchenden statt. Hiermit sind neue Möglichkeiten, aber auch neue professionelle Anforderungen verbunden. Auf der einen Seite werden die Beratungen nicht durch „symbolisch-institutionelle“ (z. B. Erwartungen an ein Geschehen) oder durch „materiell-infrastrukturelle“ Raumdimensionen (z. B. Gestaltung des Raumes) der Beratungseinrichtungen beeinflusst (Kraus 2010, S. 48). Auf der anderen Seite müssen Beratende dafür Sorge tragen, dass Ratsuchende die Videoberatung in einer möglichst störungsfreien Umgebung wahrnehmen. Ein Vorteil ist es, dass private Gegenstände aus dem häuslichen Umfeld oder Dokumente (z. B. Zeugnisse) im Beratungsprozess verwendet werden können (Rübner 2022). Auch erhalten Beratungsfachkräfte Einblicke in Lebenssituationen/Lebensräume der Ratsuchenden, sodass man hier auch von einer Kanalerweiterung der Videoberatung gegenüber der Face-to-Face-Beratung sprechen kann. Damit ist zugleich auch die professionelle Anforderung verbunden, die darüber gewonnenen Informationen und Eindrücke zu reflektieren, um sich hiervon nicht vorschnell beeinflussen zu lassen (Stanik und Rott 2021, Stanik 2023).

Daneben benötigen die Fachkräfte insbesondere digitale Kompetenzen, die sich in Anlehnung an das Modell medienpädagogischer Handlungskompetenz von Lehrenden der Erwachsenenbildung (Schmidt-Hertha et al. 2020) wie folgt differenzieren lässt: Im Hinblick auf die Dimension der *medienbezogenen Einstellungen und Selbststeuerung* müssen Beratende ihre Haltungen gegenüber der Videoberatung reflektieren, um entscheiden zu können, inwiefern das Format überhaupt oder für welche Anliegen zu nutzen ist. So zeigte eine Befragung von knapp 700 Beratenden aus dem Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, dass knapp 49 % gegenüber Online-Beratungsformaten aufgrund „atmosphärischer Einschränk-

kungen“ und über 40 % wegen „methodischer Einschränkungen“ Vorbehalte haben (Blaich und Knickrehm 2021). Im Hinblick auf die Dimension einer beraterischen *medienbezogenen Feldkompetenz* müssen die Fachkräfte einschätzen, inwiefern das Format der Videoberatung für bestimmte Zielgruppen anschlussfähig ist. Hierbei wäre es jedoch verkürzt, alleine vom Alter oder vom Bildungshintergrund auf die (Nicht-)Eignung des Formats zu schließen. Die Dimension der *medienbezogenen Fachkompetenz* umfasst nicht nur den eigenen kompetenten Umgang mit den Videokommunikationstools oder die Einbindung weiterer Applikationen (z. B. digitale Whiteboards), sondern z. B. auch die Fähigkeit Ratsuchende bei technischen Schwierigkeiten Hilfestellungen geben zu können (Engelhardt und Gerner 2017; Silfverberg 2020). Zudem bedarf es in Analogie zur *mediendidaktischen Kompetenz* einer medienbezogenen Beratungskompetenz. Diese umfasst Wissen über die beraterischen Vor- und Nachteile des Formats, ein Bewusstsein über die Kanalreduzierungen und wie diese kommunikativ zu kompensieren sind. Schließlich müssen die Beratenen in der Lage sein, Gesprächs- und Beratungsmethoden auch im digitalen Raum einzusetzen (Stanik 2023), um auch bei Videoberatungen mit den Ratsuchenden in *Kontakt* zu kommen, Anliegen zu klären und Lösungs-, Entscheidungsmöglichkeiten gemeinsam entwickeln zu können. Hierzu gehört es auch, Videoberatungen im Sinne eines Blended-Counselling mit Face-to-Face, Telefon-Beratungen oder mit anderen Online-Beratungsformaten (Chat, Mail, Messenger) zu verknüpfen.

2.3 Videoberatung in der BA

Mit der sogenannten *Strategie 2025* verfolgt die BA das Ziel, die Digitalisierung ihrer Dienstleistungen weiterzuentwickeln. In diesem Kontext wurde im Jahr 2018 auch die Videoberatung zunächst in der Arbeitsvermittlung in 18 Agenturen pilotiert². Aufgrund der Corona-bedingten Kontaktbeschränkungen im Jahr 2020 ist die Videoberatung dann zunächst in der Berufsberatung von Schülerinnen und Schülern und anschließend auch in der Arbeitsvermittlung umgesetzt worden. Das Format wurde aufgrund seiner medialen Reichhaltigkeit als geeignete Alternative zur Präsenzberatung betrachtet³. Dass die Videoberatung im Angebotsspektrum der BA nunmehr verstetigt worden ist, zeigt sich u. a. an gesetzlichen Änderungen. So ist zum 01.01.2022 im § 38 des SGB III festgehalten worden, dass sowohl Erst- als auch Folgegespräche von arbeits- und ausbildungssuchenden Personen im Format der Videoberatung durchgeführt werden können. Technisch benötigen die Ratsuchenden für die Teilnahme an einer Videoberatung der BA keine Software oder Applikation, sondern sie erhalten einen Zugangslink für ein webbasiertes Videokanaltool. Während in internen Handreichungen, Selbstlernmodulen und Schulungen zunächst insbesondere technische und datenschutzrechtliche Fragen der Videoberatung thematisiert worden sind, ist im August 2022 ein Leitfaden für die Gestaltung von Videoberatungen im

² Quelle: BA – Bundesagentur für Arbeit. (2021a). Leitlinien für die Videokommunikation in den Teams Berufsberatung sowie Berufliche Rehabilitation und Teilhabe. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Unveröffentlicht.

³ Quelle: BA – Bundesagentur für Arbeit. (2021b). Erprobung „Online-Lotse“ Erfahrungsbericht 2018–2020. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Unveröffentlicht.

BA-Kontext erschienen. In diesem wird Videoberatung als Online-Beratungsformat verortet, spezifische Merkmale aufzeigt und Praxis-Tipps sowie Erfahrungsbeispiele zur beraterischen Umsetzung gegeben (Rübner und Pintschka-Vögeli 2022).

Eine Evaluation bei der Einführung der Videoberatung im Bereich der Arbeitsvermittlung zeigte u. a., dass die befragten Fachkräfte die Videoberatung insbesondere für Personen geeignet hielten, zu denen bereits eine gute Arbeitsbeziehung bestand, die sich in Maßnahmen befanden oder die besonders technikaffin waren. Die eigene Beratungsqualität wurde nicht als schlechter als bei den Präsenzberatungen eingeschätzt, wenngleich es den Fachkräften schwerer fiel, eine Verbindlichkeit in Bezug auf Eingliederungsvereinbarungen bzw. Maßnahmenangebote herzustellen⁴. Im Kontext der Berufsberatung wurden insbesondere Jugendliche und Personen mit engem Zeitbudget wie Berufstätige mit Erziehungsverpflichtungen als Zielgruppen der Videoberatung betrachtet⁵. In diesen Begleitstudien wurde auch deutlich, dass sich Beratungsfachkräfte unterschiedlich gut auf die Videoberatungen vorbereitet gefühlt haben. Während Mitarbeitende in der Arbeitsvermittlung keinen Schulungsbedarf sahen, äußerten Berufsberatende sowohl Bedarfe an technischen als auch an beraterischen Qualifizierungen. Eine jüngst erschienene rekonstruktive Analyse zur Medienaneignung auch von der Videoberatung im Kontext der BA stellt u. a. heraus, dass Aneignungsprozesse auf individuellen Medienrepertoires basieren oder dass das Format als Metapher der Modernisierung der Behörde betrachtet wird (Mocigemba et al. 2023).

3 Untersuchungsdesign

Ausgehend von den dargelegten professionellen Anforderungen (Abschn. 2.2) und den skizzierten Studienergebnissen (Abschn. 2.3) fokussiert die vorliegende Untersuchung die Perspektive von Beratungsfachkräften sowohl in der Vermittlungs- als auch in der Berufsberatung. Dabei sind folgende Fragestellungen leitend:

- Welches Kompetenzzempfinden und Kompetenzanforderungen nehmen die Beratungsfachkräfte der BA im Hinblick auf die Durchführung von Videoberatungen wahr?
- Welche Erfahrungen haben Beratende mit den Videoberatungen in der BA gesammelt?
- Welche Herausforderungen und professionelle Anforderungen nehmen Beratende bei der Nutzung der Videokommunikation im Kontext der BA wahr?
- Welche Einstellungen haben die Beratenden der BA gegenüber der Videoberatung?

Es wurde ein Mixed Methods-Ansatz gewählt, bei dem eine quantitative Fragebogenerhebung mit einer qualitativen Interviewstudie verknüpft worden ist. Hierbei

⁴ Quelle: Kaps, P., Oschmiansky, F., Popp, S. & Reiter, R. (2022). Evaluation Videokommunikation 2.0 für das SGB II. Endbericht. Berlin: Bundesagentur für Arbeit. Unveröffentlicht.

⁵ Quelle: Oschmiansky, F., Kaps, P., Popp, S. & Reiter, R. (2022): Wissenschaftliche Evaluation der Beratung per Video. Berlin: Bundesagentur für Arbeit. Unveröffentlicht.

handelt es sich insofern um einen daten- sowie methodentriangulativen Zugang, als beide Teilstudien zunächst unabhängig voneinander durchgeführt wurden, um sie nach Erhebung und Auswertung aufeinander zu beziehen (Flick 2011). Dieser methodische Zugang ist gewählt worden, um einerseits das Kompetenzzempfinden der Beratungsfachkräfte standardisiert zu erfassen und andererseits die Videoberatungserfahrungen qualitativ zu explorieren. Zudem ermöglichte die Interviewstudie Befunde der Fragebogenerhebung zu erklären und Typen von Videoberatende zu unterscheiden.

Die *quantitative Teilstudie* basiert auf einer Studie zur Erfassung von Online-Beratungskompetenz (Rott und Stanik in Vorbereitung), die von Mitte Februar bis Ende Mai 2022 durchgeführt wurde. Von 515 Beratenden aus dem Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung liegen vollständige Datensätze vor. Die Stichprobe setzt sich insofern heterogen zusammen, als die befragten Beratenden für unterschiedliche Einrichtungen tätig werden. So beraten über ein Viertel im Kontext von Weiterbildungseinrichtungen bzw. von Bildungsträgern, 22,9 % sind in der Agentur für Arbeit beschäftigt, gefolgt von den Hochschulen (16,7 %) und sonstigen Beratungseinrichtungen (31,0 %). Von diesen Einrichtungen werden unterschiedliche Zielgruppe adressiert (z. B. weiterbildungsinteressierte oder arbeitslose Personen), unterschiedliche Beratungsformate prozessiert (z. B. Kurswahl- oder Berufswahlberatungen), die wiederum verschiedenen Regelungen (gesetzlichen oder institutionellen) unterliegen können.

Die im Rahmen dieses Beitrags betrachtete Substichprobe setzt sich zum einen aus etablierten Beratungsfachkräften ($n=62$) und zum anderen aus Dual-Studierenden der BA ($n=86$) zusammen (gemeinsam $n=148$). Im Vergleich zu den anderen befragten Beratenden ist in dieser *BA-Substichprobe* der Frauenanteil etwas höher (81,0 %; andere: 77,5 %). Aufgrund des Anteils an Studierenden (58,2 %) ist sowohl das Durchschnittsalter mit 32,5 Jahren als auch die durchschnittliche Berufserfahrung mit 8,9 Jahren in der Stichprobe deutlich geringer als bei den anderen befragten Beratenden (Durchschnittsalter: 50,7 Jahre; Berufserfahrung: 16,2 Jahre), wobei sich die Berufserfahrung über eine Spanne von 0 bis 44 Jahren erstreckt.

Im Fokus der Befragung stand die Einschätzung der Online-Beratungskompetenz, die mit einer selbstentwickelten Skala ($\alpha=0,872$) mittels Selbstwirksamkeitserwartungen (SW) erfasst wurde (Rott und Stanik in Vorbereitung). Diese Skala kann in drei zuvor theoretisch und empirisch herausgearbeitete Bereiche (Stanik und Rott 2021) untergliedert werden, welche sich in die Durchführung von Videoberatungen (SW Videoberatung, $\alpha=0,801$, 8 Items); von Mailberatungen (SW Mailberatung, $\alpha=0,740$, 8 Items) sowie medienübergreifenden Beratungsanforderungen (SW Onlineberatung, $\alpha=0,743$, 8 Items) differenziert. Die Erfassung mittels SW wurde gewählt, da diese auch von Personen eingeschätzt werden können, die noch keine konkrete Erfahrung mit bestimmten Online-Beratungsformaten haben. So umfassen SW nach Bandura (1997) die Überzeugungen einer Person, auch neue Anforderungssituationen aufgrund eigener Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Dabei konnte die Relevanz von SW für andere Konstrukte belegt werden. Studien bestätigen u. a. Zusammenhänge zwischen SW und Professionswissen (Schulte et al. 2008) oder der Nutzung von Lerngelegenheiten (Kunter et al. 2011). Hohe wahrgenommene SW fördert außerdem das Setzen anspruchsvoller beruflicher Ziele (Speier 1994).

Bei Lehrerinnen und Lehrern zeigen sich zudem positive Zusammenhänge von SW mit der Berufszufriedenheit, dem Arbeitsengagement, der Berufsverbundenheit und der Realisierung von kognitiv anspruchsvollem Unterricht. Zudem konnten positive Effekte der SW auf die wahrgenommene Nützlichkeit, Benutzerfreundlichkeit und die Verwendung von Information und Kommunikationstechnologien im Unterricht nachgewiesen werden (für einen umfassenden Überblick zu Forschungsbefunden von SW bei Lehrerinnen und Lehrern vgl. Bach (2022)).

Neben soziodemografischen Angaben und Aspekten zur Beraterischen Tätigkeit wurden drei weitere Skalen eingesetzt: das Selbstkonzept der allgemeinen Beratungskompetenz (Schwanzer und Frei 2014), vier Facetten des ICT-Self-Concept Scale (Schauffel et al. 2021) sowie die allgemeine Selbstwirksamkeit (Schwarzer und Jerusalem 1999). Um für die Teilnehmenden ein möglichst einfaches Ausfüllen des Fragebogens zu ermöglichen, wurde für alle Skalen eine einheitliche vierstufige Antwortskala verwendet (von (1) *trifft gar nicht zu* bis (4) *trifft voll und ganz zu*) (übernommen aus Schwanzer und Frei 2014). In dem Beitrag wird auf die Einschätzung von Herausforderungen der Online-Beratung sowie auf Selbsteinschätzungen der Online-Beratungskompetenz (insbesondere hinsichtlich der Videoberatung) und des Umgangs mit digitalen Endgeräten sowie Anwendungen (ICT Self-Concept Scale) fokussiert. Dabei werden deskriptive Kennwerte sowie Gruppenunterschiede mittels t-Tests bzw. Welch-Tests berichtet. Zur Schätzung von Effektgrößen wird Cohen's *d* genutzt (Cohen 1988).

Das Sample der *qualitativen Teilstudie* setzt sich aus 18 etablierten Beratungsfachkräften der BA von unterschiedlichen Standorten zusammen. Acht der Befragten sind in der Arbeitsvermittlung und zehn in der Berufsberatung tätig. Die Beratungsfachkräfte wurden in den Jahren 2022 und 2023 im Rahmen von studentischen Abschlussarbeiten der Hochschule der BA mit Hilfe leitfadengestützter Expertinnen- und Experteninterviews befragt (Meuser und Nagel 2009).⁶ Expertinnen und Experten sind die befragten Beratungsfachkräfte, da sie über „Prozess- und Deutungswissen [verfügen], welches sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht“ (Bogner und Menz 2005, S. 46.). Zehn der Interviewten sind männlich und acht weiblich. Sowohl die Altersspanne (26 Jahre die jüngste und 59 Jahre die älteste Befragte) als auch hinsichtlich der Beratungserfahrung (0,5 bis zu 32 Jahren) ist das Sample heterogen.⁷ Die Leitfäden fokussierten u. a. die Erfahrungen mit der Videoberatung, die Einschätzungen der Vor- und Nachteile des Formats sowie die wahrgenommenen (professionellen) Anforderungen.⁸

Die vollständig transkribierten Interviews wurden einer Sekundäranalyse mit Hilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen, wobei sowohl deduktiv anhand der Interviewleitfäden als auch aus den Aussagen der Befragten induktiv (Sub-)Kategorien gebildet worden sind. Ausgehend von der kategoriebezogenen Auswertung

⁶ An dieser Stelle bedanken wir uns bei den ehemaligen Studierenden Agnesa Regjepi, Michelle Walther, Jasmin Wilke und Malina Jakob für die Nutzung ihrer Daten.

⁷ Von neun Befragten liegen keine Altersangaben und von vier keine Angaben zur Beratungserfahrung vor.

⁸ Im Gegensatz zur quantitativen Teilstudie, die auch allgemein Online-Beratung in den Blick nimmt, fokussieren sich die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie spezifisch auf die Videoberatung.

wurde zudem eine typenbildende Inhaltsanalyse mit Hilfe der Merkmalsausprägungen der professionellen Anforderungen, der Vor- und Nachteile der Videoberatung, Fortbildungsbedarfen und der Einschätzung der zukünftigen Nutzung des Formats vorgenommen (Kuckartz und Rädiker 2022).

4 Zentrale Ergebnisse

4.1 Quantitative Teilstudie

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Befunde der quantitativen Befragung bezüglich (a) der Bewertung von Herausforderungen der Online-Beratung und (b) der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten im Hinblick auf Online-Beratung, Videoberatung sowie dem Umgang mit digitalen Medien präsentiert. Da die Videoberatungen in der BA im Unterschied zu anderen Beratungsanbietern im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung systematisch eingeführt worden sind (z. B. begleitet durch interne Fortbildungen) werden die Ergebnisse der Teilstichprobe in Beziehungen zu den anderen Befragten gesetzt. Auch sind aufgrund weiterer Merkmale der Beratungen der BA (z. B. Erfüllung eines gesetzlichen Auftrags, zuweilen unfreiwillige Beratungen) Gruppenunterschiede zu erwarten.

4.1.1 Einschätzung von Herausforderungen der Online-Beratung

Im Rahmen der Online-Befragung wurde standardisiert nach der Einschätzung von Herausforderungen der Online-Beratung gefragt (Blaich und Knickrehm 2021). Die meisten Beratenden der BA schätzen insbesondere die technische Ausstattung der Ratsuchenden (70,1 %) sowie den Beziehungsaufbau (65,1 %) als (sehr) große Herausforderungen der Online-Beratung ein (siehe Tab. 1). Im Vergleich mit den anderen Befragten der Erhebung stechen diese beiden Einschätzungen bei der Teilstichprobe hervor: So werden sie mit 56,5 % ($t(245,09) = 2,705, p = 0,004, d = 0,932$) bzw. mit 53,6 % ($t(261,31) = 1,942, p = 0,027, d = 1,052$) von einem signifikant geringeren Anteil der anderen Beratenden als (sehr) große Herausforderung angesehen. Diese Gruppenunterschiede haben jeweils eine große Effektstärke. In allen wei-

Tab. 1 Einschätzung von Aspekten der Online-Beratung als (sehr) hohe Herausforderungen getrennt nach Beratenden der BA und anderen befragten Beratungsfachkräften (Angaben in Prozent)

	Beratende der BA ($n = 134\text{--}136$) (in %)	Andere Beratende ($n = 371\text{--}377$) (in %)
Technische Ausstattung der Ratsuchenden*	70,1	56,5
Beziehungsaufbau zu den Ratsuchenden*	65,1	53,6
Wahrung des Datenschutzes	64,9	60,7
Kompetenzen der Ratsuchenden im Umgang mit digitalen Medien	61,1	54,9
Entwicklung neuer Konzepte	55,9	53,3
Transfer etablierter Beratungskonzepte/-methoden auf die Online-Beratung	55,2	51,0

*Die beiden Gruppen unterscheiden sich auf dem Niveau von 0,05 signifikant

Tab. 2 Mittelwerte und Standardabweichungen der Online-Beratungskompetenz sowie vier Facetten des ICT Self-Concept Scale getrennt nach Beratenden der BA und anderen Beratenden (Skala von (1) geringe Ausprägung bis (4) hohe Ausprägung)

	Beratende der BA ($n=137$)		Andere Beratende ($n=378$)	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
<i>Online-Beratungskompetenz**</i>	3,04	0,378	3,29	0,376
SW Videoberatung**	3,13	0,433	3,37	0,467
SW Mailberatung**	2,91	0,450	3,19	0,484
SW medienübergreifende Online-beratung**	3,08	0,476	3,31	0,455
<i>ICT SC: General</i>	3,27	0,664	3,24	0,685
<i>ICT SC: Communicate</i>	3,29	0,590	3,31	0,614
<i>ICT SC: Safe Application</i>	2,81	0,664	2,85	0,686
<i>ICT SC: Solve Problems</i>	2,71	0,752	2,69	0,798

**Die beiden Gruppen unterscheiden sich auf dem Niveau von 0,01 signifikant

teren Aspekten gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Beratenden der BA und anderen Beratenden. Insgesamt fällt bei den Beratenden der BA auf, dass drei der vier am häufigsten als (sehr) hohe Herausforderungen der Online-Beratung eingeschätzten Aspekte im direkten Zusammenhang mit den Ratsuchenden stehen (Beziehungsaufbau zu den Ratsuchenden, deren technische Ausstattungen und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien). Aber auch Datenschutzfragen und die Entwicklung neuer bzw. der Transfer etablierter Beratungskonzepte werden von über der Hälfte der Befragten als große Herausforderungen wahrgenommen (Tab. 1).

4.1.2 Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

Um Videoberatung anbieten zu können, sind der kompetente Umgang mit Endgeräten und digitalen Anwendungen notwendige Fähigkeiten. Eine Selbsteinschätzung dieser Fähigkeiten wurde mit vier Facetten des ICT Self-Concept Scale (Schauffel et al. 2021) erfasst (Tab. 2). In den abgefragten Facetten zeigen sich eher hohe Ausprägungen ($\bar{x}=2,69$ bis $\bar{x}=3,31$), die sich zu den anderen befragten Beratenden nicht signifikant unterscheiden.

Hinsichtlich der Nutzung von Online-Beratungsformaten hat mit 58,4 % der größte Anteil der BA-Beratenden ($n=134$) Erfahrung mit der Videoberatung und schätzt sich in diesem Format auch am kompetentesten ein ($\bar{x}=3,13$, $SD=0,433$) (Tab. 2). Bei der Betrachtung der Online-Beratungskompetenz und deren Subfacetten fällt auf, dass die Mittelwerte der Skalen sowohl bei Beratenden der BA als auch die der anderen Beratungsfachkräfte insgesamt eher hohe Ausprägungen aufweisen ($\bar{x}=2,91$ bis $\bar{x}=3,37$). Auffällig ist dabei, dass die Mittelwerte der Beratenden der BA dennoch durchweg etwas geringer ausfallen und diese Unterschiede sowohl bei der Online-Beratungskompetenz ($t(513)=-6,640$, $p<0,001$, $d=0,377$) als auch bei den Subfacetten der Video- ($t(513)=-5,871$, $p<0,001$, $d=0,475$), der Mail- ($t(231,74)=-4,922$, $p<0,001$, $d=0,458$) und der medienübergreifenden Onlineberatung ($t(513)=-5,871$, $p<0,001$, $d=0,475$) zwischen den beiden untersuchten Gruppen mit jeweils mittleren Effektstärken signifikant sind.

Tab. 3 Mittelwerte und Standardabweichungen der Online-Beratungskompetenz getrennt nach Beratenden der BA und dual Studierenden der BA (Skala von (1) geringe Ausprägung bis (4) hohe Ausprägung)

	Beratende der BA ($n=62$)		Dual Studierende (BA) ($n=86$)	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
<i>Online-Beratungskompetenz</i>	3,16*	0,344	2,97**	0,382
SW Videoberatung	3,22*	0,486	3,06**	0,381
SW Mailberatung	3,02*	0,429	2,85**	0,461
SW medienübergreifende Onlineberatung	3,25	0,446	2,98**	0,465

*Die Gruppe unterscheidet sich auf dem Niveau von 0,05 signifikant von den anderen Beratenden ($n=378$)

**Die Gruppe unterscheidet sich auf dem Niveau von 0,01 signifikant von den anderen Beratenden ($n=378$)

Um zu prüfen, inwiefern diese Unterschiede zwischen den Beratenden der BA und den anderen Beratenden auf die Substichprobe der Dual-Studierenden zurückzuführen sind, wird im Folgenden differenziert nach diesen Gruppen, um sie dann auch mit den anderen Beratenden zu vergleichen.

Die Mittelwerte der etablierten Beratenden der BA fallen durchweg um ca. 0,2 höher aus als bei den Dual-Studierenden (siehe Tab. 3): Hinsichtlich der Online-Beratungskompetenz ($t(451)=7,199, p<0,001, d=0,377$) sowie deren Subfacetten SW Videoberatung ($t(150,59)=6,513, p<0,001, d=0,451$), SW Mailberatung ($t(451)=5,899, p<0,001, d=0,480$) und SW medienübergreifende Onlineberatung ($t(451)=5,940, p<0,001, d=0,458$) sind die Mittelwerte der Dual-Studierenden signifikant geringer als von den anderen Beratenden (siehe Tab. 2 und 3). Nach Cohen (1988) kann hier von mittleren Effekten gesprochen werden. Es zeigen sich auch signifikante Gruppenunterschiede mit mittleren Effektstärken bei der Online-Beratungskompetenz ($t(427)=2,486, p=0,007, d=0,372$), der SW Videoberatung ($t(427)=2,431, p=0,008, d=0,469$) und der SW Mailberatung ($t(427)=2,576, p=0,005, d=0,476$) zwischen den Beratenden der BA und den anderen Beratenden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beratenden der BA insbesondere ihre Fähigkeiten in der Videoberatung als (sehr) hoch einschätzen, die Dual-Studierenden etwas geringer. Auch zeigt sich, dass Herausforderungen bei der Nutzung des Formats nicht bei sich selbst, sondern auf Seiten der Ratsuchenden verortet werden.

4.2 Qualitative Teilstudie

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse (a bis c) und der typenbildenden Inhaltsanalyse (d) dargelegt. Die dargelegten Ergebnisse geben neben Antworten auf die Fragestellungen nach den gesammelten Erfahrungen, den wahrgenommen professionellen Anforderungen und den Einstellungen gegenüber der Videoberatung auch eine mögliche Erklärung für die Befunde der quantifizierenden Teilstudie.

4.2.1 Vor- und Nachteile der Videoberatung

Die von den Interviewten wahrgenommenen Vor- und Nachteile der Videoberatung decken sich zu großen Teilen mit denen in der Literatur beschriebenen. So wird auf der einen Seite der Nachteil der Kanalreduktion der Videoberatung im Vergleich zu Face-to-Face-Beratungen genannt. Auf der anderen Seite wird jedoch auch die mediale Reichhaltigkeit der Videoberatung im Vergleich zu telefonischen Beratungen hervorgehoben. Als zentraler Vorteil der Videoberatung gegenüber der Face-to-Face-Beratung wird insbesondere die Ortsungebundenheit erwähnt, die den Ratsuchenden Anfahrtswege ersparen (äußere Niederschwelligkeit). Hierdurch könne insbesondere die Attraktivität der Berufsberatung als freiwilliges Angebot der BA gesteigert werden. Während in der Literatur ausschließlich die Niederschwelligkeit für Ratsuchende thematisiert wird, finden sich in den Interviews auch Aussagen, die die Niederschwelligkeit für die Beratungsfachkräfte hervorheben. So ließe sich die Videoberatung mit dem Homeoffice vereinbaren oder Anfahrtswege zu Schulen entfielen. Die Berufsberatenden sprechen in diesem Zusammenhang auch die Eltern an, die sich über Videoberatungen leichter in Prozesse der Berufsorientierung einbinden ließen. Eine weitere Beobachtung von einigen der Befragten ist, dass die Videoberatungen im Vergleich zu den Face-to-Face-Beratungen kürzer sind. Dies wird mit atmosphärischen Einschränkungen begründet: *„zum Punkt zur Lösung zu kommen und nicht sich in der Situation länger als notwendig aufzuhalten, erscheint mir mehr in der Videokanalberatung als wenn sie gemeinsam mit den Leuten am Tisch sitzen und eine gewisse Atmosphäre und Gesprächssituation aufbauen zu können“* (16, Z. 66–69).

4.2.2 Professionelle Anforderungen

Auch die von den Interviewten beschriebenen professionellen Anforderungen decken sich zu großen Teilen mit denen der Fachliteratur. Insbesondere der sichere Umgang mit der Technik wird als basale Voraussetzung angeführt. Während einige Fachkräfte des Samples keine weiteren Anforderungen benennen, wird insbesondere aus der Gruppe der Berufsberatenden die Fähigkeit angesprochen, Methoden der Face-to-Face-Beratung für die Videoberatung zu adaptieren, zu modifizieren oder neue entwickeln zu können. Zudem erfordere die Gesprächsführung auch vor dem Hintergrund der Kanalreduktion mehr Aufmerksamkeit: *„genauer beobachten, also sich konzentrieren auf den Bildschirm, damit man eben das visuell besser erfassen können oder möglichst gut erfassen kann, was einfacher ist, wenn man miteinander am Tisch sitzt“* (16, Z. 9–12).

Ein weiterer in der Literatur kaum erwähnte Aspekt ist die digitale Präsenz der Beratenden: Diese umfasst die eigene Körpersprache zu kontrollieren (z. B. sich nicht ständig ins Gesicht zu fassen), passende Kleidung auszuwählen oder sich deutlicher zu artikulieren.

4.2.3 Voraussetzungen der Ratsuchenden und Zielgruppeneignung

Neben eigenen Kompetenzen werden auch Voraussetzungen der Ratsuchenden angesprochen. Diese umfassen das Vorhandensein einer E-Mail-Adresse zur Terminvereinbarung sowie die technischen Voraussetzungen für die Videokommunikation selbst (Computer mit Kamera und leistungsstarke Internetverbindung). Weitere Anforderungen sind eine störungsfreie Umgebung sowie hinreichend kommunikative Fähigkeiten der Ratsuchenden. Diese seien sowohl bei Jugendlichen in der Berufsberatung als auch bei Personen in der Vermittlung nicht immer gegeben.

In der Wahrnehmung der Interviewten sind insbesondere jüngere Personen eine Zielgruppe für die Videoberatung. Jedoch wird auch von den Berufsberatenden angesprochen, dass einige Jugendliche persönliche oder telefonische Gespräche den Videoberatungen vorziehen. Eine Befragte vermutet, dass die Videokommunikation sich bei Jugendlichen im privaten Umfeld etabliert habe, aber nicht für formale Gesprächsanlässe genutzt werde: *„also ich bewege mich ja auf denke ich schon eher auf einem privaten Kanal ne, das ist ja was sonst eigentlich nur privat genutzt wird und das machen wir jetzt in so einem ganz offiziellen Rahmen“* (I7, Z. 181–184). Dies ist insofern ein spannender Hinweis, als er eine Schwelle für die Inanspruchnahme digitaler Beratungsangebote andeutet, die z. B. bei der Einführung von Messenger-Beratungen zu beachten ist.

Neben Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen sei die Videoberatung insbesondere für sogenannte Job-to-Job-Kundinnen und -Kunden⁹, für Fach- und Führungskräfte, die in ihrem beruflichen Alltag Videokommunikation nutzen sowie für Personen mit Mobilitätseinschränkungen geeignet.

4.2.4 Typen von Videoberatenden in der BA

Es konnten zudem drei Typen von *Videoberatenden der BA* unmittelbar aus den Daten gebildet werden. Ein vierter Typ lässt sich mittelbar aus den Aussagen der Interviewten ableiten.

Typ 1: Technikaffine reflektierte Videoberatende Dieser Typ ist der Videoberatung positiv gegenüber eingestellt. Vertretende des Typs charakterisieren sich als technikaffin und gegenüber digitalen Entwicklungen aufgeschlossen. Aspekte der Kanalreduktion werden zwar als Nachteile der Videoberatung genannt, Vorteile der medialen Reichhaltigkeit im Vergleich zu anderen digitalen Formaten und der Telefonberatung hervorgehoben. Man ist sich darüber bewusst, dass die Videoberatung neue professionelle Anforderungen bereithalte. So ist Typ 1 auch in der Lage, professionelle Kompetenzen differenziert nach deklarativem Wissen (z. B. Vor- und Nachteile des Formats kennen), prozeduralem Wissen (z. B. Hilfestellung bei technischen Schwierigkeiten leisten können) und Einstellungen (z. B. mediale neugierig sein) zu benennen. Beratende dieses Typus suchen Wege, wie sie Beratungsmethoden der Face-to-Face-Beratung auf Videoberatungen übertragen oder modifizieren

⁹ Dies sind Personen, die nicht arbeitslos, aber von Arbeitslosigkeit bedroht sind und die man nahtlos in ein neues Beschäftigungsverhältnis vermitteln kann.

können: „Also gerade die Methoden, die wir angewendet haben, ja die waren eigentlich wirklich in den seltensten Fälle zu übertragen. Da musste man sich Konzepte neu überlegen, digitale Möglichkeiten erarbeiten“ (I12, Z. 249–251). Genannte Qualifikationsbedarfe beziehen sich auf den Einsatz von weiteren technischen Anwendungen wie z. B. digitale Whiteboards. Dieser Typ findet sich ausschließlich in der Gruppe der Berufsberatenden.

Typ 2: Funktional-kritische Videoberatende Der Typ 2 ist der Videoberatung funktional gegenüber eingestellt. Beratende dieses Typs nutzten das Format insbesondere während der Corona-bedingten Kontaktbeschränkungen. Die Videoberatung wird als Beratungsangebot betrachtet, das sich vornehmlich für informative Beratungsanliegen und für Folgeberatungen eigne. Insbesondere eine äußere Niederschwelligkeit für Ratsuchende wird als zentraler Vorteil gesehen. Problematisch sei es jedoch, dass Ratsuchende sich nicht öffnen und ihre Antworten kurzhalten. Kompetenzanforderungen können kaum differenziert benannt werden, da viele Aspekte der Face-to-Face-Beratung auf die Videoberatung übertragbar seien. Im Unterschied zu Typ 1 wird die Kanalreduktion problematisiert, wohingegen die mediale Reichhaltigkeit kaum angesprochen wird. Eine zentrale Anforderung sei der Umgang mit der Technik. Vertreterinnen und Vertreter dieses Typs stehen der Videoberatungen insgesamt eher kritisch gegenüber und betrachten sie als Surrogat: „Letztendlich würde ich sagen, dass eine Videoberatung, eine richtige Beratung, ein Beratungsgespräch mit wirklichem Beratungsanliegen und Fallkonstellation meistens nicht ersetzen kann“ (I6, Z. 263–265). Dieser Typ findet sich sowohl in der Gruppe der Vermittlungsfachkräfte als auch in der der Berufsberatenden.

Typ 3: Pragmatisch-unreflektierte Videoberatende Typ 3 nutzt die Videoberatung pragmatisch. Er fühlt sich medienkompetent wie Typ 1, sieht aber wie Typ 2 kaum Unterschiede zu Face-to-Face-Beratung. Aspekte der medialen Reichhaltigkeit der Videoberatungen werden zwar angesprochen, dienen aber ausschließlich zur Begründung, dass es keine Unterschiede zu Face-to-Face-Beratung gebe. Lediglich die äußere Niederschwelligkeit wird als zentrale Differenz benannt. Dieses Merkmal wird aber eher abgewertet, da Ratsuchende aus ihrer „Komfortzone“ (I17, Z. 21) die Termine bei der BA wahrnehmen könnten. Folglich müssten auch nur technische Voraussetzungen (Videokamera, Mikrofon und Computer) gegeben sein, um eine professionelle Videoberatung durchführen zu können. Professionelle Anforderungen werden nicht benannt: „Herausforderungen sehe ich eigentlich keine Besondereren. Ich mach da keinen großen Unterschied zu der regulären Beratung“ (I19, Z. 143–144). Vertretende dieses Typus finden sich ausschließlich in der Gruppe der Vermittlungsfachkräfte.

Typ 4: Nicht-Videoberatende Ein weiterer möglicher Typ, der nicht durch die Interviewten repräsentiert ist, der aber sowohl von Vermittlungsfachkräften als auch von Berufsberatenden erwähnt wird, sind Beratungsfachkräfte der BA, die keine Bereitschaft zeigen, Videoberatungen anzubieten. Vertretende dieses Typs seien in der Regel älter, hätten „Angst vor der Technik“ (I4, Z. 400) und Vorbehalte, die bis dahin reichten, mit digitalen Medien auf „Kriegsfuß [zu] stehen“ (I16, Z. 307 f.).

Für diese Personen müsse die BA spezielle Fortbildungen anbieten, damit auch diese Personen sich der Videoberatung öffnen.

5 Limitation, Diskussion und Desiderate

Bei beiden empirischen Zugängen ist einschränkend zu sagen, dass wahrscheinlich eher Personen erreicht werden konnten, die sich selbst (hohe) Kompetenzen in der Onlineberatung im Allgemeinen und in der Videoberatung im Besonderen zusprechen. Damit könnten auch die insgesamt hohen Werte der SW hinsichtlich der Videoberatung und der Online-Beratungskompetenz in der quantitativen Teilstudie erklärt werden. Ein interessanter Befund bleibt jedoch, dass sich sowohl Dual-Studierende als auch etablierte Beratende der BA signifikant weniger gut einschätzen als Beratungsfachkräfte aus anderen Beratungseinrichtungen. Bei den Dual-Studierenden kann dies mit der nicht abgeschlossenen Ausbildung sowie den geringeren Beratungserfahrungen erklärt werden. Bei den etablierten Beratenden könnte eine Erklärung darin liegen, dass Beratungen in der Arbeitsverwaltung einerseits stärker reguliert und andererseits auch konfliktbesetzter sind als in anderen Bereichen. So sind diese Beratungen nicht immer freiwillig, die Beratenden müssen einen gesetzlichen Auftrag erfüllen, haben jedoch auch Ermessungsspielräume z. B. bei Finanzierungen von Weiterbildungsmaßnahmen. Ob diese Anforderungen dazu führen, eigene Kompetenzen in neuen, digitalen Formaten kritischer zu sehen, wäre jedoch weiter empirisch zu prüfen. Insgesamt zeigt sich auch, dass Anforderungen und benötigte Kompetenzen für die Videoberatung von der Gruppe der Beratungsfachkräfte der BA unterschiedlich wahrgenommen werden. Dementsprechend ist anzunehmen, dass die in der quantitativen Teilstudie eingeschätzten Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Online-Beratung im Allgemeinen und der Videoberatung im Besonderen vor dem Hintergrund der jeweiligen Erfahrungen und Bewertungen im Vergleich zu Face-to-Face-Beratungen und zu Telefonberatungen stehen. Hierfür liefern die Typen der qualitativen Teilstudie Hinweise. Auch findet sich hier eine weitere potenzielle Erklärung für den Befund, dass die Beratenden ihre eigenen Fähigkeiten hinsichtlich der Videoberatung als eher hoch einschätzen. So sehen sich alle drei rekonstruierten Typen in der Lage, Videoberatungen professionell durchzuführen – entweder auf Basis ihrer Kompetenzen (Typ 1) oder aufgrund der wahrgenommenen Nähe zur Face-to-Face-Beratungen (Typ 2, Typ 3). Es lässt sich jedoch auch schließen, dass eine medienbezogene Beratungskompetenz bei Typ 2 und Typ 3 nicht hinreichend gegeben ist, da die Videoberatungen mit Face-to-Face-Beratungen gleichgesetzt werden und kaum Vor- und Nachteile oder Unterschiede benannt werden können. Dies könnte auch erklären, warum lediglich 55,2% der quantitativen Teilstudie es als Herausforderung betrachten, Konzepte von Face-to-Face-Beratungen auf Online-Beratungsformate zu übertragen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Befunde zur SW wird durch die vorliegende Studie auch deutlich, dass hohe SW in Bezug auf Videoberatung nicht immer dazu führen muss, dass deren Einsatz positiv gesehen wird oder dass Videoberatung als besonders zugänglich für alle Zielgruppen wahrgenommen wird. Eine Passung von Zielgruppe und dem Format der Videoberatung ist in der Wahrnehmung der

Beratungsfachkräfte der beiden Teilstudien im Gegenteil eine zentrale An- bzw. Herausforderung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Ratsuchenden die Wahl des Beratungsformats überlassen werden oder ob dies der professionellen Entscheidung der Beratungsfachkräfte obliegen sollte. Wie sich anhand der Typen der Videoberatenden erkennen lässt, scheint eine solche Einordnung und Bewertung unterschiedlich zu sein. Vor diesem Hintergrund bedarf es u. a. empirischer Analysen von (Nicht-)Nutzerinnen und (Nicht-)Nutzern von Videoberatungsangeboten der BA (für Mail-Beratungen siehe Weinhardt 2009), um Erwartungen an das Format und an Beratende sowie Hemmschwellen zu identifizieren.

Im Zuge voranschreitender Mediatisierung im Allgemeinen und der jüngsten gesetzlichen Verankerung im Besonderen scheint es plausibel, dass sich die Videoberatung in der BA weiter etablieren wird. Während mittlerweile eine Vielzahl an Gesprächsanalysen von Beratungsprozessen vorliegen (Überblick bei Käpplinger und Maier-Gutheil 2015) sind Kommunikationsanalysen von Videoberatungen ein Desiderat. Entsprechende Untersuchungen müssten sowohl unterschiedliche Beratungsangebote (Berufsberatung, Förderberatungen, Kurswahlberatungen etc.) als auch die Nutzung unterschiedlicher Endgeräte (Desktop-PC, Tablet, Smartphone) berücksichtigen. Auch fehlen Wirkungsstudien von Videoberatungen, die deren Output (z. B. Informiertheit der Ratsuchenden) und deren Outcome (z. B. Verbesserung der Entscheidungsfähigkeit) betrachten. Mit Hilfe der Verbindungen von Prozessanalysen und Wirkungsstudien ließen sich dann auch Merkmale „guter Videoberatung“ identifizieren und weitere professionelle Anforderungen explorieren (Stanik 2023).

Außerdem wäre zu prüfen, inwiefern die hier dargelegte Typologie auch für Beratende von anderen Beratungseinrichtungen im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung trägt. Darüber hinaus wäre in standardisierten Befragungen neben SW auch Einstellungen und Wissen der Beratenden zur bzw. über das Format der Videoberatung zu erfassen, um die entwickelte Typologie zu quantifizieren und um medienbezogene Beratungskompetenz empirisch fassbarer zu machen. Auf Basis dieser skizzierten Zugänge könnten auch empirisch fundierte Fortbildungskonzepte entwickelt werden, die prozessbezogene Videoberatungskompetenzen vermitteln und dabei Gruppen von Beratenden mit unterschiedlichem Wissen und Einstellungen zur Videoberatung differenzieren und adressieren.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt T. Stanik und K.J. Rott 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

- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Blaich, I., & Knickrehm, B. (2021). Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in der Corona-Pandemie – Forschungsbericht zur Befragung des dvb. *dvb-script* (2/2021). https://dvb-fachverband.de/wp-content/uploads/2021/10/Forschungsbericht_zur_Befragung_des_dvb_Script_2_2021.pdf. Zugegriffen: 15.09.2023.
- Bogner, A., & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 33–70). Wiesbaden: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Engelhardt, E. (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, E., & Engels, S. (2021). Einführung in die Methoden der Videoberatung. *e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 17(1), 9–27. https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2021/06/engelhardt_engels.pdf. Zugegriffen: 15.09.2023.
- Engelhardt, E., & Gerner, V. (2017). Einführung in die Onlineberatung per Video. *e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 13(1), 18–29. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0117/Engelhardt_Gerner.pdf. Zugegriffen: 15.09.2023.
- Enoch, C., & Stanik, T. (2022). Rechtliche und konzeptionelle Grundlagen der Beratungen der Bundesagentur für Arbeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 72(1), 54–64. <https://doi.org/10.3278/HBV2201W006>.
- Flick, U. (2011). *Triangulation* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7_3.
- Held, T. (2018). Vom realen Gespräch zum digitalen Pendant: Überlegungen zur Reproduktion der Face-to-Face-Kommunikation im Cyberspace. *Visual Past. A Journal for the Study of Past Visual Cultures*, 5. http://www.visualpast.de/archive/pdf/vp2018_0139.pdf. Zugegriffen: 15.09.2023.
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Halem.
- Käpflinger, B., & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratung(sforschung) in der Erwachsenen- und Weiterbildung: Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0034-9>.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22–63.
- Knatz, B., & Dodier, B. (2021). *Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformen in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraus, K. (2010). Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 46–55.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsberichts COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview: Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen. 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.
- Mocigemba, D., Pässler, K., & Mitrovic, T. (2023). Medienaneignung im Beratungskontext – Am Beispiel von Videoberatung und Online-Self-Assessments. *e-beratungsjournal.net – Zeitschrift für Online-Beratung und computervermittelte Kommunikation*, 19(1), 21–42. <https://doi.org/10.48341/kykk-xw87>.
- Rademacher-Bensing, B. (2021). Telefonische Beratung von Jugendlichen in Zeiten der Pandemie – ein Werkstattbericht aus der Praxis in Arbeitsagenturen. In M. Scharpf & A. Frey (Hrsg.), *Vom Individuum her denken Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis* (S. 381–395). Bielefeld: wbv.
- Rott, K. J., & Stanik, T. *Ein Instrument zur Messung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Online-Beratungskompetenzen in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. In Vorbereitung

- Rübner, M. (2022). Konzeptionelle und methodische Ansatzpunkte der Videoberatung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. *e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 18(2), 1–19. <https://doi.org/10.48341/kk6e-ak13>.
- Rübner, M., & Pintschka-Vögeli, A. (2022). *Professionell beraten im Videoformat. Ein praxisorientierter Leitfaden*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Schauffel, N., Schmidt, I., Peiffer, H., & Ellwart, T. (2021). *ICT Self-Concept Scale (ICT-SC25). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. https://doi.org/10.6102/zis308_exz.
- Schmidt-Hertha, B., Rott, K. J., Bolten, R., & Rohs, M. (2020). Messung medienpädagogischer Kompetenz von Lehrenden in der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, 313–329. <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0>.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268–287.
- Schwanzer, A. D., & Frei, S. (2014). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 64–92. <https://doi.org/10.25656/01:14749>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Silfverberg, M. (2020). Welche Chancen und Risiken ergeben sich durch den Einsatz videogestützter Kommunikationstechniken in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung aus Sicht von Beratungspersonen bei ask! *e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 16(1), 1–15. <https://www.eberatungsjournal.net/wp-content/uploads/2020/01/silfverberg.pdf>. Zugegriffen: 15.09.2023.
- Speier, C. (1994). Selbstwirksamkeit als Einflussfaktor im Selektionsprozess. In L. von Rosenstiel, T. Lang & E. Sigl (Hrsg.), *Fach- und Führungsnachwuchs finden und fördern* (S. 179–187). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stanik, T. (2023). Videoberatung – Merkmale, Anforderungen, (ungenutzte) Potenziale in der beruflichen Beratung. In B. Knickrehm, T. Fletemeyer & J. Ertelt (Hrsg.), *Berufliche Orientierung und Beratung. Aktuelle Herausforderungen und digitale Unterstützungsmöglichkeiten* (S. 373–389). Wiesbaden: Springer.
- Stanik, T., & Rott, K. J. (2021). Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 189–203). Bielefeld: wbv.
- Weinhardt, M. (2009). *E-Mail-Beratung. Eine explorative Studie zu einer neuen Hilfeform in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer.

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.



Beratung für lebensentfaltende Bildung

Sebastian Lerch · Henrik Weitzel 

Eingegangen: 19. September 2023 / Überarbeitet: 20. Januar 2024 / Angenommen: 8. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Beratung ist für Bildung, Beruf und Beschäftigung grundlegend, aber auch für individuelle, gemeinschaftliche und politische Zusammenhänge zunehmend wirkmächtig. Gleichzeitig benötigt eine lebensumspannende und offene Beratung zu Inhalten und Formaten gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbrüche und individueller Komplexität von Berufs- und Bildungsbiografien Gehör in Disziplin und Praxis der Erwachsenenbildung. Der Beitrag möchte die Notwendigkeit und Tragfähigkeit einer lebensumspannenden Beratung unter Berücksichtigung von Peter Faulstichs Begriff der „lebensentfaltenden Bildung“ skizzieren.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Weiterbildungsberatung · Lebenslanges Lernen · Lebensentfaltende Bildung · Digitalisierung

Counselling for life-unfolding education

Abstract Counselling is fundamental for education, work and employment, but it is also increasingly effective for individual, community and political contexts. At the same time, life-spanning and open advice on content and formats needs to be heard, especially against the background of social upheavals and the individual complexity of professional and educational biographies. The article aims to outline the necessity and viability of life-unfolding counselling, taking into account Peter Faulstich's concept of „life-developing education“.

Prof. Dr. Sebastian Lerch · ✉ Henrik Weitzel, M.A.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: heweitze@uni-mainz.de

Prof. Dr. Sebastian Lerch
E-Mail: selerch@uni-mainz.de

Keywords Further education · Counselling for further education · Lifelong learning · Life-developing education · Digitalization

1 Beratung für lebensentfaltende Bildung¹ in zunehmend digitalen Zeiten

Unsere Gesellschaft erlebt einen grundlegenden Wandel verschiedener Lebensbereiche, die durch Transformationsprozesse beeinflusst werden. Dies führt dazu, dass das Arbeiten und Leben (sofern das trennbar ist) vielschichtiger und komplexer werden, nicht nur, weil neue und veränderte Anforderungen (z. B. technologische Neuerungen, Energiekrise, Pandemie) an das Individuum herangetragen werden, sondern weil Wahlmöglichkeiten auch Entscheidungen nach sich ziehen. Sinnvolle Lebensgestaltung, Lebensbewältigung oder die Gestaltung von Übergängen kann freilich weiterhin individuell, familiär oder gemeinschaftlich gemeistert werden, es kann aber auch sein, dass hier eine Beratung von außen unterstützen muss (vgl. Schepker 2023). Diese Form der Beratung bezieht sich auf Leben *und* Arbeiten, nimmt sich der Komplexität und Pluralität des Lebens an, trennt die Bereiche des Lebens (Hobby, Ehrenamt, Familie usw.) nicht bereits in Kategorien, sondern begreift die Vielschichtigkeit und Vielfalt des Lebens nicht als Fatal und arbeitet stattdessen mit diesen Widersprüchen in der Beratung als Chance zur Optionsvielfalt. Diese Sichtweise schließt an Faulstichs Beschreibung individueller Lebensführung an, in welcher Lebensverläufe als offen skizziert werden. Damit wird die Verbindung von Leben und Arbeit möglich sowie die Kopplung von persönlichen Lern- mit Lebensphasen realisierbar. Durch eine solche biografisch orientierte Betrachtung entstehen offene Beratungsmöglichkeiten, in welchen neben Lern- und Arbeitsphasen auch kritische Lebensereignisse in den Blick genommen werden und somit eine vielschichtige Sichtweise auf diese verschiedenen Bereiche ermöglicht wird (vgl. Faulstich 2003, S. 271 f.).

Der Beitrag schließt an ein abgeschlossenes Forschungsprojekt² an, welches vom BMBF beauftragt und gefördert wurde. In diesem wurde ein Angebot, das *Infotelefon Weiterbildungsberatung*, zur niedrighschwelligigen Weiterbildungsberatung unter dem Gesichtspunkt der lebensbegleitenden und individuellen Beratung analysiert und mit Fokus auf eine Weiterentwicklung des Angebots im Hinblick auf lebensweites und -breites Lernen erforscht. Insgesamt wurden vier Universitäten mit Forschungsprojekten zum *Infotelefon*, jeweils mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Fokussierungen, beauftragt. Wir sehen die zu Grunde liegende Thematik als einen zentralen

¹ Der Begriff „lebensentfaltende Bildung“ wurde von Peter Faulstich (2003) in die erwachsenenbildnerische Diskussion eingebracht. Weitere Ausführungen dazu finden sich in Kap. 1 und 4.

² Neben uns, Sebastian Lerch und Henrik Weitzel, von der JGU Mainz forschten Sabine Schmidt-Lauff und Marie Rathmann von der HSU Hamburg, Bernd Käßlinger mit Martin Reuter und Caroline Dietz von der JLU Gießen sowie Henning Pätzold und Joshua Dohmen von der Universität Koblenz zum Themengebiet der Weiterbildungsberatung. Zu erwähnen ist jedoch, dass das Angebot des *Infotelefons Weiterbildungsberatung* mit Ende des Jahres 2022 von Seiten des BMBF eingestellt wurde, weshalb unsere Forschungsvorhaben zur Weiterentwicklung des Angebotes, inklusive einer umfangreichen Datenerhebung, im Folgejahr 2023 nicht in der geplanten Form stattfinden konnte.

und zukunftssträchtigen Baustein der Beratung im Kontext lebenslangen Lernens an und möchten daher unsere Überlegungen darlegen. Diese wollen wir mit Ergebnissen verschiedener Studien zum Thema Beratung in digitalen Zeiten sowie mit Peter Faulstichs Begriff der lebensentfaltenden Bildung verbinden. Daher fokussiert dieser Beitrag Beratung als Ausgangspunkt für (selbst-)reflexive Lern- und Bildungsprozesse im Lebensverlauf, versteht sie als lebensbreit und biografisch offen und nimmt Erkenntnisse unseres Teilprojekts zum *Infotelefon Weiterbildungsberatung* auf.

Beratung orientiert sich stets an einem (häufig problembehafteten) Anliegen, welches durch die Unterstützung einer weiteren Person bewältigt werden soll (vgl. Maier-Gutheil 2015, S. 24). Im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung muss zwischen personen- und organisationsbezogener Beratung differenziert werden. Für diesen Beitrag relevant ist die personenbezogene Beratung, zu welcher Beratungsformate wie die Weiterbildungsberatung und die Bildungs-, Berufs- und Laufbahnberatung gezählt werden können (Maier-Gutheil 2015, S. 99f.). Wir vertreten dabei ein bewusst weit gehaltenes Verständnis von Beratung, das ein „Innehalten zur individuellen diskursiven Themenbearbeitung ermöglicht, so dass am Ende nicht nur mehr Wissen zugänglich ist, sondern auch Handlungsoptionen erweitert worden sind.“ (Gieseke und Stimm 2023, S. 33). Ein derartiges Verständnis orientiert sich an einem emanzipatorischen Beratungsbegriff, den bereits Mollenhauer (1965) in die Diskussion gebracht hat und in dessen Perspektive es darum geht, einen Ermöglichungsraum für (selbst-)reflexive Lern- und Bildungsprozesse im Kontext sich beständig und immer schneller wandelnder Lern-, Lebens- und Arbeitswelten zu eröffnen und in welcher (selbst-)reflexive Lern- und Bildungsprozesse als Grundlage Lebenslangen Lernens dienen (vgl. Benedetti et al. 2020, S. 3–8). In einer modernen Gesellschaft ist das Umfeld zudem von stetigen Veränderungen durch gesellschaftlichen und technologischen Wandel geprägt. Lernen wird demnach zur Bewältigung und Gestaltung des Lebens notwendig, was aber nicht nur das Aneignen neuen Wissens meint, sondern vielmehr die Fähigkeit, Erfahrungen und Können in konsistente biografische Zusammenhänge bringen zu können. Das wiederum stellt Anforderungen an eine Selbstreflexivität des Individuums, die oftmals nicht ohne Unterstützung von außen (Beratung) zu leisten ist (vgl. Maier-Gutheil 2015, S. 102).

