

Michael Schemmann (Hg.)

2021

Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung

International
Yearbook of
Adult Education

Optimierung in der Weiterbildung



**Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/
International Yearbook of Adult Education**

Optimierung in der Weiterbildung

Michael Schemmann (Hg.)

**Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/
International Yearbook of Adult Education**

Begründet von: Joachim H. Knoll

Fortgeführt von: Klaus Künzel

Herausgegeben von: Michael Schemmann

Editorial Board: John Holford und Josef Schrader

Redaktion: Eva Bonn

Manuskripte, Daten und Rezensionsexemplare senden Sie bitte an
die Redaktion des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung:
IJEB, c/o Eva Bonn, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln,
Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln. E-Mail: eva.bonn@uni-koeln.de

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.
Für die Beiträge tragen die Verfasserinnen und Verfasser Verantwortung.
Bereits erschienene Aufsätze werden nicht zur Veröffentlichung angenommen.

Die Auswahl der zur Rezension vorgesehenen Arbeiten bleibt der Redaktion
vorbehalten. Unverlangt eingesandte Bücher und Manuskripte können nicht
zurückgesandt werden.

Das Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung wird gedruckt mit
Unterstützung des Rektorats und der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.

Weitere Informationen finden Sie unter www.wbv.de/ijeb.

Michael Schemmann (Hg.)

2021

Internationales
Jahrbuch der
Erwachsenenbildung

International
Yearbook of
Adult Education

Optimierung in der Weiterbildung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-6766-7 (Print) **Best.-Nr. 6004675**
ISBN 978-3-7639-6767-4 (E-Book) **Best.-Nr. 6004675w**
ISSN 0074-9818

Band 44

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Michael Schemmann

Optimierung in der Weiterbildung. Eine thematische Einführung 7

I Thematischer Schwerpunkt 11

Alisha M. B. Heinemann & Lisa Vogt

„Zur Optimierung der Anderen“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem
am Beispiel der beruflichen Bildung 13

Kirsten Aust & Stefanie Hartz

Das pädagogische, methodisch-didaktische Können von Lehrenden an Hoch-
schulen: Ausgangssituation und Zusammenhang von Wissen und Können mit
der Könnensentwicklung 29

Lisa Breitschwerdt & Regina Egetenmeyer

Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung.
Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiter-
bildung 55

Halit Öztürk & Eva Humt

Optimierung und Organisationsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiter-
bildung – Erkundungen des Optimums im Kontext migrationsbezogener
Diversität 75

Christian Gerhards & Ina Krause

Betriebliche Weiterbildungskulturen in Zeiten der Digitalisierung – Eine
Analyse mit Daten des BIBB-Qualifizierungspanels 91

Bernd Käpplinger & Caroline Dietz

Resilienz in Programmen der Erwachsenenbildung: Die fehlende
(Selbst-)Optimierung? 117

II Vermischtes 137

Julia Koller

Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung
– ein systematic literature review. 139

Gwennaëlle Mulliez

Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels
eines Scoping-Reviews 163

III Rezensionen 191

Sarah Jasmine Ernst

Rezension: Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen
des Lebenslangen Lernens 193

Johanna Weber

Rezension: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse –
Befunde – Perspektiven. 197

Optimierung in der Weiterbildung

Eine thematische Einführung

MICHAEL SCHEMMANN

Optimierung ist ohne Frage eines der zentralen Kennzeichen der gegenwärtigen Gesellschaft. Dabei hebt Optimierung nicht nur auf die Entwicklung technischer Elemente, Prozesse und Produkte ab, sondern schließt etwa auch die Leistungsfähigkeit von Organisationen oder das Leistungsvermögen des Individuums ein. Daher verwundert es kaum, dass das Thema Optimierung auch in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Weiterbildung im Besonderen Raum gegriffen hat. Dabei ist kennzeichnend für die Auseinandersetzung, dass sie zwischen einerseits der positiven Sicht auf ein quasi unbegrenztes Steigerungspotential von Individuen, Organisationen und Gesellschaft und andererseits der kritischen Sicht auf Begrenzungen und das Scheitern von Lebensverläufen und pädagogischem Handeln changiert.

Insofern verlangt der Begriff Optimierung unserer Wissenschaftsdisziplin Weiterbildung eine Positionierung ab. Ist sie in ihrer normativen Ausrichtung verantwortlich für die Verbesserung von Bildungsprozessen in spätmodernen Gesellschaften, die z. B. Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Teilhabe und Selbstständigkeit verpflichtet sind? Muss sie sich in ihrer empirischen Verfasstheit als intersubjektivität und Validität wahrende Hüterin eines normativen Urteils enthalten? Stellt sie in ihrer evaluativen Ausrichtung im besten Fall Evidenzen für die Maximierung des messbaren Outputs institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse bereit? Oder liegt ihre Stärke gerade in der historisch informierten und theoretisch elaborierten Kritik an unbegrenzter Steigerungs- und Entwicklungsfähigkeit (von Menschen, Organisationen, Gesellschaften etc.)?

Mit Blick auf diese Fragen ist es sicherlich gerechtfertigt, von einer besonderen Bedeutung von Optimierung auf allen Ebenen der Weiterbildung zu sprechen.

Entsprechend wird das Konzept des Bandes 44 des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung die Auseinandersetzungen mit Dimensionen von Optimierung in der Weiterbildung auf den Ebenen der Lehr-Lernprozesse, der Organisationen der Weiterbildung sowie der institutionellen Umwelt der Organisation beleuchten.

Auf der Mikroebene wenden sich Alisha Heinemann und Lisa Vogt dem Feld der beruflichen Bildung zu, das Jugendliche und junge Erwachsene adressiert, und untersuchen, welche Rolle Optimierungsadressierungen unter besonderer Berücksichtigung der Sprachkompetenz dort spielen.

Kirsten Aust und Stefanie Hartz widmen sich dem pädagogischen, methodisch-didaktischen Können von Hochschullehrenden und fragen danach, wie sich hoch-

schuldidaktische Weiterbildungen unter Einsatz von Videos auf das Können von Hochschullehrenden optimierend auswirken.

Lisa Breitschwerdt und Regina Egetenmeyer fokussieren die Digitalisierung und Mediatisierung in der Weiterbildung und untersuchen, welchen Beitrag Fortbildungen des Personals leisten können.

Auf der Mesoebene beleuchten Halit Öztürk und Eva Humt, wie sich die Optimierung von Weiterbildungsorganisationen bezüglich migrationsbezogener Diversität durch Organisationsentwicklung diskutieren und gestalten lässt.

Christian Gerhards und Ina Krause fokussieren die betrieblich Weiterbildung und analysieren, wie Betriebe ihre Weiterbildungsstrategien hinsichtlich neuer Flexibilitätsanforderungen anpassen bzw. optimieren.

An der Schwelle zur Makroebene schließlich greifen Bernd Käßlinger und Caroline Dietz das Thema Resilienz auf und explorieren anhand einer Programmanalyse, inwiefern und auf welche Weise der über Resilienz operationalisierte gesellschaftliche Optimierungsdiskurs Niederschlag in den Angeboten der Erwachsenenbildungseinrichtungen findet.

In der Rubrik Miszelle wendet sich Julia Koller mittels eines Literaturreviews und unter Rückgriff auf Modernisierungs- und Transformationstheorien dem Innovationsbegriff in der Weiterbildungsdebatte zu.

Ebenfalls mittels eines Literaturreviews analysiert Gwennaëlle Mulliez den Forschungsstand zum Forschungsfeld Erwachsenenbildung und Migration und zeigt Desiderate auf.

Die Wahl des Themas für diesen Band steht in engem Zusammenhang mit dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der im März 2020 an der Universität zu Köln stattfinden sollte. Mit Blick auf die Erträge des Kongresses war vorgesehen, diese nicht in einem Kongressband zu veröffentlichen, sondern verschiedene Fachzeitschriften dafür zu gewinnen, Themenhefte im thematischen Rahmen des Kongresses zu gestalten. Der vorliegende Band 44 des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung reiht sich daher in die Liste von Zeitschriften ein, die dieser Bitte nachgekommen sind. Als solche sind zu nennen: Hessische Blätter für Volksbildung (2021, Jg. 71, Nr. 1), MedienPädagogik (2021, Nr. 42), psychosozial (2021, Jg. 44, Nr. 163 I).

Abschließend möchte ich nicht versäumen, allen Beteiligten an diesem Band, von Autor:innen bis zu Gutachter:innen, für ihre Beiträge unterschiedlichster Art zum Gelingen dieses Bandes zu danken. Im Besonderen danke ich der verantwortlichen Redakteurin Eva Bonn für ihre umsichtige und akribische Bearbeitung der redaktionellen Aufgaben.

Band 45 des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung wird sich dem Thema „Neo-Institutional Theory in Adult Education Research“ zuwenden. Für den Band wurde Frau Jun.-Prof. Dr. Herbrechter von der Universität Heidelberg als Mitherausgeberin gewonnen.

Autor

Prof. Dr. Michael Schemmann ist Universitätsprofessor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Strukturforschung in der Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Organisationsforschung sowie die international vergleichende Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Universität zu Köln/Zentrale Poststelle
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Prof. Dr. Michael Schemmann/Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
michael.schemmann@uni-koeln.de

I Thematischer Schwerpunkt

„Zur Optimierung der *Anderen*“ – differenzielle Inklusion im Bildungssystem am Beispiel der beruflichen Bildung

ALISHA M. B. HEINEMANN & LISA VOGT

Abstract

Am Beispiel des pädagogischen Feldes der beruflichen Bildung, das Erwachsene und Jugendliche adressiert, gehen wir den Diskursen nach, die eine differenzielle Inklusion auf der Folie einer kapitalistischen Marktlogik legitimieren und untersuchen, welche Rolle Veränderungszuschreibungen (Othering) sowie Optimierungsadressierungen hier spielen. Dazu gehen wir zunächst darauf ein, wie ‚Andere‘ in unserer Gesellschaft konstruiert werden, referieren dann auf den Optimierungsdiskurs und skizzieren anschließend das Konzept der differenziellen Inklusion am Beispiel der Ein- und Ausschlusslinie ‚Berufssprache Deutsch‘. Wir schließen mit einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu Othering- und Optimierungsdiskursen zu setzen, um sich dem Ideal von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern.

Keywords: Ausbildung; Migration; Inklusion; Berufssprache Deutsch; Optimierungsdiskurs

Abstract

Using the example of the pedagogical field of vocational training, which addresses adults and adolescents, we investigate the discourses that legitimize differential inclusion on the basis of capitalist market logic and examine the role played here by the attribution of change (othering) and addresses of optimization. To this end, we first address how ‘others’ are constructed in our society, then refer to the discourse of optimization, and finally outline the concept of differential inclusion using the example of the inclusion and exclusion line ‘professional German language’. We conclude with an appeal to pedagogically responsible persons to enter into a critical-reflexive relationship with othering and optimization discourses in order to come at least a little closer to the ideal of educational justice.

Keywords: apprenticeship; migration; inclusion; professional language German; optimization discourse

Einleitung

Spätestens seit der neoliberalen Wende in den 80ern und aktuell sichtbarer denn je durch Selbstoptimierungs-Apps wie Instagram, Snapchat, Facebook etc. geht es vor allem um eines – die Zelebrierung des Individuellen und die Verschiebung der Verantwortung hin zu dem*der Einzelnen für ihr*sein individuelles Glück. Sei es das Einkommen, das Aussehen, die Fitness, der Ausbildungsplatz, Erfolg im Beruf – für alles, scheint das Individuum ausschließlich selbst verantwortlich zu sein (Bröckling, 2013). Indem es ohne Unterlass am eigenen Selbst ‚arbeitet‘ folgt es dem Versprechen schier unerschöpfbarer Gestaltungsmöglichkeiten. Doch, wie Mayer/Thompson (2013) treffend feststellen: „Über die ‚Arbeit am Selbst‘ erschließen sich [...] nicht nur immer wieder neue Möglichkeiten zu *sein*; vielmehr realisiert diese Arbeit das Selbst als radikal gestaltbares, *als* Versprechen, Unsicherheit und Zumutung: Sie situiert es in einer Differenz zu sich, in der Aufforderung seiner Steigerung und Überschreitung (2013, S. 8 Hervor. i. O.).“ Damit steckt im Diskurs der Selbstoptimierung eine doppelte Botschaft: Erstens wird ‚verlangt‘ das Beste aus sich zu machen und zugleich wird ‚gesetzt‘, dass dies jeder*m möglich sei, wenn sie*er nur motiviert genug sei. „Das bedeutet, dass dem Individuum zu verstehen gegeben wird, dass es allein auf sich selbst und seine Kraft angewiesen sei und bei einem Scheitern selbst Schuld habe“ (Felden, 2020, S. 4).