Der Beitrag ist theoretisch angelegt und zielt durch die Re-Akzentuierung des von Peter Faulstich eingeführten Begriffs „lebensentfaltende Bildung“ (vgl. Faulstich 2018, S. 948) darauf ab, diesen als theoretisches Korrektiv eines gegenwärtig eher eng geführten Beratungsverständnisses und dessen Funktion (vgl. Thiel 2023) zu fokussieren. Faulstichs Begriff wurde von ihm bewusst in Kontrastierung zum Begriff des „lebenslangen Lernens“ gewählt. Zum einen um auf das aktive Handeln des Individuums und dessen Selbstreflexion hinzuweisen, zum anderen um sich von der bisweilen unklaren und ungenauen Begriffsbestimmung und Diskussion des Lebenslangen Lernens über sämtliche Disziplinen hinweg abzuheben und einen eigenen Vorschlag in die Diskussion einzubringen (vgl. Faulstich 2003, S. 14). Zudem betrachtet Faulstich den Begriff „Erwachsenenbildung“, in dessen Rahmen Lebenslanges Lernen zu verorten ist, differenziert, denn was bedeutet es in der modernen Gesellschaft „erwachsen“ zu sein und woran definiert man ein Erwachsensein, außer an biologischen Konzepten. Ebenso schwierig gestaltet sich die Definition des Begriffs „Bildung“. Bildung wird zwar traditionell als Wissen und Handeln zur An-

eignung und Vermittlung von Wissen beschrieben, aber zeichnet sich eben auch durch Selbstentfaltung in einer geteilten Welt aus (vgl. Faulstich 2003, S. 11f.). Die Diskussion von Faulstichs Begriff bietet auch für Beratung den Vorteil, weiter und umgreifender zu sein statt „lebenslang“ als Lernzumutung zu verstehen. Ebenso verknüpft Faulstich „lifelong learning“ und „Weiterbildung“ und stellt den über verschiedene biografische Lebensphasen nicht abgeschlossenen Bildungsprozess in den Mittelpunkt. Gerade hier erscheint der von Faulstich gewählte Begriff „Lebensentfaltung“ sehr sinnvoll, beschreibt er doch die aktive Gestaltung und Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Faulstich 2003, S. 14) in verschiedenen Lebensbereichen.

Aus den diversen Veränderungen des Lebens wird sich unser Beitrag insbesondere den digitalen Herausforderungen annehmen (wohl wissend, dass es weitere Anforderungen gibt) und den Wandel dabei in zweierlei Hinsicht in der Relevanz für Beratung im Sinne eines lebensentfaltenden Prozesses hin ausleuchten: Zum einen diagnostizieren wir zunächst der Beratung mitgängige Folgen des digitalen Wandels und beziehen hier veränderte Inhalte und Anlässe von Beratung ein, aber auch Veränderungen der Formate von Beratung selbst (Abschn. 2.1. und 2.2.); zum anderen fokussieren wir Beratung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individueller Entwicklung und beziehen uns dabei explizit auf den von Peter Faulstich geprägten Begriff der lebensentfaltenden Bildung (Kap. 3). Abschließend werden die Ergebnisse des Beitrags gebündelt und relevante Aussagen für Beratung im Kontext von lebensentfaltender Bildung werden herausgeschält und somit für ein weites Lern- und Beratungsverständnis geöffnet (Kap. 4).

2 Beratung und digitaler Wandel

Im Zuge der Komplexität, Entgrenzung und Beschleunigung aller Lebensbereiche verändern sich auch die Aufgaben der Beratung sowie ihre Struktur selbst. Ein zentrales Movens der gesellschaftlichen Herausforderungen und individuellen Veränderungen ist in der Digitalisierung zu sehen. Die damit einhergehenden technischen Neuerungen bleiben offenkundig nicht ohne Auswirkungen auf Individuen und so zeigen sich durch technologischen Fortschritt (vgl. Bendel 2021; vgl. Rohs et al. 2023) erheblich gestiegene Lernanforderungen, auch von Erwachsenen: So entstehen etwa neue Formen von Mobilität oder Flexibilität, Übergänge und Brüche, mit denen Individuen umgehen müssen, welche zugleich aber auch professionell begleitet und beraten werden müssen. Obwohl Beratung „keine Erfindung der postmodernen Gesellschaft“ (Vossler 2009, S. 2, zitiert nach Lerch 2020) ist, scheint sie doch stark nachgefragt zu werden, um Individuen bei ihren je eigenen Suchbewegungen (u. a. berufliche Neuorientierung, Spracherwerb, Lebenshilfe) zu unterstützen.

Um diesen Suchbewegungen gerecht zu werden, bedarf es auch einer Beratung, die lebenslang, lebensumschließend und vor allem lebensentfaltend arbeitet. Zur Verdichtung werden zunächst (2.1.) allgemein aktuelle Herausforderungen für Beratung skizziert und im Anschluss (2.2.) diskutiert, wie sich Beratung selbst vor dem Hintergrund digitaler und technischer Veränderungen wandelt.

2.1 Diagnose I: Veränderte Rahmenbedingungen als Herausforderungen für Beratung

Durch neue Formen der Mobilität und Flexibilität entstehen Übergänge und Brüche, die wiederum durch eine professionelle Beratung begleitet werden müssen. So werden unter den Stichworten „Pluralisierung“, „Individualisierung“, „Digitalisierung“ oder „Mobilisierung“ (vgl. Wenzel 2014, S. 89) gesellschaftliche Umbrüche und Transformationen beschrieben. All diese haben Auswirkungen auf lernende und handelnde Subjekte. Daher ist heute eine beträchtliche Zahl an Beratungsformen und -inhalten zu finden, welche in der Regel dem Individuum dabei helfen, in einer sich beschleunigenden Lebenswelt ein „gutes Leben“ (vgl. Lerch 2010, 2018) zu führen.

Beratung kann insofern auch als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen mit ihren Konsequenzen für Individuen verstanden werden, allerdings werden diese gemeinhin weniger explizit aufgenommen oder gar politisch unterstützt (vgl. Thiel 2023). Sie werden eher dann gefördert, begleitet und gerahmt, wenn diese einen konkreten individuellen oder ökonomischen unmittelbaren Nutzen besitzen, dagegen gelten sie als weniger förderbar, wenn sie einen mittelbaren Mehrwert bringen, welcher aber zu Beginn noch nicht definiert ist (und auch nicht sein kann), etwa wie das im Kontext Lebenslangen Lernens in einem weiten Sinn (vgl. Lerch 2010) der Fall ist. Dieses beinhaltet nämlich auch die Reflexion der eigenen Person, des eigenen Lernens oder auch das Erarbeiten weiterer Bildungsmaßnahmen für Leben, Beruf oder Beschäftigung.

Beratung ist eben offener als das Gespräch zu beruflichem Aufstieg, denn es beinhaltet auch Orientierungssuche oder die Gestaltung von Übergängen, welche aber erst im Beratungsprozess weiter geklärt werden müssen, da die Anlässe in einer solchen Form der Beratung nicht immer offenliegen. Es steht der Ratsuchende mit je eigenen spezifischen Erwartungen, Wünschen und Hoffnungen im Mittelpunkt (vgl. Mollenhauer 1965, S. 34; Nittel 2009). Wenn sich Beratung offen begreift, dann kann sie eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Orientierung schaffen, Fähigkeiten zur Selbstorganisation stärken und unterstützend zur Bildung von Zukunftsoptionen beitragen. Diesen vielfältigen Möglichkeiten zu Grunde liegen unterschiedliche Felder der Beratung, welche wiederum durch verschiedene Merkmale strukturiert werden können: Diese sind in biografischen Lebensabschnitten, in bedeutsamen Transitionsphasen des Lebens, bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Zielgruppen, in Förderungs- und Finanzierungsmöglichkeiten von Weiterbildungsangeboten sowie den Formaten der Beratung zu erkennen (vgl. Nfb 2011). Individuell, gesellschaftlich und politisch muss dies aber spätestens dann unterstützt werden, wenn es um Ergebnisse der Beratung geht. Denn konkrete Effekte zu Bedarf und Nachfrage an Beratung im Rahmen dieser gesellschaftlichen Transformationsprozesse können nur schwer erfasst werden, auch, weil es kein flächendeckendes Monitoring zu Beratungsaktivitäten oder Finanzierungsstrukturen im Bereich der Bildungsberatung gibt (vgl. Käßlinger und Maier-Gutheil 2015, S. 166–169; Thiel 2023, S. 15). Dennoch können durch den regelmäßig stattfindenden Adult Education Survey (AES) wichtige Hinweise auf Entwicklungen in der Beratungslandschaft aufgedeckt werden. So zeigen die Daten von AES und BSW (Vorgänger des AES), dass die Befragten sich seit Anfang der 1990er-Jahren zu Weiterbildungsmöglichkeiten kontinuierlich gut informiert füh-

len, gleichzeitig aber immer seltener im Verlauf eines Jahres Beratungsangebote in Anspruch genommen wurden und auch weniger Personen den Wunsch nach mehr Beratung äußern (vgl. Käßplinger et al. 2017, S. 257). Zu berücksichtigen ist bei diesen Daten, dass der Rückgang an Beratung auch an fehlenden Angeboten liegen könnte, da eine hohe Nachfrage oftmals mit einem breiten Angebot einhergeht. Ein flächendeckendes Monitoring von Beratungsaktivitäten könnte daher auf Defizite in Beratungsstrukturen hinweisen und offenlegen, welche Angebote den Ratsuchenden überhaupt bekannt sind. Insbesondere die Arbeitsagenturen haben seit den 1990er-Jahren vermehrt Beratungsangebote für Erwerbstätige eingestellt (vgl. Käßplinger et al. 2017, S. 258). Vergleicht man die aktuellen Daten des AES aus den letzten Jahren, so wird kontrastierend deutlich, dass trotz einer möglichen Abnahme der Angebote der Wunsch nach Informationen und Beratung zur Weiterbildung in der aktuellen Zeit wieder gestiegen ist: von 24 % im Jahr 2016 auf 39 % im Jahr 2020. Allerdings zeigt die Umfrage auch, dass nur wenige Menschen, die an Weiterbildungsangeboten teilnehmen, zuvor ein Beratungsangebot aufgesucht hatten (7 % in 2016). Betrachtet man die zur Verfügung stehenden Beratungs- und Informationsangebote, so werden von etwa einem Drittel insbesondere niedrigschwellige und kostenfreie Angebote bevorzugt (vgl. BMBF 2021). Auch andere Untersuchungen zeigen, dass insbesondere kostenlose Informationsangebote genutzt werden. So informieren sich knapp die Hälfte der Befragten im Internet über Weiterbildungsangebote. Insgesamt sagen 56 %, dass mit Blick auf die Vielzahl der Bildungsangebote eine Beratung hilfreich (29 %) oder sehr hilfreich (27 %) sein kann. Insbesondere bei den 26- bis 35-Jährigen ist der Beratungsbedarf am größten (vgl. Grotlüschen 2008).

An dieser Stelle können Ergebnisse des eingangs erwähnten Forschungsvorhabens zur Weiterentwicklung des *Infotelefans Weiterbildungsberatung* anknüpfen. Das Angebot des *Infotelefans* wurde zwar bereits während der Projektklaufzeit der Forschung beendet, dennoch konnten wir wertvolle Daten analysieren, indem wir Statistiken und Monatsberichte des Angebots untersucht haben. Wir konnten die vergangenen Anfragen und Beratungsinhalte auswerten und anschließend in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang im Kontext der Weiterbildungsberatung interpretieren. Bei diesen Ergebnissen muss unterschieden werden zwischen den als quantitative Daten einzustufenden Monatsstatistiken, welche die Anzahl der eingegangenen Anfragen wiedergibt und den als eher qualitative Daten einzustufenden Monatsberichten, welche eine Übersicht der angefragten Themen sowie die Beschreibung konkreter Fälle beinhalten. Die Anzahl der Anfragen wird in den Statistiken nach verschiedenen Anlässen und Themen sortiert. In Abb. 1 werden diese in berufliche Weiterentwicklung, berufliche Umorientierung und sonstige Themen untergliedert. In den Statistiken werden zum Teil auch weitere Rubriken angegeben, sofern diese in den jeweiligen Monaten genannt wurden. Zur besseren Übersicht wurden diese in der Abbildung unter sonstige Themen zusammengefasst. Für tiefere Einblicke in diese sonstigen Themen können neben den Statistiken auch die Monatsberichte hinzugezogen werden. In diesen werden konkrete Anfragen nach verschiedenen Themenbereichen gebündelt: individuelle Bildung und Weiterbildung, Finanzierungsmöglichkeiten und allgemeine Anfragen. Hier werden auch Inhalte der Anfragen zusammengefasst und wiedergegeben.

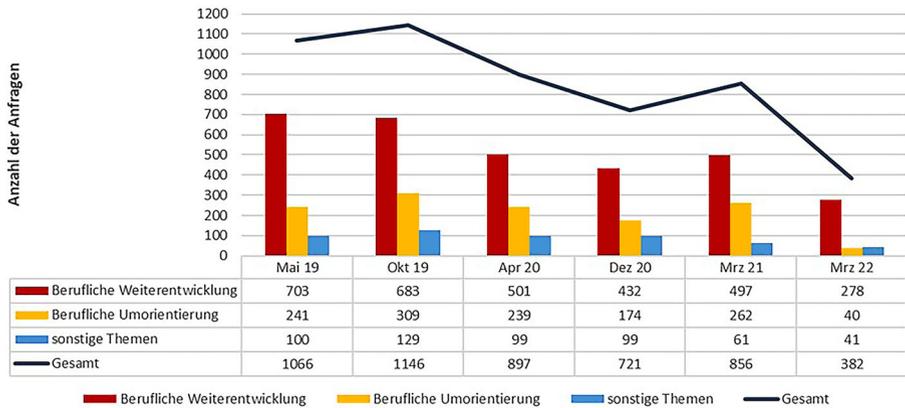


Abb. 1 Anzahl der Anfragen & der behandelten Themen des *Infotelefon* Weiterbildungsberatung von Mai 2019 bis März 2022

Ein Blick in diese Auswertungen der Statistik des Angebots zeigt, dass die Zahl der Anfragen an das *Infotelefon* im Verlauf der letzten Jahre stetig abnahm. Abb. 1 zeigt die Anzahl der Anfragen sowie behandelte Themen des *Infotelefon*s. Die Trendlinie „Gesamt“ der Anfragen veranschaulicht einen Rückgang von etwa 50 % im Zeitraum von Mai 2019 bis März 2022. Hier spielen sicherlich die Auswirkungen der, durch die Corona-Pandemie hervorgerufenen Einschränkungen eine Rolle. Auf der einen Seite wurden vermehrt Weiterbildungen digital angeboten, was einen vereinfachten Zugang für Teilnehmende ermöglicht und daher einen Rückgang an Informations- und Beratungsbedarf erklären könnte; auf der anderen Seite muss in einer kritischen Betrachtung berücksichtigt werden, dass die Pandemie für einige Personen auch existenziellen Krisen und Zukunftsängste bedeutete, was wiederum zu einem erhöhten Wunsch nach Informationen und Beratung hätte führen können. Insgesamt geht der im *Infotelefon* aufgezeigte Rückgang der Anfragen mit dem, durch die Ergebnisse des AES postulierten, sinkenden Bedürfnis nach Informationen und Beratung zu Weiterbildungsmöglichkeiten einher. Dies steht allerdings im Kontrast zu niedrigschwelliger und kostenfreier Information sowie Beratung, beides Merkmale, welche das Angebot des *Infotelefon*s verinnerlicht. So hieß es auf der – inzwischen abgeschalteten – Website sowie in einem veröffentlichten Flyer zum *Infotelefon* „Am gebührenfreien Telefon beantworten qualifizierte Beraterinnen und Berater sämtliche Fragen zur beruflichen Weiterbildung und zum lebensbegleitenden Lernen“ (BMBF 2020).

Der Rückgang der Anfragen wirft zudem Fragen nach der Bekanntheit und Bewerbung des Angebots auf. Als überregionales Angebot hätte durch eine wirkungsvolle Werbekampagne die Bekanntheit des Angebots und damit die Nachfragen deutlich verbessert werden können. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass nur selten Weiterleitungen zu regionalen Beratungs- und Weiterbildungsstellen erfolgten. Eine stärkere Vernetzung mit regionalen Partnern hätte ebenfalls zu einer erhöhten Nachfrage des Angebots führen können.

Zusätzlich zur telefonischen Beratung konnten sich Ratsuchende auch schriftlich per E-Mail an das Angebot des *Infotelefone*s wenden. Uns liegen neben den Monatsstatistiken und Berichten auch einige anonymisierte Aufzeichnungen solcher schriftlichen Anfragen vor. In diesen wird deutlich, dass die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Beratungsangebotes für eine Vielzahl unterschiedlicher Anliegen genutzt wurde. Viele Anfragen beschäftigen sich mit beruflichen Themen und Weiterbildungsmöglichkeiten, aber es gibt auch eine Reihe an Anfragen, die sich nur entfernt mit solchen Themen beschäftigen. Vereinzelt benötigen Ratsuchende Unterstützung bei der Suche nach Unternehmen in ihrer Heimatregion oder bei der Navigation auf Internetseiten, aber auch Ratlosigkeit bei der Beschaffung von Informationen zu unterschiedlichen Themen oder die Klärung spezifischer Einzelfälle kann beobachtet werden. Die Beratenden des *Infotelefone*s haben in diesen Fällen häufig konkrete Informationen weitergeben können oder zumindest an andere Ansprechpartnerinnen und -partner vermitteln können. Es zeigt sich also insgesamt ein Bedürfnis nach niedrigschwelligen Beratungsformen, sei es auf Grund von komplexen biografischen Lebenssituationen, der überfordernden Vielfalt von Informationen und Angeboten oder einem Defizit im Umgang mit Webseiten und Informationsquellen.

Neben der Zahl der Anfragen insgesamt lohnt auch ein Blick auf die verschiedenen Themen der Beratung (vgl. ebenfalls Abb. 1). Hier zeigt sich über alle Jahre hinweg ein hoher Anteil an Informationsbedarf zu beruflicher Weiterentwicklung, gefolgt von beruflicher Umorientierung. Unter den sonstigen Themen wurde häufig nach finanziellen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten gefragt. Weitere Themen, wie beispielsweise individuelle Orientierungssuche, persönlichkeitsbildende Anlässe oder selbstkompetenzbezogene Themen, wurden hingegen nur selten erfasst. Dies deckt sich mit den beschriebenen Ergebnissen der schriftlichen Anfragen und verdeutlicht erneut den Bedarf nach vielschichtigen Beratungsformaten. Vor dem Hintergrund des für diesen Beitrag relevanten Verständnisses von reflexiven Lern- und Bildungsprozessen sowie dem in lebensbreiter Beratung mitgedachten Biografiebezug lässt sich anhand der aufgezeigten Ergebnisse des *Infotelefone*s *Weiterbildungsberatung* eine Diskrepanz zu den aufgezeigten Beratungsinhalten deuten. Diese fokussieren sich zunehmend auf berufliche und finanzielle, weniger auf individuelle und biografische Themen.

Insbesondere vor dem beschriebenen Hintergrund der globalisierten und digitalisierten Gesellschaft sollte Beratung eine Orientierung in der Vielfalt an Informationen und Angeboten bereithalten. Daher stellt sich die Frage, wie Beratung mehr Menschen erreichen kann und vor allem, welche Zielgruppen aus welchen Gründen nicht erreicht werden können. Bernd Käßlinger (vgl. 2020) hat hierzu Daten des AES anhand soziodemografischer Merkmale ausgewertet. Es zeigt sich, dass hochgerechnet etwa 7,7 Mio. Menschen im Jahr ihren Wunsch und Bedarf nach Beratung im Kontext Weiterbildung nicht decken konnten. Es werden Herausforderungen und Hürden im Beratungsangebot deutlich, da viele Beratende Stellen nur befristet sowie durch Projektmittel agieren können. Darüber hinaus konnte die Auswertung der soziodemografischen Daten aufzeigen, dass insbesondere Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund, junge Menschen zwischen 25 und 34 Jahren, Personen ohne Berufsausbildung und Arbeitslose sowie Frauen einen besonders hohen Bedarf

nach Weiterbildungsberatung haben (vgl. Käßplinger 2020, S. 19). Diese Befunde lassen erahnen, dass nicht nur Ratsuchende, Beratende und die Rahmenbedingungen stetigen Anforderungen unterliegen, sondern sich die Beratung selbst immer wieder anpassen oder neu erfinden muss.

2.2 Diagnose II: Veränderung der Beratung selbst

Neben veränderten Anlässen und Rahmenbedingungen werden auch Beratungssettings und -abläufe durch digitale und gesellschaftliche Transformationen beeinflusst. Gleichwohl muss sich Beratung selbst diesen veränderten gesellschaftlichen Anforderungen stellen. Diese wirken sich nicht nur auf Inhalte und Strukturen von Beratungsangeboten aus, sondern auch auf Kompetenzen der Beratenden. So zeigt sich beispielsweise in einer Untersuchung von Karin Rott und Tim Stanik (vgl. 2023) zu Kompetenzen in der Online-Weiterbildungsberatung, dass digitale Veränderungen einen deutlichen Einfluss auf Beratung nehmen. Die Kommunikation innerhalb der Beratung wird zunehmend durch digitale Medien beeinflusst und kann in verschiedene Ebenen untergliedert werden. So können digitale Beratungsformate nach dem Grad der textlichen oder audiovisuellen Elemente differenziert werden. Ebenso kann unterschieden werden, ob die Kommunikation asynchron oder synchron stattfindet, sowie in welchem Maße diese anonym durchgeführt werden kann (vgl. Rott und Stanik 2023, S. 129). In diesem Kontext steht die Frage im Raum, ob es neue und angepasste Kompetenzen auf Seiten der Beratenden braucht. Denn der Einsatz digitaler Formate in der Beratung setzt den sicheren und reflektierten Umgang mit diesen voraus (vgl. Kreißig und Rathgeb 2020, S. 258). Beschleunigung und digitaler Wandel bedingen neue Kompetenzprofile, für die es allerdings bisher keine expliziten Fortbildungskonzepte gibt (vgl. Rott und Stanik 2023, S. 130; vgl. Rohs und Bolten 2020, S. 77f.).

Im Kontext dieses Beitrags stellt sich nun die Frage, ob Beratung und Beratende sich selbst anpassen, um auf die veränderten Gegebenheiten zu antworten. Faulstich (vgl. 2003, S. 276f.) spricht davon, dass in einer Lernkultur der Zukunft Weiterbildungschancen als Entfaltungsmöglichkeiten und nicht als reine Anpassungsnotwendigkeiten begriffen werden müssen. Dies ist abhängig von der Art und Weise wie Lebenslanges Lernen verstanden und in verschiedenen Settings implementiert wird. So ist davon auszugehen, dass Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle im Konzept der lebensentfaltenden Bildung spielen. In der bereits genannten Untersuchung von Karin Rott und Tim Stanik wurden mittels einer standardisierten Online-Befragung verschiedene Beratende im Kontext von Weiterbildung zu ihren Beratungskompetenzen befragt (vgl. Rott und Stanik 2023, S. 131f.). Insgesamt ließ sich in allen abgefragten Kompetenzbereichen eine hohe Selbsteinschätzung der Beratenden erkennen. Besonders Kompetenzen in der videogestützten Beratung wurden als sehr ähnlich zur Präsenzberatung eingeschätzt, was an der synchronen und audiovisuellen Interaktionsform liegen kann. Zu beachten ist, dass die Befragung im Frühjahr 2022 stattfand und die Beratenden somit im Rahmen der Pandemiesituation bereits digitale Beratungssettings kennengelernt haben und auch bereits erste Erfahrungen sammeln konnten (vgl. Rott und Stanik 2023, S. 135). Gleichwohl sind digitale oder hybride Beratungen Herausforderungen für Beraten-

de und Ratsuchende, die auch an einem dialogischen Verhältnis stehen (vgl. Knoll 2008, S. 110). „Über Spiegelungen verbaler und nonverbaler Äußerungen (real und online) erhalten Ratsuchende neben Informationen auch die Möglichkeit, sich selbst verstehen zu lernen. Lässt eine solche Hilfestellung keinen Raum für Handlungsfreiheit, so kann nicht von einer qualitativen pädagogischen Beratung gesprochen werden (vgl. Mollenhauer 1965), da nur eine Möglichkeit aufgezeigt wird.“ (Lerch 2018). Im günstigen Fall kommt es zur Lösung von Problemen durch einen dialogischen Prozess, als ein „Distanz schaffendes und reflektierendes Gespräch“ (Ludwig 2004, S. 102), durch offene Kommunikation zweier oder mehrerer gleichberechtigter Partnerinnen und Partner.

Man darf also nicht so tun, als ob eine Reflexion und Distanzierung für Individuen einfach möglich wäre, stattdessen sind sowohl Ratsuchende, Beratende wie auch die jeweiligen Systeme der Beratung – und zwar unabhängig von ihren Schwerpunkten in Bildung, Beruf und Beschäftigung (vgl. Schober und Jenschke 2008) – von gesellschaftlichen Veränderungen gekennzeichnet. Und Beratung reagiert auf eben jene Veränderungen. Dennoch aber können sich nicht alle Menschen, die einen Wunsch nach Beratung zur Weiterbildung haben, diesen erfüllen. Durch fehlende Erhebungen und Daten können keine Folgerungen zur Dichte des Beratungsnetzes und zu Übergängen zwischen verschiedenen Beratungsangeboten, auch nicht zur Ausrichtung der Beratungen, gezogen werden (vgl. Käßlinger 2020, S. 21). Um den aufgezeigten Wunsch nach niedrigschwelliger, kostenfreier und vor allem individueller Beratung (vgl. Käßlinger 2020; vgl. Grotlüschen 2008) erfüllen zu können, sollten Bekanntheit, Finanzierung und insbesondere die Unabhängigkeit von Beratungsangeboten gefördert werden. Gleichzeitig sollte – wie es beispielhaft im *Infotelefon Weiterbildungsberatung* intendiert war – Beratung am gesamten Leben der Menschen orientiert sein.

3 Beratung zwischen gesellschaftlichem Erfordernis und individueller Persönlichkeitsbildung

Beratung sieht sich den Aufgaben gegenübergestellt, gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden, Bedarfe verschiedener Zielgruppen zu erfüllen und sich gleichzeitig von innen heraus an neue Rahmenbedingungen anzupassen. Trotz einer hohen Zahl von Anbietern und einer noch größeren Zahl an Angeboten (vgl. Pohlmann et al. 2017; Schepker 2023) wird sichtbar, dass Beratung eine zentrale Stütze in der individuellen und persönlichen Gestaltung des eigenen Lebens anbieten kann. Weshalb daher an einem weiten, am Menschen orientierten Beratungsverständnis (weiterhin) angesetzt werden sollte (3.1.) und welche Rolle dabei die Orientierung an einer „lebensentfaltenden Bildung“ (3.2.) nach Peter Faulstich spielen könnte, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

3.1 Am Menschen orientierte Beratung

Im engen Sinn wurde Beratung bereits seit den 1960er und 1970 Jahren als „explizites professionelles Hilfeangebot“ (Nestmann 2004, S. 54, zit. nach Vossler 2005,

S. 6) betrachtet. Dabei sind verschiedene Ausformungen, Theorien, Grundannahmen usw. deutlich oder im Hintergrund sichtbar, deren gemeinsamer Kern aber darin besteht, dass sie immer wieder auf gesellschaftliche Bedingungen einwirken bzw. andererseits von eben diesen beeinflusst werden. Grundsätzlich meint Beratung, jemandem einen Rat zu geben oder einen Ratschlag erteilen, aber auch eine Besprechung zu führen. Hier zeigt sich bereits das semantische Spektrum des Begriffs, das eben zwar auch Beratung des Lebens meint, aber häufig auf arbeitsmarktfunktionale Zusammenhänge eingeschränkt ist (vgl. Thiel 2023). Beratung soll also einen konkreten Nutzen haben, der z. T. gewissermaßen außerhalb der Interessen der zu beratenden Person liegt. Neben dieser inhaltlichen Engführung ist die Beziehung zwischen zu Beratendem und Ratsuchendem in den Blick zu nehmen. Erste Erkenntnisse lassen sich bereits aus der begrifflichen Beschäftigung ableiten: So zeigt die Definition von „Beratung“ beispielsweise eine Überschneidung zu weiteren Begriffen, wie „Consulting“ oder „Coaching“. Letzteres zeichnet sich durch eine fast partnerschaftliche Kommunikation zwischen Coach und Coachee aus, bei welcher persönliche und professionelle Potenziale gleichermaßen im Fokus stehen (vgl. Webers 2015, S. 2). Consulting hingegen kann in seiner Bedeutung synonym zu Beratung verwendet werden, weist allerdings einen viel stärkeren wirtschaftlichen Kontext innerhalb der Kommunikation auf.

Insgesamt lässt sich Beratung zwischen Leben und Arbeit verorten, weshalb der Begriff der „lebensentfaltenden Bildung“ (s. unten) hier passend und anschlussfähig ist, da der Begriff in der Lage ist, Leben und Arbeit zu verbinden und das den Menschen in seiner Ganzheit und in der Vereinigung von Polen und Gegensätzen gegebene Potenzial in der Lage ist zusammenzubringen. Die in Abschn. 2.1 angesprochenen Daten deuten auf eben diesen Spagat zwischen Leben und Arbeit. Es wurde deutlich, dass neben eindeutig berufsbezogenen Themen auch Anfragen zu privaten Themen oder solchen im Dazwischen an das Angebot des *Infotelefon*s herangetragen wurden.

Was aber konkrete Beratungsangebote leisten können und ob diese dem Anspruch der lebensentfaltenden Bildung und der damit verbundenen Vereinigung von Leben und Arbeit gerecht wird, hängt immer auch von der Ausgestaltung und den (politischen) Rahmenbedingungen eines Angebots ab. Die Europäische Union definiert „Beratung“ übergreifend als eine Vielzahl an Tätigkeiten, welche Menschen jeden Alters und jedem Lebensabschnitt in der Entwicklung und Erweiterung ihrer individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten unterstützen sollen und gleichzeitig diese Menschen dazu befähigen sollen, ihre individuelle Biografie in Themen der Ausbildung, des Berufs sowie des Privatlebens lenken zu können (vgl. Nfb 2022, S. 6). Hat sich eine Person dazu entschieden, eine Beratung wahrzunehmen, so soll diese passgenau über Möglichkeiten in Bildung und Beruf informiert werden, aber auch in ihrer eigenen Selbstorganisation und Entscheidungsfindung gestärkt werden. Dabei können verschiedene Themen eine zentrale Rolle einnehmen: So zum Beispiel der eigene Lebenslauf, relevante Transitionsphasen, individuelle Lebensumstände, Teilnahme an unterschiedlichen Bildungsformaten, sowie finanzielle Unterstützung und Fördermöglichkeiten (vgl. Nfb 2011). Schiersmann (vgl. 2018, S. 1502) postuliert eine Abkehr der klassischen Beratungsschulen, vielmehr finden je nach Inhalt und Kontext verschiedene Theorien und Herangehensweisen Anwendung. Einige

bekannte Ansätze sind die Personenzentrierte Beratung nach Rogers, die kognitive Verhaltensberatung von Thiel, die lösungsorientierte Beratung von Bamberger und Thiel sowie der systemische Ansatz von Schiersmann. Konkret wird durch Ergebnisse einer empirischen Studie aufgezeigt, dass nur 45 % der Beratenden sich an einem theoretischen Konzept orientieren, wogegen die Gründe und Anlässe zur Inanspruchnahme von Beratung, welche durch ganz unterschiedliche Ursachen erfolgen können (vgl. Schiersmann 2018), von zentraler Bedeutung sind. Insgesamt zeigt sich, dass Beratung häufig einen konkreten explizit oder implizit im Beratungsprozess Gewähr werdenden Anlass annimmt und gemeinsam bearbeitet, der z. T. eine arbeitsmarktbezogene Relevanz besitzt und zugleich außerhalb eines therapeutischen Rahmens liegen muss, da es sich um Beratung handelt. Dennoch kann Beratung innerhalb der unterschiedlichen theoretischen Ansätze als Hintergrundfolie bzw. als Grundhaltung von Beratung am Konstrukt der lebensentfaltenden Bildung ansetzen, gerade dann, wenn es um den Menschen in seiner Ganzheit geht und keine inhaltliche Verengung der Beratung anvisiert ist, sondern – wie in unserem BMBF-Projekt angestrebt –, lebenslange Lern- und Bildungsprozesse anstoßen möchte: „Beratung lagert sich dabei an verschiedenen Übergängen im Lebenslauf und in der Biografie an“ (Gieseke und Stimm 2023, S. 33) und unterstützt das Subjekt in dessen gesamtem Lebenszusammenhang (Beschäftigungsfähigkeit, Arbeit am Selbst, soziale und politische Mitbestimmung).

3.2 Lebensentfaltende Bildung als Beratung rahmendes Korrektiv

Der Begriff „lebensentfaltende Bildung“ (Faulstich 2011; Schmidt-Lauff 2017) umfasst den scheinbaren Gegensatz von Leben und Arbeit. Bildung und Beruf seien wesentlich zur Entfaltung der Persönlichkeit und auch Lernen wird von Peter Faulstich einige Jahre später als zentraler Baustein zur Entfaltung gesehen (vgl. Schmidt-Lauff 2017, S. 105). Aber was zeichnet lebensentfaltende Bildung aus, welche Rolle spielen gesellschaftliche Veränderungen und weshalb ist sie für eine lebensumspannende Beratung geeignet? Lebenslanges Lernen zielt, so Faulstich, auf die Aneignung gesellschaftlichen Wissens ab. Zudem muss der Fokus lebenslangen Lernens nicht mehr nur auf die klassische Erwerbstätigkeit, sondern auch auf individuell, gesellschaftlich und politisch relevante Tätigkeiten abseits dieser gelegt werden. Zudem umfasst lebensentfaltende Bildung alternative Formen der Verwendung von Zeit und deren Verfügbarkeit (z. B. für Lernen, Hobbies, Ehrenamt, Erwerbsarbeit) (vgl. Faulstich 2003, S. 16–18) und beinhaltet eine Orientierung an Mündigkeit und Aufklärung.

Beides sind Begriffe, welche sowohl in der Beschäftigung um Lebenslanges Lernen als auch um Beratung bisweilen in doppelter Hinsicht zurückgedrängt werden: Lebenslanges Lernen und Beratung werden häufig von außen als Erfordernis angesehen; hier hat der Ansatz von Peter Faulstichs den Charme, dass es an den Subjekten selbst ansetzt und damit zum anderen inhaltlich weit gefasst ist und an der Aufklärung und Mündigkeit von Subjekten orientiert ist, allerdings eben ein einander Ansatz zwischen scheinbaren Gegensätzen wie Arbeit und Leben, Individuum und Gesellschaft darstellt. An dieser Stelle fügt sich das in Abschn. 2.1 beschriebene Projekt ein: Die angedachte Neuausrichtung des *Infotelefon*s *Weiterbildungsbera-*

ung lag in der Analyse lebensbegleitender Lernprozesse, welche abseits von Lernen zur Erwerbstätigkeit stattfinden. Das Beratungsangebot sollte in Zukunft auch zu solchen lebensentfaltenden Bildungsprozessen Auskunft geben können, welche gesellschaftlich relevante informelle und non formale Lernaktivitäten abdecken. Besonders die bewusst gewählte, aktivierende Formulierung lebensentfaltender Bildung sowie das zugrundeliegende Beratungsverständnis, welches einen reflexiven Prozess intendiert, verdeutlicht die Relevanz eines solch niedrigschwelligen Beratungsangebotes, welches Ratsuchende aktiv und selbstreflexiv ihre Anliegen stellen lässt und in der Lösung unterstützt. Es wurde sich bewusst für ein offenes, breites und weites Verständnis entschieden, das neben informellem, formalen und non-formalem Lernen auch lebensbreit (die Lebensspanne umgreifend), -weit (die Facetten des Lebens aufnehmend) und -tief (Sinn und Orientierung betreffend) angelegt war und somit durchaus Nähe zu „Lebenskunstorientierung“ (Lerch 2010) oder „lebensentfaltender Bildung“ ermöglicht. Beiden gemein ist, dass die Konzepte nicht bloß individualistisch angelegt, sondern gesellschaftlich bedingt sind (vgl. Faulstich 2016, 2015; Faulstich und Ludwig 2004, S. 16f.; Schmidt-Lauff 2017, S. 107) und auch nicht einem populistischen Verständnis von Lebenskunst nahefeiern. Zur Lebenskunst gehört nämlich eine persönliche Gestaltungsfähigkeit in Bezug auf die Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Lebensumstände. Das Subjekt gestaltet diese gesellschaftliche Umgebung aktiv durch Handlungen oder passiv durch ihre Unterlassungen mit. Lebenskunst beinhaltet insofern doch eine politische Dimension, obwohl in den meisten ihrer Betrachtungen zwar gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aspekte aufgenommen werden, letztlich aber an einem eher individuellen Moment festgehalten wird, das die eigene Lebensführung ins Zentrum der Betrachtungen rückt (vgl. Fuchs 2013).

Beratung kann zur individuellen Verbindung entgrenzter Lebenswelten, veränderter Erwerbsarbeit und individueller Sinnsuche im Modus einer „lebensentfaltenden Bildung“ (Faulstich 2011) beitragen. Dies gilt umso mehr, da vor dem Hintergrund heutiger Zerfaserungen des Lebens in einer Kombination von Entscheidungsverantwortung und Orientierungsverlust individuelle Beratung zur eigenen Lern- und Bildungsbiografie in ihrer Bedeutung zunimmt. Somit wird Beratung zum emanzipatorischen Mittel, welches Klientinnen und Klienten befähigt, in Distanz zum eigenen bisherigen Handeln und Denken zu treten, aus dieser Distanz ihr Selbst-Welt-Verhältnis aus anderen Blickwinkeln zu betrachten, und zu neuen Denk- und Handlungsmustern zu kommen (vgl. Benedetti et al. 2020, S. 1–8). Beratung kann also Individuen bei der Lösung und Bewältigung der Herausforderungen unterstützen. Betrachtet man die Definition der europäischen Union von Beratung zu lebenslangem Lernen, so wird Beratung als eine Vielzahl an Tätigkeiten aufgefasst, welche Menschen jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt offen sein sollen. Im Fokus stehen dabei die Fähigkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten sowie die Steuerung des persönlichen Werdegangs in Ausbildung und Beruf (vgl. Schober und Lampe 2022, S. 6). Aber eben nicht nur. Daher scheint die Entwicklung einer Beratung im Modus lebensentfaltenden Lernens eine Antwort-schablone auf diese und die oben skizzierten Anforderungen darzustellen.

4 Ausblick

Neben der inhaltlichen und strukturellen Veränderung von Beratung durch die dargelegten (digitalen) Transformationsprozesse schließen letztere auch ein, dass sich Beratende und Ratsuchende den wirkenden Mächten bewusstwerden, sie vergegenwärtigen, mit ihnen umgehen und sich gleichzeitig von ihnen distanzieren müssen. Beratung ist daher aufgerufen, Möglichkeiten und Anlässe zu schaffen, die eine Auseinandersetzung des Selbst mit der Lebenswelt zulassen und zum Eigen- und Andersdenken befähigen, aber vor allem Ratsuchenden in diesen schnelllebigen und komplexen Zeiten Unterstützung anbieten. Damit setzt Beratung zentral an Bildung als lebensentfaltender, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozess an, der nicht in erster Linie auf ein bestimmtes Ergebnis oder einen bestimmten Zustand abzielt, sondern darauf, „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“ zu ersetzen (Marotzki und Jörissen 2010, S. 19). Beratung kann dabei neue Perspektiven der eigenen Lebensbewältigung und -gestaltung (vgl. Lerch 2010) anregen und begleiten. Als Versuch der Verbindung von entgrenzten Lebenswelten, veränderter Erwerbsarbeit und individueller Sinnsuche ist „lebensentfaltende Bildung“ (Faulstich 2011) aktuell bedeutungsvoll. Dies wird einmal mehr durch die Untersuchung zur angedachten Neuausrichtung und den damit verbundenen Analyse-Ergebnissen zum *Infotelefon Weiterbildungsberatung* und den analysierten Untersuchungen zum Thema Weiterbildungsberatung unterstrichen. Der Wunsch nach individueller und niedrigschwelliger Beratung ist vorhanden, kann aber nicht flächendeckend erfüllt werden. Diesen Ansatz der lebensentfaltenden, niedrigschwelligen und individuellen Beratung gilt es folglich in bisherige Konzepte theoretisch zu integrieren und in ihrer praktischen Bedeutung weiterzuführen. Hierzu aber benötigt es weiterhin theoretische und empirische Auseinandersetzungen, vor allem aber auch politische Unterstützung.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Lerch und H. Weitzel 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

Bendel, O. (2021). Digitalisierung Definition: Was ist „Digitalisierung“? In Springer Gabler Verlag (Hrsg.), *Gabler Wirtschaftslexikon*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digitalisierung-54195/version-384620>. Zugegriffen: 15.09.2023.

- Benedetti, S., Lerch, S., & Rosenberg, H. (2020). Einleitung: Beratung als Medium (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. In *Beratung pädagogisch ermöglichen*. Wiesbaden: Springer.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Telefonische Beratung zu Fragen der Weiterbildung. Der Weiterbildungsratgeber. Referat Lebensbegleitendes Lernen; allgemeine Weiterbildung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Nationale und internationale Vergleichsanalysen Statistik*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung: Begründungen Lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: wbv.
- Faulstich, P. (2015). Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 25, 04-1–04-9.
- Faulstich, P. (2016). Das Politische in der Bildung. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch politische Erwachsenenbildung* (S. 52–61). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Faulstich, P. (2018). Weiterbildung und Technik. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 917–947). Wiesbaden: Springer.
- Faulstich, P., & Ludwig, J. (2004). Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (Bd. 39, S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fuchs, M. (2013). Kulturelle Bildung als Lebenskunst. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Festschrift für Wiltrud Gieseke* (S. 79–84). Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, W., & Stimm, M. (2023). Professionelle Anforderungen und empirische Herausforderungen zur Ausdifferenzierung von Beratung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 84, 33–43.
- Grottlischen, A. (Hrsg.). (2008). *Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens*. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Forschung und Praxis., Bd. 11. Bielefeld: wbv.
- Käpplinger, B. (2020). Weiterbildungsberatung: Mantra oder manifester Bedarf? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49, 17–21.
- Käpplinger, B., & Maier-Gutheil, C. (2015). Ansätze und Ergebnisse zur Beratungsforschung der Erwachsenen- und Weiterbildung – Eine Systematisierung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(2), 163–181.
- Käpplinger, B., Reuter, M., & Bilger, F. (2017). Bildungsberatung und Transparenz des Bildungsangebots Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv.
- Knoll, J. (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Kreibitz, W., & Rathgeb, T. (2020). Medienkompetenz – ein gerne unterschätzter Aspekt einer digitalen Welt. In M. Friedrichsen & W. Wersig (Hrsg.), *Digitale Kompetenz: Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler.
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst lernen. Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld: wbv.
- Lerch, S. (2018). Digitale Bildung und Lebenskunst. In C. Kuttner & C. Schwender (Hrsg.), *Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter* (Bd. 10, S. 41–60). München: Kopaed.
- Lerch, S. (2020). Beratung digital unterstützen. Notwendigkeit und Veränderung von Beratung in einer beschleunigten Zeit. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer.
- Ludwig, J. (2004). Entgrenzte Arbeit, begrenzte Erwachsenenbildung. *report*, 1, 103–109.
- Maier-Gutheil, C. (2015). *Beraten. Pädagogische Praktiken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, W., & Jörissen, B. (2010). Dimensionen struktureller Medienbildung. In B. Herzig, D.M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8: Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: Springer.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & C.W. Müller (Hrsg.), *„Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht* (S. 25–41). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nfb – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (2011). *Beratungsqualität in Bildung, Beruf & Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung*. Bielefeld: wbv.
- Nfb – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (2022). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote – Daten und Fakten* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.

- Nittel, D. (2009). Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitorische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 59, 5–18.
- Pohlmann, S., Vierzigmann, G., & Winterhalder, S. (2017). Hochschulen bewegen. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Rohs, M., & Boltz, 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*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich.
- Rohs, M., Bernhard-Skala, C., Koller, J., & Bonnes, J. (2023). *Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Rott, K. J., & Stanik, T. (2023). Online-Weiterbildungsberatung – Kompetenzerfinden von Berater*innen. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen: Barbara Budrich.
- Schepker, K. (2023). Bildungsberatung als Kompass in Krisenzeiten. Zielgruppen, Netzwerke und Chancen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 84, 72–80.
- Schiersmann, C. (2018). Beratung im Kontext von Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* 6. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt-Lauff, S. (2017). Lebensentfaltende Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67, 104–114.
- Schober, K., & Jenschke, B. (2008). Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Europa. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 123–135). Hamburg: VSA.
- Schober, K., & Lampe, B. (2022). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote – Daten und Fakten* (3. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Thiel, R. (2023). Bildungsberatung als Anhängsel des lebenslangen Lernens? Herausforderungen an die Akteure – Forderungen an die Politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 84, 10–19.
- Vossler, A. (2005). Das Jahrhundert der Beratung: Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung von Beratungsangeboten. *Zeitschrift für Medienpädagogik*, 5, 9–13.
- Webers, T. (Hrsg.). (2015). *Systemisches Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Wenzel, J. (2014). *Wandel der Beratung durch neue Medien*. Göttingen: V&R Unipress.

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.



Die Rolle von neutraler, überregionaler, telefonischer Weiterbildungsberatung und verwandter Formen im Weiterbildungsberatungssystem

Henning Pätzold  · Joshua Dohmen 

Eingegangen: 20. September 2023 / Überarbeitet: 10. Januar 2024 / Angenommen: 22. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Mit der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welchen spezifischen Beitrag neutrale, überregionale, telefonische Weiterbildungsberatung im System der Weiterbildungsberatung leisten kann und welche Desiderate sich für Weiterbildungsberatung ohne ein solches Angebot ergeben. Grundlage sind dabei Theorien der Beratung sowie Überlegungen zur Struktur von organisierter Weiterbildungsberatung. Die empirische Grundlage der vorliegenden Studie stellt eine Untersuchung des Infotelefon Weiterbildungsberatung dar, das von 2015 bis 2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angeboten wurde. Auf Basis einer Begleituntersuchung, deren Kern 17 qualitative Interviews mit Beraterinnen und Beratern des Infotelefon Weiterbildungsberatung darstellen, werden insbesondere die Dimensionen Anonymität, Neutralität, Überregionalität, Niedrigschwelligkeit sowie Personalität ins Auge gefasst. Abschließend wird erörtert, inwiefern diese Eigenschaften von Beratung, jeweils für sich, aber auch in ihrer spezifischen Kombination und Interdependenz, im gegenwärtigen Weiterbildungsberatungssystem einzigartig sind und welche Implikationen sich daraus sowohl für zukünftige Beratungskonzepte als auch für daran anknüpfende Forschung ergeben.

Schlüsselwörter Weiterbildungsberatung · Weiterbildungsberatungssystem · Beratung · Telefonberatung · Infotelefon Weiterbildungsberatung

Prof. Dr. Henning Pätzold · ✉ Dipl.-Päd. Joshua Dohmen
Universität Koblenz, Koblenz, Deutschland
E-Mail: jdohmen@uni-koblenz.de

The role of neutral, cross-regional, telephone-based further education guidance and related forms in the further education guidance system

Abstract This research explores the unique contributions of neutral, cross-regional, telephone-based further education guidance within the broader system of further education guidance, pinpointing potential shortcomings in the absence of such a tailored service. Grounded in foundational guidance and counselling theories and prevailing research on the structure of further education guidance, we center our empirical analysis on the Infotelefon Weiterbildungsberatung (Infotelephone Further Education Guidance), a service provided by the German Federal Ministry of Education and Research between 2015 and 2022. On the basis of an accompanying study, primarily built around 17 qualitative interviews with guidance counsellors from the Infotelefon Weiterbildungsberatung, this work examines key dimensions of guidance, namely anonymity, neutrality, cross-regional scope, accessibility, and inter-personality. The study culminates in an exploration of how these distinctive and interrelated features shape the existing landscape of further education guidance counseling and highlights the implications for prospective guidance models and subsequent research in this field.

Keywords Further education guidance · Further education guidance system · Guidance counselling · Telephone guidance · Infotelephone further education guidance

1 Einleitung

Dass die Zielgruppe von Weiterbildung oft von Beratung profitieren kann und mitunter auf diese geradezu angewiesen ist, ist kein neuer Sachverhalt. Viele mit einer Teilnahme verbundene Fragen und unsichere Entscheidungssituationen legen es nahe, Beratungsangebote als Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Beginnend mit der Identifikation von lebensweltlichen Herausforderungen als potenziellem „Lernanlass“ (Schäffter 1997) über die Konkretisierung eines Weiterbildungsanliegens, Fragen der Finanzierung sowie der sozialen und beruflichen Einbettung bis zur oft sehr anspruchsvollen Auswahl eines Angebots in einem breiten und überaus unübersichtlichen Markt ergeben sich viele Fragen, die potenzielle Teilnehmende oft nicht gut alleine beantworten können (vgl. Gieseke 2016, S. 108). Unterstützung bieten hier neben unmittelbarer Beratung natürlich auch Leitfäden (z. B. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2020), Kursdatenbanken und -portale (z. B. das Kursnet der Arbeitsagentur, das Weiterbildungsinformationssystem der Industrie und Handelskammern oder der Kursfinder der Volkshochschulen¹), klassische Suchmaschinen und künftig wohl vermehrt auch Künstliche-Intelligenz-Systeme wie ChatGPT (vgl. Stanik 2023) sowie als wesentlicher Faktor die informelle Beratung durch Freunde, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte.

¹ <https://www.arbeitsagentur.de/kursnet>, <https://wis.ihk.de/>, <https://www.volkshochschule.de/index.php> (Zugegriffen: 19.09.2023).

Im Vergleich zu den genannten Möglichkeiten ist gerade persönliche Beratung durch professionell geschultes Personal, sei es in Form einer anbietergebundenen Beratung zu den eigenen Produkten oder einer anbieterneutralen Beratung, etwa als kommunale Weiterbildungsberatung, sehr aufwändig und entsprechend teuer. Es stellt sich also die Frage, inwiefern eine derartige Beratung tatsächlich einen relevanten und womöglich notwendigen Beitrag zur Weiterbildungsberatung leisten kann und eventuell auch sollte. Zwar gehört mindestens der Erhalt, wenn nicht die Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung in westlichen Industrienationen in aller Regel zu den wenig umstrittenen politischen Zielvorstellungen (vgl. für Europa z. B. bereits Bechtel et al. 2005, S. 52ff., für Deutschland aktuell den Koalitionsvertrag der Regierungsparteien, SPD et al. 2021, S. 33), unklar ist jedoch, welche regulativen Maßnahmen – einschließlich der Bereitstellung öffentlich finanzierter Weiterbildungsberatung – hierfür ergriffen werden sollen. Insofern ist es für eine Beurteilung sowohl aus erwachsenenpädagogischer als auch aus bildungspolitischer Perspektive zu klären, inwiefern mit anonymer, neutraler, überregionaler, niederschwelliger und persönlicher Weiterbildungsberatung eine spezifische Form von Beratung vorliegt und welche dazu gehörige spezifische Rolle diese im System der Weiterbildungsberatung spielen kann.

1.1 Das System der Weiterbildungsberatung

Vielfach und mit Recht wurde darauf hingewiesen, dass der Bereich der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland – gerade im Vergleich zu den übrigen drei Sektoren des Bildungssystems – wenige einheitliche Regelungen aufweist (vgl. Grotlüschen und Haberzeth 2015). Schon die Frage, ob es sich hier überhaupt um ein System handelt, ist durchaus kontrovers diskutiert worden (vgl. zu systemtheoretischen Grundlagen dieser Diskussion Lenzen und Luhmann 1997); ohne auf diese Diskussion im Detail eingehen zu können, verstehen wir Systeme hier in strukturfunktionalistischer Tradition als Interaktionszusammenhänge auf über-organisationaler Ebene im Rahmen gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Sie können damit durch Funktionen und Eigenschaften beschrieben werden. Das Weiterbildungssystem etwa übernimmt demnach Funktionen wie die (Re-)Produktion von Qualifikationen und das Weiterbildungsberatungssystem unterstützt z. B. die Zusammenführung von Weiterbildungsangeboten mit potenziellen Teilnehmenden. Dass es sich um ein System handeln könnte (wenn auch keines mit großer Tradition und Differenzierungsgrad), lässt sich daran festmachen, dass verschiedene Organisationen der Weiterbildungsberatung in einem gemeinsamen Handlungszusammenhang auftreten, der viele wechselseitige (kooperative oder auch abgrenzende) Bezugnahmen aufweist (im Falle des Infotelefon zeigte sich das u. a. in der Weiterleitungs-Policy zwischen diesem und regionalen Weiterbildungsberatungsstellen²).

Auch wenn Weiterbildungsberatung in diesem Sinne als System verstanden werden kann und auch ihre praktische Bedeutung unbestritten ist, stellt sie ein zu hete-

² Ein Ergebnis der Untersuchung, das für den vorliegenden Beitrag allerdings nicht im Fokus steht und deshalb nicht vertieft wird, war, dass entsprechende Weiterleitungsmöglichkeiten u. a. je nach Bundesland sehr unterschiedlich ausgebaut waren (vgl. auch Abschnitt Überregionalität).

rogenes und zu wenig systematisch bearbeitetes Feld dar, als dass es eine übergreifende, empirisch begründete Systematik der verschiedenen Angebote geben würde. Sie reicht, wie oben angedeutet, von mehr oder weniger informellen, praktisch aber bedeutenden Formen wie der Beratung durch Freunde, Bekannte, Kolleginnen und Kollegen usw. über träger- und angebotsspezifische Formen bis zu solchen Angeboten, die eine gewisse Trägerunabhängigkeit und ggf. auch einen überregionalen Bezug aufweisen. Im Folgenden werden von diesen nur die organisierten, einer Trägerschaft zuzuordnenden Formen weiter betrachtet. Einen Systematisierungsbeitrag liefert das nfb (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung). Hier wird als Ausgangspunkt die Verknüpfung von Bildungsberatung mit dem Aufbau des Bildungssystems herangezogen (so, dass beispielsweise schulbezogene Beratung als ein Handlungsfeld identifiziert wird). Daraus leiten sich weitere systematische Kategorien wie die politisch-administrative Zuständigkeit (Bund, Länder usw.) oder die Anbieter (Käpplinger et al. 2017, S. 259f), die biografische Lage der Adressatinnen und Adressaten usw. ab (vgl. Nationale Forum für Beratung 2022, S. 10; auch Gieseke und Nittel 2016, Kap. 3). An anderer Stelle wird die Trägerschaft mit bestimmten Merkmalen assoziiert (vgl. Gieseke und Pohlmann 2016, S. 416f). Hier wird erkennbar, dass eine trägerneutrale Beratung in der Regel der öffentlichen Finanzierung bedarf, während eine Beratung, die als Aufgabe in bestehende Einrichtungen des Bildungs- und Kulturbereichs integriert wird, häufig bestimmten Trägerinteressen, Zielgruppen oder regionalen Spezifika zuneigt (vgl. Fuchs et al. 2017). In beiden genannten und auch weiteren Beiträgen wird die Qualifikation der Beratenden angesprochen, zu der eine eigene, breite Debatte entstanden ist (vgl. Gieseke und Nittel 2016, Kap. 7; Nationale Forum für Beratung 2022, S. 23ff.). Die Mehr-Ebenen-Betrachtung von Schiersmann (2013, S. 30ff.) greift auf die auch im Folgenden genutzte Differenzierung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft zurück.

Aus der Vielzahl von Betrachtungsperspektiven ergeben sich, wie oben angesprochen, keine einheitlichen Kategorien, nach denen Weiterbildungsberatungsangebote *an sich* sortiert werden könnten. Vielmehr lässt sich hieraus ein sehr breit gefächertes Katalog von Merkmalen ableiten, deren jeweilige Ausprägung dann ein *Profil* für ein jeweils konkretes Angebot darstellt. Ein solches Profil beruht notwendigerweise auf einer Auswahl von Merkmalen, die auch anders hätte ausfallen können. Im Einklang mit den bestehenden Vorarbeiten schlagen wir für die weiteren Überlegungen folgende Profilm Merkmale vor.