Die Vorstellung, dass jede*r Einzelne alles erreichen kann, wenn sie*er sich nur genug anstrengen würde, impliziert folglich, dass die Verantwortung für fehlende Möglichkeiten und ein potentiell Scheitern, das Glücksversprechen einzulösen, nicht beim Staat und seinen (pädagogischen) Institutionen liegt, sondern bei den einzelnen Individuen und ihrer mangelnden Kraftanstrengung. Auch die Verantwortung für ein Erreichen von bildungspolitischen Idealen wie *Bildungsgerechtigkeit* wird in diesem Zugriff nicht in erster Linie bei Institutionen und den professionell ausgebildeten, pädagogischen Fachkräften verortet, sondern bei den lernenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich nur genug motivieren müssten. Der ‚Optimierungsdiskurs‘ im neoliberalen Sinne trifft somit vor allem diejenigen, die über wenig bis keine Kapitalien und Ressourcen verfügen, die es ihnen möglich machen, die fehlende gesellschaftliche und institutionelle Unterstützung auszugleichen. Auch schon lange vor der – wie ein Katalysator wirkenden – Covid19-Pandemie wurde von verschiedensten Seiten darauf hingewiesen, wie sehr eine solche Perspektive, die die Institutionen aus der Verantwortung entlässt, zu einer Verstärkung und nicht zu einem Abbau von Ungleichheiten führt (Stojanov, 2010; vgl. etwa Mecheril & Vorrink, 2017; Vester, 2013). Obwohl diese Tatsache nun im Jahr 2021 keinen Neuigkeitswert hat und schon viele Veränderungen innerhalb des Bildungssystems angestoßen wurden, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen, halten sich die Ungleichheitsverhältnisse seit Jahrzehnten konsequent aufrecht. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung, der im vorliegenden Beitrag in den Blick genommen wird. So haben etwa nicht studienberechtigte Schulabgänger*innen mit (zugeschriebenem) Migrationshintergrund auch bei gleicher sozialer Herkunft, gleichen schulischen

Voraussetzungen und gleichen ausbildungsrelevanten Merkmalen, schlechtere Chancen in eine Ausbildung einzumünden als diejenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Beicht & Walden, 2018; Granato, 2013, S. 137).

Doch wie kann es sein, dass Ungleichheitsverhältnisse trotz immer wieder neu vorgenommener Änderungen weiter andauern? Hegemoniale Strukturen sind bekanntermaßen in permanenter Bewegung, um sich auf die jeweils neuen gesellschaftlichen Ausgangslagen einzustellen, immer mit dem Ziel, die Privilegien der dominanten Gruppe zu sichern. Dazu ist – mit Gramsci argumentiert – die dominante gesellschaftliche Gruppe darauf angewiesen, dass es einen ausreichend großen Konsens, eine Zustimmung zu ihrer Führungsposition gibt. Ihre Dominanz äußert sich somit auf zweierlei Weise, als ‚Herrschaft‘ und als ‚intellektuelle und moralische Führung‘ (Gramsci, 2012, Band 8 1947). Eine solche intellektuelle und moralische Führung wiederum wird durch wirkmächtige Diskurse hergestellt, die sich im Laufe der Zeit flexibel anpassen und verändern können. Es bleibt somit interessant, immer wieder neu genau hinzuschauen und nach der Praxis der jeweils aktuellen Legitimationsdiskurse zu fragen, um sie dadurch hinter- und befragbar zu machen.

Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns der Untersuchung solcher Legitimationsdiskurse, die aktuell in Bildungsinstitutionen zu einer Perpetuierung von Ungleichheitsverhältnissen führen, in drei Schritten an und fokussieren dabei auf den Kontext der beruflichen Bildung, der in erster Linie (junge) Erwachsene, aber auch Jugendliche anspricht. Ziel ist es, jenen Diskursen nachzugehen, welche die differenzielle Inklusion auf der Folie einer kapitalistischen Marktlogik legitimieren.

Dazu gehen wir erstens (1.) kurz theoretisierend auf den ‚*Otherringdiskurs*‘ ein. Das Konzept des Othering beschreibt wie durch stereotype Repräsentationen, Attribuierungen und Essentialisierungen Menschen als ‚Migrationsandere‘ markiert, abgewertet und in der Konsequenz benachteiligt werden (Said, 2009/1978; Hall, 2012/1992b). Der zweite Diskurs, von uns angelehnt an die Ausführungen Bröcklings (2013) als „*Optimierungsdiskurs*“ bezeichnet, impliziert die Adressierung an Jugendliche und Erwachsene, sich aktiv auch und vor allem im Rahmen pädagogischer Prozesse einem ‚Ideal‘ anzupassen und darin immer weiter zu ‚optimieren‘. In diesem Diskurs wird ein zentrales Moment pädagogischer Professionalität überlagert, da nicht der Bildungserfolg der Schüler*innen im Zentrum pädagogischer Bemühungen steht, sondern die Anpassung der Schüler*innen an die Optimierungsanforderungen. In einer Zusammenführung dieser beiden Diskurse, wird zweitens (2.) gezeigt, inwiefern diese in der Folge tatsächlich zu einer Fortführung von Ungleichheitsverhältnissen führen, indem sie einer differenziellen Inklusion (Mezzadra & Neilson, 2010) dienen. Argumentativ nachvollzogen wird dies am Beispiel der Optimierungsanforderung in Bezug auf die „Sprachkompetenz im Deutschen“, die an Auszubildende und Berufsschüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch gestellt werden, wobei hier insbesondere Kompetenzen in der ‚Berufssprache Deutsch‘ (Roche & Terrasi-Haufe, 2019) gemeint sind. Wir schließen drittens (3.) mit einem Fazit sowie einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu den dominanten Ver- und Abwertungsdiskursen zu setzen, um sich dem Ideal

von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern (Foucault, 1992/1978; Messerschmidt, 2016).

1 Theoretische Grundlagen

Wir beginnen nun zunächst mit einer Skizzierung des Otheringdiskurses, wobei wir hier insbesondere auf die diskursiven Strategien der Zivilisierungsmission, der Dämonisierung sowie der Exotisierung eingehen werden. Anschließend zeigen wir die Verwobenheit des rassistischen Otheringdiskurses mit dem neoliberalen Optimierungsdiskurs auf und vollziehen die Auswirkungen auf den Bildungsbereich am Beispiel der beruflichen Bildung nach.

1.1 Othering – oder die Konstruktion des*der Anderen

Zur Konstruktion des*der Anderen liegen bereits zahlreiche Arbeiten vor, wobei Saids Text zur Konstruktion des Orients (2009/1978) sowie Halls daran anschließende Ausführungen zur Konstruktion des ‚Westens‘ in Abgrenzung zum sogenannten ‚Rest‘ der Welt (2012/1992a), noch immer als Schlüsseltexte in diesem Kontext gelten. Da diese Überlegungen im Kontext der Erwachsenenbildung und Beruflichen Bildung bisher jedoch noch wenig Eingang gefunden haben, möchten wir die wichtigsten Diskursstrategien, die zur Konstruktion der *Anderen* führen, hier zu Beginn unseres Beitrags nochmal – notwendig verkürzt – zusammenfassen.

Wenn wir folgend von der Konstruktion des*der Anderen sprechen, meinen wir das Phänomen, dass über die diskursive Markierung bestimmter willkürlich gesetzter Linien, die gegenwärtig so diffuse Kategorien wie beispielsweise ‚Hautfarbe‘, ‚Sprache‘, ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ umfassen, bestimmte Subjekte als selbstverständlich ‚zugehörig‘ zu einem nationalen Wir und andere als ‚nicht-zugehörig‘, als Nicht-Wir, adressiert werden. Said, Hall u. a. konnten mit ihren umfangreichen Analysen kolonialer Texte (Literatur, Reiseberichte, wissenschaftliche Publikationen etc.) zeigen, wie sich während der Kolonialzeit und mit der Gründung der Nationalstaaten, die Konstruktion der ‚Anderen‘ anhand der genannten Merkmale als allgemein akzeptierter gesellschaftlicher Diskurs herausbildete. Da die Zugehörigkeit zu einer Nation, also die Zugehörigkeit zu imagined communities (Anderson, 2016), keineswegs selbstverständlich war, nie selbstverständlich gewesen ist und aktuell durch das Phänomen der erstarkenden Migrationsbewegungen auch wieder stark irritiert wird, besteht die Notwendigkeit, für die Vorstellung (Imagination) eines gemeinsamen ‚Wir‘, zu definieren, wer ‚Wir‘ *nicht* sind. Die Konstruktion der*des Anderen diene und dient in dieser Logik noch immer als Referenzpunkt, um das eigene nationale ‚Wir‘ überhaupt konstituieren zu können. Eine solche Praxis der Referenzierung impliziert gleichzeitig, die ‚Anderen‘ stets als Abweichung von einer durch das ‚Wir‘ gesetzten Norm zu definieren (vgl. Hall, 2012/1992a, S. 139), wobei die damit einhergehenden Vorstellungen und Repräsentationen, den*die ‚Andere‘ als ‚minderwertig‘ im Vergleich zum eigenen ‚Wir‘ herstellen. Die Diskurse, die diese Markierungen, Vorstellungen und

Definition erzeugen, werden maßgeblich auch durch wissenschaftliche Diskurse mitbestimmt und sie finden von dort beispielweise auch den Weg in das pädagogische Denken von Lehrkräften. So spielte sowohl in der Kolonialzeit als auch gegenwärtig die Akademie als legitimierter Ort der Wissensproduktion eine zentrale Rolle. Mit Hilfe der Wissenschaft wurden und werden die ‚Anderen‘ des Westens katalogisiert, kategorisiert und vermessen, machtvoll positive und negative Gefühle erzeugt (vgl. Hall, 2012/1992a, S. 139) und dabei die Geschichten und Stimmen derjenigen, die das Objekt dieser ‚Untersuchungen‘ waren und sind, überschrieben und zum Schweigen gebracht. Said konkretisiert: „Ethnologie und Ethnographie wurden zu einer Methode, die Bewohner[*innen] innerhalb der Regeln der europäischen Anthropologie neu zu definieren (ebd., S. 28).

Die mit der ‚Wissensproduktion‘ einhergehenden Diskurse des Veranderns/des Othering sind komplex und vielschichtig und geprägt von Zuschreibungen, die u. a. die Vorstellung eines *Zivilisationsrückstandes* und eine *Dämonisierung* sowie einen verzerrenden *Exotismus* implizieren.

So wurde die Kolonialisierung unter anderem damit begründet, dass die in den Kolonien lebenden Menschen, einer *Zivilisierung* bedürften, um sich dem Ideal des aufgeklärt-rationalen Westens annähern zu können (vgl. zum Stichwort: Zivilisierungsmission (Spivak, 1994)). Ein Diskurs, der bis heute noch wirkmächtig ist, und sich im deutschen Bildungssystem beispielsweise in den sogenannten ‚Integrationskursen‘ materialisiert, in denen nicht nur *die* deutsche Sprache, sondern vor allem ‚deutsche Gepflogenheiten und Werte‘ vermittelt werden sollen (vgl. weiterführend Heinemann, 2018a; Heinemann, 2018b). Bei der Vermittlung der hegemonialen Form der deutschen Sprache geht zudem mit der Setzung eines bestimmten ‚erstsprachlichen Standards‘ eine neo-linguizistische Abwertung aller anderen Variationen der deutschen Sprache (mit Akzent, Dialekt, Ethnolekt u. a.) einher. Das Sprechen dieses Standards wird als – für viele unmöglich zu erfüllender – Teil der Zivilisierungs-/Integrationsanforderung an die Migrationsanderen gesetzt und bei einer Nicht-Erfüllung zur Legitimation von Ausschlüssen genutzt (Dirim, 2010; Chow, 2014).

Genauso gegenwärtig wie die Zivilisierungsmission ist die Vorstellung von homogenen, bedrohlichen Massen, die das ‚reine‘ Europa bedrohen, vor denen ‚Wir‘ uns und unsere ‚Werte‘ schützen müssen (Bauman, 2017) – also eine *Dämonisierung* der Anderen (Castro Varela & Mecheril, 2016). Auch diese Imagination findet ihre Ursprünge in kolonialen Diskursen und zeigt sich heute nicht nur in der Propaganda rechts-populistischer Parteien wie der AfD. Vielmehr ist sie auch strukturell verankert, zum Beispiel im Gesetz zur „Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ (Bundestag, 01.01.2005) oder in der konsequenten Ignoranz des deutschen Nationalstaats den aktuellen Geschehnissen im Mittelmeer gegenüber. Im schulischen Kontext schlägt sich dieser Bedrohungsdiskurs beispielsweise in der Diskussion um die pejorativ als ‚Brennpunktschule‘ bezeichneten Bildungsinstitutionen nieder. In dieser werden Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler*innen, die als Migrationsandere markiert werden, automatisiert mit einem ‚Problem‘, einer ‚Bedrohung‘

für ‚deutsche‘ nicht-markierte Schüler*innen und Lehrkräfte gleichgesetzt. Fölker/Hertel/Pfaff (2015) bemerken weiterführend: „In dieser Ausprägung der ‚Brennpunkt‘-Metapher vermengen sich dann Semantiken von Gefährdung und sozialem Verfall mit solchen der gruppenspezifischen Schuldzuweisung an die benachteiligt Lebenden selbst“ (S. 9).