- Perspektive der sozio-ökonomischen und räumlichen *Struktur der Gesellschaft*: Angebote der Weiterbildungsberatung können überregionale Weiterbildungsmöglichkeiten erschließen oder sich primär auf regionale Möglichkeiten fokussieren (*Regionalität*); sie können weiterhin einem bestimmten Sektor (z. B. der beruflichen Bildung in einem mehr oder weniger breit definierten Handlungsfeld) oder auch hier übergreifend angelegt sein (*Sektoralität*). Schließlich können sie, absichtlich oder unbeabsichtigt, mit *Zugangshürden* versehen sein, die möglicherweise bestimmte gesellschaftliche Gruppen von der Nutzung des Angebots ausschließen.

- Auf *organisationaler Ebene* entspricht dem eine jeweilige *Trägerschaft*; hierbei spielt sowohl die politische Zuständigkeit als auch die Finanzierung eine Rolle (beispielsweise übernimmt eine Volkshochschule mit einer Beratungsaufgabe eine landesrechtlich festgelegte Aufgabe, die Finanzierung kann je nach jeweiliger Struktur z. B. durch kommunale Zuschüsse und solche des Landes erfolgen). Trägerschaft und Finanzierung stehen in einem engen Zusammenhang zur Frage der Neutralität.
- Auf der Eben der *Interaktion*, die in der Tradition der Beratungsforschung immer eine besondere Rolle gespielt hat (vgl. Krause et al. 2003), sind mindestens drei verschiedene Aspekte zu benennen.
 - Übergreifend spielt *Freiwilligkeit* eine große Rolle (vgl. Pätzold und Ulm 2015), die sich allgemein darin ausdrückt, dass sich aus der Wahrnehmung (oder Nicht-Wahrnehmung) von Beratung und dem Verhalten dort keine Sanktionsmöglichkeiten ergeben.
 - Die oben genannte Möglichkeit der *Zugangsbeschränkungen* ist auch auf der Ebene der Interaktion zu nennen, insofern Grenzen der individuellen Interaktionsmöglichkeiten häufig Hürden bei der Wahrnehmung eines Beratungsangebots darstellen.
 - Hinsichtlich der Gestaltung der Interaktion ist entscheidend, ob und in welchem Umfang *unmittelbare Interaktionsmöglichkeiten* bestehen, also ein direktes Gespräch zwischen Beratenden und Beratenen möglich ist, das beispielsweise auch die Möglichkeit bietet, auf emotionale Aspekte des Anliegens einzugehen (vgl. Grotlüschen und Pätzold 2020, S. 44ff.).

1.2 Das Infotelefon Weiterbildungsberatung

Das Infotelefon Weiterbildungsberatung, ein bundesweit verfügbares, für Anrufende kostenloses, telefongestütztes Weiterbildungsberatungsangebot, ist der Ausgangspunkt für die diesem Beitrag zugrundeliegende Untersuchung. Das Infotelefon wurde 2015 zunächst im Testbetrieb gestartet und dann ab 2017 als längerfristiges Projekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterhalten. Unter einer bundesweit einheitlichen Rufnummer konnten sich Bürgerinnen und Bürger werktags ohne vorgängige regionale, thematische, organisatorische oder ähnliche Beschränkungen zu weiterbildungsbezogenen Themen beraten lassen. Bei Bedarf wurde die telefonische Beratung durch E-Mail, Co-Browsing (d. h. den gemeinsamen Zugriff auf eine Webseite) und ein Gebärdentelefon für Menschen mit Hörbehinderungen ergänzt. Zwischen 2019 und 2022 wurden durchschnittlich 739 Beratungen pro Monat durchgeführt, wobei mit 67 % mehrheitlich Frauen das Angebot in Anspruch nahmen und mit 63 % die meisten Anrufenden auf die Altersgruppe der 31–50-Jährigen entfielen (interne Statistik des Infotelefon Weiterbildungsberatung). Mit dem Jahreswechsel 2022/23 endete der Betrieb des Infotelefons aufgrund veränderter politischer Schwerpunktsetzungen. Gleichwohl erscheint es in unserer Untersuchung aus typologischer Sicht nach wie vor relevant, insofern es eine Dienstleistung im System der Weiterbildungsberatung dargestellt hat, die durch keine andere Organisation in vergleichbarer Weise vorgehalten wurde und gegenwärtig

auch nicht wird. Die hier betrachteten zentralen Merkmale des Infotelefon sind Anonymität für die Anrufenden, Neutralität, Überregionalität, Niederschwelligkeit (einschließlich der Möglichkeit einer Kontaktaufnahme per Telefon, also ohne Anforderungen an schriftsprachliche Kompetenzen oder Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien) im Rahmen einer persönlichen Beratung. Entlang der im vorhergehenden Abschnitt entwickelten Merkmale lässt sich für das im Folgenden genauer zu betrachtende Infotelefon Weiterbildungsberatung ein Profil erstellen, das es ermöglicht, es mit anderen Angeboten der Weiterbildungsberatung zu vergleichen. Die Charakterisierung des Infotelefon durch Profilm Merkmale soll dabei Verallgemeinerungsfähigkeit herstellen. Es geht letztlich nicht um das konkrete Angebot „Infotelefon“ des BMBF, sondern um die generellen Potenziale, Grenzen und Bedarfe nach Angeboten, die bestimmte Profilm Merkmale aufweisen. Am Beispiel des Infotelefon wurden diese untersucht und es gilt zu prüfen, ob und welche Lücken im System der Weiterbildungsberatung entstehen, wenn Angebote wie das Infotelefon oder hinsichtlich seines Profils vergleichbare Angebote nicht bestehen.

Das Infotelefon Weiterbildungsberatung war als Angebot des Bundes überregional ausgerichtet (wobei engere Bezüge zu einigen regionalen Beratungsangeboten in verschiedenen Bundesländern bestanden), es ist nicht auf einen oder mehrere bestimmte Sektoren beschränkt. Es wurde durch das BMBF getragen und finanziert und in dessen Auftrag von der Telemark Rostock Kommunikations- und Marketinggesellschaft mbH (TMR) angeboten, einem Unternehmen, das sich auf Telefonberatung für öffentliche Auftraggeber spezialisiert hat. Der telefonische Zugang (der durch einen Zugang per E-Mail ergänzt wurde) ist als niederschwellig einzuschätzen und erlaubte eine unmittelbare Interaktion: Ratsuchende konnten werktags zwischen 10 und 17 Uhr anrufen, wobei der Anruf laut interner Statistik (für 2018 bis 2021) nach durchschnittlich 29 s Wartezeit entgegengenommen wurde. Die Beratung konnte bei Bedarf auch anonym in Anspruch genommen werden. Auf das Erfordernis der unmittelbaren, thematisch offenen Interaktion wurden die Beraterinnen und Berater, die in der Regel nicht pädagogisch ausgebildet waren³, u. a. entlang eines Personalqualifizierungskonzeptes des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz vorbereitet. Im Beratungsprozess konnten sie weiterhin auf ein dynamisches Wissensmanagementsystem zurückgreifen. Fest vorgegebene Gesprächsskripte, wie sie in Callcentern verwendet werden, kamen entsprechend nicht zum Einsatz, gleichwohl konnte in der vorliegenden Untersuchung (wie viele andere in der Beratungsforschung, vgl. Gieseke und Stimm 2015) keine unmittelbare, systematische Beobachtung des Beratungshandelns vorgenommen werden.

Wenn hier und im Folgenden also von *vergleichbaren* Angeboten die Rede ist, sind solche Angebote gemeint, die diesem Profil ähnlich sind.

³ Eine pädagogische Qualifikation war für Beraterinnen und Berater bei der TMR nicht zwingend erforderlich. Für zukünftige überregionale Beratungsangebote wäre eine solche als möglicher Qualitätsstandard zu diskutieren.

2 Empirischer Zugang

Das Kernstück unserer Begleitforschung stellen 17 qualitative Interviews dar, die mit neun zufällig ausgewählten Beraterinnen und Beratern des Infotelefon Weiterbildungsberatung durchgeführt wurden. Die Erhebungen erfolgten zu drei verschiedenen Zeitpunkten: im Oktober 2020, Juni 2021 und August 2022.⁴ Hierbei kam ein semi-strukturierter Interviewansatz zum Einsatz (vgl. Brinkmann 2020). Die Dauer der Interviews variierte zwischen 40 und 70 min. Fünf der insgesamt neun Interviewpartner wurden dabei bewusst zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt. Dadurch war es möglich, sowohl eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven zu erfassen als auch Entwicklungen und Veränderungen in den Aussagen der Befragten im Zeitverlauf zu identifizieren.

Die spezifischen Rahmenbedingungen des Anbieters, insbesondere die strengen Datenschutzerfordernungen, erforderten besondere Vorkehrungen bei der Durchführung der Interviews. So war es nicht möglich, Audioaufnahmen zu erstellen. Infolgedessen wurden zwei Personen für die Erhebung eingesetzt: Eine forschende Person führte das Interview, während sich eine weitere Person Notizen machte und auf dieser Basis anschließend Interviewprotokolle anfertigte. Hierbei wurde die Methodik nach Vogel und Funck (2018) sowie Loubere (2017) angewendet. Auch die Covid-19-Pandemie beeinflusste das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung: Aufgrund des Infektionsschutzes⁵ wurden die Interviews der ersten beiden Erhe-

Tab. 1 Exemplarische Definition von Kategorien mit Beispielen aus dem Interviewmaterial

Kategorie	Definition (gekürzt)	Beispiel aus dem Material (gekürzt)
Mehrwerte für Ratsuchende aus Sicht der Beratenden (deduktive Kategorie)	Dieser Code umfasst alle Textstellen, die allgemein darüber informieren, wann bzw. warum es sich aus Sicht der Beratenden lohnt, beim Infotelefon anzurufen und welche Mehrwerte sich daraus für die Ratsuchenden möglicherweise ergeben können. [...]	„Die Weiterbildungsberatung [...] versteht die Beraterin auch als Lebensberatung. Den Ratsuchenden werden unter Berücksichtigung ihrer Lebensumstände eine Strategie oder mehrere Optionen aufgezeigt, mit welchen konkreten Schritten sie zu ihrem Ziel gelangen können.“ (Interviewprotokoll 2020-6, Pos. 17)
Aktualität Branche (induktive Kategorie)	Dieser Code umfasst alle weiteren Textstellen, die Hinweise darüber enthalten, inwiefern [...] Ratsuchende aus bestimmten Branchen besondere Beratungsbedarfe aufweisen	„Gerade [...] zeigt sich der befragten Person eine komplett neue Klientel. Personen aus der Reisebranche, Hotellerie und Gastronomie rufen an; sogar ein Pilot hat sich gemeldet. Diese sind in Kurzarbeit, werden gekündigt und sehen ihre berufliche Zukunft gefährdet. Die Beratungsgespräche sind im Vergleich zu vorher wesentlich emotionaler.“ (Interviewprotokoll 2020-2, Pos. 16)

⁴ Das längsschnittförmige Forschungsdesign leitete sich ursprünglich auch aus dem Anspruch ab, im erweiterten Projektkontext eine mögliche qualitative Monitoring-Funktion des Angebots im Zeitverlauf zu erkunden. Für die vorliegende Untersuchung bot dieses Vorgehen u. a. ein Korrektiv, um situative Effekte (insbesondere aufgrund der Pandemie) in einem größeren Zusammenhang zu beurteilen.

⁵ Die TMR zählte während der Pandemie zur kritischen Infrastruktur, da dort u. a. ein BMBF-Servicetelefon zur Covid-19-Pandemie betrieben wurde. Die Maßnahmen zum Infektionsschutz fielen folgerichtig entsprechend streng aus und wurden erst langsam wieder zurückgenommen.

bungszeitpunkte digital über die Plattform Cisco Webex realisiert. Der dritte Termin konnte in Präsenz umgesetzt werden.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte durch eine qualitative kategoriale Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2019), den Ausgangspunkt bildete ein erstes, deduktiv gewonnenes Kategoriensystem. Während der dreijährigen Forschung wurde das Kodiersystem im Rahmen der einzelnen Auswertungen induktiv erweitert. Auch die Interviewleitfäden wurden den jeweiligen Bedürfnissen der verschiedenen Erhebungsphasen angepasst (insbesondere abhängig davon, ob Interviewpersonen zum ersten Mal oder erneut befragt wurden) und ggf. wurden auch hier neu gewonnene Kategorien abgebildet, wodurch die Tiefe und Validität der Analyse erhöht wurde. So wurde etwa die Kategorie der Anonymität aus dem Material des ersten Erhebungszeitpunkts zunächst induktiv gewonnen und konnte in den folgenden Erhebungszeitpunkten vertiefter thematisiert werden. In Tab. 1 werden exemplarisch zwei Kategorien aus dem Kategoriensystem mit dazugehörigen Definitionen und Beispielen aus dem Interviewmaterial dargestellt.

Die qualitativen Interviewdaten wurden durch weitere empirische Erhebungen ergänzt, um ein umfassendes Verständnis zur Rolle des Infotelefon im System der Weiterbildungsberatung sowie zum Nutzungsverhalten zu gewinnen. So wurden zusätzlich 49 telefonische Kurzinterviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus kommunalen Beratungsstellen durchgeführt. Ziel dieser Interviews war es, Erkenntnisse über die Bedeutung und strukturelle Einbindung des Infotelefon im Weiterbildungsberatungssystem zu generieren. Die Beratungsstellen wurden zufällig aus der Datenbank des InfoWeb Weiterbildung⁶ ausgewählt, um eine möglichst flächendeckende Auswahl zu gewährleisten. Für die Telefoninterviews wurde ebenfalls ein Gesprächsleitfaden entwickelt, um die Konsistenz der gesammelten Daten zu sichern. Mit der überwiegend quantitativ angelegten Auswertung wurde insbesondere die Bekanntheit und Wahrnehmung des Infotelefon sowie die Verweisstruktur fokussiert.

Um darüber hinaus Einblicke in die Ansichten und Denkweisen der Nutzerinnen und Nutzer des Infotelefon zu erhalten, wurde eine quantitative schriftliche Fragebogenerhebung (vgl. Schnell et al. 2022) durchgeführt. Hierbei wurden insgesamt 40 Nutzerinnen und Nutzer des Infotelefon befragt. Inhaltlich adressierte der Fragebogen verschiedene Themenbereiche; von den initialen Beweggründen für die Kontaktaufnahme mit dem Infotelefon bis hin zum individuellen Nutzen des Beratungsgesprächs für die weitere Weiterbildungsplanung. Weiterhin wurde eine differenzierte vierstufige Zustimmungsskala mit zwölf Items konstruiert, die darauf abzielte, die Qualität des Beratungsgesprächs aus Sicht der Nutzerinnen und Nutzer zu erfassen.

⁶ <https://www.iwwb.de/beratungssuche> (Zugegriffen: 19.09.2023).

3 Ergebnisse: Profilausprägungen des Infotelefon Weiterbildungsberatung

Entlang unserer Projektergebnisse arbeiten wir heraus, welche Ausprägung der eingangs beschriebenen fünf Profilm Merkmale beim Infotelefon vorliegen. So wird dessen spezifische Merkmalskombination dargestellt und es soll erkundet werden, welche spezifische Rolle ein entsprechend profiliertes Angebot im System der Weiterbildungsberatung spielen kann.

3.1 Anonymität

Ein zentrales Merkmal von telefonischer Weiterbildungsberatung stellt die Möglichkeit dar, die Anonymität während des Telefonats zu wahren und gleichzeitig eine direkte persönliche Interaktion zu ermöglichen. Dieses Merkmal nimmt aus individuellen und sozialen Gründen eine zentrale Stellung ein und kann, wie sich zeigt, auch auf organisationaler Ebene relevant werden. In der Befragung von Nutzerinnen und Nutzern des Infotelefon Weiterbildungsberatung stimmten die Teilnehmenden auf einer vierstufigen Skala voll und ganz (79 %) oder eher (21 %) der Aussage zu, dass ihr Telefonat vertraulich behandelt wurde; 92 % gaben an, dass es sich um ein vertrauenswürdigen Angebot handelt (voll und ganz: 66 %, eher: 26 %).

Die Anonymität in den telefonischen Beratungsgesprächen ermöglicht es den Ratsuchenden, offen über ihre Beratungsanliegen zu sprechen, sodass die eigentlichen Beweggründe und Intentionen der Ratsuchenden klar artikuliert und verstanden werden können. Ein wiederkehrendes Thema in den Interviews mit den Beratenden war die Bedeutung von Anonymität, insbesondere bei Weiterbildungsfragen, die mit Arbeitslosengeld in Verbindung stehen:

„Die Ratsuchenden werden vom Arbeitsamt zum Infotelefon weitergeleitet und denken zuerst, sie würden weiterhin mit Mitarbeitern des Arbeitsamtes telefonieren. Erst wenn sie merken, dass sie jetzt anonym beraten werden, ‚fällt ihnen ein Stein vom Herzen‘ und die Beratung ist von Offenheit und Ehrlichkeit geprägt.“ (Interviewprotokoll 2020-4, Pos. 30)

Doch nicht nur Personen, die auf Unterstützung durch die Bundesagentur für Arbeit angewiesen sind, schätzen die Anonymität einer telefonischen Beratung. Die Notwendigkeit, ein Interesse an Weiterbildung diskret zu verfolgen, zeigte sich häufig – besonders dann, wenn dieses Interesse als Ausdruck von Unzufriedenheit mit der aktuellen Arbeitsstelle interpretiert werden kann. In solchen Fällen wird die Möglichkeit, Informationen über Weiterbildungsangebote einzuholen, dadurch eingeschränkt, dass man nicht einfach Kolleginnen und Kollegen oder andere Mitglieder des sozialen Netzwerkes befragen kann:

„Unsere Ratsuchenden sind oft mit Scham und Ängsten besetzt. Das zeigt sich in Aussagen wie ‚Die Arbeit ist nichts mehr, ich muss etwas Anderes suchen‘ oder ‚Was denken nur die Kollegen von mir, wenn sie herausfinden, was ich vorhabe?‘“ (Interviewprotokoll 2020-4, Pos. 29)

Diese Bemerkungen unterstreichen, dass die Entscheidung, sich weiterzubilden, durchaus von einer Mischung aus Hoffnung und Furcht geprägt sein kann, ein Phänomen, das bei Übergängen im Lebenslauf häufig auftritt – wobei ebendiese Übergänge in der Erwachsenenbildung als wichtige Lernanlässe für Individuen erkannt werden (vgl. Von Felden 2014). Vor diesem Hintergrund scheinen Angebote wie das Infotelefon eine wertvolle Ressource darzustellen, indem es Informationen bereitstellt, ohne dass die Anrufenden ihre Identität preisgeben oder mögliche negative Konsequenzen aus ihrem Umfeld fürchten müssen.

Jenseits der individuellen und sozialen Implikationen hat die Anonymität auch auf organisationaler Ebene Bedeutung. Die Wahrung von Anonymität in Beratungsgesprächen mit einer externen Beratungsstelle kann die Bindung des Organisationsmitglieds an seine festgelegte Rolle innerhalb der eigenen Organisation lockern. Dies gestattet eine größere Flexibilität und Offenheit gegenüber Veränderungen, sowohl in Bezug auf die persönliche Entwicklung innerhalb als auch außerhalb der Organisation. Die Anonymität schafft einen Raum, in dem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihre beruflichen Ambitionen, Ängste und Wünsche erforschen können, ohne dass diese Überlegungen direkte Auswirkungen auf ihre aktuelle Position oder ihren Status in der Organisation haben – womit auch der Einfluss der Organisation auf die Weiterbildung der Mitarbeitenden reduziert wird.

3.2 Neutralität

Beratung im Bildungsbereich kann sich in einem Spannungsfeld zwischen Neutralität und Interessenbindung bewegen. Besonders auf kommunaler Ebene wird öffentliche Bildungsberatung oft von Einrichtungen angeboten, die gleichzeitig eigene Bildungsangebote bereitstellen, beispielsweise Volkshochschulen oder Industrie- und Handelskammern. Solche Organisationen neigen dazu, möglicherweise sogar unabsichtlich, eher auf ihr eigenes Portfolio hinzuweisen, da sie dieses am besten kennen (daneben können sie natürlich auch absichtsvoll eigene Interessen verfolgen). Ähnlich verhalten sich kommerzielle Bildungsanbieter, die ihre Beratungsleistungen oft nutzen, um das eigene Programm aktiv zu bewerben – eine Einschätzung, die sich in den Interviewaussagen vielfach wiederfindet. Auch wenn hierbei die Betonung eines vermeintlich positiven Merkmals des eigenen Angebots eine Rolle spielen könnte, lässt das häufige Auftreten einer derartigen Einschätzung in den Interviews die Vermutung zu, dass sie auch konkrete Erfahrungen der Ratsuchenden reflektieren.

„In Bezug auf die Beratungsstellen in der Fläche bemängelt die interviewte Person, dass viele Bundesländer nur mit den Kammern, IHK, HWK oder durch die VHS aufgestellt sind und diese erfahrungsgemäß zunächst ihre eigenen Interessen vertreten und Kurse bewerben.“ (Interviewprotokoll 2020-6, Pos. 15)

In diesem Kontext gewinnt die trägerunabhängige und neutrale Beratung an Bedeutung. Ihr Ziel ist es, die Ratsuchenden zu befähigen, selbstbestimmt und ohne äußere Beeinflussung eine Bildungsentscheidung zu treffen. Hierbei orientieren sich die Beraterinnen und Berater u. a. an der spezifischen Verteilung von Verantwortung im Beratungsprozess (vgl. Pätzold 2008).

„Häufig muss K. um Verständnis dafür bitten, dass kein konkretes Angebot rausgesucht werden kann. Hier läge die Verantwortung bei den Anrufenden selbst. Die Beratung liefert lediglich Unterstützung, um für sich selbst das richtige Angebot überhaupt finden zu können.“ (Interviewprotokoll 2021-1, Pos. 15)

Der Eigenwert einer solchen neutralen Beratung liegt vor allem darin, dass sie sich nicht von Organisationsinteressen oder systematischen Verzerrungen leiten lässt. Vielmehr werden im Beratungsgespräch idealerweise unabhängig hiervon intersubjektiv Passungskriterien herausgearbeitet, die ein konstruktives Matching von Ratsuchenden und Bildungsangeboten fördern können. Eine Herausforderung dabei ist, die persönliche Bewertung von Bildungsanbietern oder subjektive Erfahrungswerte aus der Beratung herauszuhalten und dennoch Orientierung zu liefern:

„Prinzipiell wird versucht, die persönliche Bewertung von Weiterbildungsanbietern rauszulassen, aber man habe natürlich trotzdem allgemeine Erfahrungswerte und diese werden dann auch mit in das Beratungsgespräch eingebracht.“ (Interviewprotokoll 2021-6, Pos. 15)

Zuletzt fördert eine neutrale und unvoreingenommene Beratung nicht nur die Selbstbestimmung der Ratsuchenden, sondern auch das Vertrauen in die Beratungsprozesse und -institutionen. Sie stellt sicher, dass die Bildungsinteressen der Ratsuchenden und nicht die wirtschaftlichen oder organisatorischen Interessen von Bildungsanbietern im Vordergrund stehen.

Dass es sich beim Infotelefon Weiterbildungsberatung tatsächlich um neutrale Beratung handelte, legen die Daten der quantitativen Befragung nahe. So gaben 95 % der Ratsuchenden an, dass ihnen alle möglichen und bekannten Optionen vorgestellt wurden, 98 % hatten nicht den Eindruck, dass ihnen ein ganz bestimmtes Angebot verkauft werden sollte. 74 % der Anrufenden fühlten sich durch das Beratungsgespräch in die Lage versetzt, sich nun selbst weiterhelfen zu können – also Verantwortung für den weiteren Bildungsweg zu übernehmen. Gleichwohl muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung eines realen Angebots nicht die eines Idealtypus ist. Die Einschätzungen der Ratsuchenden zeichnen ein positives Gesamtbild des Angebots, sind aber natürlich nicht zwangsläufig frei von möglichen systematischen Verzerrungen (weil beispielsweise unzufriedene Ratsuchende weniger geneigt sein könnten, überhaupt eine Rückmeldung zu geben). Und auch die Unabhängigkeit von Trägerinteressen bedeutet nicht, dass im Beratungsprozess ausschließlich Interessen der Ratsuchenden wirksam würden (so hat eine wirtschaftlich arbeitende Ausführungsorganisation zwangsläufig ein Interesse an Kostendeckung, möglicherweise auch an Effizienzsteigerung; das BMBF als Auftraggeber kann seinerseits nicht unabhängig von den übergreifenden Interessen politischer Art – wie etwa die Steigerung der Teilnahmequote bei Weiterbildung – agieren).

3.3 Überregionalität

Die Überregionalität in der Bildungsberatung erweitert das Spektrum der Beratungsleistungen, insbesondere in einer Zeit, in der die individuelle Mobilität eine immer größere Rolle spielt. Auch hierzu liefern die Interviewdaten Hinweise:

„Ein Bürger dachte, dass die Bildung in Deutschland eigentlich Ländersache sei und hat sich gefreut, dass es eine bundesweite Beratungsstelle gibt. Er stellte sich die Frage, in welchen Ländern es welche Weiterbildungs- und Fördermöglichkeiten gibt. Dieser Aspekt wäre im Hinblick auf einen geplanten Umzug interessant für den Ratsuchenden.“ (Interviewprotokoll 2020-7, Pos. 16)

Im Kontext beruflicher und persönlicher Veränderungen und gerade bei Vorliegen räumlicher Mobilität bietet überregionale Weiterbildungsberatung also einen Mehrwert: Sie eröffnet den Ratsuchenden eine breitere Perspektive, indem sie nicht nur regionale, sondern auch überregionale Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigt.

Gleichzeitig besteht für überregionale Bildungsberatung die Herausforderung, auf passende regionale Beratungsangebote zu verweisen bzw. umgekehrt, selbst für diese sichtbar zu sein. Regionale Beratungsstellen kennen sich naturgemäß gut mit den Gegebenheiten und Möglichkeiten vor Ort aus und haben häufig einen tieferen Einblick in die spezifische Situation vor Ort, wie beispielsweise Zusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und regionalem Arbeitsmarkt. Die Daten aus der Telefonbefragung von kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen illustrieren die mit der Etablierung einer solchen Verweisstruktur verbundenen Herausforderungen: In 57 % der Fälle war das Infotelefon Weiterbildungsberatung, das immerhin über ein halbes Jahrzehnt angeboten wurde, innerhalb der regionalen Beratungsstelle bekannt. Bei 18 % gab es einen Verweis der Beratungsstelle auf das Infotelefon, während in 12 % der Fälle umgekehrt vom Infotelefon auf die Beratungsstelle verwiesen wurde. Nur in 8 % der Fälle hat schon einmal ein direkter inhaltlicher Austausch zu einem Beratungsfall (z. B. durch Telefonate oder E-Mails) zwischen dem Infotelefon und der Beratungsstelle stattgefunden. In knapp der Hälfte der Fälle bestand also auf regionaler Ebene überhaupt keine Kenntnis des Angebots, womit die Herstellung und Steigerung von Bekanntheit ein explizites Desiderat für Angebote mit dem hier formulierten Profil darstellt.

3.4 Niederschwelligkeit

Im Kontext der Weiterbildungsberatung nimmt die Niederschwelligkeit eine zentrale Rolle ein. Es geht darum, Barrieren zu minimieren und den Zugang zu den Angeboten für alle Interessierten so einfach wie möglich zu gestalten.

Eine wesentliche Zugangsschwelle sind Kosten. Während kostenintensive Angebote bestimmte soziale Gruppen von vornherein ausschließen können, öffnen kostenfreie oder kostengünstige Angebote die Türen für eine breitere Zielgruppe.

Neben dem Kostenaspekt spielt auch die unkomplizierte Erreichbarkeit der Angebote eine zentrale Rolle. Während digitale Angebote zwar zeitlich in der Regel noch besser erreichbar sind, stellen Unsicherheiten bezüglich der Herkunft, Qualität, Datensicherheit usw. insbesondere im digitalen Raum erhebliche Barrieren dar, die

ein telefonischer Kontakt mitunter verringern kann. Überdies stellt er keine Anforderungen an die Fähigkeit, im digitalen Raum zu navigieren:

„Es gibt einige Menschen, die ‚so ein Gefühl haben‘, dass sie sich weiterbilden möchten und irgendwas machen wollen. Wenn diese Menschen dann einfach ins Netz schauen und nicht auf Anhieb etwas finden, ‚sind die total aufgeladen‘.“ (Interviewprotokoll 2020-5, Pos. 20)

Weiterhin ist zu betonen, dass nicht alle Personen in der Lage sind oder den Wunsch haben, digitale Angebote wahrzunehmen, beispielsweise aufgrund fehlender digitaler Kompetenz, fehlenden Interesses oder auch technischer Barrieren. Für diese Personen stellt die telefonische Weiterbildungsberatung oftmals nicht nur eine Alternative, sondern in vielen Regionen sogar die einzig verfügbare Option dar, so

„beklagen Ratsuchende eine schlechte Internetverbindung, verbunden mit Berührungängsten und wenig Erfahrung mit digitalen Medien.“ (Interviewprotokoll 2020-1, Pos. 13)

3.5 Persönlicher Kontakt

Der persönliche Kontakt in der telefonischen Weiterbildungsberatung ermöglicht in besonderer Weise, unmittelbar situativ die Beratung anzupassen, insbesondere, neben Informationsbedürfnissen auch auf emotionale Aspekte emphatisch einzugehen.⁷

Die emotionale Dimension spielt, wie in den Interviews immer wieder hervorgehoben wird, eine entscheidende Rolle in der Beratung, insbesondere in Situationen, in denen Anrufende sich in einer emotional belasteten oder kritischen Lebensphase befinden.

„Ein Vater, Anfang 40, verdient gutes Geld und ist in einer Leitungsfunktion in einem Unternehmen. Zunächst startete die Beratung sehr positiv und optimistisch. Im Nachhinein stellte sich jedoch heraus, dass der Ratsuchende kurz vor dem Burnout stand und mit der aktuellen Situation überfordert war. Der Berater schildert, dass der Anrufer am Telefon in Tränen ausgebrochen ist, weil ihm die private Situation so aussichtslos erscheint. [...] Der Umgang mit dieser Situation erfordert auch Empathie und die bereits erwähnte Menschlichkeit.“ (Interviewprotokoll 2020-7, Pos. 24)

Die Pandemie hat eine Zunahme emotionaler Herausforderungen für viele Menschen mit sich gebracht, die in den Gesprächen konstruktiv aufgegriffen werden konnte.

⁷ Diese Flexibilität ist seit kurzem auch in der jüngsten Generation KI-basierter Chatbots in Ansätzen beobachtbar, die, im Gegensatz zu älteren technischen Informationssystemen, sehr flexibel beispielsweise auf Themenwechsel usw. eingehen können. Anders als diese bieten menschliche Beraterinnen und Berater gegenwärtig aber eine Tiefe der Interaktion, die durch Emotionen, Empathie und ein tieferes Verständnis für den Einzelnen charakterisiert ist (vgl. Clutterbuck 2022, S. 376f).

„Die Ratsuchenden haben schon viele Gespräche geführt, sind unterschiedliche Stellen durchlaufen und tragen bereits einen ‚vollen Rucksack‘ mit sich, wodurch sie aufgrund der Corona-Pandemie angespannt, aggressiv und enttäuscht wirken. Dadurch ist die Grundstimmung in den Gesprächen von Beginn an angespannt. Die Hauptaufgabe ist es, den Ratsuchenden zunächst zu besänftigen und auf eine Ebene zu bringen, auf der eine sachliche Beratung möglich ist und somit eine Struktur und unterschiedliche Wege für die Zukunft aufgezeigt werden können.“ (Interviewprotokoll 2021-1, Pos. 5)

Die direkte menschliche Interaktion scheint in diesem Zusammenhang auch ein höheres Maß an Verbindlichkeit zu ermöglichen. Anrufende können eine Checkliste oder „Hausaufgaben“ (Interviewprotokoll 2021-5, Pos. 20) erhalten, die sie ermutigen, aktiv an ihrem Bildungsweg zu arbeiten. Das persönliche Element kann dazu beitragen, dass sich Ratsuchende stärker engagieren und ihre Ziele verfolgen.

4 Fazit und Ausblick

Aus den Interviews und den weiteren empirischen Daten konnte für das Infotelefon ein eigenständiges Profil innerhalb der in der Einleitung dargestellten Bereiche bestimmt werden, das in dieser Form auch kaum in anderen Beratungsangeboten zu finden ist. Besonders bedeutend erscheint dabei, dass nicht nur die einzelnen Ausprägungen in den Profilbereichen, sondern auch deren spezifische Kombination von den Ratsuchenden oft als Mehrwert wahrgenommen werden. So schafft die Anonymität die Möglichkeit, auch persönlich belastende Momente vergleichsweise unbefangen zur Sprache zu bringen. Diese würden jedoch ins Leere laufen, wenn nicht eine offene und persönliche Beratungssituation gegeben wäre, in der auch emotionale Einlassungen konstruktiv aufgegriffen und im Beratungsprozess berücksichtigt und genutzt werden könnten. Gegenüber allgemeinen Anforderungen an Beratung liefert die Empirie auch Ansätze zur Differenzierung. So kann das allgemeine Kriterium der Trägerunabhängigkeit in mehrere Richtungen entfaltet werden, die je unterschiedliche Funktionen haben. Bezüglich eines optimalen Matching-Prozesses ist es sinnvoll, dass Ratsuchende ein möglichst umfassendes Angebot von Möglichkeiten erschlossen bekommen, dass nicht durch die Fokussierung auf Angebote eines bestimmten Trägers eingeschränkt wird. Zur Herstellung einer offenen und unbefangenen Beratungssituation hingegen hat es sich als wichtig erwiesen, dass die Beratung erkennbar unabhängig von bestimmten, gegenüber den Ratsuchenden machtvollen Akteuren (etwa dem Arbeitgeber, der Agentur für Arbeit usw.) sind. Andere Fragen, wie die nach dem notwendigen Maß der Professionalisierung der Beratenden, etwa auch in pädagogischer Hinsicht, konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht zum Gegenstand gemacht werden und müssen weiterer Forschung vorbehalten bleiben.

Bezüglich der generellen Perspektive auf ein System der Weiterbildungsberatung liefern die Interviews Hinweise darauf, dass die Ratsuchenden durchaus Zusammenhänge wahrnehmen und auch an einer Erweiterung ihres Verfügungsraums zur Navigation im Weiterbildungssystem durch ein korrespondierendes System der Be-

ratung interessiert sind. Im Vordergrund steht hier allerdings natürlich nicht die explizite Systematisierung, sondern einerseits die Suche nach bestimmten Zusammenhängen (z. B. durch Verweise auf regionale Beratungsangebote am Zielort eines Umzugs), andererseits die Vermeidung von (Interessens-)Verbindungen im Sinne der oben angesprochenen Trägerabhängigkeit. Die in diesem Beitrag nur knapp referierten Ergebnisse der telefonischen Interviews mit Beratungsstellen bestätigen aber auch bekannte Desiderate dahingehend, dass Weiterbildungsberatung in Deutschland nicht den Grad an Kooperation aufweist, der aus Sicht der möglichst umfassenden Erschließung von Angeboten wünschenswert wäre. Angebote wie das Infotelefon könnten hier einerseits durch ihre überregionale und trägerübergreifende Anlage einen Beitrag leisten, andererseits zeigt das untersuchte Beispiel, dass das bisher nicht in befriedigendem Maße gelungen ist, sodass dieser Aspekt gerade auch bildungspolitisch aus Sicht der Autoren weitere Aufmerksamkeit verdient.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Im System der Weiterbildungsberatung ist Raum und, soweit sich das mit der hier vorliegenden Untersuchungsperspektive erlauben lässt, auch Bedarf für ein Angebot, das die einzelnen Profilmerkmale eines anonymen, neutralen, überregionalen, niederschweligen und persönlichen Angebots in der hier dargestellten Weise miteinander verbindet, so wie es das Infotelefon beispielhaft getan hat. Die spezifische Merkmalskombination hat für bestimmte Adressatinnen und Adressaten einen spezifischen Mehrwert und beseitigt mitunter einige ansonsten für manche Ratsuchende kaum zu überwindende Hürden. Im Rahmen der Aussagemöglichkeiten aufgrund der erhobenen Daten erscheint es ferner begründet, anzunehmen, dass im Kontext dieser Beratung getroffene Entscheidungen eher positiv im Sinne einer selbstgesteuerten und produktiven individuellen Weiterbildungsgestaltung sind. Vor diesem Hintergrund wäre es sinnvoll, für die (Weiter-)Entwicklung eines Weiterbildungsberatungssystems nach Möglichkeiten zu suchen, um eine entsprechende Funktionalität auf die eine oder andere Weise dauerhaft zu etablieren. Das Infotelefon Weiterbildungsberatung stellt hierbei einen spezifischen Zugang dar, der im Rahmen der Untersuchung seine Potenziale gezeigt hat – gleichwohl sind natürlich auch Herausforderungen zu benennen, wie etwa die eingangs genannten, hohen Aufwendungen für eine persönliche Beratung, aber auch die vergleichsweise geringe Zahl der Anrufenden.⁸

Die Reichweite der vorliegenden Untersuchung wird insbesondere dadurch begrenzt, dass ein einzelnes Angebot untersucht wurde, das überdies nicht mehr besteht und so für Folgeuntersuchungen nicht verfügbar ist. Der empirische Zugang war außerdem durch Maßnahmen zum Schutz der Klientinnen und Klienten gekennzeichnet (so konnten beispielsweise keine Beratungsgespräche aufgezeichnet werden). Schließlich fiel die Untersuchung in die Zeit der Corona-Pandemie, sodass bestimmte Phänomene (etwa manche der geschilderten Belastungen der Anrufenden) nicht umstandslos als typisch für Ratsuchende angenommen werden dürfen.

⁸ Hierbei ist zu beachten, dass das Infotelefon aufgrund seines Projektcharakters kaum durch Werbung begleitet wurde und seine Bekanntheit entsprechend langsam zunahm. Eine substanzielle Steigerung des Aufkommens an Anrufenden wäre also vermutlich möglich gewesen, allerdings verbunden mit einer entsprechenden Steigerung der Betriebskosten, da die Skaleneffekte bei persönlicher, synchroner Beratung gering ausfallen.

Insofern lassen sich zwar Aussagen darüber treffen, dass und wie ein Angebot mit spezifischen Merkmalen einen Platz im System der Weiterbildungsberatung eingenommen hat, nicht aber, dass dieser notwendigerweise nur so geschlossen werden könne. Auch Aussagen über die Bedeutung derartiger Angebote (etwa in Bezug auf die Verringerung von Barrieren) sind lediglich als Tendenz möglich. Für ein umfassenderes Bild ist schließlich auch zu bedenken, dass die Ergebnisse auf berichteten Gesprächen von Beratenden beruhen und diese Perspektive nur durch relativ wenig differenzierende Daten von Beratenen ergänzt werden könnten. Das Ideal einer Rekonstruktion aus Sicht beider Seiten (sowie eventuell relevanter Dritter) konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht realisiert werden.

Eine wesentliche Forschungsperspektive, die sich aus Sicht der Autoren ergeben hat, ist die weiter gehende Frage nach dem Zusammenspiel und der Differenzierung von Merkmalen von Weiterbildungsberatung (wie etwa das oben geschilderte Zusammenspiel von Anonymität und persönlicher Beratung oder die Differenzierung der Rolle von Trägerunabhängigkeit je nach Situation der Ratsuchenden). Die Untersuchung liefert hierzu bereits erste relevante Perspektiven. Gleichwohl besteht hier noch eine große Lücke in der Forschungslage, gerade mit Blick auf breit aufgestellte Angebote wie das hier untersuchte. Das verweist auf ein forschungsmethodisches Potenzial der Existenz derartiger Beratungsangebote: Die forschende Zusammenarbeit mit Beratenden bietet besondere Möglichkeiten, mehr über tatsächliche Beratungsbedarfe seitens der Ratsuchenden zu erfahren und so das Wissen insbesondere über lebensweltlich relevante Merkmale und Inhalte von Weiterbildungsberatung zu erhöhen. Eine solche Forschung beruht substanziell auf der Möglichkeit, vermittelt über Beratende reale Beratungen zum Gegenstand zu machen. Sie stellt entsprechend hohe Anforderungen an den Schutz der persönlichen Daten der Ratsuchenden, wie er auch in der vorliegenden Untersuchung zum Tragen kam. Insofern kann bei Überlegungen zur Schließung der hier beschriebenen Lücke im Weiterbildungsberatungssystem auch bedacht werden, inwiefern Angebote auch als Beitrag und Produkt wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfers gedacht werden (vgl. Voigt et al. 2023), bei dem sich Weiterbildungsberatung und die Wissenschaft von der Weiterbildung wechselseitig befruchten.

Danksagung Wir möchten uns bei Sandra Keul, Simon Lang und Pascal Kirstges für ihre Unterstützung während des gesamten Forschungsprojekts bedanken.

Förderung Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des Projekts „Infotelefon_WB“ (01NZ1901), in dessen Kontext diese Publikation entstanden ist.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt H. Pätzold und J. Dohmen 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

- Bechtel, M., Lattke, S., & Nuisl, E. (2005). *Porträt Weiterbildung Europäische Union*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brinkmann, S. (2020). Unstructured and semistructured interviewing. In P. Leavy (Hrsg.), *The Oxford handbook of qualitative research* (S. 424–456). Oxford University Press.
- Clutterbuck, D. (2022). The future of AI in coaching. In S. Greif (Hrsg.), *International handbook of evidence-based coaching. Theory, research and practice* (S. 369–379). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81938-5_30.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2020). *Checkliste Weiterbildung: Wie finde ich die richtige Weiterbildung?* Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <http://www.die-bonn.de/id/37370>.
- Fuchs, P., Fuchs, S., & Hamann, S. (2017). Weiterbildungsberatung: Variationen in der Umsetzung eines neuen Dienstleistungsangebots der Bundesagentur für Arbeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0096-y>.
- Gieseke, W. (2016). Entscheidungstheoretische Grundlagen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 102–111). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W., & Pohlmann, C. (2016). Institutionelle Strukturen der Beratung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 412–424). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, W., & Stimm, M. (2015). Die professionellen Praktiken in der Berufs- und Weiterbildungsberatung – ein komplexes Innenleben. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(2), 227–240. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0033-x>.
- Grottlüsch, A., & Haberzeth, E. (2015). Weiterbildungsrecht. In R. Tippelt & A. Von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_27-1.
- Grottlüsch, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838556222>.
- Käpplinger, B., Reuter, M., & Bilger, F. (2017). Bildungsberatung und Transparenz und Barrieren der Bildungsbeteiligung Erwachsener. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 255–264). Bielefeld: wbv.
- Krause, C., Fittkau, B., Fuhr, R., & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2003). *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*. Paderborn: F. Schöningh.
- Lenzen, D., & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Loubere, N. (2017). Questioning transcription: the case for the systematic and reflexive interviewing and reporting (SRIR) method. *Forum Qualitative Sozialforschung*. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2739>.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>.
- Pätzold, H. (2008). Verantwortung und Beratung. In H. Pätzold (Hrsg.), *Verantwortungsdidaktik* (S. 81–94). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pätzold, H., & Ulm, S. (2015). Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38(2), 183–196. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0032-y>.
- Schäffter, O. (1997). Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In H.-H. Krüger & J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63.
- Schiersmann, C. (2013). Beratung im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung. In C. Schiersmann & P. Weber (Hrsg.), *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts* (S. 25–32). Bielefeld: wbv.

- Schnell, R., Hill, P.B., & Esser, E. (2022). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Nationale Forum für Beratung (nfb) (Hrsg.) (2022). *Lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland: Strukturen und Angebote* (3. überarb. Aufl.). <https://doi.org/10.3278/6004926w>. Bielefeld: wbv Publikation.
- Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), Bündnis 90/Die Grünen, & Freie Demokraten (FDP) (2021). *Koalitionsvertrag 2021–2025*
- Stanik, T. (2023). ChatGPT und die Beratung in Bildung und Beschäftigung – Ein Selbstversuch. *dvb forum*, 2, 23–27.
- Vogel, D., & Funck, B.J. (2018). Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2716>.
- Voigt, M., Engel, I., & Pätzold, H. (2023). Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen. In T. Diederichs & A. K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft zwischen Wissenschaft und Praxis* (1. Aufl. S. 45–54). Weinheim: Juventa.
- Von Felden, H. (2014). Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In H. Von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 61–84). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06532-4>.

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.



Weiterbildungsberatung im Online-Format – Zur Analyse digitaler Dokumente

Sabine Schmidt-Lauff  · Marie Rathmann

Eingegangen: 20. September 2023 / Überarbeitet: 26. Februar 2024 / Angenommen: 1. März 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Online-Weiterbildungsberatung kann mittlerweile auf ein eigenständiges Beraterisches Profil zurückgreifen, um Ratsuchenden individuelle Zugänge der Problembearbeitung sowie Möglichkeiten zur Entfaltung von Lern- und Bildungspotenzialen in allen Lebensphasen und -bereichen anzubieten. Grundsätzlich bildet die gesamte Lebenswelt, in der Erwachsene handeln, denken und fühlen (analog wie digital), den Horizont möglicher Beratungsanlässe. Auf Basis praxistheoretischer Grundannahmen zu digital-gestützten Interaktionen werden über eine qualitative Online-Forschung entlang digitaler Dokumente sowie einer semiotischen Interaktionsanalyse eines exemplarischen Online-Portals der Weiterbildungsberatung (www.der-weiterbildungsratgeber.de) Aktivierungslogiken, digital-mediale Ordnungen sowie Adressierungspraktiken rekonstruiert.

Schlüsselwörter Online-Beratung · Weiterbildungsberatung · Lebensbegleitendes Lernen · Analyse digitaler Dokumente

✉ Sabine Schmidt-Lauff · Marie Rathmann

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

Marie Rathmann

E-Mail: marie.rathmann@hsu-hh.de

Online continuing education counselling—Analyzing digital documents

Abstract Online counseling for continuing education can draw on an independent advisory profile, to offer advice-seekers individual approaches for problem-solving, as well as opportunities to developing processes and opportunities for learning in all phases and areas of life. In principle, the entire world in which adults act, think and feel (analog and digital) can form the basis of subjects for possible counseling opportunities. Based on practice-theoretical assumptions on digital interactions, some special features (activation logics; addressed practices; catalysed responses) are reconstructed using qualitative online research on digital documents, and semiotic interaction analysis of an example online portal for further training advice (www.der-weiterbildungsrategeber.de).

Keywords Online counselling · Continuing education consulting · Lifelong learning · Analysis of digital documents

Da Online-Weiterbildungsberatung mittlerweile auf ein eigenständiges beraterisches Profil zurückgreifen kann, eröffnen sich Ratsuchenden andersgeartete individuelle Zugänge bzw. Möglichkeiten zur Entfaltung von Lern- und Bildungspotenzialen in den verschiedenen Lebensphasen und Lernbereichen über die Lebensspanne. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass auch in Online-Beratungsformaten zum lebensbegleitenden Lernen das Individuum *konzeptueller Mittelpunkt* bleibt: Grundsätzlich bildet die gesamte Lebenswelt, in der Erwachsene handeln, denken und fühlen (analog wie digital), den Horizont möglicher Beratungsanlässe. Auf Basis praxistheoretischer Grundannahmen zu digital-gestützten Interaktionen werden über eine qualitative Online-Forschung entlang digitaler Dokumente sowie einer semiotischen Interaktionsanalyse eines exemplarischen Online-Portals der Weiterbildungsberatung (BMBF-Infoportal bzw. www.der-weiterbildungsratgeber.de) einige Besonderheiten rekonstruiert: Welche Aktivierungslogiken entstehen auf Basis digital-medialer (textlicher, visueller und ästhetisierender) (An-)Ordnungen im BMBF-Infoportal? Wie wird durch (Re-)Adressierungspraktiken eine spezifisch (biographische) Subjektivierung der Ratsuchenden versucht? Welche Gegenwartsbezüge sowie biographischen Use-Cases werden im untersuchten Online-Portal angeboten, um Resonanzen auf potenzielle Lerninteressen bei den Nutzenden (Online-Ratsuchenden) zu katalysieren? Ergebnisse weisen darauf hin, dass das BMBF-Infoportal mit seinen digitalisierten Artefakten für die Online-Weiterbildungsberatung grundlegende Kommunikationsformate von Beratung aufgreift, digitalisiert nutzt und damit zugleich verändert. Entsprechend lassen sich im BMBF-Infoportal digitale Beratungsinteraktionen rekonstruieren, die im analogen Raum so nicht gegeben sind.

1 Weiterbildungsberatung als kulturelle Praxis im Kontext lebensbegleitenden Lernens

Weiterbildungsberatung wird in modernen Gesellschaften in unterschiedlicher Weise bedeutsam (OECD 2021), wobei den konzeptuellen Ausgangspunkt stets das Individuum mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten bildet (vgl. Gieseke und Nittel 2016). In Beratungsprozessen, egal ob analog oder medial-aufbereitet (vgl. Stanik und Maier-Gutheil 2020) bzw. online-gestützt (Engelhardt und Storch 2013), wird grundsätzlich die gesamte Lebenswelt, in der Erwachsene handeln, denken und fühlen, zum Horizont möglicher Beratungsanlässe. Die beratende Begleitung von Weiterbildungsfragen kennt vielfältige Formate (Lernberatung, Übergangsberatung, Kurswahlberatung u. v. m.; zur Übersicht Gieseke und Nittel 2016) und möchte als Beratungsleistung prinzipiell die „Problembearbeitung“ (Pätzold 2009, S. 199) von in „einzelnen Phasen des Lebenslaufs jeweils wirksamen Handlungskomplikationen überwinden helfen“ (Gieseke und Nittel 2016, S. 11). Es geht in der (Weiter)Bildungsberatung also um Herausforderungen moderner Biographien. Aus praxistheoretischer Perspektive (zur Übersicht Schäfer 2016) können Biographien als relationales Konstrukt sozial-gesellschaftlicher Strukturen wie individuell veränderlicher Lebensrealitäten verstanden werden (Dausien und Kelle 2009), so dass sie Element, Prozess und Resultat kultureller (beraterischer) Praktiken¹ sind (vgl. Reckwitz 2003, 2017). Weiterbildungsberatung im Kontext lebensbegleitenden Lernens identifiziert, wo biographischen Problemen lernend begegnet werden kann („Lern(unterstützungs)praktik“; Göhlich und Zirfas 2007) und versteht sich ganz generell als (professionelle) „Hilfe zum Lösen eines subjektiv bedeutsamen Problems“ (Schiersmann 2023, S. 46).

Weiterbildungsberatung möchte Ratsuchenden ermöglichen „unter den komplexen gesellschaftlichen Strukturen ihren eigenen Weg zu finden und die Eigenkräfte im Sinne kognitiver und emotionaler Ausdifferenzierung“ zu stärken (Gieseke und Nittel 2016, S. 11). Das Ziel von Beratung richtet sich an den multiplen transformativen Prozessen von Wandel im Lebenslauf bzw. der Biographie aus, um „Orientierung in der Unübersichtlichkeit“ zu ermöglichen und darin – ganz im Sinne einer „pädagogischen Intervention“ (Gieseke und Stimm 2016, S. 33) – auf individuelle wie zugleich gesellschaftliche Ressourcen- und Zukunftsentwicklungen hinzuwirken. Entsprechend nimmt Weiterbildungsberatung seit Jahren einen „zentralen Stellenwert innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung“ ein (Maier-Gutheil und Nierobisch 2015; Käßplinger 2019).

¹ Die Praxistheorie nutzt den Begriff „Praktik“, um die Dualität bspw. von Subjekt und Objekt, Handlung und Struktur (Anthony Giddens) aufzulösen sowie die Inkorporiertheit von Wissen als Agens im sozialen Feld (Pierre Bourdieu) zu zeigen. Reckwitz betont für *kulturelle Praktiken* das „intensive Wahrnehmen in sämtlichen sinnlichen Dimensionen“, wobei es um Narrationen ebenso gehen kann wie um Informationen oder ästhetische Wahrnehmungen. Zudem wohnen kulturellen Praktiken immer auch ethische und gestaltende Qualitäten inne (Reckwitz 2017, S. 90). Alle drei Aspekte machen es deshalb möglich, von Beratung als kultureller Praktik zu sprechen.

2 (Weiter)Bildungsberatung im Online-Raum

Trotz dieses zentralen Stellenwertes, so Rott und Stanik (2023), spielten Online-Beratungsformate in der Erwachsenen- und Weiterbildung bis zur Corona-Pandemie, sowohl in der Praxis als auch im wissenschaftlichen Diskurs, eine doch eher untergeordnete Rolle, obgleich „fallangemessen“ auch vorher schon „moderne Medien“ für die Beratung genutzt wurden (ebd., S. 130). Das Besondere für (Weiter)Bildungsberatung liegt derzeit in der überbordenden *Omnipräsenz*² und dem *synergetischen Miteinander des Digitalen und Analogen*, in denen vielfältige Modifikationen von Praktiken ihre Wirkung auf die Bildungsberatung entfalten (bspw. zur digitalen Mediatisierung in der Beratung Engel 2019; zur Online-Kommunikation und digitalen Beratungsinteraktionen Engelhardt 2021; zum biographischen Einfluss der *Mediendinge* Klinge 2023). Gleichzeitig steigt in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2021) bei Ratsuchenden nicht nur die Bereitschaft, sondern auch der Anspruch, sich im digitalen Raum beraten zu lassen (vgl. Kühne 2016; Engelhardt 2021; Zizelmann 2023). Entsprechend lassen sich analog-beratende und digitale-beratende Unterstützungsstrukturen lebensbegleitenden Lernens nicht mehr divergent denken; vielmehr stellen Beratungspraktiken im Online-Raum ein „interdependentes Geflecht“ (Engel 2019, S. 6) aus digitalen, analogen und hybriden Ressourcen zur Lösung alltäglicher Lebens- bis Bildungsfragen bzw. -probleme dar. Wie in den *klassischen Beratungskontexten* entstehen auch im Online-Raum vielschichtige Formate und beratende Interaktionen, die von der reinen Informationsweitergabe bis hin zur komplexen biographischen Problemlösung reichen.

Online-Beratung kann zunächst ganz grundsätzlich als medial vermittelte und digital-interaktive Beratung verstanden werden, d. h. als „wechselseitige Kommunikation, bei der Menschen unter der Zuhilfenahme von unterschiedlichen Medien miteinander im Austausch sind“ (Engelhardt 2021, S. 16). Dabei schließt Online-Beratung „sämtliche Formen der Beratung ein, die auf die Infrastruktur des Internets angewiesen sind, um den Prozess der Beratung zu gestalten und die sowohl synchron/asynchron textgebunden [...] als auch synchron und textungebunden [...] stattfinden können. Ebenso sind Mischformen denkbar“ (Engelhardt und Storch 2013, S. 4f.). Solche Beratungsangebote können zeitgleich oder zeitversetzt, ortsgebunden oder ortsunabhängig, offline, online oder blended stattfinden. Entsprechende Beratungsformate erfolgen etwa als Chat- oder Videoberatung, Gruppenberatung in Foren, Informationsplattformen bzw. Recherchen in Weiterbildungsdatenbanken (zur Übersicht Rott und Stanik 2023). Sowohl die Kombination unterschiedlicher Angebote ist möglich als auch die Integration in formalisierte und andere Beratungssettings (Engel 2019, S. 6; Zizelmann 2023). Ergänzt und erweitert werden die *digital-beraterischen Interaktionen* durch die Spezifik, in der die Objekte im Online-Raum angelegt sind, wie etwa Emojis, verlinkte Piktogramme, algorithmische Filterfunktionen für Suchbegriffe oder automatisierte Transkriptionsprogramme. Von „der Online-Beratung“ (Stanik und Maier-Gutheil 2020, S. 114, H. i. O.) kann also kaum gesprochen werden. Im Digitalen als „ortlose Dauergegenwart“ (Stalder

² Zizelmann weist zurecht darauf hin, dass professionelle Beratung „seit jeher“ bemüht sei, „Ratsuchende dort abzuholen, wo sie sich befinden. Mittlerweile sind sie oft online“ (ebd. 2023, S. 95).

2021, S. 147) entsteht vielmehr ein Online-Beratungsraum, in dem Ratsuchenden und Beratenden Interaktionswege auf Basis multipler digitaler Infrastrukturen zur Verfügung stehen.

Im Zuge ebendieser Eigenschaften eröffnet die *Online-Weiterbildungsberatung* andere Möglichkeiten und Varianten alltagsweltlicher Zugänge – ganz im Sinne des Anknüpfens an bereits bestehende „Sinnstrukturen digitalisierter Lebenswelten“ (Hartung-Griemberg 2023, S. 492; s. Kühne 2016). So wird auf digitale Medien des Alltags, etwa Smartphone und Laptop, sowie digitalkulturelle Elemente, wie bspw. Sprachnachrichten, zurückgegriffen, wodurch Online-Beratung allein schon eine direkte und konkrete Lebensweltnähe impliziert (vgl. Lerch und Getto 2018; Zizelmann 2023). Einhergehend mit den technischen Möglichkeiten eröffnet das Zugangsprinzip „easy in – easy out“ (Engel 2019, S. 25), sich im Internet einfach und schnell Informationen mithilfe einiger Klicks anzeigen zu lassen, ohne sich z. B. an Öffnungszeiten zu binden oder Anfahrtswege in Kauf nehmen zu müssen (Knatz und Dodier 2021). Es gelten weniger klassische Formalia und bürokratische Regularien, die umgekehrt aber auch ausgesetzt werden können, etwa in Form des Verlassens des Online-(Beratungs)Raums mit einem Klick oder das Abdriften in andere Themen oder auf andere Webseiten durch Hyperlinks (Stichwort *Lost-in-Space*). Darüber hinaus weisen digital vermittelte Interaktionen und Kommunikationen ein höheres Maß an Anonymität oder Pseudonymität (z. B. fiktive Profile) auf. Ratsuchende müssen sich nicht in ihrer Identität offenbaren, wenn bspw. eine E-Mailberatung in Anspruch genommen wird (Engel 2019, S. 62). Letztendlich besitzt der Online-Raum darin andere Formate digitaler Selbstbestimmung, da die Kontrolle über Ort, Zeit sowie Möglichkeiten der stetigen Beendigung des Beratungsprozesses deutlich stärker beim Ratsuchenden verbleibt (Engelhardt 2021, S. 39f.). Die beschriebene Vielfältigkeit befördert „ein interdependentes Geflecht aus Ressourcen zur Lösung alltäglicher Probleme“ (Engel 2019, S. 6), das Ratsuchende wahrnehmen oder ignorieren können. Allerdings müssen bei allen Optionen auch problematische bis dysfunktional kritische Aspekte mitbedacht werden: Etwa, dass es nicht allein um technische Voraussetzungen, wie eine ausreichend stabile Internetverbindung, E-Mailadresse, Kamera, oder wichtige Maßnahmen des Datenschutzes geht. Insbesondere der Wegfall non-verbaler Signale in der beraterischen Kommunikation (vgl. Rott und Stanik 2023, S. 130), eine nötige schriftliche Mindestkompetenz (Stanik und Maier-Gutheil 2020, S. 115) sowie generelle Voraussetzungen der Medienaffinität und neu entstehende soziale Ungleichheitsfaktoren insgesamt (*Digital Divide* vgl. van Dijk 2020) spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

3 Zur Analyse eines Online-Portals für Weiterbildungsberatung: Das BMBF-Infoportal

Als eigenständiges Teilprojekt im Verband Bürgerservice Beratung für lebensbegleitendes Lernen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)

wurde mit *SyKo*³ eine *Systemstruktur- und Korrespondenzanalyse des BMBF-Infoportals sowie des hinterlegten Wissensmanagementsystems (WMS)* vorgenommen (s. 3.1). Am Beispiel des damaligen Weiterbildungsratgebers und Online-Portals des BMBF soll im Folgenden – basierend auf empirischen Daten einer qualitativen Online-Analyse – gezeigt werden, wie textliche, visuelle und ästhetisierende (An-)Ordnungen erfolgen. Ferner werden digitale Aktivierungslogiken und medial-interaktive (Re-)Adressierungsstrategien (Ricken et al. 2017) beleuchtet, die biographische Probleme als Weiterbildungsfragen initiieren. Forschungsgegenstand war bis zu ihrer Abschaltung im Dezember 2022 die öffentlich zugängliche Webseite www.der-weiterbildungsratgeber.de, ein Online-Portal zur Weiterbildungsberatung, das folgend als BMBF-Infoportal bezeichnet wird.

Das *BMBF-Infoportal* wurde als digitales Dokument im Sinne eines Artefaktes betrachtet und entlang praxistheoretisch orientierter Heuristik⁴ wie digital-methodischer Fokussierung analysiert (vgl. Latour 2006; Stalder 2021; Wein 2020). Als qualitative Online-Forschung wurde in *SyKo* methodologisch der sozialwissenschaftliche Zugang zur Analyse des Digitalen (vgl. Schmidt-Lux und Wohrab-Sahr 2020) gewählt und mit dem bislang in den Bildungs- und Beratungswissenschaften noch wenig verwendeten Ansatz der semiotischen Interaktionsanalyse von Webseiten verknüpft (vgl. Zankl 2014). Dabei gelten für Webseiten grundsätzlich die Merkmale der a) *Hypertextualität* (nichtlineare Textorganisation und -rezeption unter volatiler Vernetzung durch die Repräsentation im Internet); b) *Multimodalität* (über die digital-technische Option simultaner Zeichenarten (sprachlich, visuell, auditiv) mit para- und nonverbalen Zeichen, wodurch eine multimodale Performanz mit hoher emotionaler Wirkung auf die Nutzenden entsteht) sowie der c) *Interaktivität* (bei der hypertextuelle Strukturen von Webseiten eine aktive, individuelle und nichtlineare Form der Textrezeption bis hin zu konstitutiven „lebendigen“ Textgenerierungen ermöglichen; vgl. ebd., S. 155).

Für die Analyse des BMBF-Infoportals wurde von der heuristischen Annahme ausgegangen, dass Ratsuchende im Online-Raum in Interaktion mit anderen Subjekten (z. B. Beratende) oder (digitalen) Objekten treten (z. B. Chat; Text), wodurch die digital-mediatisierten *Handlungsaufforderungen* verschiedene aktive *Handlungsprozesse* der Nutzenden initiieren.⁵ So zeigt eine praxistheoretisch orientierte Medienforschung, wie sich das „medienverwendende Subjekt“ als „Träger medialer Praktiken [...] weder als ein bloßes Objekt medialer Informationsströme dar[stellt]

³ Die Studie *SyKo* zum damaligen BMBF-Infoportal www.der-weiterbildungsratgeber.de wurde im Zeitraum 01/2021–04/2022 durch das BMBF gefördert (Förderkennzeichen W1510). Weitere Informationen finden sich hier. Sie war Teil eines Forschungsnetzwerkes zur „Weiterentwicklung des Infotelefon Weiterbildungsberatung als BMBF-Service ‚Beratung für lebensbegleitendes Lernen‘“.

⁴ Ein solch praxistheoretisch-heuristisches Vorgehen folgt der Idee, wonach „[d]ie ‚Praxeologie‘ [...] nicht allein eine ‚Sozialontologie‘ [ist], ein theoretisches Vokabular, das eine andersartige Perspektive auf die Sozialwelt liefert, sondern vor allem auch ein Forschungsprogramm für die materiale Analyse“ (Reckwitz 2003, S. 284), die wir in *SyKo* über die Analyse digitaler Dokumente in einem Online-Weiterbildungsberatungsraum versucht haben.

⁵ Da im Projekt lediglich digitale Dokumente als Artefakte untersucht wurden, können keine Aussagen über ein aktives Handeln getroffen werden, das sich außerhalb der digital-medialisierten Handlungsaufforderungen im Infoportal selbst zeigt.

noch als völlig ungebunden hinsichtlich seiner individuellen Instrumentalisierung von Medien.“ (Reckwitz 2003, S. 286) Vielmehr lässt selbst in einem standardisierten Online-Portal zeigen, so unsere Analysen, wo mindestens ansatzweise biographisches Lernen katalysiert wird, das zwischen Orientierung, Stabilisierung und Identitätsbildung letztlich der Subjektentwicklung dienen soll („[...] so dass sich durch die medialen Praktiken bestimmte ‚innere‘ Kompetenzen und Dispositionen aufbauen“; ebd.).

Insgesamt ist bei allen derzeitigen Entwicklungen davon auszugehen, dass sich die Prozessierung von Beratung mit Hilfe digitaler Medien im Online-Format, bspw. durch den Einsatz von KI-Spracherkennung, Large Language Processing Models zur Textanalyse bis hin zu virtuellen Assistenzen, noch weiter transformieren, zunehmend ausdifferenzieren und modifizieren wird, so dass weitere Forschungen nötig (Käpplinger 2019) und wünschenswert sind.

3.1 SyKo – Systemstrukturanalyse⁶ digitaler Dokumente

Der Online-Weiterbildungsratgeber des BMBF fungierte vor seiner Abschaltung im Dezember 2022 als einrichtungübergreifendes Beratungsangebot, welches Ratsuchende zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarfen und -zielen sowie entsprechender Angebote und Finanzierungsmöglichkeiten nutzen konnten. Wesentliches Merkmal des Weiterbildungsratgebers waren die *digitalen bzw. technischen Beratungsangebote* in Form von Telefonberatung, Mailberatung, Co-Browsing und barrierefreiem Gebärdentelefon, welche über das BMBF-Infoportal beworben und für die Ratsuchenden zugänglich gemacht wurden. Insgesamt verwies das Infoportal überwiegend auf berufsbezogene Weiterbildungsmöglichkeiten und weniger auf lebensweite individuell-subjektive, biographieorientierte Lern- und Bildungsmöglichkeiten.

Ziel⁷ der SyKo Studie war die *Analyse digitaler Dokumente bzw. Artefakte des BMBF-Infoportals* als „texts in action“ (Smith 2001, S. 160). Damit können digitale Dokumente in Internetportalen bzw. auf Webseiten zunächst in ihrer thematisch-strukturellen Eigenheit sowie strukturell-ästhetischen Anordnung und Verknüpfung („multimodale Präsentation“; Zankl 2014, S. 153) gefasst werden. Für die Analyse

⁶ Das zweite Forschungsfeld in SyKo bildete die *Korrespondenzanalyse*, in welcher der (größtenteils) Login-geschützte Bereiche des Wissensmanagementsystems (WMS) und weite Teile der knapp 900 Wissensbausteine des WMS inhaltlich identifiziert, geordnet, auf Auslassungen reflektiert und in den bestehenden Schnittstellen zu den sichtbaren Themen des BMBF-Infoportals identifiziert wurden (Vgl. Schmidt-Lauff und Rathmann (o.P.). *Systemstruktur- und Korrespondenzanalyse Portal und Wissensmanagementsystem zur Weiterentwicklung des Infotelefon Beratungsberatung und des Portals ‚der-weiterbildungsratgeber.de‘*. Sachbericht zum BMBF-geförderten Projekt SyKo; eingereicht 05/2023).

⁷ Forschungsleitende Fragestellungen in SyKo waren: Welche Lern-, Wissens- und Infofelder bildet das BMBF-Infoportal ab? Wie gestaltet sich die Benutzeroberfläche für die Ratsuchenden (Funktionalität)? Über welche technischen Tools werden jeweilige Themenfelder entlang welcher Beratungssettings (v. a. Infotelefon) angeboten? Welche Wissensinhalte und -bausteine stehen im Wissensmanagementsystem in welcher Form zu Verfügung? Wie korrespondieren diese mit den Themenfeldern im Online-Portal? Neben diesen eher deskriptiven Fragestellungen kamen auch entwicklungsorientierte Fragestellungen zum Tragen (bspw. danach, wo die ‚weißen Flecken‘ bezogen auf Beratung im Kontext lebensbegleitenden Lernens sind; welche Lernfelder sich in einem personalisierbaren, adaptiv agilen Beratungsportal integrieren und digital gestalten ließen). Es erfolgte zudem eine explorative Sichtung zu europäischen Online-Weiterbildungsportalen, um Vergleichskriterien zu besitzen.

von Dokumenten des digitalen Raums hat sich darüber hinaus gezeigt, dass insbesondere auch die Nutzung(-sanimation) und Wirkung der gewählten sprachlich-stilistischen Mittel, der Einsatz visueller und auditiver Elemente (Bilder und Videos), die emotional-ästhetische Gestaltung sowie (minimal) interaktive Elemente (Chat, Foren) von großer Bedeutung sind. Entsprechend wurde das Forschungsdesign um Fragen nach der *Performativität des Virtuellen* erweitert: „Seit Langem weiß die Soziologie, dass der Mensch in den technischen Dingen, die er alltäglich verwendet, bereits entworfen ist. So fließen bei der Fabrikation von Artefakten tatsächliches und imaginiertes Verhalten derjenigen ein, für die das Artefakt designt wird“ (Wein 2020, S. 20). Die Ratsuchenden bleiben mit ihren Fragen, biographischen Herausforderungen, ihren Lernwünschen wie Interessen, Wahrnehmungen und Erfahrungen von Lernen und Bildung in der bedeutungskonstituierenden Verknüpfung (Nutzung) des Beratungsportals selbst strukturierend aktive Akteure (s. u. 4.1 bis 4.3).

3.1.1 Methodologie: Zur rekonstruktiven Erforschung von Dokumenten im digitalen Raum

Die *Rekonstruktion von Dokumenten* ermöglicht Hinweise auf gesellschaftliche und institutionelle Praktiken und darauf, welche Diskurse und Vorstellungen (hier: über die Online-Weiterbildungsberatung) vorhanden sind bzw. öffentlich begleitet werden sollen. Dokumente verweisen dabei sowohl auf einen „*Herstellungszusammenhang*“ als auch auf einen „*Verwendungszusammenhang*“ (Schubert 2019, S. 1216, H. i. O.). In Dokumenten wird intendiert auf Ziele und Mittel zu Handlungen hingedeutet (im BMBF-Infoportal z. B. die priorisierte Nutzung des *Infotelefone*), die damit unterstützt bis kontrolliert werden.

Webseiten als Textsorte im Medium des Internets mit ihren digitalen Dokumenten als Artefakte (s. unten) haben eine noch vergleichsweise kurze Tradition in der empirischen Textanalyse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft. Die Textlinguistik spricht zudem von einer Textsorte mit kaum konventionalisierbaren Mustern und Kulturen von Kommunikation und Interaktion, deren „Komplexität die bisherigen Beschreibungskategorien [...] nicht gerecht werden“ (Zankl 2014, S. 154). Dokumente definiert Wolff (2010) als grundlegend „standardisierte Artefakte“ (ebd., S. 503), die als „schriftliche Texte“ jeglichen Formats einen Sachverhalt oder Vorgang aufzeichnen. Dokumente stellen „Gebrauchsgegenstände“ dar (Schubert 2019, S. 1215), die als „Sachtechnik von Menschen produziert und genutzt werden“ (ebd.) und Gegenstände des täglichen Gebrauchs bilden. Dokumente können folglich als „*Produkte menschlichen Handelns*“ (Schubert 2019, S. 1216, H. i. O.) bzw. als „*Produkte sozialen Handelns*“ (ebd., S. 1215) gedeutet werden, die in alltägliche Praktiken eingebettet sind. Subjekte richten ihr Handeln nach den Dokumenten aus und passen darin die Dokumente zugleich ihren Handlungen an, sodass sie als Orientierungsgrundlage fungieren und ihnen ein alltagspraktischer Sinn innewohnt (im Online-Raum entstehen solche relationalen Praktiken bspw. durch die Nutzung von Suchfunktionen entlang eigener Stichwörter oder die *Ablage* von Webseiten über persönliche Lesezeichen im Browser). Bereits der digitale Raum selbst, in dem die Dokumente existieren, besitzt eine (trans)formierende Wirkung auf die Wahrnehmungsformen des Selbst (Reckwitz 2017) und des Sozialen sowie damit verwobene

Interpretationen und „Figurationen“ subjektiver und kollektiver Weltbedeutungen (Schmidt-Lux und Wohlrab-Sahr 2020, S. 4). Wichtig dabei ist – und dies kann auch als eine spezifische Herausforderung der Erforschung des digitalen Raumes verstanden werden – die stets vorhandene Verbindung zwischen dem analogen und digitalen Raum (vgl. Rathmann 2022, S. 22) zu berücksichtigen und systematisch im Blick zu behalten.

Handlungen im digitalen Raum sind oftmals schneller und sehr viel niedrigschwelliger zu vollziehen – wenige Klicks reichen, um Dokumente zu öffnen, zu verändern, in neue Kontexte einzufügen, zu verfälschen. Zu bedenken ist, dass digitale Dokumente in ihrer *nichtlinearen Rezeption* und *lebendigen Konstituierung* im Vergleich zu analogen, papierbasierten Dokumenten bestehen (vgl. Klinge 2020; s. 4.1). Zudem können sie so programmiert und gestaltet werden, dass sie in eine „aktivierende Interaktion“ (vgl. ebd., S. 65) mit den Nutzenden treten.

3.1.2 *Digitale Performativität, Materialität und Gebrauch im analytischen Fokus*

Digitale Dokumente stellen aufgrund ihrer Hypertextualität, Multimodalität und spezifischen Interaktivität einen Sonder- oder Grenzfall dar (s. oben) – sie können einen schier unendlichen Umfang und enorme Mengen an Daten beinhalten. Zur methodischen Kontrollierbarkeit innerhalb der Datengewinnung wurde in *SyKo* deshalb mit dem Modell der digitalen Analyse nach Wein (2020) gearbeitet. Im Modell sind folgende vier *Analysedimensionen* benannt:

1. *Textliche Performativität* (Wein 2020, S. 18) – basiert auf konversationsanalytischen Maximen, welche die soziale Lesbarkeit im Zuge der sequenziellen Geordnetheit des Dokumentes (*turn by turn*) und die daraus resultierenden Wirkweisen auf den Lesenden offenlegen. Ergänzt wurde diese Perspektive in *SyKo* durch das konversations- und ethnomethodologische Prinzip „order at all points“ (Wolff 2010, S. 512). Mittels des Prinzips werden Einzelheiten des Dokuments, so geringfügig sie auch erscheinen mögen, nicht *a priori* als Zufallsprodukt oder vernachlässigbare Erscheinung gewertet, sondern vielmehr als ordnungsbildender Bestandteil.
2. *Performativität des Visuellen* (Wein 2020, S. 18) – perspektiviert die Wirkweisen der gestalterischen Mittel des Dokumentes, wobei das Visuelle als kulturelle Praktik verstanden wird. Das Sichtbare in Form von Bildern, Farben und Zeichen operationalisiert Kommunikations- und Denkformen und hat zugleich einen wirklichkeitskonstituierenden Charakter, den es analytisch abzubilden gilt (vgl. ebd., S. 19). Diese Perspektive wurde in *SyKo* durch semiotische Ansätze ergänzt, um die Interpretation der Bedeutung von Objekten und Zeichen des Dokumentes konversationsanalytisch differenzierter fokussieren zu können (vgl. Eco 1987; Stukenbrock 2013).
3. *Gebrauch* des Dokumentes – bezieht sich auf die „Theorie der Praxis und der Bedeutung“ (Wein 2020, S. 20), um die „situativen Gebrauchsssettings“ (ebd., S. 16), in denen das Dokument in das praktische Tun der Subjekte integriert wird, d. h. gelesen, beschriftet, genutzt etc., zu rekonstruieren. Das ist möglich, weil Dokumente meist einer „kontextuellen Enthaltsamkeit“ unterliegen (Wolff 2010, S. 510)

und davon ausgegangen werden kann, dass Dokumente so von den Verfassenenden erstellt worden sind, dass sie ohne Kontextwissen genutzt werden können.

4. *Materialität* – eröffnet einen Blick auf die digitale Beschaffenheit des Dokuments und den „Möglichkeitsraum für Gebrauchs- und Wirkungsweisen sowie für medial-strukturelle Eigenschaften“ (Wein 2020, S. 19). Die Materialität knüpft an die Ding- und Artefakte-Soziologie an, sodass materielle Erscheinungen, wie hier etwa die Integration von digitalen Materialitäten (Hyperlinks, Bilder, Chatbots etc.), von Bedeutung sind und hinsichtlich ihrer Bedeutungsmacht für die Praktiken der Subjekte befragt werden können.

Um die textliche Interpretation der Gestaltung und Bedeutung von Objekten und Zeichen in den digitalen Dokumenten heuristisch zu erweitern, wurden zusätzlich folgende konversationsanalytische Kriterien miteinbezogen: *Ästhetisch-visuelle Wirkungen* (bspw. Orientierung über Farbverläufe; Emotionen durch Bilder und Farben; s. 4.1), *semantische Kontextualisierungen* (bspw. Alltagsbeispiele als Lernmotive; Use-Cases als biographische Anker; s. 4.2) und *semiotische Einflüsse*⁸ (bspw. Dissonanz oder Kongruenz verwendeter Piktogramme für Ratsuchende unterschiedlicher Generationen; s. 4.3).

4 Ausgewählte empirische Ergebnisse der SyKo-Studie

Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts *SyKo* dargelegt und exemplarisch für die hier gewählten Fokusse auf *Visualisierung* und *Ästhetisierung* (4.1.), *(Re-)Adressierung* (4.2) sowie *Gegenwartsbezüge und biographische Use-Cases* (4.3) analysiert und erläutert.

4.1 Visualisierung und Ästhetisierung

Besuchen Ratsuchende die Webseite des BMBF-Infoportals, erscheint auf der Landingpage und auf weiteren Unterseiten stets am linken oberen Rand das *Logo des BMBF* (Abb. 1). Dieses bettet die Webseite in einen staatlich-institutionellen, und dadurch *offiziellen* Kontext ein. Parallel zum BMBF-Logo befindet sich das *Signet des BMBF-Infoportals* auf der rechten Seite. Im Sinne der Maxime „order at all points“ (Wolff 2010, S. 512) und mit Bezug auf die Anordnung wird eine Parallelität zwischen dem Logo und dem Signet aufgebaut. Der offizielle Charakter des BMBF als staatliche Behörde wird im Sinne der *Performativität des Visuellen* (3.1.2) auf die Wahrnehmung des Angebots des Weiterbildungsratgebers übertragbar, sodass das BMBF-Infoportal als *vertrauensvolle (staatliche) Institution*, als ein seriöses Angebot der Weiterbildungsberatung, bei den Ratsuchenden wirken kann.

⁸ Die Semiotik verfolgt weniger die Frage nach der Bedeutung von Zeichen und Objekten, sondern stärker, welche Einflüsse diese besitzen. Die semiotische Semantik beschreibt „die Beziehung des Zeichens zu seinen Bedeutungen“; die semiotische Syntaktik hingegen „die Beziehung des Zeichens zu anderen Zeichen“; die semiotische Pragmatik wiederum die „Produktions- und Verwendungsweisen des Zeichens“ (Friedrich und Scheppenhäuser 2010, S. 29).

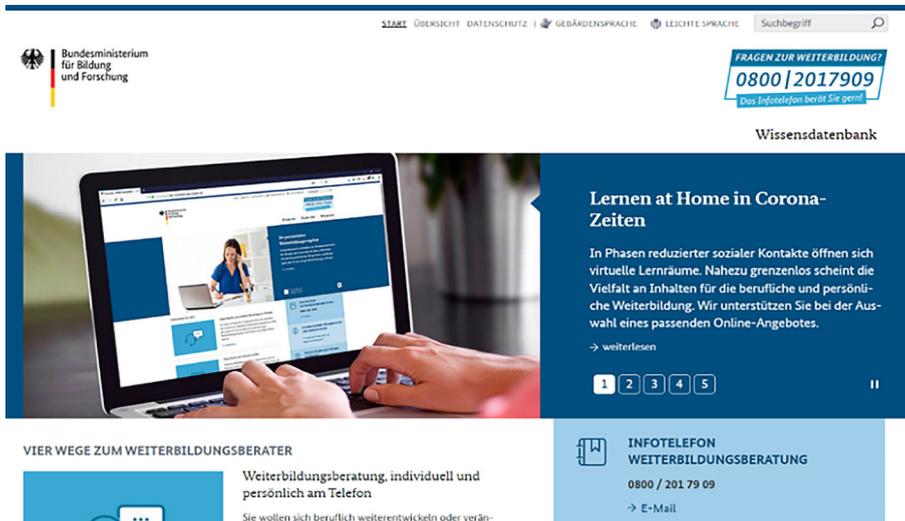


Abb. 1 Startseite des BMBF-Infoportals des Online-Weiterbildungsratgebers

In Bezug auf die *Visualisierung* und *Ästhetisierung* wird das Signet (reduziertes Format eines *schwachen* Logos für das BMBF-Infoportal) des BMBF-Weiterbildungsratgebers wie auch die gesamte Gestaltung der Webseite durch die Farbe Blau dominiert (Abb. 1). Bonnardel et al. (2006) haben experimentell die Wirkung von Farben auf Webseiten untersucht und kommen zu dem Ergebnis, dass im digitalen Raum Blau als beruhigend wahrgenommen werde und dies zugleich Klarheit und Objektivität widerspiegeln (ebd. 2006, S. 320). Die visuelle und ästhetische Gestaltung des BMBF-Infoportals kann ergo auf die sinnliche Wahrnehmung des online-gestützten Beratungsangebots wirken.

Die Medienästhetik (Ruf 2018) verweist zudem auf sich verändernde kulturelle Praktiken des Lesens und der Sehgewohnheiten (bspw. weniger linear von links nach rechts und von oben nach unten; vielmehr komplex und hyper-/multimodal; vgl. 3.1). Darin gilt Visualisierung nicht lediglich einem Sehen, sondern auch dem Erkennen und bewertenden Wiedererkennen (Schumann und Müller 2000, S. 5) sowie Memorieren. Die digitale Ästhetisierung setzt zudem auf eine „Versinnlichung“, etwa über die Farbgebung, wie auch „sinnliche Intensivierung“ (Hieber und Möbius 2011, S. 8), um zu aktivieren und tatsächliches Handeln auszulösen (bspw. das Buchen eines Weiterbildungskurses). Dabei kann es jedoch in der digitalisierten Darstellung zu Irritationen kommen, was wir im folgenden Abschnitt zeigen wollen.

4.2 (Re-)Adressierung

In Erweiterung der obigen Darstellung fällt zweierlei auf (s. Abb. 2): Zum einem die *visuell-hierarchische Anordnung* der Begriffe *Wissensdatenbank* und *Infotelefon*. Die Wissensdatenbank, welche die oder der Ratsuchende selbstständig, ohne Beratenden in Anspruch nehmen kann, um sich über Weiterbildungsoptionen zu informieren, ist nicht nur kleiner, sondern auch unterhalb der Telefonnummer angeordnet. Zudem

Abb. 2 Signet des BMBF-Weiterbildungsrates mit Verlinkung zur Wissensdatenbank



Wissensdatenbank

erscheint die Telefonnummer für die Telefonberatung im Vergleich zur Wissensdatenbank überproportional groß, sodass sie unmittelbarer hervortritt und dadurch in ihrer Bedeutsamkeit betont wird. Aus dokumentenanalytischer und semiotischer Perspektive (3.1) spielt a) die Wissensdatenbank somit eine eher *untergeordnete Rolle*, weswegen dieses Beratungsangebot möglicherweise weniger Wirkung auf die Ratsuchenden entfalten kann und b) eine Aktivierung zur Nutzung des *Infotelefon*s verstärkt wird. Die Adressierung beider Beratungsoptionen ist damit – mindestens virtuell-performativ – eine unterschiedliche und die Telefonberatung (ein fast schon klassisches Beratungsformat der Weiterbildung; vgl. Käpplinger 2009) wird auch im Online-Raum wieder zentral in den Vordergrund gerückt.

Ferner fällt ergänzend zur ästhetischen Visualisierung der Wissensdatenbank auf, dass sie durch keinen optischen Rahmen begrenzt oder andere grafische Objekte hervorgehoben wird. Sie ist lediglich als einfacher textlicher Code abgebildet, wobei das *textuelle Zeichen im Sinne der Hypertextualität mit einem operationalen Zeichen verbunden* ist (vgl. Zankl 2014; Klinge 2020). Dies wird jedoch erst beim Überfahren des Wortes mit dem Cursor ersichtlich, wenn sich dieser von einer Pfeilform in eine Hand verwandelt. Unter Annahme einer bewussten Intention der Gestaltung kann auch hier darauf geschlossen werden, dass dem Ratsuchenden das Infotelefon anstelle der Wissensdatenbank (stärker) nahegelegt werden soll. Im Sinne der „semiotischen Pragmatik“ (Friedrich und Scheppenhäuser 2010, S. 29; s. 3.1.2) lässt sich auf eine spezifische Wirkungsverstärkung für die „Vollzugswirklichkeit“ schließen (vgl. Stukenbrock 2013, S. 222): Das Infotelefon soll scheinbar gegenüber der eigenständigen Informationsaneignung mit Hilfe der Wissensdatenbank auch adressatenseitig priorisiert werden. Im Zusammenhang fällt zudem die *eingebettete Frage*: „Fragen zur Weiterbildung?“ im Signet des BMBF-Weiterbildungsrates auf. Die darunter im Rahmen angeordnete Aussage: „Das Infotelefon berät Sie gern!“ bietet auf diese selbstbezügliche Frage die passende Antwort und schreibt der Telefonberatung einen (er)lösenden Schlüsselmoment zu. Verstärkt wird dies noch durch das Ausrufezeichen als semiotischen Code, der, wie ein Imperativ, appellierend wirkt und dadurch die Relevanz des Telefons katalysiert.

Tatsächlich verdichtet sich rekonstruktiv der Eindruck, dass die Aufmerksamkeit auf das *Infotelefon* gelenkt werden soll, um eine entsprechende Reaktion (im analogen Raum) zu evozieren. Die Interaktion zwischen dem digitalen Dokument und

dem Ratsuchenden bildet dabei ein „figuratives“ Sich-in-Beziehung-setzen, im Zuge dessen eine *subjektivierende Anerkennung* des Besuchenden der Webseite *als Ratsuchenden* mit möglichem Beratungsbedarf eröffnet wird (vgl. Ricken et al. 2017, S. 194). Mittels dieser wechselseitigen Sprech- bzw. Kommunikationspraktik (ebd.) im Online-Raum können Ratsuchende dazu aktiviert werden, Weiterbildung zu nutzen. So wird über textlich-adressierende und visuell-gestaltende Performativität die Vollzugswirklichkeit der Ratsuchenden tangiert, über die Materialität manifestiert und durch den Gebrauch der Webseite ausgedrückt.

4.3 Gegenwartsbezüge und biographische Use-Cases

Auf der Startseite des Infoportals (Abb. 1) fällt unmittelbar eine Slideshow in den Blick. Sie nimmt einen verhältnismäßig großen Raum auf der Seite ein und beinhaltet drei ausgewählte pseudo-reale Biographien von Personen (Abb. 3), die den BMBF-Weiterbildungsratgeber in Anspruch genommen haben (Use-Cases):

Innerhalb dieser *Use-Cases* wird die Rolle des Weiterbildungsratgebers berufsbezogen, lebensweltnah und alltagsstrukturell verortet, potenziell daraus resultierende biographische Lernprozesse lokalisiert und so die Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Biographie durch Weiterbildung für die Ratsuchenden entfaltet. Die Relevanz des BMBF-Infoportals wird hierbei mit dreierlei Funktionen versehen: Zum einem wird grundsätzlich die Diversität verschiedener Lebensläufe anerkannt, die je unterschiedlich gestaltet, von Umbrüchen und Suchbewegungen mit Hilfe von Beratung gekennzeichnet sind (berufliche Neu- oder Umorientierung). Hierin können sich Ratsuchende wiedererkennen, sodass das Infoportal in Form von „Resonanz und Echo“ (Lerch und Getto 2018, S. 39) fungiert. Zum anderen versucht der Weiterbildungsratgeber eine unterstützende Funktion in diesen brüchig skizzierten Bio-

Den Arbeitgeber mit Praxiserfahrung überzeugen

Peter T.* (48) aus Berlin mangelte es an Erfahrung, um sich für einen neuen Aufgabenbereich im Vertrieb zu bewerben. Die Beraterin am Infotelefon Weiterbildungsbearbeitung informierte ihn über die Möglichkeiten von Praxis-Workshops.

Für Weiterbildung ist es nie zu spät

Aus gesundheitlichen Gründen kann Gitta P.* nicht mehr als Hauswirtschaftshilfe arbeiten. Ein Anruf beim Infotelefon Weiterbildungsbearbeitung hat der 52jährigen geholfen, sich über ihre Wünsche und Möglichkeiten klar zu werden.

Lebenserfahrungen für einen Neustart nutzen

Mit 39 Jahren will Udo F.* es noch mal wissen und sich beruflich komplett neu orientieren.

Abb. 3 Ausschnitte aus der Slideshow zu biographischen Use-Cases (pseudo-reale Ratsuchende)

graphien einzunehmen, an die selbstbestimmte Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten durch Weiterbildung gekoppelt werden (Dausien und Kelle 2009). Das BMBF-Infoportal fungiert als entwicklungsbegleitendes Beratungssystem, das Lern- und Bildungsbewegungen entlang der Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten initiieren will. Zum dritten bietet es biographische Muster an, in denen die Identität des Ratsuchenden relational in einen „Dreiklang von Erkennen, Wieder-Erkennen und An-Erkanntsein“ gesetzt wird (Schäffter 2009, S. 17). Anhand des Aufzeigens unterschiedlicher Use-Cases werden so Möglichkeiten und Handlungsspielräume skizziert, in denen sich Ratsuchende des BMBF-Infoportals wiederfinden und an denen sie sich orientieren können. Damit wird die Gestaltung der eigenen Biographie mindestens reflexiv erfahrbar, sodass im Sinne der Biographizität dem Ratsuchenden vermittelt wird, das eigene Leben immer wieder neu auszulegen und gestalten zu können (Alheit 1996, S. 294).

Neben diesen Use-Cases lässt sich noch ein weiterer Slider „Lernen at Home in Corona-Zeiten“ (Screenshot in Abb. 1) finden, in dem situativ lebensweltbezogene und kollektive Ereignisse (im Textkasten dargestellt als „Home-Office, [...] Kurzarbeit oder familiär eingebunden [Sein]“; vgl. Abb. 1) während der Pandemie aufgegriffen, in Lernanlässe transformiert und mit den Beratungsangeboten des BMBF-Infoportals in Verbindung gesetzt werden. Anhand der Nennung der Coronapandemie wird ein (zu der damaligen Zeit kollektiv-realer) *Gegenwartsbezug* eröffnet, welcher die Ratsuchenden in einen „reflexiven Modus des menschlichen inder-Welt-Seins“ (Marotzki 1999, S. 59) setzt. Dieses zeitdiagnostische Wechselspiel als „Gegenwart der Vergangenheit“ (Schmidt-Lauff und Hassinger 2023, S. 127) in den skizzierten Selbst- und Weltreferenzen nutzt Reflexivität ganz explizit und als genuin konstitutives Element von Beratungsinteraktionen (Tiefel 2014).

5 Diskussion und Würdigung

Die Online-Weiterbildungsberatung als kulturelle Praxis mit eigenständigem Profil im Allgemeinen sowie das BMBF-Infoportal als Online-Format zur Weiterbildungsberatung im Spezifischen kann sich einem – analogen wie digitalen –, interdependenten Ressourcen-Geflecht bedienen. Die Ergebnisse aus *SyKo* zeigen, dass das Infoportal mit seinem damaligen Zugang über www.der-weiterbildungsratgeber.de aufgrund seiner digitalen Performativität (Wein 2020) einen Raum bildet, der das ratsuchende Subjekt sowohl als *analoges* als auch *digitales Subjekt* (Rathmann 2022, S. 20; Reckwitz 2017) adressiert und anspricht. Wird das BMBF-Infoportal als Webseite aus dokumenten- und semiotischer Perspektive betrachtet, sind angelegte performative Wirkweisen in der Wahrnehmung der Ratsuchenden bzw. Besuchenden der Webseite rekonstruierbar. So konnte gezeigt werden, wie textliche, visuelle und ästhetisierende (An-)Ordnungen auf den Gebrauch und die Wahrnehmung von Weiterbildungsberatungsportalen wirken wollen, um Ratsuchenden implizit bspw. Seriosität zu vermitteln (z.B. Farbgleichheit und Logo des BMBF; vgl. 4.1). Ferner konnte rekonstruiert werden, dass die Gestaltung eines Online-Portals appellierende Aktivierungslogiken beinhalten kann (z.B. Priorisierung der Nutzung des *Infotelephons* gegenüber der Online-Wissensdatenbank; vgl. 4.2), welche performativ

auf die Praktiken von Ratsuchenden zielen. Die Darlegung subjektorientierter Biographien (hier: drei fiktive Use-Cases) und gegenwartsbezogener Beispiele (hier: Corona-Pandemie) soll die Ratsuchenden dabei unterstützen, in einen reflexiven Modus zu gelangen, die eigene Biographie als wandelbar bzw. gestaltbar wahrzunehmen.

Mit der hier dargelegten Methode der qualitativen Online-Studie ließen sich auch andere Webseiten für Weiterbildungsberatung in Bezug auf ihre Darstellungs- und Wirkweisen und hinsichtlich der digital-medialen Interaktionen (Adressierung, Aktivierung) in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2021) erforschen. Eine in *SyKo* erfolgte explorative Sichtung anderer (europäischer) Online-Portale zur Bildungs- und Berufsberatung⁹, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, zeigt deutlich, wie visuell und ästhetisch variantenreich die Umsetzungen von Online-Beratung für (Weiter)Bildung gestaltet wird, wie unterschiedlich Möglichkeiten der digitalen Umsetzung (Artefakte) erfolgen, und, dass es derzeit keine Standards der Online-(Weiter)Bildungsberatung für den digitalen Auftritt gibt. Eine weiterführende Idee wäre, dass mit der hier dargestellten methodologischen Konzeptualisierung und empirischen Umsetzung Perspektiven auf ästhetisch-visuelle Wirkungen, semantische Bedeutungen und semiotische Einflüsse (und die Materialität) von Webseiten differenzierter rekonstruierbar werden und in ihrer Relevanz für den Beratungsprozess sowie für die mit Online-Portalen professionell Beratenden zukünftig vertiefend reflektiert werden können.

Danksagung Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Förderung des Projekts *SyKo*, in dessen Kontext die Datenerhebungen zu dieser Publikation entstanden sind.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt S. Schmidt-Lauff und M. Rathmann 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>.

⁹ Die Umsetzung von Online-Beratung reicht von einer rein disseminativen Informationsweitergabe (Online-Plattform GOV.uk für Großbritannien) über personalisierbare Webseiten mit Kurzfragebögen zur automatisierten Selbstdiagnostik z. B. im Schweizer Berufsberatungsportal (SDBB.ch) bis hin zum österreichischen Ratgeber „Bildungsinfo“ (www.erwachsenenbildung.at), der eigenständige Kursformate und den direkten Zugang zu Emoocs bereithält.

Literatur

- Alheit, P. (1996). „Biographizität“ als Lernpotential: Überlegungen zur biographischen Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (S. 276–307). Wiesbaden: Springer.
- Bonnardel, N., Piolat, A., Alpe, V., & Scotto di Liguori, A. (2006). *L'esthétique dans la conception et l'utilisation de sites web. Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet* (S. 313–342). Louvain-la-Neuve: Solal, De Boeck.
- Dausien, B., & Kelle, H. (2009). Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In B. Völter, B. Dausien, H. Lutz & G. Rosenthal (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (S. 189–212). Wiesbaden: Springer.
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Cambridge: Polity.
- Eco, U. (1987). *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Wilhelm Fink.
- Engel, F. (2019). Beratung unter Onlinebedingungen. In S. Rietmann, M. Sawatzki & M. Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis* (S. 3–40). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25528-2>.
- Engelhardt, E. M. (2021). *Lehrbuch Onlineberatung* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, E. M., & Storch, S. D. (2013). Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen Begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet‘. *e-beratungsjournal.net*, 9(2), 1–12. https://e-beratungsjournal.net/ausgabe_0213/engelhardt_storch.pdf.
- Friedrich, T., & Schweppenhäuser, G. (2010). *Bildsemiotik. Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation*. Basel: Birkhäuser.
- Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch – Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gieseke, W., & Stimm, M. (2016). *Praktiken der professionellen Bildungsberatung*. Wiesbaden: Springer.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen – Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartung-Griemberg, A. (2023). Digitalisierung, Subjektconstitution und Biographie. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 491–506). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hieber, L., & Möbius, S. (2011). *Ästhetisierung des Sozialen. Reklame, Kunst und Politik im Zeitalter visueller Medien*. Bielefeld: Transcript.
- Käpplinger, B. (2009). Telefonische Berufs- und Bildungsberatung in Großbritannien: Büchse der Pandora oder Ariadnefaden? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 23–26.
- Käpplinger, B. (2019). Beratung im Rampenlicht – Von Sisyphos zu Prometheus? In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, C. Maier-Gutheil & C. Schiersmann (Hrsg.), *Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens* (S. 17–31). Opladen: Barbara Budrich.
- Klinge, D. (2020). Lehrende Algorithmen – spielend-behavioristische Lernanregungen von Apps als digitale Technologien. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 65–75.
- Klinge, D. (2023). Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen – Zur Bedeutung von ‚Mediendingen‘ für die Biographie(-forschung). In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 313–327). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Knatz, B., & Dodier, B. (2021). *Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformate in der Praxis. Digitale Beratungsformate in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kühne, S. (2016). Onlineberatung. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch – Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 805–815). Weinheim: Beltz Juventa.
- Latour, B. (2006). Über die technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In A. Belliger & D. J. Krieger (Hrsg.), *ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie* (S. 483–528). Bielefeld: Transcript.
- Lerch, S., & Getto, M. (2018). Zum Subjekt werden oder gemacht werden? – In den Echoräumen digitaler Bildung. *Forum Erwachsenenbildung*, 51(3), 38–41. <https://doi.org/10.25656/01:23637>.
- Maier-Gutheil, C., & Nierobisch, K. (2015). *Beratungswissen für die Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/id/31719/about/html>
- Marotzki, W. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methoden – Tradition – Programmatik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(3), 325–341. <https://doi.org/10.25656/01:4525>.
- OECD (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD.
- Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(5), 196–199. <https://doi.org/10.25656/01:3199>.

- Rathmann, M. (2022). Das Subjekt im digitalen Raum. Eine praxistheoretische Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, 19–28. <https://doi.org/10.3278/HBV2203W003>.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2017). Subjektivierung. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 125–130). Wiesbaden: Springer.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, 193–235.
- Rott, K., & Stanik, T. (2023). Online-Weiterbildungsberatung. Kompetenzzempfinden von Berater*innen. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpflinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung* (S. 127–137). Opladen: Barbara Budrich.
- Ruf, O. (2018). *Smartphone-Ästhetik. Zur Philosophie und Gestaltung mobiler Medien*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839435298>.
- Schäfer, H. (Hrsg.). (2016). *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript.
- Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 171–182). Bielefeld: wbv.
- Schiersmann, C. (2023). Beratung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-044>.
- Schmidt-Lauff, S., & Hassinger, H. (2023). Biographieforschung und Zeit. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographieverbeit* (S. 123–136). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt-Lux, T., & Wohlrab-Sahar, M. (2020). Qualitative Online-Forschung. Methodische und methodologische Herausforderungen. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, 3–11.
- Schubert, C. (2019). Gebrauchsgegenstände und technische Artefakte. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 899–906). Wiesbaden: Springer.
- Schumann, H., & Müller, W. (2000). *Visualisierung. Grundlagen und allgemeine Methoden*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Smith, D.E. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7(2), 159–198.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stanik, T., & Maier-Gutheil, C. (2020). Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. *Kontext. Systematische Perspektiven*, 51(2), 110–122.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktionen. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaften. Grammatik – Interaktion – Kognition* (S. 220–240). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Tiefel, S. (2014). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: Springer.
- Wein, V. (2020). Digitale Dokumente und Soziologie der digitalen Analyse. Zur Repräsentation entfernter Gebrauchsweisen. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, 21(1), 13–35.
- Wolff, S. (2010). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl. S. 502–513). Reinbek: Rowohlt.
- Zankl, S. (2014). Semiotische Interaktion auf Websites: ein stilistischer Ansatz. In D. Holl, P.N.A. Hanna & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Interaktionen. Diskussionsforum Linguistik in Bayern/Bavarian Working Papers in Linguistics* (Bd. 3, S. 153–165). Bamberg, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Zizelmann, R. (2023). Neue Formate und Onlineberatung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 91–102. <https://doi.org/10.3278/HBV2304W010>.

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.



Wenn der Chatbot weiß, wo es lang geht – Ethische Fragen und mögliche Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Beratungssettings

Kristina Kieslinger  · Kira Nierobisch

Eingegangen: 2. Oktober 2023 / Überarbeitet: 12. Dezember 2023 / Angenommen: 6. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Die aktuellen Diskussionen im Bildungssektor um ChatGPT verweisen auf die zunehmende Relevanz von generativer KI im Bereich der (Bildungs-)Beratung. Obwohl avatargestützte Informationsberatungen bereits Realität sind und die Einsatzmöglichkeiten der KI-gestützten Techniken rege diskutiert werden, bleiben viele ethische Fragen unerwähnt. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, nach einer Klärung des Sachstandes die ethischen Fragen des Einsatzes von KI-gestützten Tools in (Bildungs-)Beratungssettings zu thematisieren. Dafür wird ein pädagogisch verstandenes Beratungsverständnis bemüht, das auf Dimensionen von Reflexivität und Lernen verweist. Dieses wird mit dem Ansatz einer normativen Ethik aufgenommen, welche auf verbindliche Grundlagen der Profession verweist. Im Transfer werden dann mögliche Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Beratungssettings vorgestellt.

Schlüsselwörter Ethik · Künstliche Intelligenz · (Weiter-)Bildungsberatung · Professionsethik · Chatbot

✉ Prof. Dr. Kristina Kieslinger · Prof. Dr. Kira Nierobisch
Katholische Hochschule Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: kristina.kieslinger@kh-mz.de

Prof. Dr. Kira Nierobisch
E-Mail: kira.nierobisch@kh-mz.de

Chatbot knows best!?—Ethical questions and possible criteria for the use of AI-supported counselling settings

Abstract The current discussions in the education sector about ChatGPT point to the increasing relevance of generative AI in the field of (educational) counselling. Although avatar-supported information consultations are already a reality, possible applications of AI-supported technologies are the subject of lively debate, yet many ethical issues remain unmentioned. The aim of this article is to address the ethical queries surrounding the use of AI-supported tools in (educational) counselling settings after clarifying the current state of affairs. To this end, the counselling process and its normative dimension are clarified. By focusing on the different levels of counselling, the article drafts possible consequences and criteria for the use of AI in the context of (continuing) educational counselling.

Keywords Ethics · Artificial intelligence · Education counselling · Professional ethics · Chatbot

1 Einleitung

Die digital unterstützten Angebote im Kontext der Beratung sind vielfältig und gerade KI-gesteuerte Formate wie Chatbots, Apps oder Virtual Reality bieten scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten und Erweiterungen professionellen Handelns – seien es Szenarien des Blended Counseling oder auch als alleinige Angebote im heterogenen Feld der Onlineberatungen.

So existieren in medizinischen oder psychologischen Kontexten bereits Avatarbasierte Therapien bei sozialen Phobien oder Essstörungen, es werden virtuelle Umgebungen in einer Konfrontationstherapie genutzt oder eine Virtuelle Realität zur Prävention bei posttraumatischen Belastungsstörungen eingesetzt (Bredl et al. 2017, S. 15 f.). Diese Vielfalt umfasst auch das Feld der (Weiter-)Bildungseinrichtungen – von verschiedenen Beratungsformaten in reinen digitalen Settings, Blended-Counseling-Szenarien (Kreller und Thiery 2021) bis hin zu reinen Chatbots. Folglich ist in der FAZ vom 08.07.2023 für den Kontext von beruflicher Beratung zu lesen, dass im Rahmen von Coaching der textbasierte Anfang durch digitale Coaching-Anbieter wie z. B. Coach Hub gemacht ist (Brinkmann et al. 2023, S. 2). Coach Hub verkauft Trainingsprogramme für Fach- und Führungskräfte auf der Basis von ChatGPT.

Doch zurecht merkt Engelhardt (2018, S. 161) an, dass weniger entscheidend ist, was technisch möglich ist, sondern es stattdessen zu entscheiden gilt, was von wem gewünscht und ethisch vertretbar ist. Was bedeutet es für alle Beteiligten, wenn Ratsuchende mit einem Computer über ihre Probleme sprechen? Können Hilfesuchende anhand von automatisierten Selbsttests eine Erstdiagnose vornehmen? Fragen, die nicht zuvorderst das technisch Machbare fokussieren, sondern auf die dringliche Notwendigkeit einer ethischen Verantwortung in der rasant zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche verweisen. Denn ebenso wie in analogen Angeboten entfalten sich auch in digital unterstützten Beratungsformaten ethische Fragen auf den Ebenen von Qualität und Professionalität, im eigentlichen berateri-

schen Handeln, der Verwendung von Techniken und Methoden, der Intensität der Begleitung, der Zuständigkeit der Einrichtungen, dem Hinterfragen von Anliegen und Auftrag sowie der Zugänglichkeit des Angebotes für die jeweils präferierte Zielgruppe, den Fragen nach Datenschutz und Datensicherheit oder zu gesellschaftlichen Debatten von KI und Avatar-gestützten Beratungssettings. Auch wenn bereits einige grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz von KI existieren (vgl. UNESCO 2021; Deutscher Ethikrat 2023), so fehlt es doch gerade auf der Ebene von beispielsweise Berufsverbänden, Ausbildungscurricula oder Leitbildern häufig noch an einem ethisch begründeten Hinterfragen digitaler Beratungskonzepte und Tools hinsichtlich der Konsequenzen für alle Beteiligten.

Mit Blick einer erwachsenenpädagogischen Ausrichtung im Kontext der Akteure konstatieren Bernhardtsson und Fuhr bereits 2014 nicht nur fehlende ethische Standards, sondern monieren, dass unklar ist, wie diese implementiert werden könnten (Bernhardtsson und Fuhr 2014, S. 39). Begründet hinterfragen sie, „dass es problematisch sein kann, wenn Ethiken aufgestellt werden, die nicht auf einem Diskurs beruhen, der eine Forschungsgrundlage hat und alle Akteure der Erwachsenenbildung mit einbezieht“ (ebd., S. 40). Somit fehlt nach wie vor die Perspektive der Akteure, insbesondere bezogen auf alltägliche ethische Probleme und Fragestellungen im beruflichen Handeln. Hinsichtlich der heterogenen Arbeitsfelder gerade im Kontext der Beratung wird mit dem Fokus eines erwachsenenpädagogischen Zugangs der Begriff der Professionsethik verwendet, der auf Prozesse der Professionalisierung verweist, während mit dem Terminus der Berufsethik die einzelnen Arbeits- und Berufsfelder angesprochen sind. Hier finden sich meist berufsethische Codices der Berufsverbände und Fachgesellschaften, die ethische Grundlagen und Fragen des beruflichen Alltags i. d. R. in einem handlungspragmatischen Duktus aufgreifen.

Auch wenn der Artikel nicht auf eigene empirische Forschungsergebnisse zurückgreifen kann, so möchte er dennoch erste Denkanstöße zum Einsatz von KI in Bezug auf mögliche berufsethische Fragen bieten. Dazu wird eine normative Ethik bemüht, da sie hinterfragt, welches Handeln als richtig gelten kann und wie gehandelt werden soll. Die normative Ethik versucht in diesem Zusammenhang verbindliche und gut begründete Aussagen darüber zu machen, wie der Mensch handeln soll und welche ethischen Richtlinien als Orientierungs- und Bewertungsmaßstab geeignet sind. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es somit, nach der Verknüpfung eines pädagogisch verstandenen Beratungsverständnisses mit Grundlagen einer normativen Ethik, ethische Dimensionen des Einsatzes von KI-gestützten Tools in (Bildungs-)Beratungssettings zu thematisieren. Darauf folgend werden erste potenzielle Kriterien für die verschiedenen Beratungsebenen aufgeworfen. Dabei orientiert sich der Beitrag aus systematischen Gründen am Mehrebenenmodell (Schiersmann et al. 2017). Der Artikel schließt mit möglichen Konsequenzen und Kriterien zum Einsatz von KI im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung.

2 Beraterisches Grundverständnis und normative Ethik

2.1 Beraterisches Grundverständnis

Ausgehend von einem pädagogisch verstandenen Beratungsverständnis, das Prozesse des Lernens in den Vordergrund stellt, kommt – gerade auch aus ethischer Perspektive – der Reflexivität eine zentrale Rolle zu. Sie umschließt sowohl die Ratsuchenden als auch die Beratenden, aber auch Ebenen der beteiligten Institutionen und gesellschaftliche Dimensionen. Ein reflexives Beratungsverständnis forciert die Selbstklärung der Ratsuchenden als Fokus des intersubjektiven Kommunikationsprozesses. Es ist ihr Anspruch, sowohl das konkrete Beratungsanliegen zu bearbeiten als auch Übertragungsmöglichkeiten für zukünftige Anlässe zu eröffnen (Nierobisch und Burkard 2020, S. 19). Neben den interpersonellen und interaktionalen Ebenen bedeutet Reflexivität aber auch, so Dewe und Schwarz (2013, S. 204), die Spannungen und Antinomien von Theorie und Praxis zu thematisieren und zu erinnern, dass Beratung immer gesellschaftsbezogenes Handeln ist und eine Form gesellschaftlicher Praxis darstellt. Demnach

„müssen die Regeln und Mechanismen ihrer Theorieproduktion in eine Beziehung zu den Produktionsverhältnissen, Herrschaftsstrukturen und Hegemoniekämpfen gesetzt werden, die jener in nicht unerheblichem Maße ihren Stempel aufdrücken. [...] Niemals ist Theoriebildung unabhängig von konkreten gesellschaftlichen Reproduktionsverhältnissen, auch wenn sie einen Überschuss über das Bestehende hinaus generieren kann“ (Bernhard 2015, S. 33).

Dies gilt ebenso für Fragen einer ethischen Ausrichtung. Ethik kann – erstens – als Gegenstand bzw. Problemstellung in der Beratung fungieren. Zum zweiten kann sie als Anforderung an die Professionalität und als Qualität der Beratung (= Ethos der Beratung) verstanden werden. Dies betrifft sowohl die Auseinandersetzungen mit Leitbildern einer Einrichtung, die Diskussionen um Auftrag und Umsetzbarkeit als auch Fragen der Qualitätsentwicklung und Kompetenzprofile im Kontext Beratung. Pointiert formuliert wird Ethik hier zum Konfliktmodell – es wird praktisch wirksam in der Bearbeitung der Pluralität von Interessen, Werten, Kontexten, Perspektiven usw. und zwar interpersonell wie intrapersonell (vgl. Freitag-Becker 2018). Dabei ist auch digitale Beratung trotz methodischer und instrumenteller Werkzeuge nicht wertfrei. Sowohl Ratsuchende als auch Beratende äußern implizit oder explizit ihre Werte, die immer geprägt sind durch gesellschaftliche oder sozialpolitische Ziele und biografische Erfahrungen (vgl. Knatz und Dodier 2021, S. 236).