Zu diesen Imaginationen einer notwendigen Zivilisierung und der permanenten Bedrohung kommt – neben anderen – auch eine Projektion der eigenen Sexualphantasien hinzu (Khakpour & Müller-Uri, 2019). Die mit dem Konstrukt des ‚Orient‘ zusammenhängenden Bilder der *Exotisierung*, der während der Kolonialzeit auch als „eine Art sexuelles Paradies, eine Wunschvorstellung, [...] dem sexuell-repressiven Verhaltenskodex Europas gegenübergestellt“ (Said, 1999, S. 27) wurde, werden heute aktualisiert, wenn zum Beispiel muslimisch gelesenen männlichen Jugendlichen und Erwachsenen eine ungezügelter (und damit bedrohlicher) Sexualität unterstellt wird, während Frauen, die ein Kopftuch tragen, eine selbstbestimmte Sexualität vollständig abgesprochen wird. Zuschreibungen dieser Art werden gerade in pädagogischen Verhältnissen oft virulent und damit handlungsleitend (vgl. etwa Weber, 2003; Küçükol, 2019).

Negativ betroffen von diesen Zuschreibungen sind die Lernenden und Lehrenden, die aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer religiösen Symbole oder ihrer nicht-deutschen Erstsprache als nicht-westliche ‚Migrant*in‘ gelesen und adressiert werden. Aber ein Lernsetting, in dem Abwertungen und Ausgrenzungen zur alltäglichen Praxis gehören, betrifft auch alle anderen Lehrenden und Schüler*innen negativ. Nicht nur aus humanistischen, sondern auch aus pädagogischen Gründen ist eine Auseinandersetzung mit Prozessen des *Otherring* daher in jedem Fall weiterführend. Wie ein roter Faden verwoben im hier kurz skizzierten Diskurs des *Otherring* ist jeweils das ökonomische Moment der ‚Nutzbarkeit‘ der Ressourcen (Land, Rohstoffe, Arbeitskraft etc.) des*der Anderen. In seinem Extrem führt dieses bis hin zu solchen Subjekten, die für das Gesellschafts- und Wirtschaftssystem keinen Nutzen haben, und – wie Bauman (2005) es ausdrückt – als ‚menschlicher Abfall‘ gelten. Um als Subjekt mit einem gesellschaftlichen Nutzen zu gelten, um nicht ‚aus dem System zu fallen‘ wird es für die einzelnen Individuen notwendig, sich (zumindest ein Stück weit) dem Optimierungsdiskurs zu unterwerfen. Auf diesen wird im Folgenden näher eingegangen.

1.2 Optimierung – oder der Gebrauch der*des Anderen

Wenn wir von Optimierungsdiskursen sprechen, meinen wir im Folgenden jene Diskurse, die Menschen im Sinne einer ‚marktorientierten Selbstführung‘ (Bröckling, 2013) mit Hilfe „unterschiedliche[r] instrumentelle[r] Strategien zur kontinuierlichen Steigerung von Parametern in der eigenen Lebensführung“ (Uhlendorf, 2018, S. 2) auffordern. Sie sind eingebettet in neoliberale Logiken und richten an Individuen die Erwartungshaltung, sich in jedem Bereich Ihres Lebens – auch unabhängig vom konkreten Arbeitsplatz – entlang der Maxime der Optimierung und effizienten Selbstverwaltung auszurichten. Diese Forderungen sind verwoben mit einer zumindest scheinbar meritokratisch organisierten Gesellschaft und verschiedenen Nützlichkeits-

diskursen, die mit Wertschätzung und Anerkennung verbunden sind, so dass der Optimierungsanspruch durch den*die Einzelne nur schwer zurückgewiesen werden kann.

Im Kontext dieser Diskurse unterzieht auch der Bereich der Bildung einer Veränderung, die Wendy Brown in ihrem Buch „Die schleichende Revolution“ neben weiteren Aspekten genauer in den Blick nimmt. Wissen, Denken und Ausbildung werden vor dem Hintergrund der Marktlogiken nicht dafür geschätzt, dass Bürger*innen durch Bildung befähigt werden auf der Basis verschiedener Lebensentwürfe und -realitäten unterschiedliche Möglichkeiten für ein gemeinsames, demokratisches Zusammenleben zu entwerfen. Vielmehr wird Bildung aufgrund ihres Beitrags zur Kapitalwertsteigerung begehrt (vgl. Brown, 2015, S. 212). Unter der Prämisse ‚fordern und fördern‘ wird die Verantwortung für Lern- und Bildungserfolge dabei maßgeblich in die Hände der Individuen gelegt. Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil nicht alle Individuen gleichermaßen über Ressourcen und Möglichkeiten verfügen, um diesem Wettbewerb standzuhalten. Es zeigt sich vielmehr, dass eine neoliberale Rationalität im Bildungswesen (und auch in anderen Bereichen des Sozialen) Dynamiken Vorschub leistet, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse re-produzieren und stabilisieren. Dies kann beispielhaft an jenen Nützlichkeitsdiskursen nachvollzogen werden, die im Zusammenhang mit Migrationsanderen virulent werden. So sind diese entweder im Kontext von ökonomischem Marktwert bzw. wirtschaftlichem Potenzial verortet und wecken die Sehnsucht nach fehlenden Fachkräften und den ‚besten internationalen Köpfen‘, die dann, wenn sie sich anpassen und maximal unauffällig verhalten, gern als Teil der Gesellschaft akzeptiert werden oder sie zeichnen ein religiös sowie natio-ethno-kulturell aufgeladenes Bild, das Menschen mit Migrationsgeschichte als bildungsferne und integrationsunwillige Nutznießer*innen des Wohlfahrtsstaates darstellt (vgl. Kollender, 2020, 305 f). Letzteren werden dann verwoben mit den oben ausgeführten rassistischen Otheringdiskursen, die aus den Optimierungsdiskursen entstehenden Anforderungen im vollen Umfang als Argumentationslogik für einen Ein- bzw. Ausschluss von Ressourcen und Möglichkeiten entgegengebracht. Denn neoliberale Imperative mit rassistischen Logiken zeigen sich immer dann, wenn Eigenschaften wie Aktivität, Leistungsbereitschaft oder Produktivität als besonders stark oder besonders gering ausgeprägt markiert und zugleich als eine Art ‚natürliche Eigenschaft‘ von als Migrant*innen gelesenen Menschen konstruiert werden (vgl. ebd.). In ihrer rassismustheoretischen Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland kann Veronika Kourabas zeigen, dass diese ‚Nützlichkeitsdiskurse‘, die Frage danach wie Andere ‚gebraucht‘ werden, und damit verbundene Zuschreibungen von Leistungsbereitschaft und Leistungserwartung, nicht nur in der Kolonialzeit ihre Ursprünge finden. Vielmehr wurden sie für den deutschen Kontext von Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er in gesellschaftlichen Migrationsdiskursen aktualisiert und neu verankert (Kourabas, 2021). Dazu zeichnet Kourabas den zunächst als temporär verstandenen „Einschluss von ‚Gastarbeiter_innen‘ als eine von Rassismus und Überlegenheitsfantasien durchwobene und überlagerte Vorstellung der Vereinnahmung, die untrennbar mit einem Beziehungs-

verhältnis zu migrantischen Anderen verbunden ist, das diese als ungleiche Subjekte begreift“ (Kourabas, 2021, S. 19).

Diese mit inferiorisierenden Zuschreibungen, In-Besitznahmen und Vereinnahmungen einhergehenden ‚Einschlüsse‘, die mit jenen Optimierungsdiskursen einhergehen, welche Migrationsandere betreffen, sind insbesondere im Bildungsbereich folgenreich für die betroffenen Individuen. Nämlich dann, wenn Ein- und Ausschlüsse im Kontext von (Aus-)Bildung entlang dieser Verwobenheit neoliberaler Rationalität und rassistischer Zuschreibungen legitimiert werden, etwa wenn andere Erstsprachen als Deutsch von Betrieben vorrangig dann als Ressource betrachtet werden, wenn daraus ein betriebswirtschaftlicher Vorteil erwächst, beispielsweise durch die Möglichkeit, Kundschaft mit gleicher Erstsprache zu erreichen (vgl. Scherr, Janz & Müller, 2015, S. 127). Zudem erschwert der Rekurs auf die Selbstverantwortung für (Aus-)Bildungserfolge die Entwicklung widerständiger Positionen und aktiven Gegenverhaltens gegen neoliberalen Rassismus, da Institutionen sich unkompliziert aus ihrer pädagogischen Verantwortung ziehen können (vgl. Kollender, 2020, 315 f). Sie können ohne Erklärungsnot auf die herrschenden Optimierungsdiskurse zurückgreifen, die im Kontext einer scheinbar meritokratisch organisierten Leistungsgesellschaft fest verankert sind und bei mangelnden Leistungen jederzeit auf fehlende *Leistungsbereitschaft* verweisen. Auch den so adressierten Schüler*innen wird eine Gegenintervention erschwert, da es einen scheinbar ‚allgemeingültigen Konsens‘ gibt, dass wer sich anstrengt, es auch zu etwas bringen kann. Den Beitrag, den Bildungsinstitutionen und/oder Ausbildungsbetriebe selbst leisten müssten, um ihren Schüler*innen/Auszubildenden einen ‚optimierten‘ Lernraum zu bieten, ist nur ein leise zu vernehmender Teil im lauten Fordern-und-Fördern-Diskurs der rauschenden Optimierungsdiskurse.

Eine Folge der bis hierher kurz skizzierten Othering- und Optimierungsdiskurse ist die differenzielle Inklusion im und durch das Bildungssystem. Diese wird im Folgenden am Beispiel der Differenzlinie ‚Berufssprache Deutsch‘ erläutert und auf den pädagogischen Kontext übertragen werden.

2 Differenzielle Inklusion entlang der Differenzlinie: ‚Berufssprache Deutsch‘

Mit differenzieller Inklusion ist mit Bezug auf das Konzept von Mezzadra/Neilson (2010) das Phänomen gemeint, dass nicht pauschal alle als ‚Migrationsandere‘ markierten Subjekte in gleicher Weise ausgegrenzt werden, sondern anhand der Logik von ökonomischer Verwertbarkeit Ein- oder Ausgrenzung erfahren. Die Logiken der Linien, anhand derer diese Ein- und Ausgrenzungen geschehen, verändern sich, denn Wissensinhalte und -formen verändern sich abhängig von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedarfen. So verändern sich auch hegemoniale Normen der Respektabilität und Optimierungsanforderungen den ‚Anderen‘ gegenüber. Diese werden ökonomischen Bedarfen jeweils angepasst. Je höher beispielsweise der Arbeits- und Fachkräf-

tebedarf ist, je mehr Personen finden einen Weg in das System hinein. So steigen unter dem Vorzeichen des Fachkräftemangels und der zunehmenden Akademisierung die Inklusionsbemühungen um vermeintlich ‚neue Zielgruppen‘ für die duale Ausbildung, wie Geflüchtete oder als leistungsschwach markierte Schüler*innen, die vormals von Betrieben nicht als potentielle Auszubildende wahrgenommen wurden (vgl. Behrensen & Westphal, 2009, S. 51). Um mehr Eintritt zu ermöglichen, werden der Marktlogik folgend Unterstützungsstrukturen geschaffen, die es erleichtern den Optimierungsanforderungen gerecht zu werden, wie etwa die Sprachförderung im Deutschen durch ausbildungsbegleitende Hilfen (abH).

Wer sich an die jeweiligen Anforderungen anpassen lässt, also die dominanten Forderungen in die Selbstführung übernimmt, beziehungsweise über die Ressourcen verfügt, um den Optimierungsforderungen nachzukommen und sich bestimmten Spielregeln unterwirft, bekommt gesellschaftlichen Zutritt und Teilhabe gewährt. Wer sich wehrt oder aus unterschiedlichen Gründen nicht anpassen kann oder will, bleibt ‚draußen‘ beziehungsweise wird aktiv an die gesellschaftlichen Ränder ‚gedrängt‘.

Eine der zentralen Differenzlinien, anhand derer im Kontext der beruflichen Bildung Ein- und Ausschlüsse vorgenommen werden, ist die Sprachkompetenz in der ‚Berufssprache Deutsch‘. Die hohe Relevanz, die der deutschen Sprache im Zuge der beruflichen Bildung zugeschrieben wird, wird diskursiv vor allem mit dem wirtschaftlich motivierten Wunsch einer schnellen Arbeitsmarktintegration begründet, mit dem Ziel einem drohenden Fachkräftemangel und dessen möglichen Folgen entgegenzutreten (Terrasi-Haufe, Hoffmann & Sogl, 2018, S. 4). Diese Logik ist schnell eingängig, denn sie knüpft an die oben bereits ausgeführten historisch verankerten Debatten rund um die Verbindung von Migration mit ökonomischen Kriterien der Nutzbarkeit an. Im institutionellen Kontext der dualen Ausbildung bedeutet dies, dass sowohl der Lernort Schule als auch der Lernort Betrieb hohe Erwartungen an Auszubildende mit nicht deutscher Erstsprache stellen, ihren ‚Rückstand‘ aufzuholen und möglichst schnell Deutsch zu lernen. Die Orientierung liegt dabei auf einem im Kontext der Ausbildung ‚richtigen‘, also als legitim markierten Deutsch, auf das die Jugendlichen ihre Lernanstrengungen ausrichten sollen (Vogt & Heinemann, 2021 (i. E.))