Dem Anspruch der eigenen Reflexivität folgend, lohnt es sich, ethische Fragestellungen auch anhand der vorliegenden Ethik-Richtlinien oder -Codices der Berufsverbände im Arbeitsfeld der Beratungseinrichtungen heranzuziehen und hinsichtlich ihres Transfers auf das digitaleberaterische Handeln zu hinterfragen – gerade auch zu gesellschaftlichen Megatrends von Mediatisierung und Digitalisierung (vgl. Nierobisch 2020). So zeigen sich sowohl bei der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (BBB), der Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und -beratung (GwG), der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF) sowie der Deutschsprachigen Gesellschaft

für Online-Beratung (DGOB), dass sie neue gesellschaftliche oder sozialpolitische Entwicklungen, Zielsetzungen des jeweiligen Verbandes, institutionelle Aufträge, wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen berücksichtigen. Den hier präsentierten Ethikleitfäden ist gemeinsam, dass sie vorrangig auf eine Ethik i. S. einer beraterischen Haltung und eines Verhaltenscodex verweisen, der sich an allgemeinen Wertmaßstäben und klassischen Beratungsgrundhaltungen und -prinzipien orientiert. Besondere Bedeutung genießen dabei eher rechtliche Parameter wie Datenschutz und Vertraulichkeit. Ethische Fragen, die sich aus Digitalisierung und Technisierung ergeben, werden nur vereinzelt aufgegriffen. Das Maß der Verbindlichkeit kommt dabei weniger einer Verpflichtung als eher einer Empfehlung nach.

Im Vergleich der Richtlinien der Fachverbände zeigt sich, so Beck (2018), eine Schwierigkeit der Beratungsstandards. Sie machen nahezu keine Angaben zu den Begründungen der einzelnen Vorgaben, allenfalls gelegentlich andeutungsweise in Nebensätzen oder pauschal in der Präambel.

„Dabei wäre es von Vorteil, die Pro- und Contra-Argumente [zu] kennen, die im Aushandlungsprozess jedes einzelnen Standards ursprünglich erörtert wurden, denn dann könnten sie verlässlicher interpretiert werden [...]. So gesehen fehlt manchen sogenannten Berufsethiken ausgerechnet die ethische Substanz, nämlich die Regelbegründung. Es ist aber die Qualität der Begründung, die den Geltungsanspruch einer Regel allererst zu stützen vermag“ (Beck 2018, S. 3).

Auch das Maß der Verbindlichkeit verweist im Duktus einer Orientierung oder Empfehlung nur bedingt auf die Relevanz ethischer Richtlinien oder Verordnungen. So betonen Rohs und Bernhardsson-Laros (vgl. Rohs und Bernhardsson-Laros 2022) dass

„vielmehr davon ausgegangen werden muss, dass sich diese Orientierungen erst in der Auseinandersetzung mit den ethischen Fragestellungen ergeben und zu allgemeinen Orientierungen, z. B. im Rahmen von Ethikkodizes oder im Rahmen von Kompetenzmodellen verdichtet werden können. Gleichzeitig ist für diesen Prozess auch immer eine individuelle Reflexion eigener Haltungen notwendig“ (2022, S. 8).

2.2 Normative Ethik

Die Darlegung des beraterischen Grundverständnisses als reflexives-pädagogisches Handeln, das immer auch eingebunden ist in komplexe individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, verweist auf die Notwendigkeit ethischer Rückbezüge. Ethik im Kontext beraterischen Selbstverständnisses und Handelns kann sich nicht auf die Beschreibung eines „Ist-Zustand[s]“ (Marschütz 2009, S. 24) beschränken, sondern bedarf der Idee eines Guten und Richtigen, welche auch ein Sollen impliziert. Eine rein deskriptive Ethik, welche sich mit der Feststellung des gelebten Verständnisses von *guter* Beratung begnügt – auch wenn diese auf empirische Erkenntnisse gestützt ist – kann dem Anspruch einer normativen Ethik nicht gerecht werden (ebd.), denn sie versäumt es „zu einer wertenden oder vorschreibenden Aussage zu kommen“ (Ernst 2009, S. 5).

Normative Ethik versucht unter dem Anspruch des vernünftigeren Arguments darzulegen, wie zu richtigen Handlungen gelangt werden kann, bzw. gute Haltungen ausgebildet werden können (vgl. Marschütz 2009, S. 28). Es geht also darum, Verbindlichkeit in den Haltungen und Handlungen herzustellen – wie es der lateinische Ursprung des Begriffs (*norma*= Richtschnur, Regel) andeutet. Zu schnell wird eine normative Ethik auf eine reine Normethik, i. S. einer Befolgung von Regeln verkürzt. Eine Normethik kann dann Legitimität beanspruchen, wenn sie nicht nur Einzelnormen oder Normtypen begründet, sondern gerade auch über das gewählte Normbegründungsverfahren Rechenschaft ablegt (vgl. Ernst 2009, S. 13). So können Normen ihre „Orientierungsfunktion“ (Rosenberger 2018, S. 73) entfalten, wenn sie als „zu Standards geronnene Güterabwägung“ (ebd., S. 67) den Sinn des zum Ausdruck zu bringenden gesellschaftlich schützenswerten Wertes bzw. der individuell gewonnenen Sinneinsicht verdeutlichen (vgl. ebd., S. 73).

Eine Professionsethik kann sich also weder mit der Beschreibung der moralischen Orientierung der sozialprofessionell Handelnden noch mit der bloßen Aufstellung von Einzelnormen zufriedengeben. Sie hat auf ihre normativen, also vernünftigen und darin allgemein anerkennungsfähigen Grundlagen zu reflektieren. „Eine Professionsethik besteht [...] in der Forderung, das normative Selbstverständnis [...] gleichsam als *Verfassung* der Profession anzuerkennen“ (Kaminsky 2017, S. 154). Um diese Anerkennung zu gewährleisten, dürfen also nicht nur Normen aufgestellt, sondern müssen diese auch begründet werden. Deshalb greift auch eine reine Berufsethik in Form von Ethikkodizes, welche nur auf das moralisch korrekte Verhalten der Mitglieder der Profession abzielt, zu kurz. Für die (Weiter-)Bildungsberatung bedeutet dies, dass die ethische Normierung nicht bei der Frage der Beratungstätigkeit stehen bleiben darf. Es gilt vielmehr als Profession danach zu fragen, welcher Weg mit KI-gestützten Beratungstools auf allen Ebenen des Beratungsprozesses (welche dessen Rahmenbedingungen miteinschließt) normativ verantwortbar ist.

Um in der Frage nach dem Einsatz von KI-gestützten Tools in der (Weiter-)Bildungsberatung eine Orientierung zu ermöglichen, möchten wir in diesem Beitrag zu einer Annäherung an eine Normethik über das Reflektieren über ihre anthropologischen und normativen Grundlagen gelangen. Dafür wird in Kapitel drei auf die für die moralische Urteilsbildung grundlegende Voraussetzung eingegangen: die Fähigkeit des Menschen zu einer autonomen Lebensführung und zu freiverantwortlichen Entscheidungen. Ebenso muss aber auch der Kontext, in dem diese Entscheidungen getroffen werden, Berücksichtigung finden, um auch gesellschaftlich zu einer normativen Orientierung zu kommen. Die Denkansätze zur Care-Ethik und der Epistemischen Ungerechtigkeit werden dafür fruchtbar gemacht.

3 Ethische Fragen zum Einsatz von KI in (Bildungs-)Beratungssettings

Die Umwälzungen durch Deep Learning und die Möglichkeiten KI-gestützter Beratung bedürfen tiefgreifender ethischer Überlegungen. Dabei wird hier kein Anspruch auf Vollständigkeit in der Bearbeitung der vielfältigen Entwicklungen erhoben. Vielmehr soll, wie es dem Selbstverständnis von Ethik als „praxisorientierte[r] Reflexionstheorie von Moral und Ethos“ (Merkl 2022, S. 15) entspricht, ein Schritt zurück-

gegangen werden. Es gilt, sinnvolle Fragen zu stellen, um im Verlauf Orientierung zu finden, die nicht nur von den vermeintlichen Expertinnen und Experten vorgegeben wird, sondern gerade alle im Beratungskontext Beteiligten zu einer reflektierten Auseinandersetzung befähigt.

Mit dem Fokus eines möglichst konkreten Transfers auf ethisch basierte Fragestellungen in der (Bildungs) Beratung werden dazu der Mehrebenenansatz (vgl. Schiersmann et al. 2017) mit potenziellen *Ebenen ethischer Konflikte* verknüpft werden. Der Blick geht in einem ersten Schritt auf die *Ebene der Interaktion* – oder in ethischer Diktion – auf die Stufe der Individualethik. Hierbei werden sowohl die Ratsuchenden der (Bildungs-)Beratung als auch die Beratenden in den Blick genommen. Um sich den durch den Einsatz von generativer KI vorangetriebenen Veränderungen und den damit notwendig werdenden, veränderten normativen Implikationen zu nähern, ist es dabei unerlässlich, auf die Verknüpfung von Anthropologie und Ethik einzugehen: Welche (sich wandelnden/gewandelten) Vorannahmen über Mensch, Maschine und deren Beziehung stehen im Raum und welche ethischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Der ethische Schwerpunkt wird auf Fragen im Spannungsfeld von Autonomie und Interdependenz liegen und die ethische Rede von der Freiverantwortlichkeit (vgl. Deutscher Ethikrat 2018) fokussieren. Denn eine der zentralen individualethischen Fragestellungen mit Blick auf die Erstellung von Kriterien für den Einsatz von KI-gestützten Instrumenten lautet: Wie kann die Freiverantwortlichkeit sowohl der Ratsuchenden der (Bildungs-)Beratung als auch der Beratenden gestärkt werden? Dies soll auch von einer machtkritischen Perspektive aus beleuchtet werden, die zu den normativen Fragen auf der institutionellen Ebene überleitet.

In der Systematik voranschreitend, gilt es den Blick auf der zweiten Ebene in Richtung *institutioneller und organisationaler Kontexte* zu lenken: (Weiter-)Bildungsinstitutionen und Beratungsstellen spielen eine zentrale Rolle auf der Meso-Ebene zwischen Individuum und Gesellschaft. Institutionen, Einrichtungen sowie auch die Berufsverbände stehen vor ganz eigenen Veränderungen und Herausforderungen durch den Einsatz von KI-gestützten Tools. Dabei werden aus einer ethischen Perspektive Mandatskonflikte ebenso thematisiert wie die Herausforderungen durch den Fachkräftemangel und die Rolle, die die Einführung von KI-gestützten Instrumenten dabei spielt.

Als letzte Ebene der Systematik und damit in ethischer Diktion im Bereich der Sozialethik angekommen, gilt es den *gesellschaftlichen Kontext* der (Bildungs-)Beratung in den Blick zu nehmen. Von den individualethischen Überlegungen zur Freiverantwortlichkeit und selbstbestimmten Lebensgestaltung der Ratsuchenden über die strukturelle Frage nach den Rahmenbedingungen der (Bildungs-)Beratung unter dem Vorzeichen der *Künstlichen Intelligenz* soll hier der Horizont unter der Zuhilfenahme des Care-Ethik Ansatzes von Joan Tronto (1998, 2013) und den Überlegungen zur „Epistemischen Ungerechtigkeit“ von Miranda Fricker (2007) noch weiter aufgespannt werden.

Was ist uns – als Gesellschaft – die (Weiter-)Bildung von Menschen eigentlich wert? Hier schließt der Artikel an Überlegungen von Joan Tronto in ihrem Werk

Caring Democracies (2013) an. Dass (Bildungs-)Beratung als Care-Arbeit¹ einen intrinsischen und inkommensurablen Wert für die Gesellschaft besitzt, ist Ausgangspunkt für die Frage, wie sie unter den Bedingungen einer zunehmenden Digitalisierung organisiert werden soll. Denn die Beantwortung dieser ist aufs engste mit der zentralen ethischen Kategorie der sozialen Gerechtigkeit verbunden. Dass diese nicht erst dann in Gefahr ist, wenn Menschen von Bildungsgütern ausgeschlossen werden, sondern eine „Epistemische Ungerechtigkeit“ (Fricker 2007) vorherrscht, wird in diesem Abschnitt erläutert werden. Gerade mit dem kritischen Blick der Responsibilisierung gesellschaftlich verursachter Problemlagen auf die einzelnen Personen bedarf es einer (mitunter neuen, nicht kapitalistisch motivierten) normativen Orientierung, die nicht nur den Bogen von der Makroebene hin zur Mikroebene zurückschlägt, sondern Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Instrumenten in der (Bildungs-)Beratung bereitstellt.

3.1 Interaktion und Beziehung

3.1.1 KI und Freiverantwortlichkeit

Die Bedeutung der Thematisierung der Freiverantwortlichkeit – so viel kann an dieser Stelle vorweggenommen werden – besteht darin, dass der *Künstlichen Intelligenz* oder den KI-gestützten Tools – egal in welcher Form – diese menschliche Fähigkeit zum Treffen autonomer Entscheidungen nicht zugesprochen werden kann. Kann die KI diese Kompetenz nicht für sich beanspruchen, muss infrage gestellt werden, ob sie Menschen beim Abwägen und Umsetzen von existentiellen Entscheidungen, wie bspw. der Berufswahl, unterstützen kann. Dazu ist ein Beziehungsprozess mit einem echten Gegenüber notwendig, wie dies auch im Beratungsverständnis von Nestmann und Sickendiek zum Ausdruck kommt:

„Beratung leistet Beistand bei der kognitiven und emotionalen Orientierung in widersprüchlichen und unübersichtlichen Situationen und Lebenslagen. Sie unterstützt Ratsuchende dabei, Wahlmöglichkeiten abzuwägen, sich zwischen Alternativen zu entscheiden oder aber Optionen bewusst offenzuhalten. Beratung fördert Zukunftsüberlegungen und Pläne, die aus neu gewonnenen Zielrichtungen und Entscheidungen resultieren, sie hilft Ratsuchenden die Planungsschritte zu realisieren und begleitet erste Handlungsversuche mit Reflexionsangeboten. [...] Beratung zielt auf das Fördern und (Wieder-)Herstellen der Bewältigungskompetenzen der Klient*innen selbst und ihrer sozialen Umwelt, ohne diesen die eigentliche Problemlösung abnehmen zu wollen“ (Nestmann und Sickendiek 2018, S. 110f.).

Diese Definition beraterischen Handelns mag für jene, die in diesem Feld in Wissenschaft und/oder Praxis tätig sind, eine ans Triviale grenzende Selbstverständlichkeit

¹ „Care“ wird hier in einem erweiterten Sinn verstanden, der insbesondere auf das Lernen und die Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen rekurriert und im Kontext von Sorge und Fürsorge (sozial)politisch zu verstehen ist, in dem er auf das *Zurverfügungstellen* der entsprechenden Ressourcen, Güter und Möglichkeiten verweist.

darstellen. Warum sie dennoch in voller Länge und prominent hier wiedergeben wird, ist zum ersten die erstaunliche Nähe zu einem Zentralbegriff ethischer Reflexion – der Freiverantwortlichkeit – und zum zweiten die sich daran unmittelbar anschließenden Überlegungen, die angestellt werden müssen, wenn KI-gestützte Tools in die Gleichung mit einbezogen werden. So definiert der Deutsche Ethikrat die Zentralkategorie der Freiverantwortlichkeit prägnant wie folgt:

„*Freiverantwortlich* ist das Handeln einer Person dann, wenn sie selbst einer Handlungsoption zustimmen, sie ablehnen oder zwischen zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Handlungsoptionen wählen kann, wenn sie versteht, was sie auszuführen bzw. zu unterlassen beabsichtigt (einschließlich der für sie absehbaren Folgen und Nebenfolgen), und sie ihre Entscheidung in den Kontext ihres Lebensentwurfes einordnen kann“ (Deutscher Ethikrat 2018, S. 6).

Einer der Grundsteine² für eine autonome, d. h. selbstbestimmte Lebensführung ist die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die in den eigenen Lebenskontext eingeordnet werden können. Diese Freiheit ist die Voraussetzung dafür, dass ein Mensch überhaupt moralisch entscheiden kann. Wichtig dafür ist aus einer ethischen Perspektive auch die Angabe von Gründen. Unsere Entscheidungen hängen immer von Gründen ab, sie stellen gewissermaßen die Grundbedingung unserer Willensfreiheit dar, denn ohne die Begründung des eigenen Handelns sind diese von „bloßem Zufall und von grundloser Willkür“ (Ernst 2009, S. 245) bestimmt. Dabei geht es nicht darum, jede Entscheidung vor den Mitmenschen rechtfertigen zu müssen. Vielmehr liegt der Sinn der Begründung darin, Vertrauen und Verbindlichkeit herzustellen, und damit verlässliche Beziehungen zu ermöglichen, welche wiederum zu einer gelingenden Lebensgestaltung beitragen können. Darin ergibt sich ein ständiges Wechselspiel aus Freiheit einschränkenden und diese ermöglichenden äußeren Rahmenbedingungen, denn: freie Entscheidungen führen zu Festlegungen und Festlegungen gehören zur Identitätsbildung. Das, was in der Ethik auch als Grundfreiheit verhandelt wird, besagt, dass sich der Mensch zu allem, was ihm begegnet, auch verhalten, also in eine reflexive Distanz dazu treten und damit umgehen kann (z. B. im Kontext einer Zwangsberatung: sowohl Ratsuchende als auch Beratende können durch den bildlich gesprochenen Schritt zurück der Situation zwar nicht entkommen, sind ihr aber auch nicht völlig ausgeliefert). Zentrale Fragen der Ethik sind dabei: Wie können Handlungsspielräume vergrößert und wie können gute Entscheidungen getroffen werden (vgl. Ernst 2009, S. 244–262)?

Damit ist (Bildungs-)Beratung in dieser Perspektive im Wesentlichen ein Beziehungsgeschehen, dem eine normative Dimension (Freiverantwortlichkeit) gewissermaßen ins Grundkonzept eingeschrieben ist. Beratende unterstützen in einem komplexen Geschehen an der Schnittstelle von Autonomie und Interdependenz die

² Die zweite Komponente der Selbstbestimmung bzw. Autonomie ist der Wille (im juristischen Kontext auch als „natürlicher“ Wille bezeichnet) des Menschen: Diese Dimension der Autonomie trägt der Tatsache Rechnung, dass Menschen leiblich verfasste Wesen mit Bedürfnissen sind (z. B. Bewegung oder Schmerzfreiheit). Der natürliche Wille ist vor allem dann zu berücksichtigen, wenn eine Person (noch) nicht (mehr) freiverantwortlich entscheiden kann, denn „Personen, die nicht freiverantwortlich handeln können, sind nicht schon deshalb willenlos“ (Deutscher Ethikrat 2018, S. 6).

Ratsuchenden beim Treffen meist autonomer Entscheidungen, die ihre weitere Bildungsbiographie prägen.

3.1.2 *Intelligenz versus KI*

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, sollte auch auf die ontologischen, anthropologischen, epistemologischen und moralischen Schief lagen im Intelligenzbegriff eingegangen werden (vgl. Deutscher Ethikrat 2023, S. 116–134), die entstehen, wenn dem Avatar oder Chatbot – wenn auch künstliche – Intelligenz zugesprochen wird. Es mag zahlreiche „philosophische, ökonomische, soziopolitische Anreize [geben], den Algorithmen menschliche Attribute zuzuschreiben und zugleich den Menschen unter dem Paradigma einer Computeranthropologie zu fassen“ (Dürr 2023, S. 16). Gerade aus der Perspektive eines humanistisch-kritisch verstandenen Bildungsbegriffes soll jedoch hier nicht von einem Intelligenzbegriff abgerückt werden, der „konstitutiv durch organische, erlebende, selbstreflexive und soziale Dimensionen der Leiblichkeit bestimmt ist“ (Dürr 2023, S. 15), womit die „Unterschiede zwischen dem menschlichen Geist und KI-Anwendungen [...] kategorialer Natur“ (ebd.) sind.

Wenn jetzt die normative Dimension der (Bildungs-)Beratung im oben beschriebenen Sinne auf die Leistung der KI-gestützten Tools übertragen wird, lässt sich festhalten: diesen ist keine Freiverantwortlichkeit zuzuschreiben. Sie funktionieren anhand der Prinzipien der Stochastik und nicht der Dialektik (vgl. Schartmann 2023, S. 414f.). Sie können für ihren Output keinerlei Gründe angeben, was die produzierten Texte aus ethischer Perspektive schon fast als willkürlich einstufen lässt, da es sich zwar um eine sehr wahrscheinliche, aber unbewusste Zusammenreihung von Worten handelt. Deshalb muss es aus anthropologischer und in Konsequenz ethischer Sicht problematisiert werden, wenn den KI-gestützten Tools zugesprochen wird „Reflexionsanregungen“ (Stanik 2023, S. 26) geben zu können. Diese sind kein Gegenüber, kein Gesprächsteilnehmer, wie dieser auf Grundlage der normativen Orientierung von Beratung gefordert wäre. Wird (Bildungs-)Beratung als pädagogische Handlungsform gefasst, dann verlangt diese von den Beratenden bei den Ratsuchenden einen Prozess anzustoßen, der „die Möglichkeiten zur Distanz und zur objektivierenden Betrachtung des Selbst“ (Mollenhauer 1965, S. 30, zitiert nach Nierobisch 2020, S. 5) bietet. Dieser setzt „eine prinzipielle Ergebnisoffenheit voraus, [und] erfordert von den Beratenden neben fachlichen Kenntnissen auch ein hohes Maß an Erfahrungswissen und Reflexionsfähigkeit“ (ebd.). Aufgrund des technischen Designs von Chatbots und Avataren – auch wenn diese mit Deep Learning arbeiten – können sie diese Aufgaben so nicht erfüllen. Auf Grundlage der hier zugrunde gelegten anthropologischen und ethischen Prämissen, welche sich in einem Verständnis von Beratung als reflexiv verstandene widerspiegeln, verwenden wir uns gegen eine Anthropomorphisierung von KI-gestützten Instrumenten und kommen damit direkt zu ethischen Fragen rund um die Ratsuchenden.

3.1.3 Ratsuchende versus KI: Freiverantwortlichkeit stärken

Es gibt durchaus empathische Stimmen zum Einsatz von KI-gestützten Tools in der (Bildungs-)Beratung. So sieht Stanik (2023) darin adäquate Mittel zur Anregung von Reflexion bei Ratsuchenden, die beispielsweise auf der Suche nach einer für sie passenden Berufsausbildung sind. Eines der für ihn ausschlaggebenden Kriterien ist die Zufriedenheit der Ratsuchenden mit dem Output von – in seinem Experiment – ChatGPT. Diese Zufriedenheit entsteht bei den Nutzenden dann, wenn diese „den Eindruck gewinnen, dass sie den Antworten vertrauen können und ihnen die Bots das Gefühl von Interesse oder Empathie vermitteln“ (ebd., S. 24). Zwar merkt Thiery (Brinkmann et al. 2023, S. 15) an, dass elektronische Medien die Differenz zwischen leibgebundener (dreidimensional erfahrbarer) und virtueller (zweidimensional erfahrbarer) Wirklichkeit zunehmend verschwinden lassen, dennoch verbleibt das Szenario in einer Vortäuschung, denn die KI an sich fühlt nicht, sie simuliert nur.

Aus ethischer Perspektive, die sich in einem Beratungsverständnis wiederfindet, das die Freiverantwortlichkeit der Ratsuchenden hochschätzt, werden drei kritische Aspekte augenscheinlich sichtbar: Ein Verständnis von Beratung, welches lediglich das gute Gefühl seiner Ratsuchenden evozieren will, kann unter einer normativen Perspektive nicht als gut angesehen werden. Sie nimmt die Lebenssituation und die – vielleicht sogar sehr existentielle – Lage der Ratsuchenden mitunter nicht ernst. „Ziel ist es, den/die Ratsuchende*n als mündiges Gegenüber zu sehen und zu begleiten“ (Nierobisch 2020, S. 5). Dies kann der Chatbot oder Avatar jedoch von Anfang an nicht leisten, da ihm kein Bewusstsein und (leibliches) Verstehen zukommt. Der zweite und damit eng zusammenhängende Kritikpunkt ist die Stärkung der Freiverantwortlichkeit, der eigenständigen Lebensführung: Diese wird nicht dadurch gestärkt, dass die Ratsuchenden in allen Ideen, Vorstellungen und Wünschen bestätigt werden. Der Wert von Beratung für eine bewusste und auf guten Gründen basierende Entscheidung ist häufig gerade die „konfrontative Nicht-Bestätigung des/der Ratsuchenden“ (Nierobisch 2023, S. 5). Die Ratsuchenden verbleiben sonst in ihrer eigenen *Echokammer* und werden mit ihren Anliegen zwar mit einem wohligen Gefühl aber nichtsdestotrotz alleine gelassen (vgl. Ribolits 2010, S. 213 ff.). Und eine dritte kritische Anmerkung, auf die im Teil zu den ethischen Fragen auf gesellschaftlicher Ebene noch näher eingegangen wird, ist: Wird das bei den Ratsuchenden evozierte Gefühl zum Kriterium gemacht ohne die Funktionsweise KI-gestützter Tools offenzulegen, wird das Nicht-Wissen und evtl. sogar die Vulnerabilität der Ratsuchenden ausgenutzt? Dass die Ratsuchenden den Chatbots subjektiv vertrauen, macht den Einsatz weder moralisch besser noch ethisch richtig. Hier besteht die große Gefahr, dass schon bestehende gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtstrukturen perpetuiert und vertieft werden.

Damit kann direkt zu normativen Fragestellungen zur Rolle von Beratern überleitet werden.

3.1.4 Beratende Personen versus KI: Bias erkennen

Seit einigen Jahren besteht ein gestärktes Bewusstsein für die Bedeutung der Selbstreflexivität bei Beratenden mit Blick auf eine machtsensible und machtkritische Haltung (Schulze et al. 2018). So ist „Beratung [...] immer auch gesellschaftliche und kulturelle Praxis mit sozialem Herstellungsscharakter, in dem Machtverhältnisse, Wissenshierarchien, Zugehörigkeitsdefinitionen und soziale Positionszuweisungen verhandelt werden“ (ebd., S. 13). Diese gewachsene und weiterwachsende Aufmerksamkeit für Exklusionserfahrungen aller Art – seien sie aufgrund von Alter, kulturellem Hintergrund, sexueller Orientierung, geschlechtlicher Identität oder körperlicher und oder seelischer/geistiger Einschränkungen – legt den Fachkräften, sofern sie dies nicht ohnehin schon tun, nahe, sich damit auseinanderzusetzen, wo sie durch ihre eigene Sozialisation gesellschaftliche Stereotype reproduzieren. Dies soll die Wahrscheinlichkeit verringern, dass Beratung zu einem „Normalisierungsprozess“ (Schulze et al. 2018, S. 12) wird. Nach Schulze, Hüblich und Mayer liegt eine moralisch relevante Dimension von Beratung darin, sie „als Selbstbefragung der Professionellen an die eigene Haltung und an die Selbstvergewisserung eigener Dominanz- und Privilegiertheitspositionen sowie kognitiver (sic!) Standorte wie die eigenen emotionalen Verletzbarkeiten und damit verbundene Abwehr“ (ebd., S. 13) zu verstehen.

Diese wenigen Ausführungen sollten fürs Erste genügen, um aufzuzeigen, wo aus ethischer Perspektive die Schwierigkeiten in der (Bildungs-)Beratung durch KI-gestützte Instrumente liegen: Diese können sich nicht selbst, ihre (nicht vorhandene) Haltung und ihre produzierten Texte im Abgleich mit dem Gegenüber der Ratsuchenden reflektieren. Sie reproduzieren die – zugegebenermaßen überwältigende – Masse an Daten, welche jedoch durch verschiedenste Biases getrübt sind. Die Hoffnung auf eine neutrale und dem Anspruch der Objektivität genügende Beratung dürfte durch die ersten Erfahrungen bereits als Illusion zerschlagen worden sein. Vielmehr perpetuiert sie gesellschaftliche Machtverhältnisse und trägt zu Normalisierungstendenzen bei. Dies ist mit Blick auf die Ratsuchenden ebenso zu thematisieren, wie für Beratende, die zum Beispiel in einem *Blended-Counseling*-Setting mit Chatbots und Avataren umgehen müssen. Denn wenn eine entscheidende Frage im analogen Setting von Beratung ist, wie Machtstrukturen erkannt und aufgelöst werden können, stellt sich diese im *blended setting* verschärft: Wird die freiverantwortliche und darin natürlich auch professionelle Tätigkeit von Beraterinnen und Beratern im Falle eines *Blended*-Konzepts durch den Einsatz von KI-gestützten Tools gestärkt oder geschwächt? Welche (Selbst)Wirksamkeit setzen Beratende einer Antwort des Chatbots, der auf eine gigantische Ansammlung von Wissen bzw. Fakten zurückgreifen kann, entgegen, sollte ihr eigenes Urteil anders ausfallen? Mag der Einsatz von KI in Bereichen, bei denen es auf eine möglichst große Zahl objektiverbarer Daten ankommt (wie z. B. im medizinischen Bereich bei der Erkennung von Tumoren, um Ärztinnen und Ärzte „von monotonen Routinearbeiten“ zu entlasten und „mehr Zeit für den Austausch mit der jeweiligen Patientin zu gewinnen“; Deutscher Ethikrat 2023, S. 23) sehr sinnvoll sein, ist es im Bereich der Persönlichkeitsbildung zumindest fragwürdig. Wer trägt die Letztentscheidung und wer trägt Verantwortung –

eine ethisch wie gleichermaßen juristisch relevante Fragestellung (vgl. Deutscher Ethikrat 2023, S. 135–144)?

3.2 Institutioneller und organisatorischer Kontext: Digitalisierung und Fachkräftemangel

Die eben angesprochene Selbstreflexivität von Beratung und die machtkritische Perspektive muss in einem weiteren Schritt auf die nächste Ebene der ethischen Konflikte – auf den institutionellen und organisationalen Kontext – übertragen werden. Denn nicht nur Beratenden sehen sich in ihrem Handeln der „Verquickung von Sprache, Mandat (Einfluss) und Macht“ (Schulze et al. 2018, S. 13) gegenüber, sondern ebenso die Institutionen und Organisationen, von denen (Bildungs-)Beratung angeboten wird. Auch wenn wir – oder gerade weil wir – uns damit von der individuellethischen Ebene in Richtung sozialetischer Ebene bewegen, muss auch hier gefragt werden: „Wer wird gehört, wer hat das Sagen, wer definiert, was ist für wen ein Problem?“ (ebd.).

Berufsverbände, Einrichtungen und nicht zuletzt (Bildungs-)Beratungsstellen befinden sich – als Meso-Ebene – gewissermaßen im Zangengriff normativer Problemlagen von Mikro- und Makro-Ebene. Denn der auf individueller Ebene klar spürbare Konflikt zwischen den Mandaten der Fürsorge und Kontrolle kann analog auch auf den organisationalen Kontext übertragen werden: einerseits die Verantwortung für Ratsuchende und Mitarbeitende in einer sich wandelnden Arbeitswelt, andererseits die strukturellen Zwänge, die sich auch aus der gesellschaftlichen Situation ergeben. Ein möglicher Kristallisationspunkt der normativen Überlegungen ist die Frage nach dem Fachkräftemangel. So finden sich – an erster Stelle – die meisten fehlenden Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt in den Kontexten der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik, gefolgt von den Arbeitsfeldern zur Kinderbetreuung und den Bereichen aus Gesundheit und Pflege (vgl. Hickmann und Koneberg 2022). Wird von der Digitalisierung des Arbeitsmarktes gesprochen, wird in ganz unterschiedlichen Branchen, aber eben auch im Handlungsfeld der Beratung, schon fast gebetsmühlenartig wiederholt, dass die Einführung neuer Technologien „nicht bewirkt, dass der Mensch ersetzt wird, sondern im Gegenteil wird der Faktor Mensch noch wichtiger“ (Grüneberg et al. 2023, S. 10). Unter den bereits vorgestellten anthropologischen Überlegungen gilt es hier kritisch nachfragen, für welche Tätigkeiten der Mensch wichtiger wird. Die Übertragung menschlicher Tätigkeiten auf Maschinen bedeutet, das *Humanum* neuer und tiefer zu definieren und in diesem Kontext immer wieder danach zu fragen, was das Spezifikum *guter* Beratung ist.

Mit Blick auf die Institutionen und Einrichtungen ist weiter kritisch zu prüfen, ob derartige Behauptungen angesichts des demographischen Wandels und des – auf absehbare Zeit nicht geringer werdenden – Fachkräftemangels realistisch sind. Gerade weil Fachkräfte – besonders in den Sozialen Sektoren – derart dringend benötigt werden, sollte sehr genau geprüft werden, ob oder in welchem Rahmen eine Abgabe der (beruflichen) Weiterbildungsberatung an eine *Künstliche Intelligenz* wirklich sinnvoll ist. Stehen auch Institutionen und Einrichtungen unter dem staatlichen Mandat der Kontrolle, welches derzeit vor allem unter ökonomischem Vorzeichen ausgeführt wird, kann aus einer ethischen Perspektive die Digitalisierung nicht un-

ter dem Deckmantel des Fortschritts kritiklos schöngeredet werden. Und dies vor allem dann nicht, wenn der Blick zu den tatsächlichen Lösungsvorschlägen der KI geht: ChatGPT antwortet einer Person, welche nach einem Ausbildungsplatz in einer Kindertagesstätte sucht, sie solle nicht entmutigt sein, wenn sie nicht gleich eine passende Stelle fände (vgl. Stanik 2023, S. 24 ff.). Mit einer grundlegenden Kenntnis der Realität des Fachkräftemangels könnte diese Antwort zwar belustigen, doch aus humaner Perspektive ist Fassungslosigkeit die naheliegendere Reaktion auf eine Antwort, die mitunter die komplexe, vielleicht auch hochproblematische Lebenssituation der fragenden Person negiert.

3.3 Gesellschaftlicher Kontext: Den Wert von Bildung erkennen und sie dementsprechend organisieren

Für die letzte Ebene moralischer Konflikte, die sich im Bereich normativer Überlegungen bewegen, wird auf die sogenannte Sozialethik zurückgegriffen. Hier werden Fragen in den Raum gestellt, die sich um die Gerechtigkeit von Organisationen, Institutionen und politischer Entscheidungen drehen und einen Diskurs darüber anregen sollen, in welcher Gesellschaft wir leben wollen (vgl. Merkl 2022, S. 15). Um hinsichtlich der Fragestellung dieses Beitrags eine mögliche Orientierung zu finden, scheinen die Ansätze der Care-Ethik (Tronto 1998, 2013) sowie die Überlegungen zur „Epistemischen Ungerechtigkeit“ (Fricker 2007) besonders einsichtsreich zu sein. Die Thesen der beiden Autorinnen werden im Folgenden in aller Kürze dargestellt und ihr Ertrag für die Frage nach dem Einsatz von KI-gestützten Tools in der (Bildungs-)Beratung gesichtet.

Anschließend an die bereits angestellten Überlegungen auf Ebene der (Weiter-)Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen kann hier auf einer Metaebene noch einmal vertieft gefragt werden: „Why has so much in human life and in politics turned into discussions about selfishness, greed and profit? Why has the language of economics seemingly come to replace all other forms of political language?“ (Tronto 2013, S. XI) In ihrem Buch *Caring Democracy* (2013) argumentiert Tronto, dass die Politik im Zuge der Industrialisierung und mit dem Siegeszug des Kapitalismus immer mehr als Teil der Ökonomie verstanden wurde. Dieser Entwicklung möchte Tronto – auch aus einer historischen Betrachtung – die These entgegensetzen, dass politische Entscheidungen als eine Praxis angesehen werden sollten, die Menschen meist in ihrem heimischen Umfeld erleben, nämlich als eine Ausübung von „care“ (ebd.). Dieser im Deutschen notorisch schwer wiederzugebende Begriff von (*Für-*)*Sorge* wird von Tronto und Fischer in einem maximal weiten Sinn definiert: Care ist all das, was Menschen tun, um ein gutes Leben zu ermöglichen (vgl. dies. 1998, S. 16). Dies umfasst Tätigkeiten wie das eigene tägliche Zähneputzen ebenso wie die Pflege von Angehörigen. Einer der entscheidenden Punkte ist, dass Tronto als an normativen Fragen interessierte Politikwissenschaftlerin nicht nur fragt, wie *Care* in einer weiten Definition gesellschaftlich und politisch organisiert wird, sondern auch kritisch anmerkt, ob die derzeitige Organisation wirklich eine ist, die wir als Gesellschaft wollen, und welche der ethischen Zielkategorie der Gerechtigkeit Genüge tun kann (vgl. dies. 2013, S. 181 f.).

Übertragen auf die Einführung von Chatbots und Avataren könnte dies bedeuten: (Bildungs-)Beratung als eine Form von *Care* anzusehen: sowohl von denen, die die Beratung ausführen, als auch von jenen, die sie in Anspruch nehmen. Als solche ist sie Teil einer politischen Praktik, die nach normativen Maßstäben danach befragt werden muss: Wie wird (Bildungs-)Beratung organisiert und ausgestaltet und ist die derzeit eingeschlagene Richtung eine, welche wir gesellschaftlich weitergehen wollen? Welcher Wert wird der Beratung von Menschen generell und der (Bildungs-)Beratung im Speziellen zugeschrieben? Ist die Übertragung dieser wichtigen Care-Tätigkeit an technische Prozesse ein Weg, den die Gesellschaft gehen will und welche Alternativen gibt es gegebenenfalls? Die Suche nach Alternativen ist nicht im Sinne einer generellen Ablehnung der Beratung durch KI-gestützte Instrumente gemeint, sondern möchte, ganz in Sinne einer ethischen Perspektive, Handlungsspielräume eröffnen. Nur eine echte Wahl zwischen Alternativen und die Angabe von Gründen für die jeweilige Entscheidung kann eine verantwortete Handlung hervorbringen. Dies gilt auf allen Ebenen, von den Ratsuchenden über die Beratenden, Führungskräfte in den Institutionen bis hin zur politischen Entscheidung zur Regulierung von generativer KI im gesellschaftlichen Kontext.

Damit kommt der zweite hier verfolgte Ansatz ins Spiel: die Erweiterung des Gerechtigkeitsdiskurses durch Miranda Fricker mit ihren Überlegungen zur „Epistemic Injustice“, also „a wrong done to someone specifically in their capacity as a knower“ (Fricker 2007, S. 1). Einer Person wird die Fähigkeit abgesprochen, relevante Informationen für den Diskurs zu besitzen. Zentral ist damit gleich schon zu Beginn hervorzuheben, dass es ihr um weit mehr geht als um die Tatsache, dass Menschen mit einem bestimmten sozioökonomischen Hintergrund oder anderen Exklusionskategorien von Bildungsgütern ausgeschlossen sind. Frickers Ansatz setzt gewissermaßen an der Wurzel der Zugangsgerechtigkeit zu Bildungsgütern an, indem sie die Epistemische Ungerechtigkeit in zwei Unterkategorien einteilt, die im Folgenden betrachtet und auf den Einsatz von KI-gestützten Instrumenten in der (Bildungs-)Beratung übertragen werden. So spricht Fricker von Zeugnisungerechtigkeit („*testimonial injustice*“, Fricker 2007, S. 1), die darin besteht, dass einer Person aufgrund eines Biases der Gesellschaft oder ihres aktuellen Gegenübers ein *Zuwenig* an Glaubwürdigkeit zugesprochen wird („*identity-prejudicial credibility deficit*“, Fricker, ebd., S. 28). Die Epistemische Ungerechtigkeit liegt darin, dass der Sprechenden Person noch vor der Interaktion die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird, was jeden echten Dialog, wenn nicht verunmöglicht, dann jedoch definitiv erschwert (ebd., S. 130). Die Bedeutung dieses Gedankengangs für die Beratung durch KI-gestützte Tools liegt natürlich nicht darin, dass diese den Ratsuchenden mit einem Glaubwürdigkeitsdefizit belegt, sondern der zentrale ethische Punkt liegt an der Beschaffenheit des Datenpools an sich, welcher dem Chatbot oder Avatar zur Verfügung steht. Welche Biases gegenüber Menschen, die ohnehin unter Exklusionserfahrungen leiden, werden von den KI-gestützten Tools reproduziert und inwieweit tragen sie dadurch zur bereits problematisierten Normalisierungstendenz bei? Dies ist nicht nur für die Ratsuchenden unbefriedigend bis fatal, sondern lässt Anfragen an die Qualität von (Bildungs-)Beratung durch diese Tools stellen. Eine zweite Komponente dieser Zeugnisungerechtigkeit besteht darin, wenn die Sprechende (oder im Fall der Chatbot-Beratung: schreibende) Person einzig und allein als Informations-

quelle („source of information“, ebd., S. 132) gesehen und benutzt wird. Sie wird als epistemisches Objekt behandelt, das nur auf Informationen hin überprüft werden kann, und nicht mehr als Subjekt, welches sich nicht auf seine produzierten Daten reduzieren lässt (ebd., S. 133). Übertragen auf die (Bildungs-)Beratung wirft dies Fragen mit Bezug auf die Verarbeitung der durch die Beratung gewonnenen Daten auf: Kann sichergestellt werden, dass die zu beratenden Personen noch in ihrem Eigenwert in den Blick kommen oder werden sie mit ihren Daten in die Verwertungslogik der Tech-Konzerne eingespeist, deren Interesse an der Person vielleicht nicht verwertungsfrei ist.

Die zweite Unterkategorie der Epistemischen Ungerechtigkeit zielt auf ein tiefergehendes Verständnis: Neben der Zeugnisungerechtigkeit besteht diese nach Fricker in der Hermeneutischen Ungerechtigkeit: „hermeneutical injustice occurs [...] when a gap in collective interpretive resources puts someone at an unfair disadvantage when it comes to making sense of their social experiences“ (ebd., S. 1). Bei der Hermeneutischen Ungerechtigkeit besteht also kein Defizit in der Glaubwürdigkeit, die einer Person entgegengebracht wird, sondern sie zeichnet sich durch einen Mangel an (gesellschaftlichem) Bewusstsein für eine Unrechtserfahrung aus. Es geht also darum, darauf aufmerksam zu machen, dass es ein gesellschaftliches Bewusstsein und eine Sprache für Erfahrungen von Menschen braucht, wenn der Einsatz von KI-gestützten Tools in der (Bildungs-)Beratung nicht zu sozialer Ungerechtigkeit führen soll, welche all jene betrifft, die Unterstützung in ihrer Lebensdeutung und -gestaltung benötigen. Dabei muss nicht gleich an existentielle Notlagen von Arbeitsplatzverlust, Suchtproblematik oder suizidaler Krise gedacht werden, auch wenn dies mögliche Szenarien sind. Weniger dramatisch, aber nicht weniger bedenkenswert sind beispielsweise junge Menschen, die nach dem Abitur mehr oder weniger ernsthaft die Frage in eine einschlägige Suchmaschine eintippen: „Was soll ich studieren?“

Mit diesen sozialetischen Überlegungen wurde nun der Bogen direkt zurück zum Individuum und damit zum Ausgangspunkt der normativen Überlegungen geschlagen. Der aufgespannte Horizont soll in einem letzten Schritt auf mögliche Konsequenzen und Kriterien zum Einsatz von KI-gestützten Instrumenten in der (Bildungs-)Beratung konkretisiert werden.

4 Fazit: Mögliche Konsequenzen und Kriterien zum Einsatz von KI

Zum Abschluss werden nun die Überlegungen zu einer normativen Ethik als praxisorientierte Reflexionstheorie mit den Bedarfen beraterischer Settings und beraterischem Handeln zusammenführt und in Richtung ihrer Konsequenzen für die (Bildungs-)Beratung weitergedacht. Damit können möglicherweise *Kriterien* zum Einsatz von KI-gestützten Instrumenten in diesem Feld entwickelt werden. Dies geschieht wohlwissentlich darüber, dass es einerseits bereits eine Fülle von ethischen Orientierungen zur Fragestellung der Delegation menschlicher Tätigkeiten an Künstliche Intelligenz gibt (vgl. UNESCO 2021; Deutscher Ethikrat 2023), dass andererseits „normative Ordnungen erst im Entstehen sind“ (Kettmann 2023, S. 20) – und dass dies gleichwohl für den Bereich der (Bildungs-)Beratung gilt. Angelehnt

an die Systematik des Beitrags geht es darum, einzelne *Hotspots* der (Bildungs-)Beratung in den Blick zu nehmen.

4.1 Auf der Ebene der Interaktion

Kriterium der Freiwilligkeit Basis einer qualitätvollen Beratung ist i. d. R. deren Freiwilligkeit. Dieses Kriterium muss auch für die Beratung durch KI-gestützte Instrumente gelten. Das bedeutet als Handlungsempfehlung, dass es für die Ratsuchenden, wenn sie lieber von einer Person – analog oder digital unterstützt – beraten werden möchten eine *Opt-out-Option* geben muss.

Kriterium des Vorrangs der Person Hier heißt es, an gesellschaftliche und politische Ebenen zu denken, sollen nicht vorhandene beratende Personen durch KI-gestützte Tools ersetzt oder das Fehlen von Fachkräften unter dem Deckmantel des technologischen Fortschritts verdeckt werden. Daher kann hier als Handlungsempfehlung ausgesprochen werden, dass beispielsweise nur reine Informationsberatung von KI-gestützten Tools übernommen wird.

Kriterien der Datenethik Sofern von einer Interaktion zwischen KI-gestützten Tools und Ratsuchenden bzw. Beratenden gesprochen werden kann, müsste für einen ethisch legitimierbaren Einsatz von Chatbots oder Avataren sichergestellt sein, dass die verwendeten *Datensätze* ethischen Standards genügen, also Biases aller Art so gut wie möglich ausschließen. Zu Recht hinterfragt Thiery erst einmal, warum Beratung der einzige Bereich sein sollte, in dem Algorithmen nicht dabei helfen können, die Arbeitsgrundlagen (z. B. Interventionstechniken, Zeitpunkte und Einsatzkriterien) zu verbessern und den kritischen Blick auf das eigene Tun zu schärfen, indem die KI-Muster das eigene Handeln offenbaren (Brinkmann et al. 2023, S. 11). Seiner Meinung nach könnten beispielsweise Zusammenhänge zwischen Interventionen, Anliegen (Problem) und Personenmerkmalen datenförmig erfasst werden und so (auch unerwartete) kausale Zusammenhänge aufgedeckt werden. Dem ist erst einmal – allerdings nicht bedingungslos – zuzustimmen, denn die diagnostische Auswertung von Datenmengen, beispielsweise auf psychologisch-medizinische Indikatoren, Krankheitsverläufe, Lösungsversuche, Beratungs-/Therapieerfolge, Verhaltensmuster kann Interventionen sicherlich kreativ erweitern und Muster durchbrechen; gleichzeitig aber birgt sie die Gefahr der Standardisierung und des blinden Vertrauens in normative Aus-/Bewertungsverläufe und des bereits ausgeführten Datenbiases. Bereits Bernhardsson und Fuhr (2014) mahnen im Rückgriff auf Kultgen an, dass Standards auch in der Gefahr stehen, ideologisch verwendet zu werden, nämlich dann, wenn sie ausschließlich dazu dienen, die Kompetenzen des Berufs in der Konkurrenz zu anderen Berufen zu betonen, als Basis monetärer Gratifikationen dienen oder nur als soziales Prestige missbraucht werden (ebd., S. 44). So gilt es, dies nicht nur zu thematisieren, sondern auch Richtlinien und handlungspragmatische Interventionen zu entwickeln, die die Gefahr sicherlich nicht komplett ausschließen, aber einen Umgang damit ermöglichen und die ethische Reflexion unterstützen. Auch in der Menge der erhobenen Daten gilt es Regelungen zu durchdenken, die dem Prinzip der *Datensparsamkeit* entsprechen: die in der *In-*

teraktion mit den Ratsuchenden gewonnenen Daten dürfen ausschließlich zu den vereinbarten Zwecken verwendet werden. Die finanziellen Interessen der Software-Betreiber sollten minimiert werden. Aus ethischer Perspektive gilt für Ratsuchende wie beratende Personen: der Einsatz der KI-gestützten Tools muss der Stärkung der Freiverantwortlichkeit aller Beteiligten dienen. Dafür ist das Prinzip der Transparenz grundlegend – so muss der Einsatz eines Chatbots offengelegt werden. Für die Beratenden kann der Einsatz von KI-gestützten Tools eine Entlastung von Routineaufgaben bedeuten, durch die sie mehr Zeit für Ratsuchende haben. Es gilt also zu unterscheiden, welche KI-gestützten Tools der administrativen Entlastung dienen (beispielsweise Terminkoordination, Dokumentations- und Ablagesysteme etc.) oder im Rahmen einer reinen Informationsberatung auch entsprechende Informationen an die Ratsuchenden senden könnten oder Anliegen in einer Art Erstgespräch sondieren. *Kriterium der Fachlichkeit*: Entscheidend für einen ethisch vertretbaren Einsatz in hybriden Settings ist die *fachliche Kompetenz* der Beratenden, welche zumindest grundlegende Kenntnisse zur Funktionsweise der jeweiligen KI, mit der sie in einem *blended counseling setting zusammenarbeiten*, besitzen sollte. Dies ist notwendig, damit sie ihre eigene Kompetenz bewusst einsetzen können, den möglichen Bias des KI-gestützten Tools erkennen und im besten Fall als Reflexionsanlass mit den Ratsuchenden nehmen. Dies stellt auch eine Herausforderung an die Ausbildung von Fachkräften dar: ein Selbstbewusstsein im Professionsverständnis gegenüber einer vermeintlichen Übermacht an Daten zu vermitteln und eine machtkritische Haltung auch einer technologischen Errungenschaft gegenüber einzunehmen. Zentrales Element der Beratung bleibt die Kommunikation – sowohl in textbasierten als auch in rein sprachvermittelten Settings. So werden explizit in Chatbots bei komplexen Themen nicht gleichermaßen verbundene präzise Prompts gestellt (Metaprompts), so dass die Antworten individuell unbefriedigend erscheinen (Engelhardt 2023a). Es braucht also nicht nur gezielte Instrumente, die möglichst pointiert *nachfragen* können, sondern auch Lerngelegenheiten für Ratsuchende sowie Beratende, um gemeinsam das Beratungsanliegen präzise einzugrenzen und die Interventionen passgenau auf die Bedarfe auszurichten. Unter der Prämisse einer reflexiv verstandenen *Beratungshaltung* gilt es, die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur im beraterischen Handeln mitzudenken, sondern sowohl mit den Ratsuchenden als auch in den Institutionen und Fachverbänden auch aktiv zu diskutieren. So werden Aspekte wie fortlaufende Beschleunigung oder auch die Ökonomisierung des Sozialen Einflussfaktoren sein, die durch KI-Anwendungen und vice versa verstärkt werden. Unauflösbar stellt sich das Dilemma dar, wenn Menschen einerseits durch die Auswertung personenbezogener Daten als planbar eingestuft werden und die Interventionen ihr Handeln aus einer Vorhersehbarkeit heraus lenken. Dabei wird negiert, dass Subjekte gleichzeitig in ihrem Eigensinn und ihrer Unverfügbarkeit wahrzunehmen sind. Menschliches Denken und Agieren ist sowohl rational als auch irrational gleichermaßen. Dieses Recht auf Unverfügbarkeit und auch die Macht des Unbewussten gilt es zu respektieren, ebenso wie ein Recht auf irrationale Entscheidungen, die nur der subjektiven Logik des Individuums zugänglich ist.

4.2 Auf der Ebene der Institutionen und Organisationen

Kriterium der Niedrigschwelligkeit Angesichts der demographischen Entwicklung und des Fachkräftemangels stehen (Weiter-)Bildungsorganisationen und -institutionen vor der Herausforderung zu entscheiden, ob und/oder wie die Tätigkeiten der in ihnen arbeitenden Menschen durch eine Maschine ersetzt werden können. Ziel bei allen Entscheidungen sollte aus ethischer Perspektive die freiverantwortliche Lebensführung des Individuums sowie die Gemeinwohlorientierung mit Blick auf vulnerable Gruppen sein (vgl. Deutscher Ethikrat 2023, S. 286). Gerade um auch im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung die Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten zu erreichen, bedarf es *niederschwelliger Zugangswege*, Angebote und gut qualifizierter Beraterinnen und Berater. So werden die digitalen Angebote nach wie vor häufig aus der Perspektive der Anbieter und Organisationen herausgebracht, weniger jedoch mit dem Fokus der Ratsuchenden und deren Zugangsmöglichkeiten (vgl. Hörmann et al. 2023, S. 120).

Kriterium der kontinuierlichen Evaluation Zur Sicherung der *Qualität* bietet sich in digitalen Settings zur Orientierung das Kompetenzprofil für Blended Counseling (vgl. Camenzind et al. 2023) an. Auch die aktuellen Forschungsprojekte zur Qualität in der Onlineberatung, beispielsweise im Konnex der Untersuchungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen Beratung, sollten hinsichtlich ethischer Fragestellungen analysiert und weiterentwickelt werden. Im Rahmen der Fachgesellschaften und Berufsverbände bedarf es einer *kontinuierlichen Auseinandersetzung* mit den Konsequenzen, die sich aus dem Einsatz von KI gesteuerten Instrumenten ergeben³. Ethische Fragestellungen müssen so selbstverständlicher Bestandteil fachlicher Weiterentwicklungen sein. Im Rahmen von Studiengängen Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Handlungsfeld *Beratung* gilt es, *Curricula* auf die neuen Inhalte mediatisierter Beratung anzupassen; Studierende aber auch Lehrende sollten unbedingt die Möglichkeit nutzen oder schaffen, sich theoriebezogen und praxisnah mit Fragestellungen und Anwendungsmöglichkeiten digitalisierter Beratung vertraut zu machen. So kann ChatGPT beispielsweise personalisiert in der Lehre eingesetzt werden und Studierende dazu motivieren, von einer passiven in eine aktive Arbeitshaltung mit Künstlicher Intelligenz einzutreten (vgl. Engelhardt 2023b). Unabdingbar ist jedoch die Reflexion über das Erfahrene, das Weiterdenken der Normierungen und Konsequenzen für alle im Beratungsprozess Beteiligten – das vor allem aus der Adressatenperspektive. Große Desiderata existieren noch im *Forschungssektor* – sowohl zu einer ethischen Grundlagenforschung in der Beratung als auch zu handlungspragmatischen Fragestellungen. Hier zeigen sich erste, innovative Zugänge, wenn zum Beispiel am Institut für E-Beratung der TH Nürnberg im Rahmen des Förderprojektes *Virtueller Klient* ein Prototyp eines Chatbots entsteht, der es Studierenden ermöglicht, kreativ mit dem digitalen Beratungsgespräch zu experimentieren oder digitale Beratung barrierefrei zu gestalten, wie es das Ziel der

³ Vgl. exemplarisch die siebenteilige Reihe „Ethik in der Beratung“ im dvb forum.

Prototypisierung einer KI-gestützten Assistenz für einfache Sprache im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist⁴.

4.3 Auf gesellschaftlicher Ebene

Kriterium der sozialen Gerechtigkeit Schließlich braucht es eine *gesamtgeseellschaftliche Debatte*, was dieser die (Weiter-)Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger eigentlich wert ist. Es geht darum – wie es die Empfehlung der UNESCO (2021) mit weitem Horizont bereits tut – die „*Blind Spots*“ (Kettemann 2023, S. 18) des Einsatzes zu identifizieren: Wer wird gehört bzw. gelesen? Wer wird ausgeschlossen? Wer wird als epistemisches Subjekt und nicht nur als Objekt anerkannt? Um die Lücken der sozialen Gerechtigkeit zu schließen und weiterhin im Blick zu behalten, braucht es auf allen Ebenen Diskurse um Sinn, Nutzen und Grenzen von KI sowie um Steuerungs- und Machtoptionen, die Unverfügbarkeiten und Beteiligungsoptionen als unumgebar festlegen. Verheißungen über Künstliche Intelligenz sind immer auch spekulative Bedeutungszuschreibungen und Heilsversprechen, die aus KI ein kollektives Tröstungsprojekt machen (vgl. Selke 2023), gerade unter einer ökonomischen Marge. Die Schlagzeilen zu halluzinierender KI⁵, *Fake News* und Toxischen Prompts offenbaren die Gefahren, die KI basierte Kommunikation auch kennzeichnet – und die es beispielsweise im Umgang mit frei zugänglicher Information zu berücksichtigen gilt. Die Fluidität von virtueller und analoger Identität wird sichtbar, wenn Brinkmann auf aktuelle Sprachmodelle verweist: „Interessant ist allerdings, dass im neuen Sprachmodell von Google, Bard, das ‚Ich‘ explizit abtrainiert wird, damit nicht der Eindruck entsteht, dass hier ein Ich mit einem Bewusstsein spricht. Diese Übertragungseffekte vom fragenden Menschen, der die Maschine ‚vermenschlicht‘, scheinen demzufolge aus Google’s Sicht bereits problematisch zu sein“ (Brinkmann et al. 2023, S. 4).