Wie Baumann (2014) in ihrer Studie zu den ‚Schriftsprachkompetenzen‘ von Auszubildenden zeigen konnte, haben diese keine allgemeingültige Aussagekraft in Bezug auf die Frage, ob eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen werden kann. Dennoch gilt das Beherrschen der deutschen Sprache gemeinhin als Indikator für ‚Kompetenz‘, ‚(Aus)Bildungserfolg‘ und ‚Leistungsfähigkeit‘. Die Diffusität des Konzepts ‚Kompetenz in der Berufssprache Deutsch‘ macht es dabei möglich, das Argument dynamisch zu fast jedem Zeitpunkt zu nutzen, an dem jemand ein- oder abgeschlossen werden soll. Zwar geben die Berufskammern Empfehlungen bezüglich des Sprachniveaus im Deutschen bei Eintritt in die Berufsausbildung an. Sie nennen je nach Ausbildungsberuf das B1- oder das B2-Niveau als Eintrittsreferenz. Doch die meisten Lehrkräfte und Ausbilder sind gegenwärtig gar nicht dafür ausgebildet und damit in der Lage zu beurteilen, über welches Deutschniveau der* die Auszubildende

tatsächlich verfügt und wie er*sie optimal darin unterstützt werden könnte, um die Ausbildungsinhalte zu bewältigen. Durch Berufsvorbereitungsklassen und ähnliche segregierende Konzepte wird versucht, den Schüler*innen möglichst viel ‚Deutschkompetenz‘ mitzugeben. Wenn sie dann das Glück haben, in eine betriebliche Ausbildung wechseln zu können, sehen sie sich in der Berufsschule und auch im Betrieb zumeist einem standardisierten monolingual deutschen (Fach)Unterricht gegenüber, denn Fachlehrkräfte (beispielsweise für Wirtschaft, Informatik oder Technik) und Ausbilder*innen in den Betrieben werden bisher noch nicht in die Verantwortung genommen, sich im Kontext von sprachsensiblen Unterricht zu professionalisieren. Durch die eben schon erwähnte Diffusität der Idee: „Wann spricht jemand eigentlich ‚gut‘ genug welches ‚Deutsch‘ wofür?“ sind Auszubildende daher dem guten Willen ihrer Lehrkräfte und Ausbilder*innen ausgeliefert, die sich entweder weiterbilden und/oder mit Kolleg*innen zusammenschließen können, um sie adäquat zu unterstützen, oder sie über das logisch und naheliegend erscheinende Argument ‚Er*sie spricht einfach noch nicht genug Deutsch‘ von der Möglichkeit einen erfolgreichen Bildungsabschluss zu erlangen auszuschließen.

Im Rahmen der oben bereits beschriebenen rassistischen und neo-linguizistisch strukturierten Optimierungsdiskurse, die sich an Migrationsandere in der Ausbildung richten, erscheint es auch schlüssig, dass Pädagog*innen sich nicht verantwortlich für den Bildungserfolg jener Auszubildenden fühlen, die als Migrationsandere gelten und die sprachlichen Anforderungen nicht aus sich heraus zu erfüllen scheinen. Es folgen daher nicht in erster Linie Handlungsimplicationen an sich selbst als Ausbilder*in oder Lehrkraft, vielmehr wird die Verantwortung ohne weiteres Unbehagen zu den Auszubildenden verlagert. Denn während einerseits die Vorstellung über eine *Pflicht* Deutsch lernen zu müssen im hegemonialen Diskurs weit verbreitet ist (Gouma, 2020, S. 134), wird andererseits auch durch die Berufsschulen oder die Betriebe selbst kein Handlungsdruck auf Lehrkräfte und Ausbilder*innen ausgeübt und die eigene monolinguale Konstitution des Betriebs- und Schulalltags nicht in Frage gestellt (vgl. zum monolingualen Habitus etwa Gogolin, 1994). Inkludiert wird, wer sich den gestellten Optimierungsanforderungen anpassen und unterwerfen kann. Wer hingegen die dazu nötigen Ressourcen nicht aufbringen kann (oder will), ist nicht in der Lage die (meist schriftlichen) Prüfungen erfolgreich zu bewältigen, und sieht sich der Gefahr ausgesetzt, in der Folge exkludiert zu werden. Im ungünstigsten Fall führt dies zu einem Ausbildungsabbruch, der nicht mit der mangelnden Eignung und dem fehlenden Interesse am Beruf begründet ist, sondern mit der fehlenden Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte, Unterrichts- und Ausbildungseinheiten sprachsensibel zu gestalten (vgl. zu Ausbildungsabbruch/Sprache etwa Graf & Heß, 2020, S. 18). Eingeschlossen bleiben damit nur die, die es auch ohne pädagogische Unterstützung schaffen, die das ‚Glück‘ haben auf engagierte Fachlehrkräfte und Ausbilder*innen zu treffen oder die, die anderweitig auf Ressourcen zugreifen können. Ungleichheitsverhältnisse werden so perpetuiert.

3 Fazit und ein Appell an pädagogisch Verantwortliche

Im Kontext des pädagogischen Feldes der beruflichen Bildung haben wir uns der Beantwortung der Frage angenähert, welche Rolle Veränderungszuschreibungen (Said 2009/ 1978; Hall 2012/1992) und Optimierungsanforderungen (Bröckling 2013) und die damit jeweils zusammenhängenden Diskurse im Zuge der Legitimation differenzieller Inklusion einnehmen. Diese dynamischen hegemonialen Diskurse konnten als wirkmächtige Kräfte identifiziert werden, die trotz einer oberflächlichen Rhetorik von Chancengleichheit zu einer Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen führen. Dies konnten wir am Beispiel der Differenzlinie ‚Sprachkompetenz in der Berufssprache Deutsch‘ nachzeichnen und damit den Blick auf die Perpetuierung fehlender Bildungsgerechtigkeit erweitern.

Innerhalb der beschriebenen dynamischen hegemonialen Diskurse funktionieren die Zuschreibungen und Unterwerfungen jedoch nicht über die einseitige Ausübung von Macht, sondern in einer Doppelbewegung von Fremd- und Selbstführung (Foucault, 2017/1982). So zeigen sich auch in Herrschaftsverhältnissen widerständige und kritische Haltungen, mit Foucault (1992/1978) gesprochen, Momente der „Entunterwerfung“ oder „freiwillige Unknechtschaft“ (ebd., S. 15). Auch pädagogische Fachkräfte haben die Möglichkeit in die hegemonialen Diskurse zu intervenieren und sich zu ‚entunterwerfen‘.

Wir schließen daher nun mit einem Appell an pädagogisch Verantwortliche, sich in ein kritisch-reflexives Verhältnis zu den Optimierungsanforderungen zu setzen und diese vor allem im Kontext rassistischer Otheringdiskurse genau zu hinterfragen, um sich dem Ideal von Bildungsgerechtigkeit zumindest ein kleines Stück weiter anzunähern. Eine kritische Professionalisierung von betrieblichem und schulischem Ausbildungspersonal, wie auch von anderen Pädagog*innen im Bildungsbereich, kann dazu beitragen, dass diese sich der eigenen Involviertheit in migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse und ihrer daraus resultierenden pädagogischen Verantwortung bewusstwerden (vgl. Messerschmidt, 2016). Dies bietet die Chance, das eigene pädagogische Handeln insofern zu hinterfragen und zu verändern, dass die eigene Verantwortung den Jugendlichen gegenüber, die Ausgrenzung und Diskriminierung im Feld der beruflichen Bildung erfahren, wieder in den Vordergrund rückt und nicht im Rückgriff auf rassistische Diskurse ‚wegargumentiert‘ wird.

Ansätze (rassismus)kritischer Professionalisierung bieten Ausbilder*innen die Möglichkeit zu erkennen und zu untersuchen, wie sich Machtstrukturen in pädagogischen Interaktionssituationen im Betrieb materialisieren, welche Praktiken Ungleichheitsdiskurse reproduzieren und stabilisieren und somit hegemoniale Strukturen festigen, die wiederum kritische und widerständige Perspektiven verunmöglichen (Ortner, 2019, S. 123).

Im Idealfall führt eine Auseinandersetzung mit der Verwobenheit dieser Differenz und Abwertung erzeugender Diskurse zu einer Form kritischer Professionalität, die das pädagogische Handeln der Akteur*innen in einer Art und Weise modifiziert, dass sie ihrer pädagogischen und demokratischen Verantwortung gerecht werden

und die Diskriminierung von als Migrationsandere markierten Jugendlichen und Erwachsenen beim Übergang in Ausbildung und Arbeit und in der beruflichen Bildung vermindert wird. Ebenso zentral ist jedoch, dass es auch zur institutionellen und betrieblichen Aufgabe wird, gewaltvolle Strukturen zu erkennen und abzubauen sowie diskriminierende, abwertende und rassistische Logiken bei der Einstellung und Beschäftigung geflüchteter und als nicht-zugehörig markierter Menschen zu durchbrechen (vgl. Broden, 2017; Heinemann & Mecheril, 2017; Scherr et al., 2015).

Literaturverzeichnis

- Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, New York: Verso.
- Bauman, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Ed.
- Bauman, Z. (2017). *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Baumann, K. (2014). „Man muss schon ein bisschen mit dem Schreiben zurechtkommen!“. Eine Studie zu den Schreibfähigkeiten von Auszubildenden im unteren beruflichen Ausbildungssegment im Kontext von Ausbildungsreife. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Behrens, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (1. Aufl.) (S. 45–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U. & Walden, G. (2018). Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderungsgeneration und Schulabschlussniveau. Abgerufen von <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9391> (14.06.2021).
- Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–835). Wiesbaden: Springer VS.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Bundestag (01.01.2005). *Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern. Zuwanderungsgesetz*.
- Castro Varela, M. d. M. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.

- Chow, R. (2014). *Not like a native speaker. On languaging as a postcolonial experience*. New York (N. Y.): Columbia University Press.
- Dirim, İ. (2010). "Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–111). Münster, München [u. a.]: Waxmann.
- Felden, H. von (2020). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In H. von Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (1. Aufl.) (S. 3–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (2015). Schule 'im Brennpunkt' – Einleitung. In L. Fölker, T. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis Von Schule, Bildung und Urbaner Segregation* (S. 9–28). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Foucault, M. (1992 / 1978). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve-Verl.
- Foucault, M. (2017/ 1982). Subjekt und Macht. In M. Foucault & D. Defert (Hrsg.), *Analytik der Macht* (7. Aufl.) (S. 240–263). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gouma, A. (2020). „Die gleiche Sprache sprechen“ – Linguizismus und Interventionen. In A. Gouma (Hrsg.), *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft* (1. Aufl.) (S. 133–158). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Graf, J. & Heß, B. (2020). *Ausländische nicht-akademische Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt: eine Bestandsaufnahme vor dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes. Forschungsbericht*. Abgerufen von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67855> (14.06.2021).
- Gramsci, A. (2012). *Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe* (1996. Aufl.). Hamburg: Argument Verlag.
- Granato, M. (2013). Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In M. Thielen (Hrsg.), *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung* (S. 119–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, S. (2012/1992a). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (5. Aufl.) (S. 137–179). Hamburg: Argument-Verl.
- Hall, S. (Hrsg.) (2012/1992b). *Rassismus und kulturelle Identität* (5. Aufl.). Hamburg: Argument-Verl.
- Heinemann, A. M. B. (2018a). Alles unter Kontrolle? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 41 (1), 79–92. doi:10.1007/s40955-018-0106-8.
- Heinemann, A. M. B. (2018b). The making of 'good citizens'. German courses for migrants and refugees. *Studies in the Education of Adults*, 177–195. doi:10.1080/02660830.2018.1453115.

- Heinemann, A. M. B. & Mecheril, P. (2017). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 117–131). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Khakpour, N. & Müller-Uri, F. (2019). Ambige Sexisierungspraktiken und die Dimension der Sprache im Kontext von antimuslimischem Rassismus. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 63–82). Stuttgart: Springer Verlag.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: Transcript.
- Kourabas, V. (2021). *Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ›Gastarbeit‹ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland* (1. Aufl.). Bielefeld: Transcript; transcript Verlag.
- Küçükol, D. (2019). Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 83–98). Stuttgart: Springer Verlag.
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (Hrsg.) (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2017). Chancengleichheit und Anerkennung. Grundlegende normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 43–60). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Dogmus, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Mezzadra, S. & Neilson, B. (2010). Frontières et inclusion différentielle. *Rue Descartes* (67), 102–108.
- Ortner, R. (2019). „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass sich so viele Zuschreibungen mache.“. Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In A. M. B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 115–138). Stuttgart: Springer Verlag.
- Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2019). Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 167–169). Bielefeld: wbv.
- Said, E. W. (1999). Die Konstruktion des ‘Anderen’. In C. Burgmer (Hrsg.), *Rassismus in der Diskussion. Gespräche mit Robert Miles, Edward W. Said, Albert Memmi, Günter Grass, Wolfgang Benz, Wolfgang Wippermann, Birgit Rommelspacher, Teun A. van Dijk, Stuart Hall* (S. 27–43). Berlin: Elefanten Press.

- Said, E. W. (2009/1978). *Orientalismus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (Hrsg.) (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? In P. Williams & L. Chrisman (Hrsg.), *Colonial discourse and post-colonial theory. A Reader* (S. 66–111). Columbia University Press.
- Stojanov, K. (2010). Der Migrationshintergrund als Topos in gegenwärtigen Diskursen über Bildungsgerechtigkeit. In P. Mecheril (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 79–90). Münster, München [u. a.]: Waxmann.
- Terrasi-Haufe, E., Hoffmann, M. & Sogl, P. (2018). Sprachförderung in der beruflichen Bildung nach dem Unterrichtskonzept „Berufssprache Deutsch“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23 (1), 3–16.
- Uhlendorf, N. (2018). *Optimierungsdruck im Kontext von Migration. Eine diskurs- und biographieanalytische Untersuchung zu Subjektivationsprozessen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vester, M. (2013). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.) (S. 39–70). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Vogt, L. & Heinemann, A. M. B. (2021 (i. E.)). „Berufsschule ist auch nicht so wie Deutschkurs...“ – Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten. *Sprache im Beruf* (1).
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske und Budrich.

Autorinnen

Prof. Dr. Alisha Heinemann ist Professorin im Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften und im Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die kritische Berufs- und Erwachsenenbildung und postkoloniale Perspektiven auf Erziehungswissenschaft.

Kontakt

ITB/Universität Bremen

Am Fallturm 1

28359 Bremen

Heinemann@uni-bremen.de

Lisa Vogt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität für Erziehungswissenschaften im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind berufliche Übergangsprozesse und die kritische Flucht- und Migrationsforschung.

Kontakt

ITB/Universität Bremen
Am Fallturm 1
28359 Bremen
l.vogt@uni-bremen.de

Das pädagogische, methodisch-didaktische Können von Lehrenden an Hochschulen: Ausgangssituation und Zusammenhang von Wissen und Können mit der Könnensentwicklung

KIRSTEN AUST & STEFANIE HARTZ

Abstract

Zur Optimierung der Hochschullehre gibt es eine Vielzahl an Weiterbildungsmaßnahmen. Wenngleich diese gut akzeptiert sind, ist wenig darüber bekannt wie sie – vor allem über den Grad der Zufriedenheit hinaus – wirken. Der Beitrag stellt das Können von Lehrenden an Hochschulen generell dar und beschäftigt sich mit der Entwicklung desselben im Zusammenhang mit den Wissens- und Könnensvoraussetzungen. Dazu wurden in einer BMBF-geförderten Studie Lehrende, die an hochschuldidaktischer Weiterbildung teilnehmen, und solche, die dies nicht tun, untersucht. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen das zu zwei Messzeitpunkten über Videographie erfasste Können der Lehrenden und dessen Entwicklung unter der Perspektive des über einen Test erfassten Wissens und des Könnens zum ersten Messzeitpunkt. Statistische Analysen zeigen im Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe Veränderungen im Können und stellen den Zusammenhang von Wissen und Können vor.

Keywords: Kompetenz, Hochschullehre, Kompetenzentwicklung, Wissen, Können

Abstract

There are plenty of programmes which aim at the improvement of academic teaching. Although these are well accepted, little is known about how they work (especially when looking beyond the level of satisfaction). This paper reports on the practical proficiency of academic teachers in general and on their development related to prior theoretical knowledge and prior proficiency. To this end, a study funded by the Federal Ministry of Education and Research examined academic teachers who participate in further educational programmes on academic teaching and those who do not. The focus of the following analyses is on the practical proficiency and its development measured by videography at two measurement times in relationship to the prior knowledge (measured by a written test) and the prior proficiency. Statistical analyses show the development of the proficiency depending on the participation in further

educational programmes and the relationship between theoretical knowledge and practical proficiency.

Keywords: competence, higher education, competence development, knowledge, proficiency

1 Einleitung

Die Lehrkompetenz von Lehrenden an Hochschulen sowie deren Optimierung ist – nicht zuletzt durch den Qualitätspakt Lehre – in den letzten Jahren immer weiter in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dass Weiterqualifizierungen im hochschuldidaktischen Bereich sinnvoll und gewünscht sind, zeigt sich zum einen in den steigenden Förder- und Forschungsaktivitäten in diesem Bereich, zum anderen aber auch an der großen Nachfrage an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, die seit vielen Jahren kontinuierlich wächst (vgl. Kordts-Freudinger et al. 2021, S. 15). Gleichwohl sich diese Weiterbildungen einer hohen Akzeptanz erfreuen (vgl. Krempkow et al. 2016; Ulrich 2013), gibt es noch wenig Kenntnisse darüber, welche pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzen bei Lehrenden an Hochschulen grundsätzlich vorliegen, wie sich diese durch Weiterbildungen entwickeln und welchen Zusammenhang es dabei zwischen dem theoretischen Wissen der Lehrenden und ihrem praktischen Können in der Lehr-Lernsituation gibt. Der vorliegende Beitrag, der im Rahmen des durch das BMBF geförderten Forschungsprojekts *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre (KoLeHo)* (Förderkennzeichen 01PB14014)¹ entstand, fokussiert diese Forschungsdesiderate mit den folgenden Fragen:

1. Welches Können zeigen Lehrende an Hochschulen im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich insgesamt und differenziert nach einzelnen Dimensionen?
2. Wie entwickelt sich das Können von Lehrenden, die an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnehmen?
3. Zeigt sich ein systematischer Zusammenhang zwischen dem pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissen und dem Können in den Ausgangswerten oder in der Entwicklung?

Diese Fragen sind für die Forschung und Praxis der Hochschuldidaktik – im Sinne einer evidenzbasierten Optimierung – gleichermaßen von zentraler Bedeutung. Erkenntnisse zum generellen Vorliegen von pädagogischem, methodisch-didaktischem Wissen und Können bei Lehrenden an Hochschulen bieten neben einer systematischen Bestandsaufnahme Aufschluss darüber, in welchen Unterbereichen besonde-

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

rer Weiterbildungsbedarf besteht. Zukünftige Weiterbildungsprogramme können insofern bei der Konzeptentwicklung auf diese Befunde abgestimmt werden. Gleiches gilt auch für den Zusammenhang von in Weiterbildungen vermitteltem Wissen und Können. Die empirisch fundierten Erkenntnisse lassen Implikationen für eine diesbezügliche Gestaltung der hochschuldidaktischen Weiterbildung ableiten. Die Beantwortung der Frage nach der Könnensentwicklung im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung liefert darüber hinaus Hinweise auf Potenziale und Grenzen derselben.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird zunächst eine theoretische Verortung im Kompetenzdiskurs vorgenommen. Anschließend werden das methodische Vorgehen der Untersuchung im Allgemeinen sowie der Zugang zu dem Können über Videographie und der Zugang zum Wissen über einen Wissenstest dargelegt. Im Ergebnisteil werden dann die statistischen Analysen und ihre Ergebnisse berichtet, die in der anschließenden Diskussion kritisch reflektiert werden.

2 Theoretische Verortung

Um die oben aufgeworfenen Fragen beantworten und die dazu erforderlichen Instrumente generieren zu können, sind theoretische Modellannahmen zur Lehrkompetenz grundlegend (vgl. Leutner et al. 2013). Deshalb war es ein Ziel des Forschungsprojektes, vorliegende Kompetenzmodelle und -sammlungen aus verschiedenen Domänen des Lehrens – Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung – zu analysieren und zu einem möglichst detaillierten, systematischen Modell für die Hochschullehre zusammenzuführen (vgl. Aust & Hartz 2018; Hartz et al. in Druck).

Zentral hierbei ist der Anschluss an die Kompetenzdefinition von Weinert (2001). Demnach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Hervorzuheben ist, dass dieses Verständnis die kognitive Ebene des Wissens mit der (motivationalen, volitionalen und sozialen) Bereitschaft, dieses Wissen im Handeln umzusetzen, verbindet und damit drei Komponenten – Wissen, Bereitschaft und Können – differenziert. Da das als generisch geltende Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) auf dieser Linie liegt, bildet es den Rahmen weiterer theoretischer Überlegungen und wird mit Blick auf den hochschuldidaktischen Diskurs (wie Trautwein & Merkt 2012a, 2012b; Paetz et al. 2011; Chur 2005; Brendel et al. 2006; Fiehn et al. 2012; Fleischmann et al. 2014) präzisiert (vgl. Aust & Hartz 2018).

Entsprechend gelten *motivationale Orientierungen, selbstregulative und selbstreflexive Fähigkeiten, Überzeugungen/Werthaltungen/Lehr-Lernphilosophie* sowie *professionelles Wissen und professionelles Können* (Baumert & Kunter 2006, S. 482) auf der obersten Ebene als zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Aust & Hartz 2018). Dabei wird die Trennung von professionellem Wissen und Können

stärker profiliert als in dem Modell von Baumert & Kunter (2006, 2011) und Wissen und Können werden als (un)abhängig voneinander vorliegende Komponenten ge- und in den Instrumenten entsprechend separat erfasst. Diese explizite Ausweisung von Wissen und Können (vgl. Aust & Hartz 2018) trägt sich entsprechend auch in die nächste Ebene des Modells ein: das *Fachwissen und -können*, das *Fachdidaktische Wissen und Können*, das *Pädagogische Wissen und Können*, das *Organisations-/Kontextwissen und -können* sowie das *Beratungswissen und -können* (vgl. Baumert & Kunter 2006, 2011). Das generische pädagogische Wissen (vgl. Marx et al. 2014; Voss & Kunter 2011; Voss et al. 2015) und Können wird in Anlehnung an die von Marx et al. (2014) herausgearbeiteten acht Wissensfacetten mit den 29 dazugehörigen Unterfacetten ausdifferenziert (vgl. Aust & Hartz 2018, S. 34; vgl. Hartz et al. in Druck): Wissen und Können in den Bereichen (1) Lernprozesse, (2) Lehr-/Lernmethoden und -konzepte, (3) Lernziele und deren Erreichung, (4) Individual- und Lernprozessdiagnostik, (5) Führung von Lerngruppen, (6) Umgang mit Heterogenität, (7) Kommunikation und Interaktion und (8) Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Marx et al. 2014, S. 245 ff.). Die Kontextualisierung und Ausleuchtung dieser als generisch geltenden Wissens- und Könnensbereiche für den Bereich der Hochschule erfolgt dann über eine systematische Auswertung von Ansätzen aus der Hochschulforschung (vgl. Aust & Hartz 2018; Kurtz et al. 2020; Hartz et al. in Druck). Empiriebasiert validiert werden die theoretischen, literaturbasiert zusammengetragenen Modellannahmen mit Experteninterviews von Wissenschaftler*innen sowie Praktiker*innen aus dem hochschuldidaktischen Kontext (vgl. Aust & Hartz 2018).

Mit einem solchen Kompetenzmodell liegt erstmals eine ausdifferenzierte Zusammenstellung der für die Hochschullehre als zentral erachteten Kompetenzen vor, die sich in konkrete, empirisch erfassbare Wissens- und Könnensbestände überführen lassen. Mit den darauf basierend entwickelten Messinstrumenten ist eine umfassende Darstellung der empirisch vorliegenden Kompetenzen von Lehrenden an Hochschulen möglich, sodass das Forschungsprojekt ein zentrales Forschungsdesiderat zu schließen vermag. Durch die separate Erfassung der beiden im hiesigen Modell getrennt ausgewiesenen Komponenten der Kompetenz – das ‚Wissen‘ und das ‚Können‘ – kann darüber hinaus die Frage betrachtet werden, ob das pädagogische, methodisch-didaktische Können und das entsprechende Wissen bei *Lehrenden an Hochschulen* unabhängig voneinander vorliegen, oder ob diese miteinander korreliert sind und wenn ja, in welchem Ausmaß. Wenn empirische Untersuchungen zu Wissen und Können im pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzbereich vorliegen, beschränken sich diese überwiegend auf den Bereich der Lehrer*innenforschung (vgl. exemplarisch Kunter et al. 2011). Diese Befunde lassen sich nicht ohne weiteres für den Bereich der Hochschullehre übernehmen. Zudem sind sie in den Ergebnissen inkonsistent: In einigen Studien lassen sich Zusammenhänge zwischen pädagogischem Wissen und verschiedenen Aspekten des Unterrichtshandelns nachweisen, in anderen nicht (für einen Überblick über Studien, die den Zusammenhang von Wissen und Können thematisieren, siehe Voss et al. 2015). Eine auf den Hochschulkontext präzisierende, wissenschaftlich fundierte Erfassung des pädagogischen,

methodisch-didaktischen Könnens von Lehrenden, dessen Entwicklung und Zusammenhang mit dem entsprechenden Wissen steht aus und lässt einen bedeutsamen Mehrwert für die Hochschuldidaktik und die Diskussion um deren Optimierung erwarten.

3 Methodisches Design

3.1 Gesamtdesign

Um Entwicklungen in den pädagogischen, methodisch-didaktischen Kompetenzen von Lehrenden an Hochschulen sichtbar zu machen, ist das Projekt methodisch in einem quasiexperimentellen Längsschnittdesign angelegt. Dabei werden die Untersuchungsgruppe (UG) mit Lehrenden, die im Untersuchungszeitraum an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung teilnehmen, und die Kontrollgruppe (KG) mit Lehrenden, die im Untersuchungszeitraum an keiner Weiterbildung teilnehmen, zu drei Messzeitpunkten kontaktiert. Dem Kompetenzmodell entsprechend werden die Einstellungen, das Wissen und das Können der Lehrenden durch eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden aus verschiedenen Perspektiven heraus erfasst (vgl. Hartz et al. in Druck).