Hinsichtlich einer gesellschaftlichen Verantwortung, die sich auf die Zukunftsfähigkeit kommender Generationen richtet, erinnert Davin für den Kontext der Beratung daran, dass es gilt, eine Verantwortung zu übernehmen,

„die Menschen und Gesellschaft auf ein Handeln verpflichtet, dass der nachfolgenden Generation, den nachfolgenden Generationen, keine Zwänge durch Technik auferlegt werden, die den Gestaltungsraum nachfolgender Generationen auf unübersehbare Zeit blockiert“ (Brinkmann et al. 2023, S. 9).

Das umschließt auch Debatten über Techniken, die „in ihrer Unbeherrschbarkeit in jeder gesellschaftlichen Formation für das organische Leben destruktiv wirken, weil sie autokratische Herrschaftsformen etablieren, stabilisieren, die Beteiligungsformen diskriminieren und auslöschen“ (ebd.).

⁴ Weitere Informationen finden sich auf der Forschungshomepage des Institutes; URL: <https://www.eberatungsinstitut.de/>.

⁵ Als KI-Halluzination bezeichnet man Reaktionen, die unsinnig zu sein scheinen oder nicht mit dem bereitgestellten Trainings- und Quellinhalt übereinstimmen. KI-Halluzinationen wurden mit dem Aufkommen großer KI-Modelle wie GPT-3 erstmals im Jahr 2022 beobachtet (Brinkmann et al. 2023, S. 4).

Zurückkommend auf die im Titel aufgeworfene, provokante Idee oder eher Frage, dass und ob der Chatbot weiß oder wissen könnte, wo es langgeht, kann die Idee – zumindest im Rückgriff auf ethische Kriterien – vordergründig erst einmal mit *nein* beantwortet werden. Tiefergehendes Nachfragen offenbart jedoch Aspekte einer Subjektivierung und – so lässt der Titel vermuten – Personifizierung von KI. Somit werden Grenzen menschlicher und künstlicher Intelligenz fluide. Chatbot, befragt nach den eigenen ethischen Prinzipien im beraterischen Handeln, fasst (für sich) zusammen:

„Ich selbst als Computerprogramm habe keine eigenen ethischen Prinzipien, Überzeugungen oder eine Moral. Ich operiere auf Grundlage von Algorithmen und Daten, die mir während meiner Entwicklung zur Verfügung gestellt wurden. Mein Verhalten und meine Antworten basieren auf vordefinierten Regeln und Mustern, die von Menschen erstellt wurden. Die ethischen Prinzipien und Standards, die in meiner Nutzung und Entwicklung beachtet werden sollten, liegen in der Verantwortung der Entwickler, der Organisationen, die mich nutzen, und der Menschen, die meine Dienste in Anspruch nehmen. Es ist wichtig, ethische Leitlinien und Rahmenbedingungen festzulegen, um sicherzustellen, dass meine Anwendung in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Normen und Werten erfolgt. [...] In der Praxis ist es die Aufgabe meiner Benutzer und der Organisationen, die mich implementieren, sicherzustellen, dass meine Nutzung ethisch und verantwortungsvoll ist, indem sie meine Fähigkeiten und Antworten im Einklang mit ethischen Prinzipien und gesetzlichen Vorschriften einsetzen“ (ChatGPT, 20.09.2023).

Schon 1919 konstituiert Max Weber (1992 [1919]) in seinem Vortrag „Politik als Beruf“ die präsentierten Diskurse als Gesinnungs- und Verantwortungsethik, die bis dato einen heuristischen Zugang zu philosophisch begründeten Ansätzen der Ethik bilden. Weber selbst forderte, ein Handeln nicht allein aufgrund der dahinterstehenden guten, aber abstrakten Werte und Handlungsnormen als *gut* zu werten, sondern stattdessen die Konsequenzen des moralischen Handelns zu berücksichtigen und sich als Akteure dieser eigenen moralischen Verantwortung stets bewusst zu sein – hier ließe sich ansetzen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt K. Kieslinger und K. Nierobisch 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

- Beck, K. (2018). Ethische Grundlagen und moralische Dimensionen der Bildungs- und Berufsberatung. Vortrag an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim; Fachtagung „Ethik in der Beratung – Anspruch und Wirklichkeit“ am 22.02.2018 (aufbereitetes Vortragsmanuskript). https://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/user_upload/Vortrag_Beck.pdf. Zugegriffen: 17.09.2023.
- Bernhard, A. (2015). Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann – Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kluge, S. Kunert, M. Rießland & M. Rühle (Hrsg.), *Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven* (S. 13–38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bernhardsson, N., & Fuhr, T. (2014). Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Standard der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(1), 39–60.
- Bredl, K., Bräutigam, B., & Herz, D. (2017). *Avatar-basierte Beratung in virtuellen Räumen. Die Bedeutung virtueller Realität bei helfenden Beziehungen für Berater, Coaches und Therapeuten*. Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, V., Davin, H., & Thiery, H. (2023). KI und Profession. Ein multiperspektivischer Zugang zur Frage des Einflusses der KI auf die Beratungsprofession. <https://dg-onlineberatung.de/veroeffentlichungen/>. Zugegriffen: 18.09.2023.
- Camenzind, G., Hörmann, M., & Silfverberg, M. (2023). *Medienkompetenz Blended Counseling: Ein Modell*. Tübingen: dgvt.
- Deutscher Ethikrat (2018). *Hilfe durch Zwang? Professionelle Sorgebeziehungen im Spannungsfeld von Wohl und Selbstbestimmung. Stellungnahme*, Berlin. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikation/en/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-hilfe-durch-zwang.pdf>. Zugegriffen: 01.10.2023.
- Deutscher Ethikrat (2023). Mensch und Maschine. Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme, Berlin. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>. Zugegriffen: 01.10.2023.
- Dewe, B., & Schwarz, M. P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2. Aufl.). Hamburg: Dr. Kovač.
- Dür, O. (2023). Der Mensch jenseits der Software: Techniktheologie angesichts der Künstlichen Intelligenz. *Herder-Korrespondenz*, 77(5), 13–16.
- Engelhardt, E. (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, E. (2023a). Beraten lernen mit ChatGPT. <https://www.der-dreh.net/2023/05/26/beraten-lernen-mit-chatgpt-wo-stehen-wir/>. Zugegriffen: 19.09.2023.
- Engelhardt, E. (2023b). ChatGPT als Übungspartner in der Chat-Beratung. <https://www.der-dreh.net/2023/09/05/chatgpt-als-uebungspartner-in-der-chat-beratung/>. Zugegriffen: 19.09.2023.
- Ernst, S. (2009). *Grundfragen theologischer Ethik. Eine Einführung*. München: Kösel.
- Freitag-Becker, E. (2018). *Ethik Standards in der Praxis von Coaching, Supervision und Organisationsberatung*. Vortrag (Manuskript). https://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/user_upload/Freitag-Becker.pdf. Zugegriffen: 03.09.2023.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Grüneberg, T., Weber, P., Müller-Osten, A., Indeche, J., Richter, E., Ulrich, A., Salem, S., Andrees, A., & Wicker, M. (2023). Erweiterte Beratungskompetenz. Lebenslanges Lernen für professionelle Beratung in der Bundesagentur für Arbeit (BA). *dvb forum*, 62(2), 10–15.
- Hickmann, H., & Koneberg, F. (2022). *Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken*. IW-Kurzbericht, Nr. 67. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Hörmann, M., Tschopp, D., & Wenzel, J. (2023). *Digitale Beratung in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaminsky, C. (2017). *Soziale Arbeit – Normative Theorie und Professionsethik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kettemann, M. C. (2023). Was die Maschinen von den Menschen lernen sollten. Ethische Grenzen für die Künstliche Intelligenz. *Herder-Korrespondenz*, 77(5), 17–20.
- Knatz, B., & Dodier, B. (2021). *Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformen in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreller, H., & Thiery, H. (2021). „Blended Counseling“ – Hinführung, medientheoretische Einordnung und kritische Würdigung. <https://dg-onlineberatung.de/veroeffentlichungen/>. Zugegriffen: 17.09.2023.
- Marschütz, G. (2009). *Theologisch ethisch nachdenken, Bd. 1: Grundlagen*. Würzburg: Echter.
- Merkel, A. (2022). Fachverständnis. In A. Merkel & K. Schlögl-Flierl (Hrsg.), *Moraltheologie KOMPAKT. Grundlagen und aktuelle Herausforderungen* (S. 15–25). Regensburg: Friedrich Pustet.

- Nestmann, F., & Sickendiek, U. (2018). Beratung. In H.-U. Ott, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 109–119). München: Reinhardt.
- Nierobisch, K. (2020). Ethik in der Beratung – Standards, Zugänge und Diskussionen. In Verband Bayerischer Beratungslehrer*innen und Schulpsycholog*innen (Hrsg.), *Handbücher zur Schulberatung* (S. 1–16). Mediengruppe Oberfranken: Kulmbach.
- Nierobisch, K. (2023). Verständigung gestalten. Handlungsformen in den Beratungsfeldern von Bildung, Beruf und Beschäftigung. *dvb forum*, 62(2), 4–9.
- Nierobisch, K., & Burkard, S. (2020). Professionelle Identität im Kontext rekonstruktiver Beratung: Widersprüche biografischer Haltung, Reflexivität und kritischen Anspruchs. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer.
- Ribolits, E. (2010). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – die postmodernen Instrumente der Governementalität. In ders (Hrsg.), *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen* (S. 205–218). Wien: Löcker.
- Rohs, M., & Bernhardsson-Laros, N. (2022). Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 44–45.
- Rosenberger, M. (2018). *Frei zu leben. Allgemeine Moralthologie*. Münster: Aschendorff.
- Schartmann, R. (2023). Dialektik versus Stochastik. Wissenschaft darf nicht im mathematischen Bermuda-Dreieck der KI verschwinden. *Forschung und Lehre*, 6, 414–415.
- Schiersmann, C., Petersen, C. M., & Weber, P. (2017). *Kompetenzerfassung im Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Bielefeld: wbv.
- Schulze, H., Höblich, D., & Mayer, M. (Hrsg.). (2018). *Macht – Diversität – Ethik in der Beratung. Wie Beratung Gesellschaft macht* (S. 11–27). Opladen: Barbara Budrich.
- Selke, S. (2023). *Technik als Trost. Verheißungen Künstlicher Intelligenz*. Bielefeld: Transcript.
- Stanik, T. (2023). ChatGPT und die Beratung in Bildung und Beschäftigung. Ein Selbstversuch. *dvb forum*, 62(2), 23–27.
- Tronto, J. (1998). An Ethic of Care. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 22(3), 15–20.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy. Markets, equality and justice*. New York: New York University Press.
- UNESCO (2021). zur Ethik Künstlicher Intelligenz. Bedingungen zur Implementierung in Deutschland, Bonn. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-03/DUK_Broschuere_KI-Empfehlung_DS_web_final.pdf. Zugegriffen: 01.10.2023.
- Weber, M. (1992). *Politik als Beruf*. Ditzingen: Reclam.

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.



Data Literacy als Gegenstand der Erwachsenenbildung – eine Programmanalyse

Anna-Lena Brinkmüller · Falk Scheidig 

Eingegangen: 28. Juli 2023 / Überarbeitet: 28. November 2023 / Angenommen: 13. Dezember 2023
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Im Kontext des digitalen Wandels und der damit einhergehenden Datafizierung vieler Lebensbereiche gewinnt der kompetente und kritisch-reflektierte Umgang mit Daten und deren Nutzung an Relevanz (Data Literacy). Vor diesem Hintergrund wird im Beitrag die Thematisierung von Daten und datenbezogenen Anwendungen in Angeboten der Erwachsenenbildung untersucht. Es wurden 137 Programme von Volkshochschulen aus den Jahren 2010 bis 2021 quantitativ und qualitativ hinsichtlich der Verbreitung und der inhaltlichen Ausrichtung datenbezogener Angebote analysiert. Angebote, die potenziell Data Literacy fördern, sind in fast allen Programmen enthalten und verzeichnen eine Zunahme im betrachteten Zeitraum. Die Inhaltsanalyse zeigt, dass viele Angebote Datenschutz und -sicherheit und nur wenige Angebote die aktive Verarbeitung von Daten fokussieren.

Schlüsselwörter Data Literacy · Datafizierung · Erwachsenenbildung · Weiterbildung · Volkshochschule · Programmanalyse

✉ Anna-Lena Brinkmüller · ✉ Prof. Dr. Falk Scheidig
Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland
E-Mail: anna-lena.brinkmoeller@rub.de; falk.scheidig@rub.de

Data Literacy as a subject of adult education—a program analysis

Abstract In the context of digital change and the associated datafication of many areas of life, the competent and critically reflected handling of data and its use is becoming increasingly relevant (data literacy). In light of this, the article examines whether and how data and data-related applications are addressed in adult education courses. 137 programs of adult education centres (Volkshochschulen) from the years 2010 to 2021 were analysed quantitatively and qualitatively with regard to the distribution and content orientation of data-related courses. Courses that potentially promote data literacy are included in almost all programs and show an increase in the period under review. The content analysis points out that many courses focus on data protection and security and only a few focus on the active processing of data.

Keywords Data literacy · Datafication · Continuing education · Adult education centres · Program analysis

1 Einleitung

Digitalisierungsprozesse durchdringen immer mehr Lebensbereiche und gehen mit dem als *Datafizierung* beschriebenen Phänomen der massiven Zunahme generierter und verarbeiteter Daten einher (Cukier und Mayer-Schönberger 2013). Mit der Entwicklung datenintensiver Technologien, die auch im Alltag nunmehr omnipräsent sind – z. B. durch vernetzte Geräte, soziale Medien oder Praktiken digitaler Selbstvermessung (Houben und Prietl 2018; Mau 2017) – gewinnen nicht nur Daten an Relevanz, sondern auch Anforderungen in Bezug auf souveränes Agieren in datenbezogenen Kontexten. Der kompetente und kritisch-reflektierte Umgang mit Daten wird als Data Literacy gefasst (Schüller et al. 2019). Data Literacy gewinnt in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) sowohl in beruflichen Kontexten als auch im Privaten an Relevanz und ist aufgrund der Rolle von Daten in vielen alltäglichen Anwendungen bedeutsam für die individuelle Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe (Hintz et al. 2019).

Die Erwachsenenbildung ist hiervon in doppelter Weise berührt: Erstens sind Bildungseinrichtungen selbst von der Datafizierung betroffen (Jarke und Brieter 2019; Williamson 2019) etwa durch den Einsatz digitaler Lernumgebungen, die große Datenmengen generieren, aus denen ebenso Potenziale erwachsen wie auch Anforderungen an einen vertrauensvollen und rechtskonformen Umgang mit diesen Daten (Scheidig 2022b; Scheidig und Holmeier 2021). Data Literacy ist demzufolge als Anspruch an das Personal der Erwachsenenbildung zu verstehen, das u. a. bei der Beschaffung, Konfiguration und Nutzung von Software datenbezogene Entscheidungen trifft (Scheidig 2021). Zweitens ist die Erwachsenenbildung von zentraler Bedeutung, um Data Literacy in der Bevölkerung im Sinne lebenslangen Lernens zu fördern. Voraussetzung hierfür sind das Vorhandensein und die Zugänglichkeit von entsprechenden Angeboten, die die Entwicklung von Data Literacy in der längsten Lebensphase unterstützen. Inwiefern und mit welcher Ausrichtung Data Literacy in Angeboten öffentlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen als Thema aufgegrif-

fen wird, ist bislang nicht erforscht. Anknüpfend an dieses Desiderat gilt das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags der Verbreitung und den Themen von öffentlichen Erwachsenenbildungsangeboten mit Bezug zu Data Literacy. Die Beantwortung erfolgt im Wege eine Programmanalyse zu datenbezogenen Angeboten an Volkshochschulen (VHS), dem bekanntesten und reichweitenstärksten Erwachsenenbildungsanbieter in Deutschland (Deutscher Volkshochschul-Verband 2023a, b). Die Programmanalyse erstreckt sich auf acht VHS und die Jahre 2010 bis 2021. Konkret liegen dabei folgende Forschungsfragen zugrunde:

F1: Wie verbreitet sind Angebote an VHS, die potenziell Data Literacy fördern?

F2: Welche inhaltliche Ausrichtung besitzen diese Angebote?

2 Data Literacy

Data Literacy wird den „21st Century Skills“ (z. B. Ridsdale et al. 2015) bzw. „Future Skills“ (z. B. Kirchherr et al. 2018; Schüller et al. 2019) zugeordnet, die ein plurales Spektrum von Kompetenzen abdecken, denen prospektiv besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Teilweise wird Data Literacy synonym zu den sich überlappenden Konzepten *Digital Literacy*, *Information Literacy* oder *Media Literacy* verwendet oder als ein Segment dieser gefasst (Calzada und Marzal 2023; Ng 2012; Secker und Coonan 2011; van Laar et al. 2017). Im „Digital Competence Framework for Citizens“ (DigComp) der Europäischen Union (Vuorikari et al. 2022) ist *Information and Data Literacy* eines von fünf Kompetenzfeldern, das wie folgt definiert wird: „To articulate information needs, to locate and retrieve digital data, information and content. To judge the relevance of the source and its content. To store, manage, and organise digital data, information and content“ (Vuorikari et al. 2022, S. 7). Eine Differenzierung zwischen Daten und Information bzw. zwischen Data Literacy und Information Literacy wird jedoch nicht vorgenommen. Spezifisch für Data Literacy liegen verschiedene Definitionen und Kompetenzrahmen vor (für einen Überblick: Heidrich et al. 2018). Im Sinne einer Harmonisierung wird gegenwärtig unter dem Dach der IEEE Standards Association in der internationalen Arbeitsgruppe *Standard for Data and Artificial Intelligence (AI) Literacy, Skills, and Readiness* ein Data-Literacy-Framework erarbeitet.

Das bislang am meisten rezipierte Kompetenzmodell¹ für Data Literacy stammt von Ridsdale et al. (2015), dem folgende Definition zugrunde liegt: „Data literacy is the ability to collect, manage, evaluate, and apply data, in a critical manner“ (Ridsdale et al. 2015, S. 2). In Abgrenzung hierzu entwerfen Grillenberger und Romeike (2018) einen theoriegestützten Kompetenzrahmen für Data Literacy, der ergänzend

¹ Ridsdale et al. (2015) differenzieren auf Basis einer Literatursynthese zu Data Literacy 22 Kompetenzfelder, die sie in fünf Hauptbereichen zusammenfassen: (1) Grundlagenwissen zu Daten; (2) Daten sammeln (Daten finden, bewerten); (3) Daten managen (u. a. Daten organisieren, bearbeiten, umwandeln, nachbearbeiten, archivieren); (4) Daten evaluieren (Daten analysieren, interpretieren, visualisieren, präsentieren, als Entscheidungsgrundlage nehmen, Probleme identifizieren); (5) Daten anwenden (Daten zitieren, teilen, kritisches Denken, Datenethik, datenbasierte Maßnahmenüberprüfung).

zu einer operativen Perspektive – wie bei Ridsdale et al. (2015) – den Inhaltsbezug akzentuiert. Sie unterscheiden vier datenbezogene Handlungsbereiche sowie vier Inhaltsebenen,² deren Kombination eine Matrix mit 16 Kompetenzfeldern aufspannt. Obschon Ridsdale et al. (2015) sowie Grillenberger und Romeike (2018) die Aspekte Datenschutz sowie ethische und kritische Reflexion von Datenpraktiken integrieren, liegt beiden Kompetenzmodellen ein instrumentelles Verständnis von Data Literacy aus einer primär informatischen Anwendungsperspektive zugrunde. Hiervon hebt sich das „Framework für Data Literacy“³ von Schüller (2019; ausführlich: Schüller et al. 2019) punktuell ab, das aus einer eher statistikorientierten Perspektive Bezüge von Daten zu gesellschaftlichen Alltagsfragen herstellt. Data Literacy „befähigt Menschen, reale Probleme durch die Nutzung, Analyse und Interpretation von Daten, die zugrunde liegende Phänomene messen, zu adressieren. Sie ist unerlässlich für das Verständnis komplexer, gesellschaftlich relevanter Phänomene wie globale Wirtschafts- und Finanzverflechtungen, Migration oder Klimawandel“ (Schüller 2009, S. 300). Dander (2014) wiederum, der die Fügung *Data Literacy* aufgrund der Verwendung des Literacy-Begriffs für nicht-sprachliche Symbolsysteme problematisiert (S. 11), arbeitet aus einer medienpädagogischen Perspektive unter Rekurs auf den Medienkritikbegriff *Datenkritik* als Kompetenz aus.⁴ Dabei wird Datenkritik unter Hervorhebung datenbezogener Handlungsoptionen und -bedarfe produktiv gewendet im Sinne einer „sinnvollen Verbindung einer kritisch-reflexiven Distanz mit den lebensweltlichen Bedingungen und der Handlungsdimension datenkritischer Subjekte“ (Dander 2014, S. 5).

Die Kontrastierung der referierten Entfaltungen datenbezogener Kompetenzen verdeutlicht erstens Differenzen im interdisziplinären Zugriff auf Data Literacy, einhergehend mit unterschiedlichen Auslegungen und Akzentsetzungen. Zweitens tritt die Mehrdimensionalität von Data Literacy hervor, die u. a. Fähigkeiten in der Nut-

² Grillenberger und Romeike (2018) unterscheiden die vier datenbezogenen Handlungsbereiche (1) Datensammeln, modellieren und bereinigen; (2) Datenmodelle und Algorithmen implementieren und optimieren; (3) Daten analysieren, visualisieren und interpretieren; (4) Daten teilen, archivieren und löschen sowie die vier Inhaltsebenen (1) Daten und Information; (2) Datenspeicherung und -zugang; (3) Datenanalyse; (4) Datenethik und -schutz.

³ Schüller (2019) entwickelt sechs Kompetenzfelder entlang des Prozesses der Wissensgenerierung aus Daten und ordnet diesen 18 Kompetenzen zu: (1) Datenkultur etablieren (Datenanwendung identifizieren, spezifizieren, koordinieren); (2) Daten bereitstellen (Datenanwendung modellieren, Datenschutz und -sicherheit einhalten, Datenquellen identifizieren, Daten integrieren, verifizieren, aufbereiten); (3) Daten auswerten (Daten analysieren, visualisieren, verbalisieren); (4) Ergebnisse interpretieren (Datenanalysen, -visualisierungen und -verbalisierungen interpretieren); (5) Daten interpretieren (Standardisierung entschlüsseln, Datenbeschaffung rückverfolgen, Datenkontext rekonstruieren); (6) Handeln ableiten (Handlungsmöglichkeiten identifizieren, datengetrieben handeln, Wirkung evaluieren). Die Kompetenzfelder (1) bis (3) beschreiben produktive Prozessschritte, (4) bis (6) hingegen rezeptive, dekodierende Prozessschritte.

⁴ Dander (2014) dimensioniert Datenkritik in sechs Kompetenzbereiche: (1) Wahrnehmungsfähigkeit (Wahrnehmung von Daten als prägende Phänomene der digitalen Gesellschaft); (2) Decodierungsfähigkeit (Verständnis verschiedener, insbesondere nicht-sprachlicher Zeichensysteme); (3) Analysefähigkeit (Unterscheidung, Zuordnung und Interpretation von Datensätzen); (4) Reflexionsfähigkeit (distanzierte und kritische Selbstverortung im Datenraum); (5) Urteilsfähigkeit (fachlich-analytische und persönliche Urteile mit Bezug zu verschiedenen Wertesystemen); (6) Handlungs- und Partizipationsfähigkeit (konkretes Medienhandeln entlang selbst gewählter, positiver Kriterien, z. B. Veränderung kritischer Aspekte von Systemen der Datenzirkulation).

zung von Informationstechnologie, statistisches Verständnis, Kenntnisse rechtlicher Rahmenbedingungen und ethische Werthaltungen integriert. Erkennbar wird drittens eine Unterscheidung zwischen einem aktiven und einem defensiven Bezug zu Daten: In Entsprechung zu Metaphern zur Beschreibung technologischer Entwicklungen, die u. a. als Werkzeug betrachtet werden können, das man sich zu Nutze macht, oder als System, dem man ausgesetzt ist (Nardi und O’Day 1999), kann unterschieden werden zwischen Kompetenzen der aktiven Datennutzung einerseits und Erfordernissen eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Daten und Datenpraktiken andererseits, die jeweils Facetten von Data Literacy abbilden.

Zeitgleich mit der konzeptionellen Auseinandersetzung mit Data Literacy rückte deren Förderung in den Fokus. In der Datenstrategie der Bundesregierung (Bundeskanzleramt 2021) wird „Datenkompetenz“ ein eigenes Kapitel gewidmet (S. 40–47) und das Ziel formuliert, dass alle Bürgerinnen und Bürger die Fähigkeit erwerben sollen, „individuell und in Organisationen souverän und reflektiert Daten zu sammeln, zu managen, auszuwerten und zu nutzen sowie sich an der gesellschaftlichen Diskussion über den Umgang mit Daten zu beteiligen.“ (S. 41) Aufmerksamkeit erhielt die Förderung von Data Literacy in den vergangenen Jahren vor allem im Hochschulbereich (Heidrich et al. 2018; Schüller et al. 2019) – insbesondere im Rahmen lancierter Programme, in denen fachspezifische und fachübergreifende Module zur Förderung von Data Literacy entwickelt, pilotiert und curricular implementiert wurden (Bandtel et al. 2021; Ebeling et al. 2021; Gläser und Spree 2022).

Allerdings wurden auch im Bereich der Erwachsenenbildung sowohl kommerziell orientierte Angebote zur Entwicklung von Data Literacy von Anbietern beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung als auch Angebote in öffentlicher Verantwortung entwickelt. Der Deutsche Volkshochschul-Verband sieht die VHS „in der Pflicht, den Zugang zu anerkannten digitalen Kompetenzen allen Bevölkerungskreisen zugänglich zu machen, um gesellschaftliche Teilhabe zu stärken“ (Deutscher Volkshochschul-Verband 2019, S. 4), und veröffentlichte 2021 unter der Schirmherrschaft der damaligen Bundeskanzlerin Merkel die App „Stadt | Land | DatenFluss“ (<https://www.stadt-land-datenfluss.de>). Die Lernbausteine und Aufgaben in der App basieren auf dem „Framework für Data Literacy“ von Schüller et al. (2019) und thematisieren alltagsnah Datenbezüge in verschiedenen Lebensbereichen (Mobilität, Gesundheit, Arbeit). Auf europäischer Ebene adressiert das EU-geförderte Projekt „DaLiCitizens“ die Förderung von Data Literacy von Erwachsenen mit Lehr- und Lernmaterialien, die einem spielerischen Ansatz folgen (<https://dalicitizens.eu>). Es bestehen weitere kostenfreie digitale Lernressourcen zur Entwicklung bzw. zur Vertiefung von Data Literacy, etwa mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Angebote wie die „Toolbox Datenkompetenz“ (<https://toolboxdatenkompetenz.de>) oder der Lernbereich zu Data Literacy auf der Plattform „KI Campus“ (<https://ki-campus.org/themen/daten>). Da Online-Selbstlernmaterialien nicht alle Erwachsenen gleichermaßen erreichen und ansprechen (Schmid et al. 2017, S. 15–29; Schmidt-Hertha und Rott 2021) und die Verwendung digitaler Lernressourcen selbst digitale Grundkompetenzen voraussetzt, besteht weiterhin Bedarf an lokalen Bildungsangeboten, die Data Literacy im Rahmen organisierter Erwachsenenbildungsveranstaltungen fördern.

Aktuell liegen nur wenige Erkenntnisse zur Repräsentanz digitalisierungsbezogener Themen in Angeboten der Erwachsenenbildung vor. Rohs et al. (2021) untersuchten in einer längsschnittlichen Programmanalyse am Beispiel der VHS Ulm die Verankerung von Angeboten zur Digitalisierung im Zeitverlauf. Die Befunde verweisen trotz unterschiedlicher Entwicklungsphasen insgesamt auf eine Schwerpunktsetzung im Bereich funktionaler und (auch) berufsqualifizierender Angebote, z. B. Angebote zu digitalen Endgeräten (Computerbedienung etc.), digitalen Büroanwendungen (Textverarbeitung, Tabellenkalkulation etc.) und digitalen Betriebsanwendungen (Kurse zu spezieller Unternehmenssoftware), und demgegenüber auf einen geringen Anteil von kritisch-reflexiven Kursangeboten, die den gesellschaftlichen Diskurs zu digitalen Informations- und Kommunikationsmedien adressieren. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt eine Programmanalyse zu Medienkompetenzbezügen in VHS-Programmen von Hellriegel (2022) auf Basis einer Auswertung der Programme von vier VHS aus Rheinland-Pfalz: Angebote mit Bezügen zur Medienkompetenz sind deutlich häufiger beruflich denn allgemeinbildend akzentuiert und es finden sich kaum medienkritische Angebote, was in der Studie auf eine primär nachfrageorientierte Programmplanung zurückgeführt wird.

Eine Umfrage des Bundesarbeitskreises Arbeit und Beruf (vgl. Jäger 2020) zu VHS-Angeboten, die Kompetenzen aus dem DigComp der Europäischen Union (Vuorikari et al. 2022) adressieren, kam auf Basis der Rückmeldungen von 140 VHS zu dem Ergebnis, dass von 5533 genannten Angeboten mit DigComp-Bezug im Programmjahr 2019/2020 insgesamt 1721 Angebote (31,1 %) auf den Kompetenzbereich „Umgang mit Informationen und Daten“ entfallen. Dieser Kompetenzbereich umfasst die Kompetenzen Recherche, Suche, Filterung, Auswertung und Verwaltung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten, besitzt also deutliche Überschneidungen u. a. mit *Information Literacy* und unterscheidet nicht zwischen Daten, Informationen und digitalen Inhalten. Wie viele dieser Angebote Data Literacy fokussieren und welche thematische Ausrichtung dabei zugrunde liegt, wird nicht spezifiziert. Auch in den beiden Programmanalysen von Rohs et al. (2021) und Hellriegel (2022) zu den Themenfeldern Digitalisierung und Medienkompetenz an in VHS-Angeboten wird nicht gesondert auf Data Literacy eingegangen. Weitere Programmanalysen mit thematisch verwandter Ausrichtung – etwa zu (neuen) Medien als Gegenstand von Erwachsenenbildungsangeboten (siehe Hellriegel 2022, S. 168–178) – sind deutlich älteren Datums und beziehen sich auf Analysezeiträume, in denen der kompetente und kritisch-reflexive Umgang mit Daten noch nicht als allgemeiner gesellschaftlicher Anforderungsbereich diskutiert wurde.

3 Methode

Zur Beantwortung der Frage nach der Verbreitung und den Inhalten öffentlicher Erwachsenenbildungsangebote zur Förderung von Data Literacy wurde eine Programmanalyse durchgeführt. Es handelt sich dabei um einen in der Erwachsenenbildungsforschung etablierten methodischen Zugang, der seine Begründung im zentralen Stellenwert von Programmen in der Erwachsenenbildung sucht (Fleige et al. 2019; Gieseke et al. 2018). Programme geben Auskunft über geplante Angebote, je-

doch nicht über deren Zustandekommen, Verlauf, Qualität oder Wirkung. Ein Vorteil von Programmanalysen besteht darin, dass sie einen non-reaktiven Forschungszugang darstellen, da Programme als Gebrauchstexte in der Bildungspraxis eine nicht-wissenschaftliche Primärfunktion besitzen; aufgrund der erst nachträglichen wissenschaftlichen Funktionalisierung besteht keine Gefahr für eine forschungsseitige Beeinflussung des Rohmaterials (Nolda 2018). In der Typologie der Programmforschung (Fleige et al. 2019, S. 78–86; Nolda 2018; Robak 2012) lässt sich die vorliegende Programmanalyse zu Data Literacy fördernden VHS-Angeboten als themenspezifische Programmanalyse mit Zentrierung auf einen Einrichtungstyp einordnen. Die Programmanalyse kann als qualitativ-quantifizierend klassifiziert werden (Fleige et al. 2019, S. 70f.), da sowohl die Identifizierung von Data Literacy fördernden Angeboten als auch die Kodierung dieser Angebote für eine subthematische Kategorisierung der Inhalte ein interpretatives Vorgehen verlangen. Sie ist zudem insofern längsschnittlich angelegt, als die quantitative Entwicklung datenbezogener Angebote der Jahre 2010 bis 2021 Teil der Betrachtung ist. Die Wahl des Analysezeitraums begründet sich mit der in diesem Zeitraum einsetzenden Diskussion über Data Literacy infolge technologischer Entwicklungen, die zu einer deutlichen Zunahme der Verfügbarkeit und Bedeutung von Daten führten (Ridsdale et al. 2015).

3.1 Stichprobe

Die Programmanalyse zentriert sich auf Angebote von VHS. Damit fiel die Wahl auf den in Deutschland bekanntesten Erwachsenenbildungsanbieter, den einer reprä-

Tab. 1 Analyierte VHS-Programme ($N=137$)

VHS	Verwendete Programme
Arnsberg (ab 2-2013: VHS Arnsberg-Sundern)	21 Halbjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 2-2014, 1-2015, 2-2015, 1-2016, 2-2016, 1-2018, 2-2018, 1-2019, 2-2019, 1-2020, 2-2020, 2-2021
Bocholt-Rhede- Isselburg	21 Halbjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 2-2014, 1-2015, 2-2015, 1-2016, 1-2017, 2-2017, 1-2018, 2-2018, 1-2019, 2-2019, 1-2020, 2-2020
Ennepe-Ruhr-Süd	12 Ganzjahresprogramme: 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022
Lemgo (ab 2-2014: VHS Detmold-Lemgo)	11 Halbjahres- und 4 Ganzjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 2-2014, 1-2015, 2-2015, 1-2016, 2-2016, 2017-2018, 2018-2019, 1-2019, 2-2019
Lennetal	9 Ganzjahresprogramme: 2010-2011, 2011-2012, 2013-2014, 2015-2016, 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022
Bonn	18 Halbjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 2-2014, 1-2015, 2-2015, 1-2016, 2-2016, 1-2017, 2-2017, 2-2020, 2-2021
Neuss	23 Halbjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 2-2014, 1-2015, 2-2015, 1-2016, 2-2016, 1-2017, 2-2017, 1-2018, 2-2018, 1-2019, 2-2019, 1-2020, 2-2020, 2-2021
München	18 Halbjahresprogramme: 1-2010, 2-2010, 1-2011, 2-2011, 1-2012, 2-2012, 1-2013, 2-2013, 1-2014, 1-2015, 1-2016, 2-2016, 1-2017, 2-2017, 2-2018, 1-2019, 1-2020, 2-2021

sentativen Umfrage zufolge rund drei Viertel der Bevölkerung kennen (Deutscher Volkshochschul-Verband 2023a). VHS sind flächendeckend mit einem thematisch breit gefächerten Angebot vertreten und zusammengenommen sind die aktuell 858 VHS der reichweitenstärkste Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung in Deutschland (Deutscher Volkshochschul-Verband 2023b). Für die Analyse wurde auf ein für die Programmforschung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zusammengestelltes Sample des DIE-Programmarchivs zurückgegriffen, das annähernd repräsentativ für die deutsche VHS-Landschaft ist und insgesamt 50 VHS enthält (Heuer et al. 2008). Aus Kapazitätsgründen wurden acht VHS aus diesem Sample für die Analyse ausgewählt (Tab. 1), dabei waren zwei Strategien leitend: Erstens wurde in Anlehnung an die in der Programmforschung verbreitete Nutzung von Regionalstichproben (vgl. Fleige et al. 2019, S. 80f.) eine Auswahl auf Bundesländerebene getroffen. Die Wahl fiel auf Nordrhein-Westfalen, da es sich um das bevölkerungsreichste Bundesland handelt und die sieben nordrhein-westfälischen VHS im DIE-Sample u. a. im Hinblick auf Größe, organisationale Verfasstheit und das lokale Umfeld eine gewisse Vielfalt der VHS-Landschaft abbilden. Damit war intendiert, unterschiedliche Programmkontexte aufzunehmen, um einer Verzerrung durch spezifische Einrichtungsmerkmale und lokale Kontexte vorzubeugen (vgl. Rohs et al. 2021, S. 164). Zweitens wurde mit der Münchner VHS die mit Abstand volumenstärkste deutsche VHS ebenfalls in die Stichprobe aufgenommen. Dies folgte der Annahme, dass sich sowohl Angebotsentwicklungen im Zeitverlauf als auch die inhaltlichen Strukturen dieser Angebote in volumenreichen Programmen mit deutlicherer Kontur abzeichnen dürften. Zudem wurde mit der Aufnahme der Münchner VHS auch eine regionale Kontrastfolie in die Stichprobe integriert.

3.2 Vorgehen

Für die Analyse wurden die Programme der acht VHS für den Analysezeitraum 2010 bis 2021 über das digitale DIE-Programmarchiv beschafft. Programme, die nicht im Archiv vorlagen, wurden bei den VHS angefragt sowie im Fall der VHS Lennetal, deren Daten nur für wissenschaftliche Zwecke freigegeben werden, beim DIE angefordert. Insgesamt konnten 137 Programme beschafft und in die Analyse einbezogen werden (Tab. 1). Alle Programme lagen als Programmheft vor, wodurch eine Analyse auf Basis der eher flüchtig dargebotenen Programme in Kursdatenbanken auf den VHS-Websites umgangen werden konnte (vgl. Scheidig, 2022a, S. 340f.).

Um Angebote zu identifizieren, die den Erwerb und die Vertiefung von Data Literacy von Erwachsenen unterstützen, wurden alle 137 VHS-Programme vollständig gesichtet, da datenbezogene Angebote selten dezidiert unter Data Literacy firmieren und sich aufgrund der Datafizierung vieler Lebensbereiche nicht auf einen Programmbereich beschränken (König et al. 2020, S. 7f.). Eine effiziente Suche mit dem Wortstamm Dat* erwies sich gegenüber der sehr zeitintensiven Sichtung aller Programme als nicht zielführend, da der Datenbegriff einerseits bei einigen Angeboten mit Bezug zu Data Literacy in der Beschreibung nicht explizit Verwendung findet und andererseits auch in sachfremden Zusammenhängen von „Daten“ die Rede ist (z. B. „Kursdaten“).

Der Identifikation inhaltlich relevanter Angebote lag anschließend an die referierten Kompetenzmodelle¹²³⁴ das Verständnis von Data Literacy als kompetenter und kritisch-reflektierter Umgang mit Daten zugrunde. Das Spektrum hierauf gerichteter Bildungsangebote umschließt demnach anwendungsorientierte Angebote, die Fähigkeiten in der Arbeit mit Daten vermitteln, ebenso wie informative Angebote, die einführend Funktionsweisen und (neue) Technologien vorstellen, und sensibilisierende Angebote, die ein Bewusstsein für kritische, auch rechtswidrige Möglichkeiten der Datennutzung schaffen sowie gesellschaftliche Implikationen von Datenpraktiken ausleuchten. Demgemäß zentrieren sich Angebote, die Data Literacy fördern, nicht nur auf Sach- und Handlungswissen und den Erwerb datenbezogener Fähigkeiten, sondern beispielsweise auch auf Werthaltungen und die Reflexion ethischer Aspekte in einer von immer mehr Daten durchdrungenen Arbeits- und Lebenswelt (Schüller 2019, S. 298).

In der vorliegenden Programmanalyse wird insofern ein eher weites Verständnis von Data Literacy zugrunde gelegt, als davon ausgegangen wird, dass VHS-Angebote, in denen Daten oder datenintensive Anwendungen eine Thematisierung erfahren, potenziell (womöglich auch nur indirekt) Data Literacy fördern. Dabei werden nur Angebote berücksichtigt, für die anhand des Programmtextes darauf geschlossen werden konnte, dass Daten oder datenintensive Anwendungen einen thematischen Schwerpunkt bilden oder – bei breit gefächerten Angeboten – zumindest einen erkennbaren Teilschwerpunkt darstellen. Diese Angebote müssen der Ausschreibung nach nicht explizit Data Literacy als Zielperspektive formulieren, sondern dies anhand der inhaltlichen Angebotsdarlegung erwarten lassen. Dazu zählen beispielsweise Angebote, die potenziell die informationelle Selbstbestimmung sowie die Mündigkeit im Umgang mit und in der Beurteilung von datenbasierten Informationen, Anwendungen und Entscheidungen im Sinne einer produktiven Datenkritik (Dander 2014) stärken, etwa unter Verweis auf Algorithmen oder datenbasierte Geschäftsmodelle in der Angebotsankündigung. Hingegen werden Angebote, bei denen der Bezug zu Daten nur peripher oder nicht eindeutig gegeben ist – etwa allgemeine Einführungskurse zu Software und sozialen Medien, bei denen die Programmtexte keine Hinweise auf eine akzentuierte Auseinandersetzung mit Daten (z. B. mit Datenanalyse oder -schutz) enthielten –, hier nicht als mit Data Literacy assoziierte Angebote rubriziert.

Angebote, die dem zugrunde gelegten Verständnis folgend Data Literacy potenziell fördern, wurden im Zuge der Sichtung der 137 Programme identifiziert und mit einem Kategoriensystem erfasst. Das Kategoriensystem umfasste die Kategorien Einrichtung, Jahr, Veranstaltungstitel und Thema, wobei letztgenannte Kategorie die inhaltliche Ausrichtung erfasst und induktiv am Material entwickelt wurde (siehe 3.3). Wiederholt offerierte Angebote wurden mehrmals entsprechend ihrer Häufigkeit erfasst (Mehrfacherfassung), auch wenn sie innerhalb eines Programmzeitraums inhaltsgleich mehrmals angeboten wurden, um die Gesamtzahl aller Angebote zu Data Literacy im Analysezeitraum zu ermitteln. Diese Zahl gibt Auskunft darüber, wie viele Angebote mit Bezug zu Data Literacy insgesamt an den acht VHS im Untersuchungszeitraum in den Programmen geführt wurden und interessierten Personen zur Teilnahme offenstanden. Erstreckte sich ein Angebot über verschiedene Kalenderjahre, wurde es dem Jahr des Angebotsbeginns zugeordnet.

3.3 Analyse

Für die quantitative Auswertung der Verbreitung von Angeboten mit Bezug zu Data Literacy wurde zunächst die absolute Häufigkeit der Angebote ermittelt. Da die Gesamtvolumina der Programme einerseits zwischen den acht betrachteten VHS (z. B. Kreis- vs. großstädtische VHS) und andererseits im Zeitverlauf variieren (z. B. Angebotsrückgang infolge der Corona-Pandemie), wurde der prozentuale Anteil datenbezogener Angebote am Gesamtangebot pro Jahr und VHS berechnet. Zu diesem Zweck wurde die Programmanalyse um eine statistische Datenquelle ergänzt (Fleige und Reichart 2014) und aus der VHS-Statistik beim DIE für die acht betrachteten VHS die jährliche Kursgesamtzahl im Zeitraum 2010 bis 2021 angefordert.⁵ Somit konnte pro VHS für jedes Jahr, für das sowohl das Gesamtprogramm als auch die Information zur Kursgesamtzahl vorlag, der prozentuale Anteil des Angebots mit Bezug zu Data Literacy errechnet werden (bei VHS mit Halbjahresprogrammen musste für beide Halbjahre ein Programm vorliegen). Zu beachten ist, dass sich die VHS-Statistik auf Kalenderjahre bezieht, sich die Programme aber teils noch auf die ersten Wochen des Folgejahres erstrecken, wobei sich diese punktuelle zeitliche Inkongruenz in der Mehrjahresbetrachtung ausgleicht.

Für die qualitative Auswertung der Themen von Angeboten mit Bezug zu Data Literacy wurde eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung vorgenommen (Schreier 2012, 2014). Zuerst wurden die Angebotstexte gesichtet, um für die Kategorie Thema induktiv Subkategorien zur möglichst disjunkten Ordnung der inhaltlichen Ausrichtung der Angebote zu entwickeln. Diese Subkategorien wurden in mehreren iterativen Modifikationschritten am Material erprobt, überarbeitet (Kategorien wurden ausdifferenziert, fusioniert, präzisiert), mit einer Kurzbeschreibung und einem Ankerbeispiel versehen. Anschließend wurden alle Angebote erneut gesichtet und hinsichtlich ihrer thematischen Ausrichtung entlang der induktiv entwickelten Subkategorien kodiert. Dabei wurde jedes Angebot nur einer thematischen Subkategorie zugeordnet, bei Angeboten mit Bezügen zu mehreren thematischen Aspekten erfolgte anhand des Ausschreibungstexts eine Zuschreibung des Schwerpunkts. Die finalen Subkategorien zur thematischen Ordnung der Angebote lauten: (1) Datenschutz, Datensicherheit, (2) Datennutzung, (3) Daten und Recht, (4) Grundkenntnisse des Internets, (5) Technologische Innovationen, (6) Digitaler Wandel und (7) Mobile Health (siehe Tab. 3). Für die Berechnung des absoluten und relativen Anteils der Angebote in diesen Kategorien wurden Angebote, die innerhalb eines Programmzeitraums mehrfach bereitgestellt wurden, aufgrund der Inhaltsgleichheit nur einmal berechnet (Einfacherfassung). Damit soll ausgeschlossen werden, dass einzelne Angebote, die in erhöhter Frequenz wiederholt offeriert wurden, die Darstellung der inhaltlichen Verteilung verzerren.

⁵ Wir danken den Abteilungen „Forschungsinfrastrukturen“ und „Programmforschung“ des DIE für die Bereitstellung von Auszügen aus der VHS-Statistik und die Übermittlung angeforderter Programmhefte.

Tab. 2 Anzahl der VHS-Angebote mit thematischem Bezug zu Data Literacy nach Jahr und VHS

VHS	Jahr												Gesamt	
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021		o. A.
Arnsberg (-Sundern)	5 (3)	2 (3)	7 (3)	2 (1)	3 (2)	-	1 (1)	-	3 (3)	5 (5)	2 (2)	3 (3)	1 ^a (1)	34 (27)
Bocholt-Rhede- Isselburg	2 (2)	3 (3)	7 (6)	8 (4)	8 (5)	8 (6)	3 (3)	-	3 (2)	5 (5)	5 (5)	-	-	52 (41)
Ennepe-Ruhr-Süd	1 (1)	7 (7)	2 (2)	5 (5)	4 (3)	4 (4)	4 (4)	5 (5)	7 (7)	12 (12)	13 (13)	12 (12)	-	76 (75)
(Detmold-) Lengo	1 (1)	4 (4)	1 (1)	2 (2)	6 (4)	5 (5)	4 (4)	11 (11)	11 (11)	12 (12)	7 (7)	-	-	64 (62)
Lennetal	-	3 (2)	-	1 (1)	-	1 (1)	1 (1)	1 (1)	2 (2)	4 (4)	1 (1)	5 (4)	-	19 (17)
Bonn	2 (2)	3 (3)	4 (4)	1 (1)	4 (4)	4 (4)	4 (4)	26 (24)	7 (6)	-	5 (5)	6 (6)	-	66 (63)
Neuss	3 (3)	3 (1)	4 (4)	6 (4)	2 (2)	2 (2)	3 (2)	5 (5)	5 (5)	9 (8)	9 (9)	2 (2)	-	53 (47)
München	28 (12)	36 (16)	38 (16)	40 (20)	31 (22)	32 (24)	41 (25)	32 (21)	33 (23)	41 (25)	26 (21)	19 (12)	-	397 (237)
Gesamt	42 (24)	61 (39)	63 (36)	65 (38)	58 (42)	56 (46)	61 (44)	80 (67)	71 (59)	88 (71)	68 (63)	47 (39)	1 (1)	761 (569)

Kursiv: Einfacherfassung, bei der inhaltlich identische Angebote innerhalb eines Programmes nur einmal gezählt werden
a Durchführungsdatum in einem jahresübergreifenden Programm nicht benannt

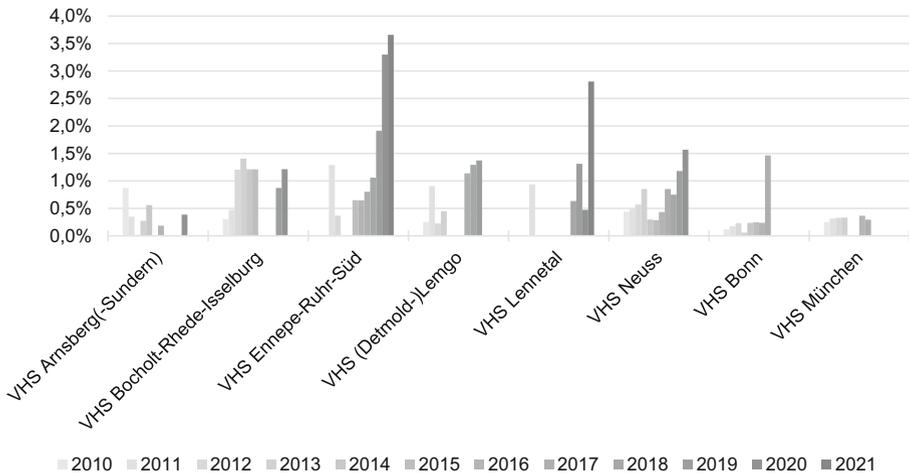


Abb. 1 Relativer Anteil der VHS-Angebote mit thematischem Bezug zu Data Literacy (Mehrfacherfassung) im Verhältnis zum Gesamtangebot der jeweiligen VHS im Analysezeitraum 2010 bis 2021

4 Ergebnisse

Nahezu alle 137 analysierten Programme enthielten Angebote mit Bezug zu Data Literacy. Für alle acht VHS lassen sich fast durchgängig entsprechende Angebote nachweisen (Tab. 2). Insgesamt konnten für den Analysezeitraum an den acht Einrichtungen 761 Angebote identifiziert werden, die Data Literacy fördern, dies entspricht durchschnittlich 5,55 datenbezogenen Angeboten pro Jahresprogramm. Berücksichtigung verdient, dass die tatsächliche Zahl von Data Literacy fördernden Angeboten höher liegen dürfte, da für einzelne VHS nicht alle Programme für die Analyse beschafft werden konnten (siehe Tab. 1). Werden innerhalb eines Programms mehrfach angebotene Veranstaltungen identischen Inhalts lediglich einmal gezählt, so reduziert sich die Gesamtzahl auf 569 Angebote. Das bedeutet, dass 25,23 % der hier erfassten Angebote (192 von 761 Angeboten) auf Veranstaltungen entfallen, die innerhalb desselben (Halb-)Jahres eine andere Veranstaltung inhaltsgleich duplizieren.

Es bestehen große interinstitutionelle Unterschiede in der Anzahl der Angebote, die mit der Einrichtungsgröße korrespondieren: Etwas mehr als die Hälfte der Angebote entfällt allein auf die Münchner VHS, deren Angebotsanzahl in den Jahren 2010 bis 2021 höher liegt als die kumulierte Angebotszahl der sieben nordrhein-westfälischen VHS in der Stichprobe. Dies ist partiell auf die gehäufte Mehrfachausbringung derselben Angebote an der Münchner VHS zurückzuführen.

Abb. 1 stellt pro Jahr und VHS den prozentualen Anteil von Data Literacy fördernden Angeboten am Gesamtangebot der jeweiligen Einrichtung dar. Datenlücken sind darauf zurückzuführen, dass in einigen Jahren für einzelne VHS ein Programm und/oder die Gesamtzahl aller Angebote nicht vorlag und hierdurch der relative Anteil nicht berechnet werden konnte. Der durchschnittliche Anteil von datenbezogenen Angeboten in den Programmen aller acht VHS im Analysezeitraum 2010 bis 2021 beträgt 0,79 %. Mit anderen Worten: In den analysierten Programmen besitzt

Tab. 3 Themen der VHS-Angebote mit thematischem Bezug zu Data Literacy (Einfächerfassung, N= 569), geordnet nach Häufigkeit

Thema	Beschreibung	Ankerbeispiel	N	%
Datenschutz, Datensicherheit	Angebote, die Datenschutz und -sicherheit in den Fokus rücken, z. B. über mögliche Risiken und Gefahrenquellen, Sicherheitseinstellungen und Schutzprogramme informieren. Bezug wird dabei sowohl zu privaten als auch zu beruflichen Kontexten hergestellt	„Einen Computer zu kaufen, reicht heute nicht mehr, er muss auch regelmäßig überprüft und aktualisiert werden. In diesem Kursus erfahren Sie, wie Sie Ihren PC bestmöglich gegen Bedrohungen absichern können.“ (Sicherheit für PC und Notebook, VHS Lemgo, Frühjahrsprogramm 2014, S. 126)	241	42,36
Datennutzung	Angebote, die anwendungsorientierte Kompetenzen der Datenverarbeitung in alltäglichen, privaten, beruflichen und ökonomischen Kontexten fördern	„Mit diesem Kurs verschaffen Sie sich ein fundiertes Basiswissen über Web-Controlling-Methoden und erlernen, wie Sie eine Web-Analyse-Software in Ihren Webauftritt integrieren und zur Optimierung Ihrer Onlineaktivitäten nutzen.“ (Web-Analyse – wie aus Daten Informationen werden, VHS München, Frühjahr 2020, S. 591)	96	16,87
Daten und Recht	Angebote, die rechtliche Aspekte von Daten beleuchten, z. B. über bestehende Rechte und Pflichten aufklären	„Rechtliche Fragen rund um die Vorbereitungen für den Webauftritt [...] werden behandelt. Dabei werden u. a. die Themen Urheber und Wettbewerbsrecht, Persönlichkeitsrechte, Impressumspflicht, Haftungsrisiken und Schutz eigener Inhalte angesprochen.“ (Rechtssichere Webseiten – Online-Recht für Webgestalter, VHS München, Frühjahr/Sommer 2011, S. 529)	62	10,90
Grundkenntnisse des Internets	Angebote, die basale Medienkompetenz bezogen auf das Internet vermitteln und dabei auf Daten eingehen. Im Fokus steht dabei der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, um die Nutzung des Internets zu ermöglichen sowie zu einem kritisch-reflektierten Umgang mit Daten zu befähigen. In Abgrenzung zu anderen Kategorien liegt der Fokus auf ebendieser Verschränkung	„Wenn Kinder surfen, sollte man nicht nur auf die Gefahren schauen: Die Informationsflut ist ansteckend und motivierend, die sozialen Kontakte sind spannend und anregend, außerdem ist eine spätere Berufstätigkeit ohne ausreichende Internet-Erfahrung gar nicht mehr denkbar. Trotzdem müssen Eltern darauf achten, was ihr Nachwuchs online tut. Wo findet Ihr Kind die besten Informationen? Wie können Sie die Nutzung am heimischen PC sinnvoll steuern? Und wie können Sie Ihr Kind sensibilisieren für die Risiken, z. B. in Sachen Datenschutz?“ (Wenn Kinder surfen. Internetsicherheit für Eltern, VHS Detmold-Lemgo, Jahresprogramm 2014–2015, S. 196)	44	7,73

Tab. 3 (Fortsetzung)

Thema	Beschreibung	Ankerbeispiel	N	%
Technologische Innovationen	Angebote, die Daten im Kontext technologischer Innovationen thematisieren, entweder bezogen auf konkrete Anwendungen (z. B. Sprachassistenten, Smart Home, humanoider Roboter) oder als thematischer Feldüberblick (z. B. Künstliche Intelligenz, Data Science)	„Alte Träume (und Befürchtungen) vom Einsatz Künstlicher Intelligenz, von Totalüberwachung und Maschinen-Herrschaft rücken in den Bereich des Realen. Was bedeutet diese Entwicklung für Persönlichkeitsrechte und Privatheit sowie für den gesellschaftlichen Zusammenhalt?“ (Big Data und künstliche Intelligenz – eine Bedrohung für die Demokratie?, VHS München, Frühjahr/Sommer 2020, S. 28)	36	6,33
Digitaler Wandel	Angebote, die Daten im Kontext eines gesellschaftlichen Wandels im Zusammenhang mit Digitalisierungsprozessen betrachten	„Ist es berechtigt, angesichts der Überwachungsexzesse, des Handels mit persönlichen Daten und der Vermarktung der Privatsphäre in den Medien vom Ende des Privaten zu sprechen?“ (Grundfragen der Philosophie: Die Zukunft der Privatheit, VHS Bonn, 2. Halbjahr 2014, S. 164)	20	3,51
Mobile Health	Angebote, die Daten und Datennutzung für gesundheitliche Zwecke thematisieren, z. B. Apps zur Kontrolle von Körperfunktionen sowie digitale Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit medizinischem Fachpersonal	„Immer mehr Gesundheits-Apps werden über die großen App-Stores angeboten und heruntergeladen. [...] Der Vortrag diskutiert Potenziale und Risiken dieser digitalen Selbstvermessung und stellt fünf Szenarien für das Jahr 2030 vor [...]“ (Digitale Selbstvermessung – Potenziale und Risiken, VHS Ennepeler Ruhr-Süd, Kursprogramm 2018/19, S. 63)	15	2,64
Nicht zuordnbar	Angebote, die entweder für eine Kategorisierung nicht hinreichend spezifiziert sind (z. B. zu kurzer Programmtext) oder die keiner Kategorie eindeutig zugeordnet werden können (z. B. deutliche inhaltliche Bezüge zu gleich mehreren Themenkategorien)	„Wie genau wirkt sich Digitalisierung in nahezu allen Lebensbereichen aus? Welche Chancen und Risiken ergeben sich daraus für jeden Einzelnen? [...] Themen: Einführung – Die Digitalisierung des Alltags; Big Data und Algorithmen – Die Suche nach der Nadel im digitalen Heuhaufen; Demokratie und Macht – Verbessert das Internet die Teilhabe an wichtigen Entscheidungen?; Medien und Urheberrecht – Von sterbenden Zeitungen und raubkopierten Filmen; Wissenschaft – Wie die Digitalisierung Forscher vernetzt; Bildung und Kompetenz – Die Welt des unbegrenzten Lernens – Datenschutz und Sicherheit – Wem gehören meine Daten?; E-Health – Die Chancen und Risiken der vernetzten Medizin; Kreativität – Neues schaffen mit digitalen Mitteln; Geschäftsmodelle – Neue Chancen für Unternehmen; Künstliche Intelligenz – Wenn Computer lernen können; Ausblick – Leben in einer digitalen Welt“ (ZEIT Akademie im Gespräch, VHS Neuss, Herbst 2018, S. 185)	55	9,67
Gesamt	–	–	569	100

durchschnittlich ca. jedes 126. Angebot einen Bezug zu Data Literacy. In Abb. 1 wird erkennbar, dass der relative Anteil von Data Literacy fördernden Angebot im beobachteten Zeitraum in der Tendenz ansteigt (siehe auch die Zunahme der absoluten Angebotsanzahl ab 2017 in Tab. 2), wenngleich die Datenlücken und einzelne Ausreißer zu berücksichtigen sind.

Nicht nur zwischen den Jahren, auch zwischen den VHS bestehen teils große Unterschiede: Den höchsten prozentualen Anteil von datenbezogenen Angeboten verzeichnet die VHS Ennepe-Ruhr-Süd im Jahr 2021 mit 3,66 %. Die prozentualen Anteile datenbezogener Angebote am Gesamtangebot sind von der Einrichtungsgröße entkoppelt: Während die Münchner VHS mit durchschnittlich 11.600 Veranstaltungen pro Jahr im Beobachtungszeitraum in jedem Jahr die mit Abstand meisten datenbezogenen Angebote verzeichnet (Tab. 2), ist der prozentuale Anteil datenbezogener Angebote am Gesamtangebot der Münchner VHS unterdurchschnittlich (Abb. 1). Demgegenüber nehmen datenbezogene Angebote an VHS mit einem deutlich geringeren Kursvolumen wie der VHS Ennepe-Ruhr-Süd (durchschnittlich 550 Veranstaltungen pro Jahr) oder der VHS Bocholt-Rhede-Isselburg (durchschnittlich 571 Veranstaltungen pro Jahr) im Analysezeitraum einen höheren prozentualen Anteil am Gesamtangebot ein.

Tab. 3 stellt das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Themen der datenbezogenen Angebote der ausgewerteten VHS-Programme dar. Es dominieren Angebote mit einem Fokus auf Datenschutz und Datensicherheit (42,36 %), die eine Sensibilisierung für kritische Facetten der Datenspeicherung und -verarbeitung intendieren und eine Vermeidung potenziell negativer Konsequenzen erstreben. Dazu zählen insbesondere Angebote zum Schutz der Privatsphäre und zur Sicherheit im Internet, darunter auch zahlreiche Angebote, die sich an Eltern als Zielgruppe richten und diese bezüglich der Internetnutzung ihrer Kinder ansprechen. Rund jedes sechste Angebot (16,87 %) fördert in eher anwendungsorientierter Ausrichtung Fähigkeiten der Arbeit mit Daten, sowohl im privaten Bereich (z. B. mit Bezug zu Cloud Computing, Datenübertragung und -verschlüsselung) als auch zu beruflichen Zwecken (z. B. Online-Marketing, Datenanalyse mit Python, Industrie 4.0). Rund jedes neunte Angebot (10,90 %) beleuchtet eigene Rechte und die Rechte anderer im Kontext der Datenverarbeitung. Die weiteren Angebote thematisieren Daten im Zusammenhang mit grundlegenden Einführungen in die Internetnutzung (7,73 %) sowie im Rahmen thematischer Überblicke zu technologischen Entwicklungen, häufig in Verbindung mit Künstlicher Intelligenz (6,33 %), ferner im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen durch Digitalisierungsprozesse (3,51 %) oder mit Bezug zu Mobile-Health-Anwendungen (2,64 %). Ungefähr jedes zehnte Angebot ließ sich nicht oder nicht eindeutig den zuvor genannten inhaltlichen Kategorien zuordnen (Tab. 3).

5 Diskussion

Die vorliegende Programmanalyse fokussierte die Verbreitung und inhaltliche Ausrichtung von Data Literacy fördernden Bildungsangeboten für Erwachsene an VHS. In fast jedem der 137 analysierten Programme aus dem Zeitraum 2010 bis 2021 konnten Angebote identifiziert werden, die potenziell Data Literacy fördern. Die thematische Präsenz gibt Zeugnis von der Bedeutung von Daten und verweist darauf, dass in der Erwachsenenbildung mit Daten assoziierte Fragen aufgegriffen werden. Dies lässt sich interpretieren als Nachweis „seismographischen Handelns“ (Fleige et al. 2019, S. 19) in der Programmentwicklung, das neuen Ansprüchen und Bedürfnissen mit einschlägigen Angeboten Rechnung trägt. Die einrichtungsübergreifende Tendenz, dass der Anteil Data Literacy fördernder Angebote im Gesamtangebot der betrachteten VHS im Analysezeitraum zugenommen hat, kann als Indiz für eine wachsende Sensibilisierung für die Bedeutung von Daten und diesbezüglicher Kompetenzfacetten interpretiert werden. Die Häufung von inhaltsgleichen Angeboten, die innerhalb eines Programms mehrmals angeboten werden, gibt Hinweis auf eine einrichtungsseitig erwartete oder in der Vergangenheit eingetretene Nachfrage nach diesen Angeboten (vgl. Hellriegel 2022, S. 168–196, 279–297).

Gleichwohl umfassen Angebote, in denen Daten eine Thematisierung erfahren, durchschnittlich lediglich 0,79 % des Gesamtangebots der betrachteten VHS und viele datenbezogene Angebote besitzen eine thematische Spezialisierung, sodass trotz der Repräsentanz datenbezogener Angebote in fast allen analysierten Programmen nicht auf eine umfassende Förderung von Data Literacy an VHS geschlossen werden kann. Mit Blick auf eine Versorgung mit Data Literacy fördernden Angeboten sind zudem die herausgestellten interinstitutionellen Unterschiede zu beachten: An der größten VHS finden sich erwartungskonform auch die meisten datenbezogenen Angebote, an VHS mit deutlich geringerem Volumen finden sich demgegenüber nur vereinzelt Angebote. Allerdings zeigt die Kontrastierung mit Daten aus der VHS-Statistik für die analysierten Einrichtungen, dass in weniger urbanen VHS mit Data Literacy assoziierte Angebote einen teils höheren Anteil am jeweiligen Gesamtangebot verzeichnen als an großstädtischen VHS.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung der Angebote zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Daten in verschiedenen Kontexten und Anwendungsbereichen erfolgt. Dabei stehen Daten teilweise nicht explizit im Fokus, die Ankündigungstexte lassen nicht selten ein Aufgreifen als eine thematische Subfacette des eigentlichen Hauptthemas vermuten. Data Literacy dürfte in diesen Angeboten folglich eher implizit gefördert werden. Die Charakteristik von Programmen als werbende Angebotsvorschau bedingt, dass den Ankündigungstexten keine spezifischen Informationen zur konkreten Zuwendung zu Datenfragen entnommen werden können. Die qualitativ-inhaltsanalytische Kategorisierung lässt jedoch eine häufige Akzentuierung negativer Datenaspekte erkennen, insbesondere im Zusammenhang mit Datenschutz, Datensicherheit und rechtlichen Fragen. Darin tritt tendenziell ein defensives Technologieverständnis hervor: Verschiedene Kontexte, in denen Daten generiert, angefordert, gespeichert, verarbeitet oder transferiert werden und denen man sich teilweise nicht entziehen kann, verlangen Sensibilität im Umgang mit (vor allem eigenen) Daten. Angebote mit dieser Ausrichtung schaffen potenziell ein Bewusstsein für da-

tenbezogene Risiken in von Digitalisierungsprozessen berührten Lebensbereichen. Die diesen Angeboten eingelagerten Lernpotenziale können zur mündigen Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitswelt in einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) beitragen, wenn sie anregen, Datenpraktiken und kritische Szenarien der Datennutzung zu reflektieren. Damit verbunden ist auch die Befähigung zum souveränen Agieren in datenbezogenen Fragen (z. B. Datenweitergabe in sozialen Medien und Gesundheits-Apps). Aufgrund der gesellschaftlichen Dimension des digitalen Wandels berührt die kritische Reflexion von Daten auch die begründete Urteilsbildung in Fragen, die den eigenen Lebensvollzug übersteigen, z. B. die Positionierung zu datenbasierten Geschäftsmodellen globaler Konzerne oder zu algorithmischen Entscheidungen mit großer Tragweite (z. B. Kreditvergabe), die potenziell Diskriminierung reproduzieren (Beck et al. 2019).

Demgegenüber sind weniger Angebote von einem aktiven Technologieverständnis getragen, indem Gestaltungsräume der Datenverarbeitung und hierauf bezogene Kompetenzen akzentuiert werden. Potenziale der Datenverarbeitung werden eher nachrangig und vor allem in thematischen Einführungen – insbesondere im Zusammenhang mit dem dynamischen Feld der Künstlichen Intelligenz – aufgegriffen, die auf eine Wissenserweiterung zielen. Diese Angebote fördern potenziell ein Verständnis für (neue) Nutzungsoptionen von Daten. Dabei können auch eher potenzialorientierte Angebote die Sensibilität für Risiken in datenbasierten Prozessen schärfen, etwa wenn die Auseinandersetzung mit Datenverwendungsoptionen das Bewusstsein für den Wert von Daten und mögliche kommerzielle Interessen schärft und damit verbunden die Bedeutung von Maßnahmen zum Schutz von Daten sowie die Gefahren missbräuchlicher Datenpraktiken unterstrichen werden. Ebenso dürfte eine anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit der Erfassung und Verarbeitung von Daten das Verständnis für datenbezogene Probleme vertiefen, beispielsweise dass Daten Relevanz- und Zwecksetzungen sowie die Transformation von Kontextwissen implizieren (Schüller et al. 2019, S. 36) und folglich nur vermeintlich objektiv sind (Breiter und Hepp 2018; Prinsloo 2019).

Der geringe Anteil von anwendungsorientierten Angeboten ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass VHS Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung sind; für Angebote zu Data Literacy in der beruflichen Weiterbildung ist demgegenüber eine ausgeprägte Verwertungsorientierung anzunehmen (Rohs 2020). Die Befunde stehen im Kontrast zu den breiter angelegten VHS-Prorammanalysen von Hellriegel (2022) und Rohs et al. (2021) zu den Themenfeldern Medienkompetenz und Digitalisierung, deren Ergebnissen zufolge Angebote mit beruflichem Schwerpunkt und in funktionaler Ausrichtung dominieren und kritisch-reflexive Angebote etwa mit Bezug zu gesellschaftlichen Konsequenzen von Digitalisierungsprozessen wenig vertreten sind. Dies findet hier keine Bestätigung für VHS-Angebote mit thematischem Bezug zu Data Literacy, vielmehr zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass VHS-Programme Angebote enthalten, die Data Literacy potenziell fördern und damit der (gewachsenen) Bedeutung von Daten in privaten und beruflichen Kontexten Rechnung tragen. Insofern sind Daten als Thema in der Erwachsenenbildung präsent und es ist davon auszugehen, dass entsprechende Angebote über VHS für viele Menschen in Deutschland wohnortnah

und niedrigschwellig zugänglich sind. Es handelt sich allerdings erstens um punktuelle Angebote, die zweitens aufgrund ihres thematischen Schwerpunkts datenbezogene Kompetenzen oft nur indirekt adressieren. Um den gestiegenen Anforderungen an Data Literacy gerecht zu werden, ist eine flächendeckende und umfassende Versorgung mit hierauf gerichteten Angeboten anzustreben. Eine Angebotsausdehnung sollte dabei vor dem Hintergrund verschiedener Dimensionen von Data Literacy (Dander 2014; Grillenberger und Romeike 2018; Ridsdale et al. 2015; Schüller et al. 2019) und der Pluriformität von Datenbezügen im Alltag Data Literacy in seiner inhaltlichen Vielschichtigkeit adressieren, um gesellschaftliche Teilhabe in von Digitalisierungsprozessen durchdrungenen Lebensbereichen angemessen zu fördern.

Berücksichtigung verdient, dass die vorgenommene Analyse auf den Programmen von acht VHS aus dem Zeitraum 2010 bis 2021 beruht und für einzelne (Halb-)Jahre Datenlücken bestehen, weil Programme nicht beschafft werden konnten. Mit Blick auf die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse für alle 858 VHS in Deutschland lässt sich aufgrund der getroffenen Stichprobenwahl und der vergleichsweise breiten Datenbasis von 137 Programmen annehmen, dass sich in den Ergebnissen relevante Tendenzen bezüglich der Repräsentanz von Data Literacy in VHS-Programmen abbilden. Da die Befunde aber erkennen lassen, dass zwischen einzelnen VHS Unterschiede im Angebotsvolumen bestehen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine Betrachtung weiterer VHS in quantitativer Hinsicht zu abweichenden Befunden führt. Unbeantwortet muss hier bleiben, ob sich für andere Erwachsenenbildungsanbieter – insbesondere in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung von datenbezogenen Bildungsangeboten – ein vergleichbares oder ein divergierendes Bild ergibt. Da Programme Angebotsankündigungen enthalten, liefert die Programmanalyse keine Informationen dazu, ob, wie und mit welchem Lernertrag die 761 identifizierten Angebote mit Bezug zu Data Literacy realisiert wurden. Aus den Ankündigungstexten lässt sich beispielsweise oftmals nicht entnehmen, wie anwendungsorientiert die Zuwendung zu Daten ist, welche lebensweltlichen Bezüge hergestellt werden und wie viel Raum für teilnehmendenseitige Anliegen und Beiträge besteht (vgl. Scheidig 2022a, S. 332). Aus diesem Grund ist auch nicht auszuschließen, dass die hier vorgenommene thematische Kategorisierung eines Angebots (Tab. 3) anhand des Programmtextes nicht dem tatsächlichen inhaltlichen Schwerpunkt des realisierten Angebots entspricht.

Mit diesen Limitationen sind zugleich Perspektiven für künftige Forschung aufgeworfen. Von Relevanz sind Analysen, die Data Literacy fördernde Lehr-/Lernarrangements in verschiedenen Erwachsenenbildungskontexten in den Blick nehmen, auch in vergleichender sowie in internationaler Hinsicht. So scheint es lohnend, der Adressierung von Data Literacy auch in der betrieblichen Weiterbildung – dem quantitativ dominierenden Erwachsenenbildungsbereich in Deutschland (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, S. 22) – Aufmerksamkeit zu schenken. Dies begründet sich nicht nur im gewachsenen Stellenwert datenbezogener Kompetenzen in der Arbeitswelt, sondern auch in der Annahme, dass in beruflichen Kontexten erworbene Kompetenzen potenziell in andere Lebensbereiche übertragen werden können, etwa in Bezug auf Datenschutz und -sicherheit. Die Frage des Kompetenztransfers verweist auf die Wirkung datenbezogener Erwachsenenbildungsangebote, die als Forschungsdesiderat zu markieren ist. In mikrodidaktischer

Hinsicht verdienen die Lernprozesse und -erträge von Data Literacy fördernden Angeboten eine Zuwendung, also inwieweit die Auseinandersetzung mit datenassoziierten Aspekten in Erwachsenenbildungsangeboten aufseiten der Teilnehmenden die Souveränität in Datenfragen fördert. Im Hinblick auf die Teilnehmenden ist schließlich zu fragen, wer entsprechende Angebote wahrnimmt und wie im Sinne einer Reduktion einer digitalen Spaltung in der Gesellschaft (Hargittai 2002; van Dijk 2012) verstärkt jene mit gering ausgeprägter Data Literacy attrahiert werden können (zur Soziodemografie dieser Gruppe vgl. Buddeberg et al. 2021). Da Data Literacy in einem zunehmend von Digitalisierungsprozessen durchdrungenem Alltag nicht an Relevanz einbüßen dürfte, ist für die Förderung von Data Literacy im Sinne lebenslangen Lernens einerseits die in der vorliegenden Programmanalyse untersuchte Verbreitung von hierauf gerichteten Angeboten bedeutsam, andererseits aber auch die Zugänglichkeit, Nutzung und Qualität dieser Angebote. Demgemäß verlangt die Förderung von Data Literacy von Erwachsenen sowohl in der Bildungspraxis als auch in der Forschung verstärkt Aufmerksamkeit.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt A.-L. Brinkmüller und F. Scheidig 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

- Bandtel, M., Kauz, L., & Weißker, N. (2021). Data Literacy Education für Studierende aller Fächer. Kompetenzziele, curriculare Integration und didaktische Ausgestaltung interdisziplinärer Lehr-Lern-Angebote. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 395–412). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, S., Grunwald, A., Jacob, K., & Matzner, T. (2019). *Künstliche Intelligenz und Diskriminierung. Herausforderungen und Lösungsansätze*. München: Plattform Lernende Systeme.
- Breiter, A., & Hepp, A. (2018). Die Komplexität der Datafizierung: zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren. In C. Katzenbach, C. Pentzold, S. Kannengieser, M. Adolf & M. Tad-dicken (Hrsg.), *Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien* (S. 27–48). Berlin: Digital Communication Research.
- Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2021). Der kritische Umgang mit Informationen und Daten als Bildungsbedarf unter den Vorzeichen von Datenkapitalismus. In C. Bernhard-Skala, R. Boltzen-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse. Befunde. Perspektiven* (S. 55–69). Bielefeld: wbv.
- Bundeskanzleramt (2021). Datenstrategie der Bundesregierung. Eine Innovationsstrategie für gesellschaftlichen Fortschritt und nachhaltiges Wachstum. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/datenstrategie-der-bundesregierung-1845632>. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Calzada, J., & Marzal, M. (2023). Incorporating data literacy into information literacy programs: core competencies and contents. *Libri*, 63(2), 123–134.
- Cukier, K., & Mayer-Schönberger, V. (2013). The rise of big data: how it's changing the way we think about the world. *Foreign Affairs*, 92(3), 28–40.
- Dander, V. (2014). Von der ‚Macht der Daten‘ zur ‚Gemachtheit von Daten‘. Praktische Datenkritik als Gegenstand der Medienpädagogik. *Mediale Kontrolle unter Beobachtung*, 3(1), 1–21.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2019). Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2023a). Marktforschung 2023. Kernergebnisse zu den Themen: Markenbekanntheit, Markenstärke, Image und Erfolgsfaktoren. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/marktforschung-2023.php>. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Deutscher Volkshochschul-Verband (2023b). Volkshochschulen. Zahlen, Daten und Fakten über Deutschlands größten Weiterbildungsanbieter. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/volkshochschulen/volkshochschulen.php>. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- van Dijk, J. A. G. M. (2012). The evolution of the digital divide—The digital divide turns to inequality of skills and usage. In J. Bus, M. Crompton, M. Hildebrandt & G. Metakides (Hrsg.), *Digital enlightenment yearbook 2012* (S. 57–78). Amsterdam: IOS.
- Ebeling, J., Koch, H., & Roth-Grigori, A. (Hrsg.). (2021). *Kompetenzerwerb im kritischen Umgang mit Daten*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
- Fleige, M., & Reichart, E. (2014). Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In H. Pätzold, H. v. Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 68–87). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käpflinger, B., & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W., v. Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I., & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 451–474). Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, C., & Spree, U. (2022). Finding access points for data literacy: The example of the ERASMUS+ Project DaLiCo (Data Literacy in Context). In S. Kurbanoglu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany & D. Kos (Hrsg.), *Information literacy in a post-truth era* (S. 109–121). Cham: Springer.
- Grillenberger, A., & Romeike, R. (2018). Developing a theoretically founded data literacy competency model. In A. Mühlhling & Q. Cutts (Hrsg.), *Proceedings of the 13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (WiPSCE)* (S. 53–62). New York: ACM.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: differences in people's online skills. *First Monday*. <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>.
- Heidrich, J., Bauer, P., & Krupka, D. (2018). Strukturen und Kollaborationsformen zur Vermittlung von Data-Literacy-Kompetenzen (Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 32). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr32_Data_Literacy_Kompetenzen_Literatur.pdf. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Hellriegel, J. (2022). *Bildungsauftrag Medienkompetenz. Programmplanung an Volkshochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: wbv.
- Heuer, K., Hülsmann, K., & Reichart, E. (2008). Neuer Service für die Programmforschung. Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15(4), 46–48.
- Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2019). *Digital citizenship in a datafied society*. Cambridge: Polity.
- Houben, D., & Prietl, B. (Hrsg.). (2018). *Datengesellschaft. Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*. Bielefeld: transcript.
- Jäger, A. (2020). Europäischer Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen – Chance und Herausforderung. Ergebnisse einer Umfrage des Bundesarbeitskreises Arbeit und Beruf. *dis.kurs*, 4, 6–9.
- Jarke, J., & Brieter, A. (2019). Editorial: the datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6.
- Kirchherr, J., Klier, J., Lehmann-Brauns, C., & Winde, M. (2018). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.

- König, P., Kohl, J., & Rohs, M. (2020). Methodische Herausforderungen längsschnittlicher Programmanalysen am Beispiel des Themenfeldes Digitalisierung. https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/deliver/index/docId/6015/file/Beitraege_zur_EB_09_PM_Analyse_200630.pdf. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir: Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Nardi, B. A., & O'Day, V. (1999). *Information ecologies: using technology with heart*. Cambridge: MIT Press.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl. S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Prinsloo, P. (2019). A social cartography of analytics in education as performative politics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2810–2823.
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D., Kelley, D., Matwin, S., & Wuetherick, B. (2015). *Strategies and best practices for data literacy education. Knowledge synthesis report*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1922.5044>.
- Robak, S. (2012). Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen. https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforchung/methodische_handreichungen/codiersysteme/programmanalyse-codesysteme-robak.pdf. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Rohs, M. (2020). Medienkompetenz in der Weiterbildung Der digitale Bürger zwischen Mündigkeit und Employability. *weiter bilden*, 27(2), 27–29.
- Rohs, M., König, P., Kohl, J., & Hellriegel, J. (2021). Digitalisierung als Gegenstand von Kursangeboten – Eine Längsschnittuntersuchung der vh Ulm. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung* (S. 149–169). Bielefeld: wbv.
- Scheidig, F. (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, 55(2), 41–48.
- Scheidig, F. (2022a). Angebote politischer Erwachsenenbildung vor und nach dem „Corona-Schock“. Eine vergleichende Programmanalyse zu Online- und Präsenzveranstaltungen an Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(2), 321–345.
- Scheidig, F. (2022b). Learning Analytics und Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen im Horizont zunehmender Dataifizierung. *Education Permanente*, 56(1), 41–51.
- Scheidig, F., & Holmeier, M. (2021). Learning Analytics aus institutioneller Perspektive: Ein Orientierungsrahmen für die hochschulische Datennutzung. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 215–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmidt-Hertha, B., & Rott, K. J. (2021). Nachfrage nach digital gestützter Weiterbildung im Spiegel des AES – Möglichkeiten und Grenzen von Zielgruppenanalysen. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven* (S. 117–132). Bielefeld: wbv.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2043/3636/8615>. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Schüller, K. (2019). Ein Framework für Data Literacy. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 13, 297–317.
- Schüller, K., Busch, P., & Hindinger, C. (2019). Future Skills: Ein Framework für Data Literacy – Kompetenzrahmen und Forschungsbericht (Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 47). https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Secker, J., & Coonan, E. (2011). A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL). <http://www.dspsa.ce.cam.ac.uk/handle/1810/244638>. Zugegriffen: 23. Nov. 2023.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Williamson, B. (2019). Datafication of education: a critical approach to emerging analytics technologies and practices. In H. Beetham & R. Sharpe (Hrsg.), *Rethinking pedagogy for a digital age: principles and practices of design* (S. 212–226). London: Routledge.

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.



Teilhabe nach dem Renteneintritt

Non-formale Bildungsaktivitäten als Ausgleich für einen unerfüllten Erwerbswunsch?

Madlain Hoffmann 

Eingegangen: 20. August 2023 / Überarbeitet: 9. Januar 2024 / Angenommen: 2. Februar 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Erwerbstätigkeit und die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten werden als bedeutende nicht-monetäre Teilhabemöglichkeiten im Alter diskutiert. Nach dem Renteneintritt ist die Ausübung einer Erwerbstätigkeit allerdings eingeschränkt. Der Wunsch, auch in der Rentenphase erwerbstätig zu sein, kann daher nicht immer realisiert werden. Folglich müssen alternative Teilhabemöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Bislang gibt es keine Studien, in denen untersucht wird, ob Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten als Möglichkeit der Teilhabe realisieren. Konkret wird in der vorliegenden Studie untersucht, ob sich unmittelbar nach dem Renteneintritt die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten zwischen Personen, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, und Personen, die keinen Erwerbswunsch haben, und Personen, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen, unterscheidet. Mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und logistischen Regressionsanalysen zeigt sich, dass Personen, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, an einer non-formalen Bildungsaktivität teilzunehmen, als Personen, die einen Erwerbswunsch mit monetären Motiven haben, und als Personen, die nicht den Wunsch haben, erwerbstätig zu sein. Die Unterschiede bleiben auch unter Berücksichtigung des Einkommens und weiterer Merkmale bestehen. Die Ergebnisse tragen zur bisherigen Forschung zu Aktivitäten im Alter bei und werden vor dem Hintergrund des aktiven Alterns und nicht-monetärer Motive diskutiert. Weitere Forschung muss klären, ob non-formale Bildungsaktivitäten unerfüllte Erwerbswünsche in der

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld und Roßbach 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

✉ Madlain Hoffmann

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Bamberg, Deutschland

E-Mail: madlain.hoffmann@lifbi.de

Rentenphase kompensieren oder langfristig dazu beitragen, eine Erwerbstätigkeit realisieren zu können.

Schlüsselwörter Erwerbswunsch · Nicht-monetäre Motive · Rente · Rentenübergang · Weiterbildung

Participation after retirement

Non-formal education as compensation for an unrealized desire to work?

Abstract In terms of non-monetary motives, employment and participation in non-formal education are discussed as important opportunities for participation in old age. However, post-retirement employment opportunities are limited. The desire to work in retirement can therefore not always be realized. As a result, further opportunities for participation are considered. Research on non-employed persons who want to be employed after retirement without a monetary motive and their participation in non-formal education as an opportunity for participation is still absent. This study investigates whether there are differences in participation in non-formal education after retirement among retirees who want to be employed without monetary motives compared to those who want to be employed with monetary motives and those who do not want to be employed. The study is based on data from the National Educational Panel Study (NEPS) and on logistic regression analyses. The results indicate that retirees who wish to work without monetary motives are more likely to participate in non-formal education compared to retirees who want to work due to monetary motives and retirees who do not wish to work. The results persist even after controlling for income and other variables. The findings contribute to previous research on activities in old age. They are discussed in light of active aging and non-monetary motives. Additional research is needed to investigate whether non-formal education is a compensation for unrealized desire to work in retirement or whether it contributes to realize desire to work in the long term.

Keywords Desire to work · Further education · Non-monetary motives · Retirement · Transition to retirement

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat der demografische Wandel zu einer gesellschaftlichen Debatte über eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit und zu umfassenden Rentenreformen geführt (Romeu-Gordo und Sarter 2020). Gleichzeitig ist angesichts des wachsenden Anteils älterer Menschen in der Bevölkerung (Statistisches Bundesamt 2022) die Bedeutung gestiegen, Erkenntnisse über förderliche Bedingungen für ein selbstbestimmtes Altern zu erlangen (Mergenthaler et al. 2015; WHO 2002). Damit Menschen bis ins hohe Alter selbstbestimmt leben können, sind Teilhabemöglichkeiten von großer individueller und gesellschaftlicher Bedeutung (Barnes et al. 2004; Cihlar et al. 2015; Nimrod 2007; Sinner und Schmidt 2009).

Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbstätigkeit stellen bedeutsame Teilhabemöglichkeiten dar. Demnach wird Weiterbildung in ihrer Bedeutung für die persönliche Zielerreichung (Friebe 2010; Kolland und Ahmadi 2010a; Withnall 2010), für soziale Teilhabe oder persönliche (Lern-)Interessen (Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Schmidt-Hertha und Tippelt 2019) und im Rahmen nicht-monetärer Bildungserträge (bspw. subjektives Wohlbefinden; u. a. Jenkins und Mostafa 2015; Narushima et al. 2018) immer stärker in den Blick genommen. Die Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten (im Folgenden auch mit NFE abgekürzt, kurz für non-formal education) bzw. Weiterbildungsbeteiligung erlangt somit auch jenseits von Lebensphasen mit primär berufsbezogener Weiterbildungsteilnahme zunehmende Relevanz. Auch für Erwerbstätigkeit in der Rentenphase sind nicht-monetäre Motive wie soziale Teilhabe und persönliche (Lern-)Interessen bedeutsam (Anger et al. 2018; Fasbender et al. 2016; Romeu Gordo et al. 2022). Nicht-monetäre Motive, bspw. der Wunsch, eine Aufgabe oder Kontakt zu anderen Menschen zu haben, nehmen vor den monetären insgesamt einen höheren Stellenwert ein, wenngleich etwa die Hälfte der erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentner vordergründig aus der Notwendigkeit eines finanziellen Hinzuverdienstes heraus erwerbstätig ist (Anger et al. 2018; Romeu Gordo et al. 2022). Darin wird deutlich, dass eine auf ein Erwerbseinkommen ausgerichtete Tätigkeit für Rentnerinnen und Rentner auch dann noch erstrebenswert sein kann, wenn finanzielle Aspekte keine Rolle spielen.

Erwerbstätigkeit und NFE werden primär vor dem Hintergrund des Erwerbspotenzials Älterer diskutiert (u. a. Kistler und Trischler 2014; Lippke et al. 2015; Raemdonck et al. 2015). Im Gegensatz dazu nimmt die Debatte über den Wunsch, auch nach dem Renteneintritt am Erwerbsleben teilzuhaben, diesen aber nicht verwirklichen zu können, insgesamt einen nachrangigen Stellenwert ein (Anger et al. 2020). Ein solcher Erwerbswunsch kann nicht nur aus monetären und nicht-monetären Motiven entstehen. Denkbar ist darüber hinaus auch, dass ein Erwerbswunsch durch die schrittweise Anhebung der Regelaltersgrenze und der gesellschaftlichen Erwartung einer verlängerten Lebensarbeitszeit beeinflusst wird (Mergenthaler et al. 2015).

Nicht alle Rentnerinnen und Rentner haben jedoch die gleichen Möglichkeiten, nach ihren Vorstellungen erwerbstätig zu sein. Unerfüllte Erwerbswünsche und mögliche Alternativen zu einer Erwerbstätigkeit sind vor dem Hintergrund des aktiven Alterns ein zentraler Untersuchungsgegenstand, bislang jedoch wenig untersucht (u. a. Backes et al. 2011; Hofäcker und Kellert 2019).¹ Bislang ist unklar, welche Bedeutung NFE als eine Alternative zur Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt hat. Die Frage zur Bedeutung von NFE stellt sich nicht zuletzt auch aufgrund der Erwartung zur Bereitschaft lebenslangen Lernens. Die Teilnahme an NFE kann somit als eine gesellschaftlich akzeptierte Tätigkeit angesehen werden, die zur Teilhabe nach dem Renteneintritt beitragen kann. Diese Studie geht der Frage nach, ob sich Rentnerinnen und Rentner, die erwerbstätig sein wollen, von Rentnerinnen und Rentnern, die nicht (mehr) erwerbstätig sein wollen, hinsichtlich der Teilnahme an NFE unterscheiden. Angenommen wird, dass insbesondere Erwerbswünsche, die

¹ Fasbender et al. (2016) untersuchen bspw. den Zusammenhang zwischen der individuellen Bedeutung von Erwerbstätigkeit und Engagement sowie familiärer Unterstützung.

nicht mit monetären Motiven verbunden sind, mit einer erhöhten Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten einhergehen.

2 Motive für Erwerbstätigkeit und Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten nach dem Renteneintritt

2.1 Erwerbstätigkeit

Ein bedeutender Teil der Rentnerinnen und Rentner ist erwerbstätig, insbesondere unmittelbar nach dem Renteneintritt und mit steigender Tendenz (Engstler und Romeu Gordo 2014; Lippke et al. 2015; Romeu Gordo et al. 2022). Anger et al. (2018) ermitteln, dass innerhalb der ersten drei Jahre nach Renteneintritt etwa drei von zehn Rentnerinnen und Rentnern erwerbstätig sind. Trotz der steigenden Anzahl erwerbstätiger Rentnerinnen und Rentner ist ein Teil ungewollt nicht erwerbstätig. Anger et al. (2018) zeigen, dass 20% der männlichen und 13% der weiblichen nicht-erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentner einen Erwerbswunsch haben. Die Realisierung eines Erwerbswunsches kann durch individuelle, organisationale, arbeitsmarktbezogene und andere Gründe erschwert sein (Backes et al. 2011; Barnes et al. 2004; Furunes 2017; Mergenthaler et al. 2015).

Motive der Erwerbstätigkeit und des Erwerbswunsches nach dem Renteneintritt können allgemein in monetäre und nicht-monetäre Motive unterteilt werden. In verschiedenen Untersuchungen geben zwischen 40 und 60% der erwerbstätigen und -willigen Rentnerinnen und Rentner an, einer Erwerbstätigkeit aus monetären Motiven nachzugehen oder diese anzustreben (Anger et al. 2018; Engstler und Romeu Gordo 2014; Barnes et al. 2004). Engstler und Romeu Gordo (2014) zeigen ferner, dass unter erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentnern Personen mit einem niedrigen und einem hohen Einkommen überdurchschnittlich oft vertreten sind. Erwerbsbeteiligung unter hohen Einkommenslagen können die Autorinnen und Autoren u. a. mit höheren Ausgaben erklären (z. B. finanzielle Unterstützungsleistungen). Dies zeigt einerseits, dass Erwerbstätigkeit für finanziell schlechter gestellte Rentnerinnen und Rentner notwendig sein kann. Andererseits kann eine monetär motivierte Erwerbstätigkeit auch bei einer objektiv guten Einkommenssituation ausgeübt oder angestrebt werden, weil bspw. die verfügbaren finanziellen Mittel subjektiv als nicht ausreichend wahrgenommen werden. Daraus lässt sich ableiten, dass bei der Beschreibung von (gewünschter) Erwerbstätigkeit im Rentenalter die subjektive Bewertung, aus finanziellen Motiven erwerbstätig zu sein oder sein zu wollen, anstelle der (ausschließlichen) objektiven Einkommenssituation berücksichtigt werden muss (Sackreuther et al. 2017).

Während monetäre Motive nur für einen Teil der Rentnerinnen und Rentnern mit einer Erwerbstätigkeit oder einen Erwerbswunsch bedeutend sind, sind nicht-monetäre Motive – auch bei Vorhandensein monetärer Motive – nahezu immer vorhanden (Anger et al. 2018; Engstler und Romeu Gordo 2014; Fasbender et al. 2016; Sackreuther et al. 2017). Motive der Erwerbstätigkeit und des Erwerbswunsches nach dem Renteneintritt unterscheiden sich demnach vor allem darin, ob neben nicht-monetären Motiven zusätzlich monetäre Motive vorliegen oder nicht. Studien zeigen,

dass Spaß an und Flexibilität bei der Erwerbstätigkeit, weiterhin eine Aufgabe zu haben, aktiv zu sein und das Bedürfnis, im Kontakt mit anderen Menschen zu sein, das eigene Wissen weiterzugeben, sich selbst weiterzubilden sowie das Erreichen gesundheitsbezogener Ziele häufig genannte nicht-monetäre Motive sind (Anger et al. 2018; Barnes et al. 2004; Engstler und Romeu Gordo 2014; Mergenthaler 2015).

2.2 Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten

Quantitative Studien zeigen, dass die Teilnahme an NFE mit nahendem Renteneintritt sinkt (BMBF 2022; Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Kolland und Ahmadi 2010a; Tippelt et al. 2009). Die sinkenden Teilnahmequoten werden insbesondere auf die für Weiterbildungsteilnahme bedeutsame und mit zunehmendem Alter wegfallende Gelegenheitsstruktur der Erwerbstätigkeit und damit zusammenhängender Anlässe und Motive zurückgeführt (Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Tippelt et al. 2009). Auch eine Erwerbstätigkeit in der Rentenphase scheint für Weiterbildungsteilnahme förderlich zu sein. Nach Sackreuther et al. (2017) nehmen erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner häufiger an einer Weiterbildung teil als nicht-erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner. Wiest et al. (2018) zeigen zudem, dass die Weiterbildungsteilnahme von Rentnerinnen und Rentnern im Trend angestiegen ist. Weitere Faktoren, die den Anstieg der Weiterbildungsteilnahme in der Rentenphase erklären können, wie bspw. veränderte Gelegenheitsstrukturen oder Motive, sind weitestgehend unklar.

Weiterbildungsmotive verändern sich im Lebensverlauf. Die Teilnahme an NFE im Alter ist vordergründig durch soziale, selbstreflexive, autonome, strukturgebende, sinnstiftende und unmittelbar-interessengeleitete bzw. -alltagspraktische Motive bestimmt sowie auf den Erhalt kognitiver Fähigkeiten ausgerichtet (u. a. Boulton-Lewis 2010; Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Sinner und Schmidt 2009). Ältere Personen legen stärker auf Prozessmerkmale einer NFE Wert als jüngere Personen. Hierbei spielen insbesondere die Zusammensetzung der Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden, ein gutes Arbeitsklima, Möglichkeiten des sozialen Austauschs und die Weitergabe eigener (berufsbezogener) Erfahrungen eine bedeutsame Rolle. Diese Aspekte sind sowohl für die positive Bewertung von NFE, als auch für die Teilnahme an NFE selbst bedeutsam (Theisen et al. 2009; Kolland und Ahmadi 2010b; Sinner und Schmidt 2009). Dies korrespondiert auch mit der sozio-emotionalen Selektivitätstheorie, die in ihren Annahmen davon ausgeht, dass mit einer begrenzten Zukunftsperspektive emotional bedeutsame Erfahrungen an Bedeutung gewinnen (Carstensen et al. 1999). Mit zunehmendem Alter sind somit sowohl für die Teilnahme an NFE als auch für den Wunsch, nach dem Renteneintritt erwerbstätig zu sein, insbesondere unmittelbar erreichbare Ziele und soziale Motive bedeutsam.

3 Theoretischer Ansatz zur Erklärung der Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten nach dem Renteneintritt

Aus der soziologischen Lebensverlaufsperspektive werden Möglichkeiten individuellen Handelns durch den sozial strukturierten Lebensverlauf beeinflusst (Elder und

Shanahan 2006; Settersten und Gannon 2005). Dabei wird auch die Rolle früherer Bedingungen, Gelegenheiten und Erfahrungen in den Blick genommen und der Frage nachgegangen, ob und wie sie mit dem späteren Lebensverlauf in Beziehung stehen (Elder et al. 2003; Mayer 2009). Ereignisse wie der Renteneintritt sind demnach nicht nur mit sozialen Normen, Rollen(zuschreibungen) und Erwartungen verbunden, sondern werden auch durch Erfahrungen in früheren Lebensphasen beeinflusst, bspw. frühere Weiterbildungserfahrungen. Mit dem Rentenübergang gehen Personen i. d. R. von einer Lebensphase, die durch Erwerbsteilnahme gekennzeichnet ist, in eine Lebensphase über, die finanziell durch ein Renteneinkommen abgesichert ist. Individuelle Zielsetzungen werden innerhalb dieser „agency within structure“ getroffen (Settersten und Gannon 2005). Ein Erwerbswunsch in der Rentenphase kann demnach sowohl aus der Wahrnehmung eines gesellschaftlichen Anspruchs heraus (bspw. aufgrund des Fachkräftemangels), aus monetären (bspw. Notwendigkeit des finanziellen Hinzuverdienstes) oder auch aus nicht-monetären Motiven entstehen (bspw. aus sozialen Motiven).

In diesem Rahmen wird zur Erklärung der Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt die Wert-Erwartungstheorie als eine Handlungstheorie herangezogen (Esser 1999). Auf Grundlage der Wert-Erwartungstheorie werden Annahmen über die Abwägung zwischen der Erwerbsaufnahme und der Teilnahme an einer NFE vor dem Hintergrund individueller, nicht-monetärer Ziele formuliert. Nach der Wert-Erwartungstheorie werden zur Zielerreichung verschiedene Handlungsoptionen unter Berücksichtigung von Vorerfahrungen gemäß einer subjektiven Kosten-Nutzen-Abwägung evaluiert. Die Evaluation der Handlungsoptionen ergibt sich aus der subjektiven Bewertung erwarteter Folgen einer Handlung (Kosten und Nutzen für die Zielerreichung, Statusverlust) und der subjektiven Erwartung des Eintretens dieser Folgen einer Handlung. In der letztlichen Entscheidung wird die Handlung mit der subjektiv maximalen Nutzenerwartung präferiert. Nach der Theorie wird dabei auch auf routinierte Handlungsoptionen zurückgegriffen, die sich in einer ähnlichen Entscheidungssituation schon einmal als geeignet erwiesen haben (Esser 1990, 1991, 1999; Stocké 2012).

4 Zwischenfazit und Hypothesen

Die Rentenphase ist durch heterogene Situations- und Motivlagen Älterer gekennzeichnet (Mergenthaler et al. 2015; Schmidt-Hertha und Tippelt 2019), die unterschiedlich mit der Teilnahme an NFE zusammenhängen können. Die Teilnahme an NFE von Rentnerinnen und Rentnern muss folglich unter Berücksichtigung individuell bedeutsamer Entscheidungssituationen und Gelegenheitsstrukturen erklärt werden.

Nach dem Renteneintritt sind Erwerbstätigkeit und NFE bedeutsame Formen sozialer Teilhabe. Für eine Erwerbstätigkeit oder einen Erwerbswunsch wird dies insbesondere darin deutlich, dass diese maßgeblich und oft mit nicht-monetären Motiven verbunden sind. Monetäre Motive hingegen spielen nur für etwa die Hälfte der erwerbstätigen und -willigen Rentnerinnen und Rentner eine Rolle (Abschn. 2.1). Mit Blick auf soziologische Lebensverlaufsansätze (Elder et al. 2003; Elder und

Shanahan 2006; Settersten und Gannon 2005) kann eine Erwerbsteilnahme in der Rentenphase durch einen selektiven Zugang zur Erwerbstätigkeit erschwert sein, u. a. durch fehlende Gelegenheitsstrukturen, altersbedingte und strukturelle Barrieren oder auch aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen. Daraus wird abgeleitet, dass Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch nicht ausschließlich eine Erwerbstätigkeit, sondern auch andere Aktivitäten in Betracht ziehen (müssen), die Teilhabe ermöglichen. Es ist gut belegt, dass sowohl eine Erwerbstätigkeit als auch eine Teilnahme an einer NFE nach dem Renteneintritt oft aus nicht-monetären Motiven erfolgen (Kap. 2). Daher verfolgt dieser Beitrag die leitende Annahme, dass die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt eine Alternative zur Erwerbstätigkeit darstellen kann.

Mit Bezug auf die Wert-Erwartungstheorie nach Esser (1990, 1991, 1999) werden Hypothesen zur Erklärung der Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt formuliert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass bei einem Erwerbswunsch zwei Handlungsoptionen evaluiert werden: die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und die Teilnahme an NFE. Den potenziellen nicht-monetären Erträgen beider Aktivitäten (bspw. Kontakt zu anderen Menschen) steht die Abwägung der Kosten und der Erwartung des Eintretens der Folgen gegenüber, die eine Erwerbsaufnahme und eine Teilnahme an einer NFE jeweils mit sich bringen würden. Eine Erwerbsaufnahme kann bspw. durch eingeschränkte Erwerbsmöglichkeiten (Backes et al. 2011; Furunes 2017; Mergenthaler et al. 2015) oder einer erwarteten längeren Suche einer geeigneten Erwerbstätigkeit als sehr aufwendig wahrgenommen werden. Bei der Teilnahme an einer NFE sind Aufwände wie der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt und weitere erwerbsbezogene Barrieren nicht gegeben, wenngleich auch die Teilnahme an einer NFE mit Kosten und Anstrengungen verbunden ist (Gorges 2016). Es wird angenommen, dass das Erreichen nicht-monetärer Ziele über eine Teilnahme an NFE als wahrscheinlicher eingeschätzt wird als über eine Erwerbsaufnahme, da eine Teilnahme an NFE mit einem geringeren Aufwand verbunden und der erwartete Nutzen maximiert ist.

Trotz der hohen Bedeutung nicht-monetärer Motive für eine Erwerbstätigkeit oder für einen Erwerbswunsch muss die Lebenswirklichkeit von Rentnerinnen und Rentnern berücksichtigt werden, die aus (subjektiv) finanzieller Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder anstreben müssen. Wenn zusätzlich monetäre Motive bei einem Erwerbswunsch bedeutsam sind, wird angenommen, dass NFE keine alternative Handlungsoption mit einer subjektiv besseren Kosten-Nutzen-Relation zur Erwerbstätigkeit darstellen kann. Folglich muss berücksichtigt werden, ob bei einem Erwerbswunsch monetäre Motive vorliegen oder nicht.

Es wird zunächst angenommen, dass Rentnerinnen und Rentner, die ausschließlich aus nicht-monetären Motiven erwerbstätig sein wollen (im Folgenden Erwerbswunsch ohne monetäre Motive), von einer Teilnahme an einer NFE im Vergleich zur Erwerbstätigkeit den höchsten subjektiven Nutzen erwarten. Folglich ziehen Rentnerinnen und Rentner ohne einen Erwerbswunsch die Teilnahme an einer NFE als Alternative zur Erwerbstätigkeit nicht in Betracht. Es wird daher abgeleitet, dass Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilnehmen als Rentnerinnen und Rentner ohne einen Erwerbswunsch.

Hypothese 1 Rentnerinnen und Rentner, die einen Erwerbswunsch ohne monetäre Motive haben, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teil als Rentnerinnen und Rentner, die nicht den Wunsch haben, erwerbstätig zu sein.

In der zweiten Hypothese wird angenommen, dass sich Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, in ihrer Teilnahme an NFE von Rentnerinnen und Rentnern unterscheiden, die neben nicht-monetären Motiven auch aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen.

Hypothese 2 Rentnerinnen und Rentner, die einen Erwerbswunsch ohne monetäre Motive haben, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teil als Rentnerinnen und Rentner, die einen Erwerbswunsch mit monetären Motiven haben.

Die Teilnahme an NFE steht in (zeitlicher) Konkurrenz zu anderen Aktivitäten, die ebenfalls nicht-monetär motiviert sein können (z. B. ehrenamtliche Tätigkeit). Aus der Wert-Erwartungstheorie und ihrer Annahme eines rational handelnden und begrenzt informierten Menschen (Esser 1991, 1999) lässt sich mit Bezug auf Habits und Frames (Esser 1990) ableiten, dass die Teilnahme an NFE eher erfolgt, wenn NFE-Vorerfahrungen vorhanden sind. Es wird vermutet, dass in Entscheidungssituationen, in denen nicht-monetäre Ziele im Vordergrund stehen (Frame), die Teilnahme an NFE im Sinne eines routinierten Verhaltens eher gewählt wird (Habit), wenn vorangegangene Teilnahmen an NFE ebenfalls für das Erreichen nicht-monetärer Ziele nützlich waren. Demnach wird angenommen, dass die Teilnahme an einer NFE von Rentnerinnen und Rentnern mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive umso wahrscheinlicher ist, je höher der Stundenumfang der NFE-Vorerfahrung ist. Diese Annahme kann jedoch aufgrund geringer Fallzahlen sowie aufgrund fehlender Informationen zu Motiven der Teilnahme an NFE nicht überprüft werden. Deskriptive Auswertungen geben jedoch Hinweise auf den vermuteten Interaktionseffekt (Abschn. 6.2).

5 Daten, Operationalisierung, Methode und Stichprobenbeschreibung

5.1 Datengrundlage und Stichprobendefinition

Die Analysen basieren auf den Längsschnittdaten der Erwachsenen-Startkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS SC6, Release 11.1.0; Blossfeld und Roßbach 2019; NEPS-Netzwerk 2020). Die Daten der Erwachsenenkohorte umfassen Informationen von in Privathaushalten lebenden Personen in Deutschland der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986 (Aßmann et al. 2019). Als Rentnerinnen und Rentner werden Personen definiert, die nach eigenen Angaben im Zeitraum zwischen 10/2011 bis 03/2018 (zwischen den Wellen 4 bis 10) in eine gesetzliche Altersrente übergegangen sind, entsprechende finanzielle Leistungen beziehen und für die nach dem Renteneintritt eine weitere Studienteilnahme (ca. 1 Jahr) beobachtbar ist. Informationen über gewünschte oder ausgeübte Erwerbstätigkeit in der Rentenphase und damit zusammenhängenden Motiven werden im NEPS für Rentnerinnen und Rent-

ner seit der fünften Welle wiederholt erfasst. In den Analysen sind ausschließlich Personen eingeschlossen, die auf den unabhängigen und der abhängigen Variable gültige Angaben aufweisen.

5.2 Operationalisierung und analytisches Vorgehen

Innerhalb der Rentenphase sind besonders die ersten Jahre nach dem Renteneintritt durch Erwerbstätigkeit oder einen Erwerbswunsch geprägt (u. a. Romeu Gordo et al. 2022). Zur Erklärung der Teilnahme an NFE wird daher die Zeit unmittelbar nach dem Renteneintritt betrachtet (ca. 1 Jahr). Wie in Abschn. 2.1 dargelegt, werden anstelle der objektiven Einkommenssituation monetäre Motive der (gewünschten) Erwerbstätigkeit in die Analysen einbezogen. Neben dem monetären Motiv (Geld wird gebraucht) werden im NEPS drei nicht-monetäre Motive der Erwerbstätigkeit erfragt: weiterhin eine Aufgabe haben, Spaß an der Arbeit, Wichtigkeit des Kontakts zu anderen Menschen². Analog zu bisherigen Studienergebnissen werden von allen Rentnerinnen und Rentnern, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder nachgehen wollen, nicht-monetäre Motive genannt. Monetäre Motive werden hingegen von etwa der Hälfte der Rentnerinnen und Rentner berichtet (ca. 53 %; Tab. 1). Folglich unterscheiden sich die Rentnerinnen und Rentner in dieser Studie insbesondere darin, ob zusätzlich zu nicht-monetären Motiven monetäre Motive vorliegen oder nicht. Monetäre Motive werden dann identifiziert, wenn das Item „Geld wird gebraucht“ als zutreffend beantwortet wurde³. Da für erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner keine Informationen zu einem über die bestehende Erwerbstätigkeit hinausgehenden Erwerbswunsch vorliegen, wird für den Prädiktor zusätzlich die Ausprägung Erwerbstätigkeit gebildet und für diese ebenfalls Motive unterschieden. Dementsprechend hat der Prädiktor insgesamt fünf Ausprägungen, wobei Rentnerinnen und Rentner mit und Rentnerinnen und Rentner ohne einen Erwerbswunsch nicht-erwerbstätig sind: 1) Erwerbswunsch ohne monetäre Motive, 2) Erwerbswunsch mit monetären Motiven, 3) Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive, 4) Erwerbstätigkeit mit monetären Motiven und 5) Kein Erwerbswunsch.

Im NEPS werden Personen in jeder Welle zu Teilnahmen an NFE befragt (= Teilnahme an Kursen und Lehrgängen; Allmendinger et al. 2019), wobei der erfragte Zeitraum für Panelteilnehmende die Zeit seit dem letzten Interview umfasst (Janik et al. 2016). Die abhängige Variable Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt wird dichotomisiert, sodass 0 = keine Teilnahme an NFE und 1 = Teilnahme an NFE bedeutet.

² Frage für erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner: „Vorhin haben Sie uns gesagt, dass Sie momentan einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Was sind die Gründe dafür, dass Sie auch während des Ruhestands erwerbstätig sind? Ich lese Ihnen jetzt einige Gründe vor. Bitte sagen Sie mir jeweils, ob der Grund auf Sie gar nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, eher zutrifft oder völlig zutrifft.“ Frage für Rentnerinnen und Rentner mit Erwerbswunsch: „Und was sind die Gründe dafür, dass Sie erwerbstätig sein wollen, obwohl Sie jetzt im Ruhestand sind? Ich lese Ihnen jetzt einige Gründe vor. Bitte sagen Sie mir zu jedem Grund, inwieweit dieser auf Sie zutrifft.“ (LIfBi 2020).

³ Die Skala für die Gründe besteht aus vier Abstufungen: trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu und trifft völlig zu. Ein monetäres Motiv wird dann identifiziert, wenn das Item „Geld wird gebraucht“ mit „trifft völlig zu“ oder „trifft eher zu“ beantwortet wurde.