Zum ersten Messzeitpunkt, also vor der Weiterbildung bzw. bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt der Rekrutierung, werden das Wissen bezüglich pädagogischer, methodisch-didaktischer Inhalte, das videographisch zugänglich gemachte Können der Lehrenden ergänzt um Selbsteinschätzungen sowie die Einstellungen der Lehrenden und weitere potentiell relevante Einflussfaktoren erhoben. Um die Lehrkompetenz auch aus der Lernendensicht heraus zu erfassen, wird darüber hinaus ein Studierendenfragebogen eingesetzt (vgl. Hartz et al. in Druck).

Der zweite Messzeitpunkt, zeitlich unmittelbar nach der Weiterbildung bzw. bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe etwa ein bis eineinhalb Jahre nach dem ersten Messzeitpunkt, fragt erneut das pädagogische, methodisch-didaktische Wissen ab. Zudem werden durch einen zweiten, auf Selbstauskunft basierenden standardisierten Fragebogen die Einstellungen der Lehrenden erhoben und die Bewertung der Weiterbildung kontrollierend erfasst.

Der dritte Messzeitpunkt – zwischen drei und sechs Monaten nach der Weiterbildung bzw. bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe etwa eineinhalb bis zwei Jahre nach dem ersten Messzeitpunkt – fokussiert abermals mittels Videoaufzeichnung das Können der Lehrenden. Zudem werden analog zum ersten Messzeitpunkt der Studierendenfragebogen eingesetzt und Einstellungen sowie weitere den Transfer beeinflussende Faktoren mit standardisiertem Fragebogen erhoben (vgl. Hartz et al. in Druck).

Die Untersuchungsteilnehmenden entstammen – so wie auch in den untersuchten Weiterbildungsveranstaltungen vorgesehen – verschiedenen Fachbereichen (zur Beschreibung der Stichprobe vgl. Hartz et al. in Druck).

Da es im Folgenden speziell um die Entwicklung des hoch-inferent erfassten *Könnens* der Lehrenden sowie um deren Wissen geht, konzentriert sich die Darstellung der Instrumente auf das Ratingmanual für das Können sowie den Wissenstest (vgl. Hartz et al. in Druck).

3.2 Der Zugang zu dem Können über das hoch-inferente Rating

Der Zugang zu dem Können der Lehrenden basiert auf videographischen Aufzeichnungen von realen Lehr-Lerninteraktionen. Für die Videographie wird eine für die*den Lehrende*n typische, seminaristische Lehrveranstaltung aus zwei Kameraperspektiven aufgenommen. Da das in der Videoaufzeichnung gezeigte Können allerdings ein „latentes Konstrukt“ ist, „das selbst nicht direkt beobachtbar ist“ (Blömeke 2013, S. 34), ist es erforderlich, das Können in beobachtbare Sachverhalte zu übersetzen. Diese Übersetzung basiert in dem vorliegenden Forschungsprojekt auf dem oben ausgewiesenen Kompetenzmodell und sieben der acht² von Marx et al. (2014) als generisch bezeichneten Wissens- und Könnensbereichen. Dabei wird im Anschluss an die einschlägigen Videostudien (vgl. exemplarisch Klieme & Bos 2000; Seidel et al. 2003; Kocher & Wyss 2008; Lotz et al. 2011) eine niedrig-inferente, auf die Sichtstrukturen (vgl. Oser & Patry 1994; Seidel & Hoppert 2011) angelegte mit der hier zur Rede stehenden hoch-inferenten, auf die Tiefenstruktur (vgl. Oser & Patry 1994) zielenden Auswertung kombiniert (vgl. Hartz et al. in Druck; Kurtz et al. 2020).

Für das hoch-inferente Rating (vgl. dazu ausführlich Hartz et al. in Druck) werden die Wissens- bzw. hier nun Könnensbereiche nach Marx et al. (2014, S. 245 ff.) als Oberkategorien genutzt und dann über 55 unterschiedliche Dimensionen und Subdimensionen hochschuldidaktisch präzisiert. Die darauf fußende, fundierte Itementwicklung legt fest, welche Verhaltensweisen wie zu interpretieren und damit zu raten sind (vgl. exemplarisch Klieme & Bos 2000; Seidel et al. 2003; Kocher & Wyss 2008; Lotz et al. 2011).

Jedes der 55 Items ist inhaltlich definiert und um auf den hochschulischen Bereich hin spezifizierte verhaltensnahe Indikatoren konkretisiert (vgl. Kunter 2005; Rakoczy & Pauli 2006). Diese helfen, den Ausprägungsgrad des gezeigten Verhaltens in dem entsprechenden Item zu bestimmen. Das Gesamtbild, das sich bezogen auf ein Item für die videographierte Lehr-Lerninteraktion ergibt, wird in dem Ratingsystem auf einer Skala mit Endpolbeschreibungen in eine entsprechende Zahl von null (keine Ausprägung) bis fünf (hohe Ausprägung) überführt (vgl. Rakoczy & Pauli 2006, S. 209).

In der Regel werden alle Items hinsichtlich ihres Ausprägungsgrades beurteilt. Es sei denn, in der aufgezeichneten Sequenz gibt es keine für die Beurteilung relevante Situation.

Um den sehr komplexen Ratingprozess zu steuern und die Interpretationsspielräume zu minimieren, wurde ein ausdifferenziertes Ratingmanual entwickelt (vgl. Hartz et al. in Druck) und der Umgang damit in der Forscherinnengruppe über neun

2 Bereich 4 *generelle Prinzipien der Individual- und Lernprozessdiagnostik* wird u. a. deshalb ausgeklammert, da diese in den videographierten Lehr-Lernprozessen im Regelfall nicht vorkommen (vgl. auch Hartz et al. in Druck).

Monate hinweg am Videomaterial systematisch gemeinsam geübt. Dadurch wurden sukzessive begriffliche Unschärfen reduziert und Präzisierungen vorangetrieben. Das Rating der Videos wurde zunächst in der Forscherinnengruppe und anschließend in Tandems fortgesetzt (vgl. dazu auch Klieme & Bos 2000; Seidel et al. 2003; Kocher & Wyss 2008; Lotz et al. 2011). Die Ratings pro Video der beiden unabhängigen Raterinnen wurden verglichen, um sodann das endgültige Rating festzusetzen. Die über einen separaten Datensatz mit Intraklassenkorrelationen ermittelten Beobachtungsübereinstimmungen für den 1. Messzeitpunkt liegen bei 74,55 Prozent der Items (41 von 55) und für den 3. Messzeitpunkt bei 85,45 Prozent (47 von 55) der Items über einem Wert von 0,7 (Wirtz & Caspar 2002) und sind als gut zu beurteilen (vgl. Hartz et al. in Druck).

3.3 Der Zugang zum Wissen

Der Forschungsstand zur Erfassung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissens konzentriert sich auf den schulischen (vgl. Voss et al. 2015; Voss & Kunter 2011) und erwachsenenbildnerischen (vgl. Marx 2018) Bereich. Zwar konnten zum Zeitpunkt der Instrumententwicklung im schulischen Bereich Anleihen genommen werden, eine direkte Übertragung allerdings war nicht möglich (vgl. Hartz et al. in Druck). So wurde für das Projekt ein eigener Test zur Erfassung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissen von Lehrenden an Hochschulen entwickelt. Dieser sollte den modelltheoretischen Annahmen entsprechend die bildungs- und fachbereichsübergreifend relevanten, generischen pädagogischen, methodisch-didaktischen Wissensbereiche (s. o.) adressieren. Demzufolge orientiert sich auch diese Instrumententwicklung an den sieben der acht als genuin und kontextunabhängig angenommenen Wissensbereichen (vgl. Marx et al. 2014, S. 245 ff.) und nutzt entsprechende Anschlussmöglichkeiten an den schulischen Diskurs (vgl. König & Blömecke 2010; Kunter et al. 2011; Kemna 2012), um dann eine Präzisierung auf die Hochschullehre vorzunehmen (vgl. Hartz et al. in Druck).

Es resultiert ein 14 Fragen umfassender Test im offenen Antwortformat, der auf eine Beschreibung und Begründung der Handlungspraxis abstellt und deklaratives, prozedurales und konzeptuelles Wissen gleichermaßen anspricht (vgl. Voss et al. 2015).

Die aus dem Wissenstest resultierenden Antworten werden zunächst inhaltsanalytisch durch eine systematische Codierung einzelner Antworteinheiten und Zuordnung derselben zu den sieben Wissensbereichen in MAXQDA ausgewertet. Dies ermöglicht es einerseits einen Gesamtwert des Wissens zu generieren und andererseits zu beschreiben, in welchen Wissensbereichen bei Lehrenden an Hochschulen Wissen vorliegt, um einen Vergleich zwischen dem Wissen und dem Können herzustellen. Leitend für die Codierung ist ein umfassendes Manual, das den Codiervorgang, die Codiereinheit sowie dezidierte Codier- und Bepunktungsregeln festlegt. Entsprechend dem hoch-inferenten Rating des Könnens wird auch die Codierung des Wissens nach intensiver Einarbeitung zunächst im Tandem umgesetzt, wobei hier, nachdem die Inter-coder-Reliabilitäten von Cohens Kappa im Bereich von größer 0,7 und

größer 0,9 lagen, von einer Tandemcodierung *aller* Tests abgesehen werden konnte (vgl. Hartz et al. in Druck). Die in MAXQDA vorliegenden Codierungen wurden dann in SPSS überführt und die Bepunktung über Syntax umgesetzt, sodass pro Lehrender*in eine breite Informationsbasis u. a. zu dem Wissen entlang der Wissensbereiche und zu dem Gesamtwert des Wissens vorliegt (vgl. Hartz et al. in Druck; vgl. auch Kurtz i. V.).

Um die oben ausgewiesenen Fragen zu untersuchen, wird zunächst das Können der Lehrenden deskriptiv beschrieben und dann mittels Varianzanalyse/t-Test überprüft, ob sich das Können von Lehrenden der Untersuchungsgruppe anders entwickelt als dasjenige der Kontrollgruppe. Schließlich wird der Zusammenhang zwischen Wissen und Können beleuchtet. Dabei wird überprüft, ob diese beiden Kompetenzelemente zu Beginn der Untersuchung korreliert sind. Anschließend werden Regressionsanalysen genutzt, um den Einfluss des Ausgangswissens und -könnens auf die Könnensentwicklung der Weiterbildungsteilnehmenden (UG) zu bestimmen.

In die Auswertungen einbezogen werden immer diejenigen Untersuchungsteilnehmenden, für die alle für die jeweilige Rechnung benötigten Daten vorliegen. Für den Wissenstest sind dies zum ersten Messzeitpunkt Daten für $n = 179$ Teilnehmende (Untersuchungsgruppe (UG): $n = 168$, Kontrollgruppe (KG): $n = 11$). Videoaufzeichnungen liegen zum ersten Messzeitpunkt insgesamt $n = 109$ (UG: $n = 89$, KG: $n = 20$) und zum hier ebenfalls relevanten dritten Messzeitpunkt $n = 91$ (UG: $n = 73$, KG: $n = 18$) vor. Bei den Ratings des Könnens kam es vor, dass einzelne Items situationsbedingt nicht geratet werden konnten, was die Datenbasis bei einigen Skalen verringert. Wenn in Analysen Wissen *und* Können (bzw. das Können für beide Messzeitpunkte) einbezogen werden, reduziert sich die Stichprobe auf jene Proband*innen, für die für alle jeweils relevanten Variablen Daten verfügbar sind. Statistisch zu beachten ist, dass die Kontrollgruppe deutlich kleiner ist als die Untersuchungsgruppe. Aufgrund dieser Limitation ist es bei einigen Analyseverfahren erforderlich, die Ergebnisse mit unterschiedlichen Verfahren abzusichern und entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

4 Ergebnisse

4.1 Das Können der Lehrenden

Zunächst wird analysiert, welches pädagogische, methodisch-didaktische Können Lehrende an Hochschulen haben. Für die 55 Einzelitems zeigt sich dabei mit Mittelwerten zwischen $M = 0,53$ ($SD = 0,91$) und $M = 4,67$ ($SD = 0,55$) ein in der Ausprägung breites Spektrum pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens.

Im nächsten Schritt werden Mittelwerte und Standardabweichungen sowohl für den Gesamtwert des Könnens als auch für die einzelnen Facetten des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens berechnet (vgl. Tabelle 1). Die Skalen werden dabei wie bei der Erfassung des Wissens theoriegeleitet auf Basis des Kompetenzmodells

bzw. des Ratingmanuals gebildet³, wobei diejenigen Items ausgeschlossen werden, für die situationsbedingt (s. o.) für einen größeren Teil der Untersuchungsteilnehmenden keine Wertung vorlag⁴. Insgesamt wurden damit 45 der 55 ursprünglich erfassten Items in die Skalenbildung einbezogen⁵. Der im Kompetenzmodell als Bereich 1 ausgewiesene Bereich der „Lernprozesse“ ist dabei so umfangreich und inhaltlich breit gefächert, dass er für die nachfolgenden Analysen in die – ebenfalls im Kompetenzmodell genannten – Unterbereiche ausdifferenziert und in separate Skalen gegliedert wird (vgl. zur Darlegung des Könnens auf Einzelitemebene Hartz et al. in Druck).