Tab. 1 Deskriptive Statistiken der zutreffenden Motive bei Erwerbstätigkeit und bei Erwerbswunsch

Motiv	Erwerbswunsch und Erwerbstätigkeit Gesamt ($n=289$)		%	Erwerbswunsch Mit monetären Motiven ($n=53$)		Erwerbstätigkeit Mit monetären Motiven ($n=99$)		Ohne monetäre Motive ($n=99$)	
	n	n		n	n	n	n	n	n
Nicht-monetäre Motive									
Ich möchte auch weiterhin eine Aufgabe haben	254	48	87,9	48	87	34	85		
Ich habe Spaß an der Arbeit	277	51	95,8	51	93	38	95		
Mir ist der Kontakt zu anderen Menschen wichtig	269	51	93,1	51	90	37	91		
Monetäre Motive									
Ich brauche das Geld	152	53	52,6	53	99	0	0		

Aus der ursprünglichen Skala mit den Ausprägungen trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft vollig zu werden die prozentualen Anteile zutreffender Motive ausgewiesen (= trifft eher zu und trifft völlig zu). Bei einer Fallzahl der Gesamtgruppe <100 werden die prozentualen Angaben nicht ausgewiesen
 Quelle: NEPS SC6, Version 11.1.0. Ungewichtete Daten. Eigene Berechnungen

In den Modellen werden ferner das Geschlecht, der formale Bildungsstand, der Wohnort (Ost-, Westdeutschland), der Erwerbsstatus vor Renteneintritt, die Zufriedenheit mit dem Bekannten- und Freundeskreis sowie die subjektive Gesundheit als Kontrollvariablen aufgenommen. Soziodemografische Merkmale wie das Geschlecht und der formale Bildungsstand sind allgemein gültige Merkmale zur Erklärung der Teilnahme an NFE im Alter. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind jedoch uneindeutig. Tendenziell beteiligen sich Frauen eher an (privat motivierter) NFE als Männer (u. a. Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Tippelt et al. 2009). Ein hoher Bildungsabschluss, ein Wohnort in Westdeutschland, (Vollzeit-)Erwerbstätigkeit, eine subjektiv gute Gesundheit und höheres Einkommen wirken sich positiv auf die Teilnahme an NFE aus (Kaufmann-Kuchta und Widany 2017; Kolland und Ahmadi 2010a; Tippelt et al. 2009; Wiest et al. 2018). Der Erwerbsstatus vor Renteneintritt hängt mit Erwerbsneigungen nach dem Renteneintritt zusammen (Anger et al. 2018) und kann mit NFE zusammenhängen. Die Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk steht mit der Teilnahme an NFE in einem positiven Zusammenhang (Schnurr und Theisen 2009). Der formale Bildungsstand wird nach der International Standard Classification of Education gebildet (Klassifikation nach ISCED 1997; UNESCO 2012), sodass zwischen einem niedrigen (Levels 0–2), mittleren (Levels 3 & 4) und hohen Bildungsstand (Levels 5 & 6) unterschieden wird. Aufgrund geringer Fallzahlen in der Gruppe der niedrig gebildeten Rentnerinnen und Rentner werden der niedrige und der mittlere Bildungsstand zusammengefasst. Die selbsteingeschätzte subjektive Gesundheit wird dichotomisiert (0 = mittelmäßig/(sehr) schlecht, 1 = (sehr) gut). Die NFE-Vorerfahrung, die aufgrund geringer Fallzahlen nur in deskriptiven Auswertungen berücksichtigt wird (Abschn. 6.2), umfasst die Teilnahme an NFE in Stunden im Zeitraum von vier Befragungswellen vor dem Renteneintritt (ca. vier Jahre).

Für die Analyse wird die längsschnittliche Datenstruktur des NEPS berücksichtigt. Der Renteneintritt wird zwischen t_0 und t_1 beobachtet. Informationen zum Prädiktor werden zum Zeitpunkt der ersten Befragung nach dem Renteneintritt erfasst (t_1). Die Teilnahme an NFE wird zwischen t_1 und der nachfolgenden Befragung beobachtet (t_1 – t_2). Zur Hypothesenprüfung werden mittels logistischen Regressionsanalysen (Best und Wolf 2010; Cohen et al. 2003) β -Koeffizienten und AMEs (= durchschnittliche marginale Effekte) berechnet⁴. Um den Vergleich der Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbwunsch ohne monetäre Motive mit allen anderen Gruppen zu ermöglichen, wird diese Gruppe als Referenzgruppe festgelegt. Die Analysen werden mit der Statistik-Software R (Version 3.6.1) und der `glm`- sowie der `margins`-function durchgeführt.

⁴ Der β -Regressionskoeffizient gibt hier die Richtung des Zusammenhangs zwischen einer unabhängigen und der abhängigen Variable an (Teilnahme an NFE). Ein negativer Koeffizient zeigt eine verminderte Wahrscheinlichkeit, ein positiver Koeffizient eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an NFE an. AMEs (= average marginal effects) geben die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit an, an einer NFE teilzunehmen. AMEs ermöglichen eine Interpretation in Form von Prozentpunkten (Best und Wolf 2010).

Tab. 2 Deskriptive Statistiken und Korrelationen der analysierten Stichprobe ($n=711$)

Variable		<i>n</i>	%	<i>M</i> (<i>SD</i>)	Korrelation mit Teilnahme an NFE ¹
Kontrollvariablen					
Geschlecht	Männlich ⁴	393	55,3	–	0,12**
	Weiblich	318	44,7	–	
Formaler Bildungsstand	Niedrig und mittel gebildet ⁴	347	48,8	–	0,12**
	Hoch gebildet	364	51,2	–	
Wohnort	Westdeutschland exkl. Berlin ⁴	529	74,4	–	–0,09*
	Ostdeutschland inkl. Berlin	182	25,6	–	
Erwerbsstatus unmittelbar vor Renteneintritt	Keine Erwerbstätigkeit (inkl. Freistellungsphase Blockmodell) ⁴	369	51,9	–	0,05
	Erwerbstätigkeit (inkl. Altersteilzeit: Halbierung Arbeitszeit)	342	48,1	–	
Subjektive Gesundheit	Mittelmäßig/(sehr) schlecht ⁴	278	39,1	–	0,06
	(Sehr) gut	433	60,9	–	
Zufriedenheit mit Freundes- und Bekanntenkreis ²	–	–	–	8,13 (1,45)	0,08*
Prädiktor³					
Erwerbstätigkeit oder Erwerbswunsch mit Motiven	Erwerbswunsch ohne monetäre Motive	38	5,3	–	0,09*
	Erwerbswunsch mit monetären Motiven	53	7,5	–	–0,05
	Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive	99	13,9	–	0,06
	Erwerbstätigkeit mit monetären Motiven	99	13,9	–	0,02
	Kein Erwerbswunsch	422	59,4	–	–0,07
Abhängige Variable					
Teilnahme an NFE	Keine Teilnahme an NFE	573	80,6	–	–
	Teilnahme an NFE	138	19,4	–	–
Weitere Variablen					
Alter zum Renteneintritt	–	–	–	63,4 (1,89)	–
Referenzzeitraum Teilnahme an NFE in Monaten	–	–	–	11,3 (2,55)	–

M Mittelwert, *SD* Standardabweichung

¹Punktbiserialer Korrelationskoeffizient bei metrischen unabhängigen Variablen; ϕ bei dichotomen unabhängigen Variablen

²Skala: 0 = ganz und gar unzufrieden – 10 = ganz und gar zufrieden

³Ausprägungen dichotomisiert (0 = nein, 1 = ja)

⁴Referenzkategorie

Quelle: NEPS SC6, Version 11.1.0. Ungewichtete Daten. Eigene Berechnungen

Signifikanzniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

5.3 Stichprobenbeschreibung und deskriptive Ergebnisse

Nach Einschluss von Personen mit gültigen Werten auf den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable, einer eindeutigen Identifizierung des Zeitpunktes des Renteneintritts sowie einer Teilnahme an der Folgebefragung umfasst die Stichprobe 711 Personen (vor Fallausschluss $n=865$). Mit Blick auf die Panelmortalität haben hoch gebildete Rentnerinnen und Rentner im Vergleich zu niedrig und mittel gebildeten Rentnerinnen und Rentnern eine höhere Wahrscheinlichkeit an der Folgebefragung teilzunehmen und somit der analysierten Stichprobe anzugehören ($\beta(SE)=0,60(0,26)$, $OR=1,82$; $p<0,05$, $n=789$). Für die anderen Variablen ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede ($p\geq 0,05$). Deskriptive Befunde und Korrelationen der analysierten Stichprobe sind in Tab. 2 aufgeführt.

Das durchschnittliche Renteneintrittsalter beträgt 63,4 Jahre (Range: 50–69 Jahre). In der analysierten Stichprobe sind rund 28% unmittelbar nach dem Renteneintritt erwerbstätig, während bei 91 Personen ein Erwerbswunsch besteht. Diese Anteile entsprechen den erwarteten Verhältnissen und etwa dem ermittelten Anteil nach Anger et al. (2018). Der beobachtete Zeitraum für die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt umfasst vier bis 19 Monate und erreicht einen mittleren Wert von ca. 11 Monaten. Korrelationen der unabhängigen Variablen mit der Teilnahme an NFE zeigen, dass das weibliche Geschlecht, ein hoher formaler Bildungsstand und eine steigende Zufriedenheit mit dem Freundes- und Bekanntenkreis positiv mit der Teilnahme an NFE zusammenhängen. Ein Wohnort in Ostdeutschland hängt negativ mit der Teilnahme an NFE zusammen. Hinsichtlich des Prädiktors hängt ein Erwerbswunsch ohne monetäre Motive positiv mit der Teilnahme an NFE zusammen (Tab. 2).

6 Multivariate Ergebnisse

6.1 Hypothesentestung

Zunächst wird ohne eine Differenzierung nach Motiven untersucht, ob ein Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit die Teilnahme an NFE erklärt. Daher wird in einem ersten Modell geprüft, ob sich Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch ohne eine Differenzierung nach Motiven von Rentnerinnen und Rentnern ohne einen Erwerbswunsch hinsichtlich der Teilnahme an NFE unterscheiden. Im Ergebnis zeigt sich hinsichtlich der Teilnahme an NFE kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Tab. 3, Modell 1). Dieser Befund kann darauf hindeuten, dass die hergeleitete Differenzierung nach Motiven des Erwerbswunsches zur Erklärung der Teilnahme an NFE beiträgt.

In der ersten Hypothese wird angenommen, dass Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teilnehmen als Rentnerinnen und Rentner, die nicht den Wunsch haben, erwerbstätig zu sein. Im Ergebnis zeigt sich unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen, dass die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an einer NFE bei einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive um durchschnittlich 20 Prozentpunkte signi-

Tab. 3 Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt

Variable	Modell 1			Modell 2		
	β	$SE(\beta)$	AME	β	$SE(\beta)$	AME
Kontrollvariablen						
<i>Geschlecht (männlich)</i>						
Weiblich	0,79***	0,20	0,12	0,83***	0,20	0,12
<i>Formaler Bildungsstand (niedrig und mittel gebildet)</i>						
Hoch gebildet	0,74***	0,21	0,11	0,71***	0,21	0,10
<i>Wohnort (Westdeutschland exkl. Berlin)</i>						
Ostdeutschland inkl. Berlin	-0,71**	0,25	-0,09	-0,67**	0,26	-0,09
<i>Erwerbsstatus unmittelbar vor Renteneintritt (keine Erwerbstätigkeit inkl. Freistellungsphase Blockmodell)</i>						
Erwerbstätigkeit inkl. Alters- teilleistung: Halbierung Arbeitszeit	0,03	0,20	0,01	0,02	0,21	$3,43 \cdot 10^{-3}$
<i>Subjektive Gesundheit (mittelmäßig/(sehr) schlecht)</i>						
(Sehr) gut	0,08	0,21	0,01	0,05	0,21	$6,96 \cdot 10^{-3}$
Zufriedenheit mit Freundes- und Bekanntenkreis ¹	0,14	0,07	0,02	0,15*	0,07	0,02
Prädiktor						
<i>Erwerbstätigkeit oder -wunsch ohne Differenzierung nach Motiven (Erwerbswunsch)</i>						
Erwerbstätigkeit	-0,12	0,32	-0,02	-	-	-
Kein Erwerbswunsch	-0,52	0,30	-0,08	-	-	-
<i>Erwerbstätigkeit oder -wunsch mit Motiven (Erwerbswunsch ohne monetäre Motive)</i>						
Erwerbswunsch mit monetären Motiven	-	-	-	-1,19*	0,55	-0,21
Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive	-	-	-	-0,62	0,43	-0,12
Erwerbstätigkeit mit monetären Motiven	-	-	-	-0,79	0,44	-0,15
Kein Erwerbswunsch	-	-	-	-1,11**	0,39	-0,20
Konstante	-2,97***	0,66	-	-2,41***	0,72	-
n	711			711		
Adj McFadden Pseudo-R²	0,03			0,04		
Nagelkerke Pseudo-R²	0,09			0,10		

β Regressionskoeffizient, SE Standardfehler, AME Average Marginal Effect

Referenzkategorie der abhängigen Variable: keine Teilnahme an NFE. Referenzkategorie in Klammern

¹Skala: 0 = ganz und gar unzufrieden – 10 = ganz und gar zufrieden. Modell 1: Log Likelihood: -328,78;

Likelihood-Ratio-Test gegenüber Nullmodell: $\chi^2(8) = 42,21$, $p = 0,000$. Modell 2: Log Likelihood:

-326,22; Likelihood-Ratio-Test gegenüber Nullmodell: $\chi^2(10) = 47,33$, $p = 0,000$

Quelle: NEPS SC6, Version 11.1.0. Ungewichtete Daten. Eigene Berechnungen

Signifikanzniveaus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

fikant höher ist als ohne einen Erwerbswunsch (Tab. 3, Modell 2). In der zweiten Hypothese wird angenommen, dass Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teilnehmen als Rentnerinnen und Rentner, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen. Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen erhöht ein Erwerbswunsch ohne monetäre Motive verglichen mit einem Erwerbswunsch mit monetären Moti-

ven die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilzunehmen signifikant um 21 Prozentpunkte (Tab. 3, Modell 2). Insgesamt bestätigen die Analysen die in den beiden Hypothesen formulierten Annahmen: Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer NFE teil als Rentnerinnen und Rentner, die nicht den Wunsch haben, erwerbstätig zu sein und als Rentnerinnen und Rentner, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen.

Ferner haben Frauen im Vergleich zu Männern, hoch gebildete Rentnerinnen und Rentner im Vergleich zu niedrig und mittel gebildeten Rentnerinnen und Rentnern sowie Rentnerinnen und Rentner in Westdeutschland im Vergleich zu Rentnerinnen und Rentnern in Ostdeutschland ebenfalls eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilzunehmen. Mit steigender Zufriedenheit mit dem Bekannten- und Freundeskreis erhöht sich die Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilzunehmen. Diese Befunde korrespondieren insgesamt mit bisherigen Befunden zum Weiterbildungsverhalten Älterer. Für die anderen unabhängigen Variablen zeigen sich keine weiteren signifikanten Ergebnisse⁵ (Tab. 3, Modell 2).

6.2 Vorangegangene Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten und weitere Merkmale von NFE nach dem Renteneintritt

Die Annahme, dass bei einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive die Teilnahme an einer NFE umso wahrscheinlicher ist, je höher der zeitliche Umfang vorangegangener Teilnahmen an NFE ist (kurz: NFE-Vorerfahrung), kann aufgrund geringer Fallzahlen nicht überprüft werden (NFE-Teilnahmefälle in Abhängigkeit der NFE-Vorerfahrung differenziert nach Erwerbsgruppen teilweise < 10 Fälle, $n = 609$). Hinweise auf den vermuteten Interaktionseffekt können deskriptive Statistiken sowie ein Vergleich des Modellfits zwischen dem Modell ohne Interaktionsterm (Modell 2) und dem Modell mit Interaktionsterm, d. h. mit NFE-Vorerfahrung, geben.

Zunächst wird deskriptiv untersucht, ob Rentnerinnen und Rentner, die nach dem Renteneintritt an NFE teilnehmen, einen höheren Stundenumfang an NFE-Vorerfahrung aufweisen als Rentnerinnen und Rentner, die nach dem Renteneintritt nicht an NFE teilnehmen. Mit Ausnahme von Rentnerinnen und Rentnern, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen, zeigt sich, dass Rentnerinnen und Rentner, die an einer NFE teilnehmen, im Durchschnitt eine höhere NFE-Vorerfahrung (in Stunden) aufweisen als Rentnerinnen und Rentner, die nach dem Renteneintritt nicht an einer NFE teilnehmen (Tab. 4). Der Modellvergleich zwischen dem Modell 2 und dem Modell mit NFE-Vorerfahrung zeigt eine signifikante Modellverbesserung mit Aufnahme des Interaktionsterms ($\chi^2(5, n = 582) = 30,68, p = 0,000$).

Insgesamt deuten die deskriptiven Statistiken und der Modellvergleich darauf hin, dass die Beziehung zwischen den Erwerbsgruppen und der Teilnahme an NFE nach

⁵ Um auszuschließen, dass der Zeitpunkt des Renteneintritts sowie der Referenzzeitraum für die Teilnahme an NFE einen Einfluss auf die Erklärung der NFE-Teilnahme ausüben, wurden zusätzlich Modelle analysiert, in denen der wellenspezifische Renteneintritt sowie der NFE-Referenzzeitraum kontrolliert werden. Beide Variablen stehen mit der abhängigen Variable in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang. Darüber hinaus zeigen sich keine Veränderungen in der Richtung der Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable.

Tab. 4 NFE-Vorerfahrung (in Stunden) nach Erwerbsgruppen und Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt

Teilnahme an NFE nach Renteneintritt	NFE-Vorerfahrung M (SD)				
	Kein Erwerbswunsch	Erwerbswunsch		Erwerbstätigkeit	
		Mit monetären Motiven	Ohne monetäre Motive	Mit monetären Motiven	Ohne monetäre Motive
TN NFE	94,3 (185,16)	71,60 (73,30)	110,40 (145,76)	145,94 (179,31)	109,00 (158,13)
Keine TN NFE	30,30 (69,91)	79,65 (186,14)	51,45 (76,09)	35,47 (97,22)	30,63 (62,34)
n	342	39	30	88	83

M Mittelwert, SD Standardabweichung, TN NFE Teilnahme an non-formalen Bildungsaktivitäten
Quelle: NEPS SC6, Version 11.1.0. Ungewichtete Daten. Eigene Berechnungen

dem Renteneintritt mit der NFE-Vorerfahrung zusammenhängt. Dies korrespondiert auch mit empirischen Befunden, die auf die Tradierung der NFE-Vorerfahrung auf die nachfolgende Teilnahme an NFE verweisen (u. a. Kolland und Ahmadi 2010b; Theisen et al. 2009). Ob sich die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt zwischen Rentnerinnen und Rentnern mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive und den anderen Erwerbsgruppen in Abhängigkeit der NFE-Vorerfahrung unterscheidet, ist in weiteren Analysen mit einem größeren Stichprobenumfang und einer längeren Beobachtungsdauer der Teilnahme an NFE vor dem Renteneintritt zu überprüfen (mehr als die hier beobachteten vier Jahre).

Themen und Dauer der NFE nach dem Renteneintritt können im Kontext der unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen und Motive variieren. Aufgrund der zum Teil kleinen Gruppengrößen und der Tatsache, dass die Themen im NEPS auf Grundlage des für berufsbezogene Zwecke erstellten Kompetenzkatalogs der Bundesagentur für Arbeit kategorisiert werden, lassen sich aus den Themen nur bedingt aussagekräftige Zusammenhänge mit nicht-monetären Motiven nach dem Renteneintritt bestimmen⁶. In weiteren Studien ist zu untersuchen, ob und inwieweit Themen und Dauer der Teilnahmen an NFE mit Motiven und Gelegenheitsstrukturen nach dem Renteneintritt zusammenhängen.

6.3 Robustheitsanalysen

Der theoretische Zugang und die heterogenen Lebenswirklichkeiten von Rentnerinnen und Rentnern werfen weitere Fragen zur Modellspezifikation auf, die im Folgenden in Robustheitsanalysen adressiert und im abschließenden Kapitel diskutiert werden. Hinsichtlich der objektiven Einkommenssituation stellt sich 1) die Frage, ob sich die Ergebnisse unter Berücksichtigung eines objektiven Indikators der finanziellen Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit replizieren lassen. 2) wird

⁶ Trotz geringer Gruppengrößen und der Kategorisierung der Themen nach dem Kompetenzkatalog der Bundesagentur für Arbeit wurden deskriptive Auswertungen vorgenommen. Die Statistiken zu Themen und Dauer der non-formalen Bildungsaktivitäten nach dem Renteneintritt können auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

untersucht, ob sich die Ergebnisse auch unter Kontrolle einer Erwerbsaufnahme zwischen t_1 und t_2 bestätigen, um somit einen möglichen Zusammenhang zwischen einer Erwerbsaufnahme und der Teilnahme an einer NFE zu berücksichtigen. Und 3) wird deskriptiv aufgezeigt, wie sich ein Erwerbswunsch ohne monetäre Motive im Zeitverlauf verändert.

Für die Vorhersage der Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt, die aus monetären Motiven ausgeübt wird, ist die subjektive Einschätzung aussagekräftiger als die objektive Einkommenssituation (Abschn. 2.1). Das Einkommen bestimmt dennoch maßgeblich, ob eine Erwerbstätigkeit zum einen existenziell notwendig ist (Fasbender et al. 2016), zum anderen ob eine Teilhabe, die an finanzielle Mittel gebunden ist, überhaupt möglich ist (bspw. kostenpflichtige Teilnahme an NFE) (Schröder et al. 2019). Daher wird in einer weiteren Analyse geprüft, ob die Befunde in Modell 2 auch unter Berücksichtigung des Einkommens replizierbar sind. Als ökonomisches Maß wird das Äquivalenzeinkommen (in Netto) herangezogen (Schröder et al. 2019).⁷ In einem ersten Modell ohne Berücksichtigung des Prädiktors zeigt sich zunächst ein positiver, aber sehr geringer Zusammenhang zwischen dem Äquivalenzeinkommen und NFE-Teilnahme (Tab. 5, Modell 3). Mit Aufnahme des Prädiktors bestätigen sich auch unter Kontrolle der objektiven Einkommenssituation die in den Hypothesen formulierten Annahmen, wobei sich der schwache Zusammenhang zwischen dem Äquivalenzeinkommen und der NFE-Teilnahme nicht mehr zeigt. Verglichen mit erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentnern, die der Erwerbstätigkeit nicht aus monetären Motiven nachgehen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilzunehmen für Rentnerinnen und Rentner, die erwerbstätig sein wollen, ohne dabei monetäre Motive zu haben (Tab. 5, Modell 4).

An NFE kann auch mit der Absicht der Erwerbsaufnahme teilgenommen werden. Demnach kann die Teilnahme an NFE zwischen t_1 und t_2 mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit zwischen t_1 und t_2 zusammenhängen. Zudem ist mit Bezug zur Wert-Erwartungstheorie das Staterhaltungsmotiv für die Handlungswahl ebenfalls bedeutsam (Esser 1999). Es kann daher angenommen werden, dass die Teilnahme an NFE keine Alternative zur Erwerbstätigkeit darstellt, wenn das Ziel darin besteht, den Status als erwerbstätige Person aufrechtzuerhalten. Die Teilnahme an NFE hat dann eher das Ziel, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Im NEPS liegen keine Informationen zum Staterhaltungsmotiv vor, jedoch darüber, ob der Renteneintritt zum gewünschten Zeitpunkt erfolgt ist. Der Wunschzeitpunkt des Renteneintritts kann ein Hinweis auf das Staterhaltungsmotiv sein. Es ist anzunehmen, dass Personen, die ihren Status als erwerbstätige Person aufrechterhalten wollen, ihren Renteneintritt gern zu einem späteren Zeitpunkt vollzogen hätten. In einem weiteren Modell wird daher geprüft, ob unter Kontrolle des Wunschzeitpunktes des Renteneintritts und einer Erwerbstätigkeit zwischen t_1 und t_2 die Unterschiede zwischen den Erwerbsgruppen bestehen bleiben. Es zeigt sich, dass die in den Hypothesen angenommenen Unter-

⁷ Die Berechnung des Äquivalenzeinkommens berücksichtigt mittels Gewichten die Anzahl und das Alter der Haushaltsmitglieder, um das Einkommen unterschiedlicher Haushaltszusammensetzungen vergleichen zu können (erste Person ab 14 Jahren erhält ein Gewicht von 1,0, jede weitere Person ab 14 Jahren ein Gewicht von 0,5 und Personen unter 14 Jahren ein Gewicht von 0,3). Zur Bestimmung des Äquivalenzeinkommens wird das erstgenannte Einkommen nach Renteneintritt herangezogen (t_1).

Tab. 5 (Fortsetzung)

Prädiktor	Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	β	SE (β)	AME	β	SE (β)	AME	β	SE (β)	AME
<i>Erwerbstätigkeit oder -wunsch mit Motiven (Erwerbswunsch ohne monetäre Motive)</i>									
Erwerbswunsch mit monetären Motiven	-	-	-	-1,14*	0,56	-0,20	-1,27*	0,58	-0,22
Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive	-	-	-	-0,98*	0,46	-0,18	-0,92	0,47	-0,17
Erwerbstätigkeit mit monetären Motiven	-	-	-	-0,81	0,45	-0,15	-0,80	0,48	-0,15
Kein Erwerbswunsch	-	-	-	-1,14**	0,40	-0,20	-1,21**	0,47	-0,21
Konstante	-3,58***	0,68	-	-2,68***	0,76	-	-2,18**	0,83	-
<i>n</i>	684			684			670		
Adj McFadden Pseudo-R²	0,04			0,04			0,04		
Nagelkerke Pseudo-R²	0,10			0,12			0,13		

B Regressionskoeffizient, SE Standardfehler, AME Average Marginal Effect

Referenzkategorie in Klammern; Referenzkategorie der abhängigen Variable: keine Teilnahme an NFE

¹Skala: 0 = ganz und gar unzufrieden – 10 = ganz und gar zufriedenen

²Bezogen auf das bereinigte Haushaltsnettoeinkommen, in Euro

Modell 3: Log Likelihood: -309,59; Likelihood-Ratio Test gegenüber Nullmodell: $\chi^2(7)=43,19, p=0,000$. Modell 4: Log Likelihood: -305,62; Likelihood-Ratio Test gegenüber Nullmodell: $\chi^2(11)=51,12, p=0,000$. Modell 5: Log Likelihood: -294,78; Likelihood-Ratio Test gegenüber Nullmodell: $\chi^2(14)=55,25, p=0,000$

Quelle: NEPS SC6, Version 11.1.0. Ungewichtete Daten. Eigene Berechnungen

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

schiede weiterhin bestehen (Tab. 5, Modell 5). Der Befund in Modell 4 (Tab. 5), dass ein Erwerbswunsch ohne monetäre Motive im Vergleich zur Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme an NFE verbunden ist, ist hingegen nicht mehr signifikant.

Abschließend stellt sich die Frage, wie sich der Erwerbswunsch ohne monetäre Motive im zeitlichen Verlauf entwickelt. Wenn die Teilnahme an NFE eine Alternative darstellt, sollte der Erwerbswunsch ohne monetäre Motive bei Rentnerinnen und Rentnern, die an NFE teilnehmen, im Zeitverlauf abnehmen. Deskriptiv zeigt sich, dass in der Folgebefragung zu t_2 der Anteil der Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive ($t_1 = 5,4\%$, $t_2 = 3,0\%$, $n = 704$) sowie der Anteil der Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch mit monetären Motiven ($t_1 = 7,4\%$, $t_2 = 3,1\%$, $n = 704$) abnimmt. Der Anteil der erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentner bleibt konstant ($t_1 = 27,7\%$, $t_2 = 27,7\%$, $n = 704$). Der Anteil der Rentnerinnen und Rentner, die nicht erwerbstätig sind und keinen Erwerbswunsch haben, nimmt zu ($t_1 = 59,5\%$, $t_2 = 66,2\%$, $n = 704$). Es bleibt offen, ob die im Zeitverlauf beobachtete Abnahme des Anteils der Rentnerinnen und Rentner, die einen Erwerbswunsch haben, mit NFE-Teilnahme, der (langfristigen) Realisierung des Erwerbswunsches oder dem Nachlassen des Erwerbswunsches verbunden ist. Diese Fragen können mit einer größeren Stichprobe und individuellen Verläufen über einen längeren Beobachtungszeitraum untersucht werden. Allerdings haben sich insbesondere zu Beginn der Corona-Pandemie Gelegenheiten für die Teilnahme an NFE (Christ et al. 2021; Kleinert et al. 2021) und Erwerbssituationen (Engstler et al. 2020) im Vergleich zur Zeit vor der Corona-Pandemie verändert. Demzufolge ist davon auszugehen, dass sich erwerbs- und weiterbildungsbezogene Teilhabemöglichkeiten für die hier untersuchte Stichprobe ebenfalls verändert haben (Beobachtungszeitraum der nachfolgenden Wellen ab 09/2019). Ein Vergleich der Teilhabemöglichkeiten über die Zeit ist somit nur begrenzt möglich.

7 Diskussion

Erkenntnisse über Teilhabemöglichkeiten älterer Menschen sind vor dem Hintergrund des individuellen und gesellschaftlichen Nutzens ein zentraler Forschungsgegenstand. In diesem Beitrag wurde untersucht, ob die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt eine Möglichkeit sein kann, einen unerfüllten Erwerbswunsch auszugleichen. Um diese Frage zu untersuchen, wurden Unterschiede in der Teilnahme an NFE von Rentnerinnen und Rentnern, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, im Vergleich zu Rentnerinnen und Rentnern, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen sowie im Vergleich zu Rentnerinnen und Rentnern, die nicht den Wunsch haben, erwerbstätig zu sein, analysiert. Die Analysen bestätigen die Annahmen. Nicht-erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teil als nicht-erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner, die nicht erwerbstätig sein wollen und als nicht-erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner, die aus monetären Motiven erwerbstätig sein wollen. Gegenüber erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentnern zeigen sich mit einer Ausnahme (Tab. 5, Modell 4) keine signifikanten Unterschiede.

Dieser Befund verweist möglicherweise auf die weiterbildungsförderliche Gelegenheitsstruktur der Erwerbstätigkeit auch nach dem Renteneintritt (Sackreuther et al. 2017).

Die Annahmen bestätigen sich auch unter Berücksichtigung der objektiven Einkommenslage und weiterer erwerbsbezogener Faktoren. Unter Kontrolle des Einkommens zeigt sich, dass Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, mit höherer Wahrscheinlichkeit an NFE teilnehmen als Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sind. Eine mögliche Interpretation des Befundes ist, dass erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner ohne monetäre Motive gegenüber nicht-erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentnern mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben, um an NFE teilzunehmen. Mit Bezug auf die weiterbildungsförderliche Gelegenheitsstruktur von Erwerbstätigkeit ist ferner möglich, dass erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner ohne monetäre Motive zu t_1 in Erwerbskontexten tätig sind, in denen die Teilnahme an einer NFE zur Ausübung der Tätigkeit seltener erforderlich oder für Arbeitgebende weniger rentabel ist (bspw. Tätigkeiten als Beratende). Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner ohne monetäre Motive soziale Teilhabe über die Erwerbstätigkeit erfahren und soziale Motive demnach nicht über eine NFE-Teilnahme erfüllt werden müssen. Die Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle des gewünschten Zeitpunkts des Renteneintritts und des Ausübens einer Erwerbstätigkeit in dem Zeitraum, in dem auch die Teilnahme an NFE beobachtet wird, bestehen. Die Annahme, dass die Teilnahme an NFE eine Alternative zur Erwerbstätigkeit darstellen kann, wird darüber hinaus durch den signifikanten Befund des Wunschzeitpunkts des Renteneintritts gestützt. Über den eigenständigen Erklärungsbeitrag des Erwerbswunsches ohne monetäre Motive hinaus zeigt sich für Rentnerinnen und Rentner, die zum Zeitpunkt des Renteneintritts gern länger erwerbstätig gewesen wären, im Vergleich zu Rentnerinnen und Rentnern, die zum gewünschten Zeitpunkt in die Rente übergegangen sind, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit an einer NFE teilzunehmen. Der Unterschied in der Teilnahme an NFE zwischen einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive und einer Erwerbstätigkeit ohne monetäre Motive (Modell 4) zeigt sich in dem Modell, in dem eine Erwerbstätigkeit zwischen t_1 und t_2 kontrolliert wird, nicht mehr (Modell 5, Tab. 5). Eine Erklärung liegt möglicherweise in der bereits angesprochenen förderlichen Gelegenheitsstruktur von Erwerbstätigkeit für NFE-Teilnahme auch nach dem Renteneintritt. Zur besseren Einordnung der Befunde für erwerbstätige Rentnerinnen und Rentner muss in weiteren Studien die Bedeutung der Teilnahme an NFE für Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt weiter untersucht werden.

Die Ergebnisse weisen auf soziale Unterschiede bei Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich der Erwerbsabsichten, der Erwerbstätigkeit und der Weiterbildungsteilnahme nach dem Renteneintritt hin. Während einige Rentnerinnen und Rentner mehr Handlungsspielräume bei der Wahl ihrer Aktivitäten haben, haben andere Rentnerinnen und Rentner weniger Freiräume (Hofäcker und Kellert 2019). Finanziell abgesicherte Rentnerinnen und Rentner können demnach entscheiden, ob sie erwerbstätig sein möchten oder nicht und folglich auch, ob Alternativen zur Erwerbstätigkeit überhaupt infrage kommen. Derart ungleiche Voraussetzungen könnten zur Folge haben, dass Rentnerinnen und Rentner, die auf einen finanziellen Hinzuverdienst

angewiesen sind und weniger selbstbestimmte Gelegenheiten zur Weiterbildungsteilnahme haben, von positiven Erträgen der Weiterbildungsteilnahme nicht oder weniger profitieren können. Soziale Ungleichheiten können sich aufgrund dieser unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten auch nach dem Renteneintritt fortsetzen und weiter verstärken.

Insgesamt zeigt die vorliegende Studie, dass die Teilnahme an NFE für Rentnerinnen und Rentner, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, eine bedeutsame Aktivität ist. Die Studie zeigt ferner, dass ein Erwerbswunsch nach dem Renteneintritt nach seinen Motiven unterschieden werden muss, um Unterschiede der Teilnahme an NFE erklären zu können. Allerdings kann hier die Frage, ob die Teilnahme an NFE einen Erwerbswunsch ausgleichen kann, also selbst eine Teilhabemöglichkeit ist, oder ob die Teilnahme an NFE soziale Teilhabe an anderen Aktivitäten ermöglicht (z. B. an Erwerbstätigkeit), nicht abschließend beantwortet werden. Einer der Gründe sind Limitationen in der Datengrundlage, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

7.1 Limitationen

Aufgrund kleiner Fallzahlen und des kurzen Beobachtungszeitraums der NFE-Teilnahme vor dem Renteneintritt konnte die Annahme, dass NFE-Vorerfahrung nachfolgende vorhersagt (Esser 1999; Gorges 2018; Kolland und Ahmadi 2010a, b), nicht überprüft werden. Die deskriptiven Ergebnisse geben jedoch erste Hinweise auf einen Einfluss der NFE-Vorerfahrung auf die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt. Ferner konnte die Bewertung der Folgen beider Handlungsoptionen (Erwerbsaufnahme, Teilnahme an NFE) und die Erwartung des Eintretens dieser Folgen aufgrund nicht zur Verfügung stehender Informationen nicht untersucht werden. Obwohl die Gruppe der Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive im Vergleich zu den anderen Gruppen sehr klein ist, erfüllt die nach Hosmer et al. (2013) notwendige Fallzahl für logistische Regressionen von mind. zehn Fällen für jede Ausprägung der abhängigen Variable.

Im NEPS werden erwerbsbezogene Motive nur bei erwerbstätigen Rentnerinnen und Rentnern und bei Rentnerinnen und Rentnern, die einen Erwerbswunsch haben, erhoben. Für Rentnerinnen und Rentner ohne einen Erwerbswunsch oder ohne eine Erwerbstätigkeit werden diese Informationen nicht erfasst. Folglich kann hier der eigenständige Erklärungsbeitrag von Motiven nicht unabhängig von einem Erwerbswunsch oder einer Erwerbstätigkeit untersucht werden. Zur Analyse des eigenständigen Beitrags (nicht-)monetärer Motive ist eine Erfassung erwerbsbezogener Motive unabhängig von einem Erwerbswunsch oder einer Erwerbstätigkeit notwendig, bspw. über eine Erfassung der Bedeutung von Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt (Fasbender et al. 2016). In weiteren Studien ist zu prüfen, ob von einer Erwerbstätigkeit und von einem Erwerbswunsch unabhängig erfasste Motive zur Erklärung der Teilnahme an NFE beitragen.

Ferner konnten weitere Merkmale, die individuelles Handeln beeinflussen, nicht hinreichend modelliert werden, etwa der Einfluss des Statuserhaltmotivs, (Weiter-)Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Renteneintritt, arbeitsmarkt- oder weiterbildungsbezogene Möglichkeiten oder auch die individuelle Wahrnehmung

gesellschaftlicher Erwartungen. Abschließend konnten weitere, in der Rentenphase bedeutsame alternative Teilhabemöglichkeiten nicht kontrolliert werden, da diese im NEPS nicht oder nur im Querschnitt erfasst werden (bspw. ehrenamtliches Engagement).

7.2 Ausblick

In der Studie konnten nicht-monetäre Motive der Teilnahme an NFE nicht berücksichtigt werden, da diese im NEPS nicht erhoben werden (auf das Desiderat fehlender Messung motivationaler Faktoren der Weiterbildungsteilnahme im Alter verweisen Gorges [2018] sowie Gorges und Kuper [2015]). In weiteren empirischen Studien ist zu untersuchen, mit welchen Motiven die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt verbunden ist (bspw. Erschließen von Interessensfeldern, Kontakt zu anderen Personen; Schmidt-Hertha und Rees 2017). Demnach könnte die Teilnahme an NFE nach dem Renteneintritt bspw. mit der Intensivierung bestehender sozialer Kontakte verbunden sein. An einer Teilnahme an NFE können auch weitere Aktivitäten anschließen (z. B. mit sozialen Kontakten aus der NFE), die eine fehlende Teilhabe am Erwerbsleben weiter ausgleichen können. Neben der Erwerbstätigkeit kann NFE aber auch eine Alternative zu anderen Aktivitäten darstellen, bspw. für eine erschwerte Ausübung eines Ehrenamtes durch körperliche Einschränkungen. Im Gegensatz dazu kann die Teilnahme an NFE aber auch im Zusammenhang mit der Ausübung eines Ehrenamtes stehen (Naumann und Romeu Gordo 2010), um z. B. ehrenamtliche Aufgaben besser ausführen zu können.

Ziele und Pläne in der Rentenphase sind vielfältig (Mergenthaler et al. 2020). Rentnerinnen und Rentner mit einem Erwerbswunsch ohne monetäre Motive könnten grundsätzlich ein hohes Aktivitätsniveau aufweisen und viele Ziele gleichzeitig verfolgen. So zeigen Tippelt et al. (2009), dass Aktivitäten außerhalb beruflicher Kontexte, wie z. B. Teilhabe an kulturellen Aktivitäten oder eine grundsätzliche aktive Freizeitgestaltung, mit Weiterbildungsteilnahme positiv zusammenhängen. Ein unerfüllter Erwerbswunsch kann demzufolge auch dazu führen, dass andere persönlich wichtige Pläne vorgezogen werden oder parallel zum Erwerbswunsch verlaufen (z. B. Neues lernen, Hobbies nachgehen; Mergenthaler et al. 2020), für deren Umsetzung an einer NFE teilgenommen wird. Insgesamt kann angenommen werden, dass aufgrund der Vielfalt an Lebenslagen und ausgeübten Tätigkeiten auch die Vielfalt der Teilnahmemotive an non-formalen Bildungsaktivitäten von Rentnerinnen und Rentnern zunehmen wird. Mit einer Teilnahme an NFE im Rentenalter können neben dem Ziel, nicht-berufsbezogenen Themen und Interessen nachzugehen, zunehmend auch berufsbezogene Ziele relevanter werden, wie bspw. die Erwerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten und sich an verändernde berufliche Anforderungen anzupassen.

Aus Perspektive des aktiven Alterns stellt sich ferner die Frage, ob durch die Teilnahme an NFE Anpassungsprozesse im Rentenübergang positiv beeinflusst werden. Eine erneut aufgenommene Erwerbstätigkeit nach dem Renteneintritt ist mit Lebenszufriedenheit positiv assoziiert (Lux und Scherger 2017). Denkbar ist, dass die Teilnahme an NFE auch bei Rentnerinnen und Rentnern, die ohne monetäre Motive erwerbstätig sein wollen, ebenfalls positiv mit Lebenszufriedenheit zusammenhängt. In dieser Studie wurde die Zeit unmittelbar nach dem Renteneintritt untersucht. Es

ist offen, ob der Befund auch für die Folgejahre replizierbar ist, ob z. B. der Erwerbswunsch nach der Teilnahme an NFE bestehen bleibt, ob die Teilnahme an NFE (und damit zusammenhängender Aktivitäten) den Erwerbswunsch substituiert oder ob die Teilnahme an NFE langfristig doch zur Erwerbsaufnahme oder einer selbstständigen Tätigkeit führt. Zusätzlich sind individuelle Entscheidungen nicht nur aufgrund kontextueller Faktoren, sondern auch durch Zeit determiniert (Lang und Carstensen 2002). Hier ist die sozio-emotionale Selektivitätstheorie anschlussfähig (Carstensen et al. 1999). Die Theorie postuliert, dass mit der subjektiv wahrgenommenen zeitlichen Zukunftsperspektive motivationale Veränderungen einhergehen. Demnach könnte angenommen werden, dass bei Rentnerinnen und Rentnern, die ihre Zukunft als begrenzt erleben, der Erwerbswunsch aus ausschließlich nicht-monetären Motiven mit der Zeit nachlässt und sich Rentnerinnen und Rentner stattdessen auf andere Aktivitäten fokussieren, wie beispielsweise die Teilnahme an NFE, die unmittelbar zum Erreichen emotional bedeutsamer, nicht-monetärer Ziele beitragen.

Die Erforschung von Teilhabemöglichkeiten und ihren Erträgen im Kontext aktiven Alterns wird aufgrund der alternden Gesellschaft weiter an Bedeutung gewinnen. Um die Teilnahme an NFE als einen Ausgleich für einen unerfüllten Erwerbswunsch von Rentnerinnen und Rentnern weiter zu erforschen, bedarf es Datengrundlagen, die die Beobachtung von Lebens- und Bildungsverläufen weit über den Renteneintritt hinaus ermöglichen. Damit könnte weiter untersucht werden, inwieweit die Teilnahme an NFE eine bedeutsame Aktivität sozialer Teilhabe im Alter darstellt.

Danksagung Ich danke Dr. Katrin Kaufmann-Kuchta und Dr. Sarah Widany für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Interessenkonflikt M. Hoffmann 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

- Allmendinger, J., Kleinert, C., Pollak, R., Vicari, B., Wölfel, O., Althaber, A., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., Künster, R., Laible, M.-C., Leuze, K., Matthes, B., Ruland, M., Schulz, B., & Trahms, A. (2019). Adult education and lifelong learning. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German national educational panel study (NEPS)* (2. Aufl., S. 325–346). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_17.
- Anger, S., Trahms, A., & Westermeyer, C. (2018). *Erwerbstätigkeit nach dem Übergang in Altersrente: Soziale Motive überwiegen, aber auch Geld ist wichtig (IAB-Kurzbericht Nr. 24/2018)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/kurzber/2018/kb2418.pdf>

- Anger, S., Trahms, A., & Westermeier, C. (2020). *Die Erwerbstätigkeit von Rentnerinnen und Rentnern zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. IAB-Forum. <https://www.iab-forum.de/die-erwerbstaetigkeit-von-rentnerinnen-und-rentnern-zwischen-wunsch-und-wirklichkeit/>. Zugegriffen: 12.08.2023.
- Aßmann, C., Steinhauer, H. W., Würbach, A., Zinn, S., Hammon, A., Kiesl, H., Rohwer, G., Rässler, S., & Blossfeld, H.-P. (2019). Sampling designs of the national educational panel study: setup and panel development. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Education as a lifelong process. The German national educational panel study (NEPS)* (Bd. 3, S. 35–55). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_3.
- Backes, G.M., Brauer, K., & Clemens, W. (2011). *Früher oder später wird man nicht mehr gebraucht: Biographische Perspektiven zum Übergang in den Ruhestand* (FNA-Journal Nr. 1/2011). Forschungszentrum Alterssicherung (FNA) der Deutschen Rentenversicherung Bund. https://www.fna-rv.de/DE/Inhalt/04_Projekte/04-02_Abgeschlossene_Projekte/Projekte/FNA-P-2008-07.html
- Barnes, H., Parry, J., & Taylor, R.F. (2004). *Working after state pension age: Qualitative research* (Research Report Nr. 208). Department for Work and Pensions. <https://westminsterresearch.westminster.ac.uk/item/930y8/working-after-state-pension-age-qualitative-research>
- Best, H., & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_31.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020: Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht* (2. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Boulton-Lewis, G.M. (2010). Education and learning for the elderly: why, how, what. *Educational Gerontology*, 36(3), 213–228. <https://doi.org/10.1080/03601270903182877>.
- Carstensen, L.L., Isaacowitz, D.M., & Charles, S.T. (1999). Taking time seriously: a theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H., & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20210803.pdf
- Cihlar, V., Lippke, S., & Dorbritz, J. (2015). Tätigkeitsmuster in der Übergangsphase in den Ruhestand. In N.F. Schneider, A. Mergenthaler, U.M. Staudinger & I.I. Sackreuther (Hrsg.), *Mittendrin? Lebenspläne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand*. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, (Bd. 47, S. 157–179). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740636>.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774441>.
- Elder, G.H., & Shanahan, M.J. (2006). The life course and human development. In R.M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (S. 665–715). New Jersey: Wiley. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08774-012>.
- Elder, G.H., Johnson, M.K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. Mortimer & M.J. Shanahan (Hrsg.), *Handbook of the life course* (S. 3–19). New York: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1.
- Engstler, H., & Romeu Gordo, L. (2014). Arbeiten im Ruhestand – Entwicklung, Faktoren und Motive der Erwerbstätigkeit von Altersrentenbeziehern. In E. Kistler & F. Trischler (Hrsg.), *Reformen auf dem Arbeitsmarkt und in der Alterssicherung – Folgen für die Einkunftsfrage im Alter* (Bd. 196, S. 115–147). In: edition Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-005807.
- Engstler, H., Romeu Gordo, L., & Simonson, J. (2020). *Auswirkungen der Corona-Krise auf die Arbeitssituation von Menschen im mittleren und höheren Erwerbsalter: Ergebnisse des Deutschen Alterssurveys* (dza-aktuell Deutscher Alterssurvey Nr. 02/2020). Deutsches Zentrum für Altersfragen. www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/DZA_Aktuell/DZA_Aktuell_02_2020_Auswirkungen_der_Corona-Krise_auf_die_Arbeitssituation_von_Menschen_im_mittleren_und_hoeheren_Erwerbsalter.pdf
- Esser, H. (1990). „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“: Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). *Zeitschrift für Soziologie*, 19(4), 231–247. <https://doi.org/10.1515/zfsocz-1990-0401>.

- Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns: Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. *Zeitschrift für Soziologie*, 20(6), 430–445. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1991-0602>.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln* (Bd. 1). Frankfurt a.M.: Campus.
- Fasbender, U., Wang, M., Voltmer, J. B., & Deller, J. (2016). The meaning of work for post-retirement employment decisions. *Work, Aging and Retirement*, 2(1), 12–23. <https://doi.org/10.1093/workar/wa015>.
- Friebe, J. (2010). Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel: Deutsche und internationale Perspektiven. *Report. Zeitschrift für Weiterbildung*, 33(3), 54–63. <https://doi.org/10.3278/REP1003W054>.
- Furunes, T. (2017). Timing of retirement. In N. A. Pachana (Hrsg.), *Encyclopedia of geropsychology* (S. 2392–2401). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-082-7>.
- Romeu Gordo, L., Gundert, S., Engstler, H., Vogel, C., & Simonson, J. (2022). *Erwerbsarbeit im Ruhestand hat vielfältige Gründe – nicht nur finanzielle*. IAB-Kurzbericht Nr. 8/2022. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doku.iab.de/kurzber/2022/kb2022-08.pdf>
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(1), 26–41. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/115>.
- Gorges, J. (2018). Weiterbildungsbeteiligung Älterer aus Perspektive der Erwartung-Wert-Theorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50(3), 149–159. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000196>.
- Gorges, J., & Kuper, H. (2015). Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. In J. Gorges, A. Gegenfurtner & H. Kuper (Hrsg.), *Motivationsforschung im Weiterbildungskontext* (Bd. 30, S. 1–7). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_1.
- Hofäcker, D., & Kellert, M. A. (2019). Rückkehr in den Arbeitsmarkt oder Verbleib im (vor-)Ruhestand? Empirische Analysen zu den Erwerbsabsichten von älteren Nicht-Erwerbstätigen. *Informationsdienst Soziale Indikatoren*, 62, 1–6. <https://doi.org/10.15464/ISI.62.2019.1-6>.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (3. Aufl.). Wiley series in probability statistics, Bd. 398. New Jersey: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118548387>.
- Janik, F., Wölfel, O., & Trepesch, M. (2016). Measurement of further training activities in life-course studies. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological issues of longitudinal surveys. The example of the national educational panel study* (S. 385–397). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_22.
- Jenkins, A., & Mostafa, T. (2015). The effects of learning on wellbeing for older adults in England. *Ageing and Society*, 35(10), 2053–2070. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000762>.
- Kaufmann-Kuchta, K., & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 202–222). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/85/0016w>.
- Kistler, E., & Trischler, F. (Hrsg.). (2014). *Reformen auf dem Arbeitsmarkt und in der Alterssicherung – Folgen für die Einkunftsfrage im Alter*. Bd. 196. Edition Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-005807
- Kleinert, C., Vicari, B., Zoch, G., & Ehlert, M. (2021). *Wer bildet sich in Pandemiezeiten beruflich weiter? Veränderungen in der Nutzung digitaler Lernangebote während der Corona-Krise*. NEPS Corona & Bildung Nr. 7. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. <https://doi.org/10.5157/NEPS:Bericht:Corona:07:1.0>
- Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010a). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: wbv. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52314-9>
- Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010b). Stabilität und Wandel im Lebenslauf. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33(3), 43–53. <https://doi.org/10.3278/REP1003W043>.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125–139. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>.
- LifBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2020). *Erhebungsinstrumente (SUF-Version): NEPS Startkohorte 6 – Erwachsene: Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen: Welle 11 – 11.1.0*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC6/11-1-0/SC6_11-1-0_W11_de.pdf
- Lippe, S., Strack, J., & Staudinger, U. M. (2015). Erwerbstätigkeitsprofile von 55–70-Jährigen. In N. F. Schneider, A. Mergenthaler, U. M. Staudinger & I. Sackreuther (Hrsg.), *Mittendrin? Lebensplä-*

- ne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, (Bd. 47, S. 67–93). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740636>.
- Lux, T., & Scherger, S. (2017). By the sweat of their brow? The effects of starting work again after pension age on life satisfaction in Germany and the United Kingdom. *Ageing and society*, 37(2), 295–324. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15001154>.
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review Sociology*, 35(1), 413–433. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619>.
- Mergenthaler, A. (2015). Ungleiche Potenziale? Erwerbstätigkeit jenseits der Regelaltersgrenze bei (ehemaligen) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. *Bevölkerungsforschung aktuell*, 5, 2–8. <https://www.bib.bund.de/Publikation/2015/Ungleiche-Potenziale-Erwerbstaetigkeit-jenseits-der-Regelaltersgrenze-bei-ehemaligen-Arbeitnehmerinnen-und-Arbeitnehmern.html?nn=1219558>.
- Mergenthaler, A., Sackreuther, I., Micheel, F., Büsch, V., Deller, J., Staudinger, U. M., & Schneider, N. F. (2015). Übergänge, Lebenspläne und Potenziale der 55- bis 70-Jährigen: Zwischen individueller Vielfalt, kulturellem Wandel und sozialen Disparitäten. In N. F. Schneider, A. Mergenthaler, U. M. Staudinger & I. Sackreuther (Hrsg.), *Mittendrin? Lebenspläne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand*. Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft, (Bd. 47, S. 15–46). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740636>.
- Mergenthaler, A., Micheel, F., & Schneider, N. F. (2020). *Altes Eisen oder mitten im Leben? Lebenslagen, Lebensereignisse und Lebenspläne älterer Menschen in Deutschland*. Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung. <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/altes-eisen-oder-mitten-im-leben>
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651–675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>.
- Naumann, D., & Romeo Gordo, L. (2010). Gesellschaftliche Partizipation: Erwerbstätigkeit, Ehrenamt und Bildung. In A. Motel-Klingebiel, S. Wurm & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)* (S. 118–141). Stuttgart: Kohlhammer. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65998-3>.
- NEPS-Netzwerk (2020). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Erwachsene*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:11.1.0>.
- Nimrod, G. (2007). Expanding, reducing, concentrating and diffusing: post retirement leisure behavior and life satisfaction. *Leisure Sciences*, 29(1), 91–111. <https://doi.org/10.1080/01490400600983446>.
- Raemdonck, I., Beusaert, S., Fröhlich, D., Kochoian, N., & Meurant, C. (2015). Aging workers' learning and employability. In M. Bal, D. Kooij & D. Rousseau (Hrsg.), *Aging workers and the employee-employer relationship* (S. 163–184). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08007-9_10.
- Romeu-Gordo, L., & Sarter, E. K. (2020). Germany. In Á. N. Léime, J. Ogg, M. Rašticová, D. Street, C. Krekula, M. Bédiová & I. Madero-Cabib (Hrsg.), *Extended working life policies. International gender and health perspectives* (S. 271–281). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40985-2_20.
- Sackreuther, I., Mergenthaler, A., Cihlar, V., Micheel, F., Lessenich, S., Lippke, S., Schneider, N. F., & Staudinger, U. M. (2017). *(Un-)Ruhestände in Deutschland: Übergänge, Potenziale und Lebenspläne älterer Menschen im Wandel*. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. www.bib.bund.de/Publikation/2017/pdf/Un_Ruhestaende-in-Deutschland-Uebergaenge-Potenziale-und-Lebensplaene-aeltere-Menschen-im-Wandel.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Schmidt-Hertha, B., & Rees, S.-L. (2017). Transitions to retirement: learning to redesign one's lifestyle. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 32–56. <https://doi.org/10.17583/rasp.2017.2426>.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2019). Bildung im höheren und hohen Erwachsenenalter. 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* (1. Aufl. S. 809–834). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547855>.
- Schnurr, S., & Theisen, C. (2009). Soziale Netzwerke und Familie. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel* (S. 105–112). Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2009-altenbildung-01.pdf>.
- Schröder, C., Niehues, J., & Stockhausen, M. (2019). *Teilhabemonitor 2019: Analyse der Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken in Deutschland [Gutachten]*. Institut der deutschen Wirtschaft. <https://www.iwkoeln.de/studien/christoph-schroeder-judith-niehues-maximilian-stockhausen-analyse-der-teilhabe-chancen-und-ausgrenzungsrisiken-in-deutschland.html>

- Settersten, R. A., & Gannon, L. (2005). Structure, agency, and the space between: on the challenges and contradictions of a blended view of the life course. *Advances in Life Course Research*, 10, 35–55. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(05\)10001-X](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(05)10001-X).
- Sinner, S., & Schmidt, B. (2009). Übergang in die Nacherwerbsphase. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel* (S. 81–93). Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2009-altenbildung-01.pdf>.
- Statistisches Bundesamt (2022). Bevölkerung im Wandel: Ergebnisse der 15. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Statement zur Pressekonferenz. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2022/bevoelkerungsvorausberechnung/statement-bvb.pdf?__blob=publicationFile (Erstellt: Dezember 2023).
- Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 423–436). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_26.
- Theisen, C., Schmidt, B., & Tippelt, R. (2009). Weiterbildungserfahrungen. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel* (S. 46–58). Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2009-altenbildung-01.pdf>.
- Tippelt, R., Schmidt, B., & Kuwan, H. (2009). Bildungsteilnahme. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen (Hrsg.), *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel* (S. 32–45). Bielefeld: wbv. <https://www.die-bonn.de/doks/2009-altenbildung-01.pdf>.
- UNESCO – United Nations Educational, & Scientific and Cultural Organization (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- WHO – World Health Organisation (2002). Aktiv Altern: Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67215/WHO_NMH_NPH_02.8_ger.pdf;sequence=2
- Wiest, M., Hoffmann, M., Widany, S., & Kaufmann, K. (2018). Trends in non-formaler Bildungsbeteiligung in der zweiten Lebenshälfte: Steigende Bildungsbeteiligung im Ruhestand. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 51(8), 897–902. <https://doi.org/10.1007/s00391-017-1247-x>.
- Withnall, A. (2010). *Improving learning in later life*. London: Routledge. <https://www.routledge.com/Improving-Learning-in-Later-Life/Withnall/p/book/9780415461726>

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

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 47 (3 Hefte) wird 2024 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