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für das Können zum 1. MZP (Gesamtwert und Könnensbereiche, basierend auf der theoretischen Zuordnung im Kompetenzmodell)

Skala	Anzahl der Items	n	M	SD
Könnensbereich				
(1) Lernprozesse (gesamt)	27	108	2,28	0,63
(1a) kognitive Prozesse	11	109	1,69	0,81
(1b) Motivation	4	108	2,75	0,74
(1c) Emotionen von Lernenden	4	109	2,39	0,75
(1d) Lerntheorien	8	109	2,79	0,55
(2) Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	1	109	2,73	0,88
(3) Lernziele und deren Erreichung	3	109	2,19	0,96
(5) Führung von Lerngruppen	5	108	3,96	0,57
(6) Umgang mit Heterogenität	2	108	1,49	0,70
(7) Kommunikation und Interaktion	4	109	2,57	0,84
(8) Gestaltung der Lehr-Lernumgebung	3	98	4,34	0,51
gesamt	45	97	2,58	0,56

Die Mittelwerte zeigen, dass im Bereich der Gestaltung der Lehr-Lernumgebung insgesamt die höchsten Werte bei dem gezeigten Können erreicht werden. Mit einem Mittelwert von $M=4,34$ ($SD=0,51$) bei einer Skala von 0 bis 5 ist der Wert nicht nur in

3 Anders als in der aus dem Forschungsprojekt hervorgehenden Buchpublikation (vgl. Hartz et al. in Druck) wird in dem vorliegenden Analysezusammenhang der theoriegeleiteten Skalenbildung auf Basis des Kompetenzmodells gegenüber der faktorenanalytischen Skalenbildung (vgl. Aust i. V.) der Vorzug gegeben, da sich so das Können unmittelbar auf das ebenfalls über die theoriebasiert generierten Skalen des Wissens beziehen lässt.

4 Auch hier unterscheidet sich die Skalenbildung für das Können des vorliegenden Beitrags von derjenigen der Buchpublikation (vgl. Hartz et al. in Druck): Während bei Hartz et al. (in Druck) für das Können Skalenwerte gebildet wurden, wenn mehr als die Hälfte der für die Skala vorgesehenen Items bewertet wurden, werden für den hier vorliegenden Beitrag nur dann Skalenwerte generiert, wenn jeweils *alle* Items bewertet vorlagen.

5 Die Auflistung der Items, ihre Zuordnung zu den theoretischen Dimensionen sowie die Skalenreliabilitäten finden sich in Tabelle 5 im Anhang.

Relation zu den anderen Könnensbereichen hoch, sondern auch absolut betrachtet scheinen sich die Lehrenden hinsichtlich der Gestaltung der Lehr-Lernumgebung überwiegend sicher zu bewegen. Der zweithöchste Wert wird im Bereich der Führung von Lerngruppen erreicht ($M=3,96$, $SD=0,57$). Auch hier ist das gezeigte Können der Lehrenden insgesamt gut ausgeprägt. Auffällig ist, dass es sich bei den beiden am höchsten bewerteten Bereichen um Fähigkeiten bezüglich des Classroom-Managements handelt, die eher organisatorische Aspekte der Lehr-Lernsituation adressieren und nicht so sehr den Vermittlungs- und Aneignungsprozess von Wissen im engeren Sinne. Für letztere liegen die Mittelwerte des beobachteten Könnens tendenziell im mittleren Bereich; das gilt sowohl für das Können im Bereich der Lernprozesse insgesamt ($M=2,28$, $SD=0,63$) bzw. in den meisten Unterfacetten⁶, das Können im Bereich der Lehr-Lernmethoden und -konzepte ($M=2,73$, $SD=0,88$) und der Lernziele und deren Erreichung ($M=2,19$, $SD=0,96$) als auch das Können im Bereich der Kommunikation und Interaktion ($M=2,57$, $SD=0,84$). Hier zeigt sich bei den Lehrenden also insgesamt bereits eine gute Basis an Fähigkeiten, die allerdings durchaus noch ausbaufähig zu sein scheinen. Deutlich weniger Können haben die Lehrenden in der Unterfacette „kognitive Prozesse“ des Könnensbereichs 1 ($M=1,69$, $SD=0,81$). Den geringsten Wert weisen die Lehrenden im Bereich des Umgangs mit Heterogenität auf ($M=1,49$, $SD=0,70$). Für die Fähigkeiten, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden – speziell hinsichtlich deren Vorwissen/Intelligenz und deren Lernstile – adäquat einzugehen, scheinen demnach insgesamt noch die größten Defizite bei den Lehrenden vorzuliegen. Um vor den weiteren Analysen sicherzustellen, dass sich das Können zwischen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe nicht bereits zum ersten Messzeitpunkt bedeutsam unterscheidet, werden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Diese zeigen für *keine* der Skalen einen signifikanten Unterschied.

4.2 Die Entwicklung des Könnens im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung

Im nächsten Schritt wird geprüft, wie sich das Können von Teilnehmenden an längerfristigen hochschuldidaktischen Weiterbildungen⁷ entwickelt. Dazu werden das Können der Weiterbildungsteilnehmenden und dasjenige der Kontrollgruppe im Untersuchungszeitraum sowohl zu Beginn der Untersuchung als auch drei bis sechs Monate nach Abschluss der Weiterbildung (in der Kontrollgruppe im etwa gleichen Zeitfenster) analysiert.

T-Tests für abhängige Stichproben zeigen für die Weiterbildungsteilnehmenden für 35 der 55 untersuchten Einzelitems (verteilt über alle Könnensbereiche) signifikante Unterschiede vom ersten zum dritten Messzeitpunkt, wobei es sich bei 34 die-

6 Die Unterfacette „Lerntheorien“ hat dabei zwar einen Mittelwert im mittleren Bereich ($M=2,79$, $SD=0,55$), allerdings werden die Einzelitems dieser Unterfacette sehr heterogen bewertet (zwischen $M=0,94$ und $M=3,99$; vgl. Hartz et al. in Druck), so dass der Mittelwert für diese Subfacette mit Vorsicht zu interpretieren ist. Darauf weist auch die vergleichsweise niedrige Skalenreliabilität von $\alpha=0,63$ (vgl. Tabelle 5 im Anhang) hin.

7 Die im Rahmen der Studie untersuchten Weiterbildungsprogramme hatten einen Umfang von 54 bis 215 Arbeitseinheiten à 45 Minuten.

ser Items um einen Anstieg der Mittelwerte handelt. Dass diese positive Entwicklung auf die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zurückgeführt werden kann, deuten die Ergebnisse der (allerdings kleinen) Kontrollgruppe an: Hier gibt es nur bei fünf der 55 Items signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt (vgl. zur Darlegung der Veränderung auf Einzelitemebene Hartz et al. in Druck).

Als nächstes wird die Könnensentwicklung auf der Ebene der theoriebasiert gebildeten Skalen betrachtet. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen zu den beiden Messzeitpunkten separat für die Untersuchungs- und die Kontrollgruppe finden sich in Tabelle 2.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für das Können zu den beiden Messzeitpunkten getrennt für Untersuchungs- und Kontrollgruppe (Gesamtwert und Könnensbereiche, basierend auf der theoretischen Zuordnung im Kompetenzmodell)

Skala	<i>n</i> UG/KG	Messzeitpunkt				Messzeitpunkt			
		UG		KG		UG		KG	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
(1) Lernprozesse (gesamt)	70/18	2,24	0,59	2,37	0,62	2,32	0,70	2,26	0,70
(1a) kognitive Prozesse	73/18	1,61	0,75	1,85	0,84	1,91	0,83	1,91	0,79
(1b) Motivation	70/18	2,72	0,73	2,86	0,52	3,00	0,67	2,94	0,73
(1c) Emotionen von Lernenden	73/18	2,41	0,77	2,31	0,59	2,47	0,81	2,50	0,70
(1d) Lerntheorien	73/18	2,73	0,46	2,85	0,60	3,02	0,48	2,93	0,41
(2) Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	73/18	2,67	0,90	2,89	0,83	3,10	0,67	3,44	0,92
(3) Lernziele und deren Erreichung	72/18	2,20	0,96	1,96	0,98	2,61	0,96	2,56	0,78
(5) Führung von Lerngruppen	72/18	3,94	0,53	4,24	0,48	4,32	0,45	4,13	0,38
(6) Umgang mit Heterogenität	72/18	1,47	0,71	1,50	0,64	1,73	0,52	1,69	0,55
(7) Kommunikation und Interaktion	73/18	2,54	0,82	2,72	0,78	2,83	0,82	2,62	0,84
(8) Gestaltung der Lehr-Lernumgebung	62/16	4,28	0,51	4,52	0,44	4,72	0,31	4,63	0,27
gesamt	59/16	2,48	0,52	2,72	0,59	2,81	0,50	2,81	0,48

Um die Entwicklung des Könnens im Vergleich zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu analysieren, werden mixed ANOVAS für die theoriebasiert gebildeten Skalen gerechnet. Auf Grund der unterschiedlichen Stichprobengrößen in der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe werden die Veränderungen weiterhin jeweils mittels t-Tests überprüft.

Für die Skala „kognitive Prozesse“ des Könnensbereichs 1 zeigt sich in der mixed ANOVA ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 89) = 4,79, p = 0,031, \eta^2 = 0,05$); der Interaktionseffekt für Zeit und Gruppe ($F(1, 89) = 2,11, p = 0,150, \eta^2 = 0,02$) sowie der Haupteffekt für die Gruppe ($F(1, 89) = 0,40, p = 0,530, \eta^2 = 0,00$) werden nicht signifikant. D. h. im Können bezüglich der kognitiven Prozesse gibt es einen bedeutsamen Zuwachs für alle Untersuchungsteilnehmenden. Ein signifikant höherer Zuwachs in der Untersuchungsgruppe (im Vergleich zur Kontrollgruppe) zeigt sich für diese Skala in der mixed ANOVA jedoch nicht. Da dies auch ein Effekt der ungleichen Stichprobengrößen in Untersuchungs- und Kontrollgruppe sein könnte, werden die Veränderungen auch mit t-Tests betrachtet: Dabei weist der t-Test für die Untersuchungsgruppe den Zuwachs auf der Skala „kognitive Prozesse“ als signifikant ($t(72) = -3,95, p = 0,000$) aus. In der Kontrollgruppe ist der Unterschied vom ersten zum dritten Messzeitpunkt dagegen nicht signifikant ($t(17) = -0,49, p = 0,628$).

Für die Skala „Motivation“ des Könnensbereichs 1 ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei den kognitiven Prozessen: Auch hier wird in der mixed ANOVA der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 86) = 7,05, p = 0,009, \eta^2 = 0,08$) signifikant; der Interaktionseffekt für Zeit und Gruppe ($F(1, 86) = 2,12, p = 0,149, \eta^2 = 0,02$) sowie der Haupteffekt für die Gruppe ($F(1, 86) = 0,06, p = 0,803, \eta^2 = 0,00$) dagegen nicht. Die t-Tests weisen für die Untersuchungsgruppe den Zuwachs im Können als signifikant ($t(69) = -4,37, p = 0,000$) aus, für die Kontrollgruppe nicht ($t(17) = -0,83, p = 0,421$).

Für die Skala „Emotionen von Lernenden“ wird in der mixed ANOVA keiner der Effekte signifikant. Auch in den gerechneten t-Tests zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Können zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt – weder in der Kontroll- noch in der Untersuchungsgruppe.

Bei der Skala „Lerntheorien“ des Könnensbereichs 1 sowie bei dem durch ein Einzelitem repräsentierten Könnensbereich 2 werden bei der Berechnung der mixed ANOVAs die Levene-Tests signifikant, d. h. die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen ist nicht gegeben und die ANOVAs können nicht interpretiert werden. Der t-Test für die Skala „Lerntheorien“ weist für die Untersuchungsgruppe einen signifikanten Zuwachs des Könnens vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ($t(72) = -6,19, p = 0,000$) aus. In der Kontrollgruppe ist der Unterschied vom ersten zum dritten Messzeitpunkt dagegen erneut nicht signifikant ($t(17) = -0,81, p = 0,432$). Dieses Befundmuster zeigt sich auch für das Einzelitem aus dem Könnensbereich 2: Auch hier ist der t-Test für die Weiterbildungsteilnehmenden signifikant ($t(72) = -3,92, p = 0,000$) im Sinne eines bedeutsamen Könnenszuwachses im Untersuchungszeitraum, für die Kontrollgruppe dagegen nicht ($t(17) = -1,76, p = 0,096$).

Für den Könnensbereich 3 wird in der mixed ANOVA wieder der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 88) = 13,65, p = 0,000, \eta^2 = 0,13$) signifikant, der Interaktionseffekt für Zeit

und Gruppe ($F(1, 88) = 0,47$, $p = 0,496$, $\eta^2 = 0,01$) sowie der Haupteffekt für die Gruppe ($F(1, 88) = 0,47$, $p = 0,494$, $\eta^2 = 0,01$) aber nicht. Die t-Tests weisen entsprechend sowohl für die Untersuchungsgruppe ($t(71) = -3,24$, $p = 0,002$) als auch die Kontrollgruppe ($t(17) = -2,98$, $p = 0,008$) einen bedeutsamen Könnenszuwachs aus.

Die mixed ANOVA für die Skala des Könnensbereichs 5 gibt einen signifikanten Interaktionseffekt für die Zeit und die Differenzierung in Untersuchungs- und Kontrollgruppe aus ($F(1, 88) = 13,57$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,13$). Der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 88) = 4,15$, $p = 0,045$, $\eta^2 = 0,05$) ist ebenfalls signifikant, der für die Gruppe ($F(1, 88) = 0,31$, $p = 0,577$, $\eta^2 = 0,00$) hingegen nicht. Wie erwartet zeigt sich für diese Skala auch im t-Test für die Untersuchungsgruppe ein statistisch bedeutsamer Zuwachs des Könnens ($t(71) = -6,22$, $p = 0,000$); für die Kontrollgruppe ist die Veränderung nicht signifikant ($t(17) = -1,06$, $p = 0,305$).

Für den Könnensbereich 6 wird in der mixed ANOVA der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 88) = 5,60$, $p = 0,020$, $\eta^2 = 0,06$) signifikant, der Interaktionseffekt für Zeit und Gruppe ($F(1, 88) = 0,13$, $p = 0,721$, $\eta^2 = 0,00$) sowie der Haupteffekt für die Gruppe ($F(1, 88) = 0,00$, $p = 1,000$, $\eta^2 = 0,00$) dagegen nicht. Die aufgrund der Stichprobenunterschiede parallel gerechneten t-Tests zeigen wieder ein etwas anderes Bild: Hier weist der t-Test für die Untersuchungsgruppe den Zuwachs im Können als signifikant aus ($t(71) = -2,93$, $p = 0,005$), derjenige für die Kontrollgruppe nicht ($t(17) = -1,38$, $p = 0,185$).

Die mixed ANOVA für Könnensbereich 7 gibt einen signifikanten Interaktionseffekt für die Zeit und die Differenzierung in Untersuchungs- und Kontrollgruppe an ($F(1, 89) = 5,13$, $p = 0,026$, $\eta^2 = 0,06$); die Haupteffekte für die Zeit ($F(1, 89) = 1,28$, $p = 0,261$, $\eta^2 = 0,01$) und die Gruppe ($F(1, 89) = 0,00$, $p = 0,961$, $\eta^2 = 0,00$) werden nicht signifikant. Erwartungskonform zeigt auch der t-Test für die Untersuchungsgruppe einen statistisch bedeutsamen Zuwachs des Könnens im Könnensbereich 7 ($t(72) = -3,61$, $p = 0,001$), während für die Kontrollgruppe die Veränderung nicht signifikant ($t(17) = 0,91$, $p = 0,377$) ist.

Für den Könnensbereich 8 weist die mixed ANOVA einen signifikanten Interaktionseffekt für die Zeit und die Differenzierung in Untersuchungs- und Kontrollgruppe aus ($F(1, 76) = 6,34$, $p = 0,014$, $\eta^2 = 0,08$). Der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 76) = 16,82$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,18$) ist ebenfalls signifikant, der für die Gruppe ($F(1, 76) = 0,64$, $p = 0,425$, $\eta^2 = 0,01$) hingegen nicht. Wie erwartet zeigt sich für diese Skala auch im t-Test für die Untersuchungsgruppe ein statistisch bedeutsamer Zuwachs des Könnens ($t(61) = -6,96$, $p = 0,000$), für die Kontrollgruppe dagegen nicht ($t(15) = -1,16$, $p = 0,264$).

Die mixed ANOVA für den auf theoretischer Basis gebildeten Gesamtwert des Könnens präsentiert einen signifikanten Interaktionseffekt für die Zeit und die Differenzierung in Untersuchungs- und Kontrollgruppe ($F(1, 73) = 4,88$, $p = 0,030$, $\eta^2 = 0,06$). Der Haupteffekt für die Zeit ($F(1, 73) = 14,57$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,17$) ist ebenfalls signifikant, der für die Gruppe ($F(1, 73) = 0,78$, $p = 0,380$, $\eta^2 = 0,01$) hingegen nicht. Erwartungsgemäß zeigt sich für diese Skala auch im t-Test für die Untersuchungsgruppe ein statistisch bedeutsamer Zuwachs des Könnens ($t(71) = -6,22$, $p = 0,000$), während für die Kontrollgruppe die Veränderung nicht signifikant ($t(17) = -1,06$,

$p=0,305$) ist. Dies stellt noch einmal deutlich den positiven Einfluss der Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung auf die Entwicklung des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens heraus.

Betrachtet man die Ergebnisse der Analysen zusammenfassend, zeigen sich kohärente positive Effekte der Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung für die Könnensbereiche 5, 7 und 8. Darüber hinaus weisen t-Tests in Kongruenz zu den Ergebnissen auf Einzelitemebene (vgl. Hartz et al. in Druck) auf weitere positive Veränderungen in der Könnensentwicklung auf den theoriebasiert gebildeten Skalen „kognitive Prozesse“, „Motivation“ und „Lerntheorien“ des Könnensbereichs 1 sowie in den Könnensbereichen 2 und 6 hin, wenngleich die Befundlage in Zusammenschau mit der ANOVA uneindeutiger ist. Dass sich die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung auf die Könnensentwicklung *insgesamt* deutlich positiv auswirkt, markieren die klaren Befunde hinsichtlich des Gesamtwerts des Könnens: Hier lässt sich der positive Effekt sowohl über t-Tests als auch über eine mixed ANOVA darstellen.

4.3 Der Zusammenhang zwischen Wissen und Können

Um zu überprüfen, ob das Wissen und das Können in den verschiedenen Unterbereichen in Zusammenhang stehen, also beispielsweise ein hohes Wissen in einem der Bereiche auch mit einem hohen Können im gleichen Bereich einhergeht, werden entsprechende bivariate Korrelationen für alle Untersuchungsteilnehmenden zum ersten Messzeitpunkt berechnet (vgl. Tabelle 3). Da im Wissenstest keine Unterteilung des Kompetenzbereichs 1 in Subskalen erfolgt, sondern es ausschließlich einen Gesamtwert für diesen Bereich gibt, wird für die nachfolgenden Rechnungen auch für das *Können* im Könnensbereich 1 nur mit dem Gesamtbereichswert gearbeitet (und nicht mit der Ausdifferenzierung in die Subskalen).

Tabelle 3: Korrelation des Wissens von Lehrenden an Hochschulen in den verschiedenen pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereichen mit den jeweils entsprechenden Werten des Könnens zum 1. Messzeitpunkt (Untersuchungs- und Kontrollgruppe)

	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Korrelation des Wissens und des Könnens im Bereich...			
(1) Lernprozesse	93	0,07	0,527
(2) Lehr-/Lernmethoden und -konzepte	94	0,10	0,171
(3) Lernziele und deren Erreichung	94	0,11	0,273
(5) Führung von Lerngruppen	93	-0,04	0,675
(6) Umgang mit Heterogenität	93	0,05	0,657
(7) Kommunikation und Interaktion	94	-0,04	0,741
(8) Gestaltung der Lehr-Lernumgebung	85	-0,04	0,717
Skalenwert gesamt	84	0,09	0,397

Die Ergebnisse zeigen, dass keiner der untersuchten Wissensbereiche eine bedeutende Korrelation zu dem entsprechenden Könnensbereich aufweist. Die Zusammenhänge sind mit einem maximalen Korrelationskoeffizienten von $r=0,11$ (für den Zusammenhang von Wissen und Können im Bereich der Lernziele und deren Erreichung) äußerst gering und statistisch nicht signifikant. Die Ergebnisse der bivariaten Korrelationen legen nahe, dass das Wissen und das Können von Lehrenden an Hochschulen im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich insgesamt und auch für die verschiedenen Subdimensionen weitestgehend unabhängig voneinander vorliegen.

Wenngleich die Befunde der Korrelationen von Wissen und Können zum ersten Messzeitpunkt der Untersuchung nicht darauf hindeuten, dass es einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Komponenten gibt, wird dennoch geprüft, ob vorhandenes Wissen für die *Entwicklung* des Könnens im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme eine Rolle spielt. Theoretisch wären Prozesse denkbar, bei denen die Vermittlung bzw. das gezielte Training praktischer Fähigkeiten erfolgreicher ist, wenn dabei an vorhandene Wissensbestände angeknüpft werden kann und sich damit der Sinn des Handelns auch theoretisch erschließt. Gleiches gilt auch für das Können: Möglicherweise ist nämlich die Könnensvoraussetzung des ersten Messzeitpunktes signifikanter Prädiktor für die Könnensentwicklung. Um dies zu prüfen, werden Regressionsanalysen für die *Untersuchungsgruppe* gerechnet. Hierbei werden – separat für den Gesamtwert und für die einzelnen Könnensbereiche – das Können zum dritten Messzeitpunkt (drei bis sechs Monate nach Beendigung der Weiterbildung) als abhängige Variable und das Wissen und das Können (Gesamtwert bzw. Wert in dem entsprechenden Bereich) zum ersten Messzeitpunkt als unabhängige Variable angenommen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Multiple Regressionen des Könnens zum dritten Messzeitpunkt in den verschiedenen Könnensbereichen und im Gesamtwert des Könnens (basierend auf der theoretischen Zuordnung im Kompetenzmodell) auf das Können und das Wissen zum ersten Messzeitpunkt für die Untersuchungsgruppe

Prädiktoren	Gesamtwert des Könnens		Könnensbereich 1		Könnensbereich 2		Könnensbereich 3		Könnensbereich 5		Könnensbereich 6		Könnensbereich 7		Könnensbereich 8	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
Können MZP 1 (Gesamtwert bzw. jeweiliger Bereichswert)	0,66	0,000	0,73	0,00	0,25	0,027	0,38	0,002	0,42	0,000	0,18	0,131	0,65	0,000	0,40	0,002
Wissen MZP 1 (Gesamtwert bzw. jeweiliger Bereichswert)	0,04	0,740	0,09	0,299	0,31	0,007	0,09	0,417	-0,06	0,608	0,17	0,173	-0,09	0,321	0,02	0,907
n	55		66		69		68		68		68		69		58	
korrigiertes R^2	0,424		0,529		0,172		0,138		0,154		0,037		0,412		0,133	
F	20,85***		37,46***		8,09**		6,38**		7,10**		2,29 n. s.		24,80***		5,39**	

Anmerkungen ** $p < 0,05$, * $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

In fast allen Modellen erweist sich erwartungsgemäß das Können zum ersten Messzeitpunkt als bedeutsamer Prädiktor des Könnens zum dritten Messzeitpunkt. Einzige Ausnahme bildet der Könnensbereich 6 („Umgang mit Heterogenität“), bei dem weder das Können zum ersten Messzeitpunkt noch das Modell insgesamt signifikant werden (*korrigiertes* $R^2=0,04$; $F(2, 65)=2,29$, $p=0,109$). Alle anderen Modelle für die verschiedenen Könnensbereiche dagegen sind signifikant und weisen Varianzaufklärungen zwischen 13,3 Prozent (Skala für den Könnensbereich 8) und 52,9 Prozent (Skala für den Könnenbereich 1) auf. Im Gegensatz zum Können zum ersten Messzeitpunkt wird das entsprechende Wissen zum ersten Messzeitpunkt – bis auf eine Ausnahme in Könnensbereich 2 – in keinem der Modelle signifikant. Das Ausgangswissen spielt also mehrheitlich keine systematische Rolle bei der Könnensentwicklung. Man kann demnach nicht davon ausgehen, dass die Weiterbildungsteilnehmenden die in der Weiterbildung vermittelten Fähigkeiten zum Aufbau von Können besser anbinden und umsetzen können, wenn Wissen vorhanden ist. Somit scheinen die Weiterbildungsteilnehmenden unabhängig von ihrem Ausgangswissen von der Weiterbildung bezüglich ihrer Könnensentwicklung zu profitieren.

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem pädagogischen, methodisch-didaktischen Können von Lehrenden an Hochschulen, dessen Entwicklung im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildungsmaßnahme, dem Zusammenhang von Wissen und Können und der Bedeutung der diesbezüglichen Eingangsvoraussetzungen für die Könnensentwicklung.

Mit dem im Forschungsprojekt entwickelten hoch-inferenten Ratinginstrument zur Erschließung des Könnens bieten sich erstmalig wissenschaftlich fundierte Einblicke in das Können von Lehrenden an Hochschulen im pädagogischen, methodisch-didaktischen Bereich. Dabei zeigen sich hohe praktische Fähigkeiten der Lehrenden vor allem in der organisatorischen Gestaltung der Lehr-Lernprozesse, wohingegen sich das gezeigte Können in der Anwendung von lerntheoretischen Erkenntnissen eher im mittleren Bereich bewegt. Nachrangig auf einem insgesamt auffallend niedrigen Niveau ist das Können der Lehrenden in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und -präferenzen sowie im Bereich der Anregung kognitiver Prozesse bei den Lernenden. Dass sich Lehrende bei der Umsetzung einer Heterogenität berücksichtigenden Lehr-Lerninteraktion zumindest aus Expertensicht schwer tun, liegt auf einer Linie mit diesbezüglichen Befunden der Unterrichtsforschung (vgl. Schubarth et al. 2009, S. 315 f.). Im Hinblick auf die von Politik und Hochschuldidaktik gewünschte Studierendenorientierung ist es insofern sicher wichtig, das Können von Lehrenden an Hochschulen vor allem in diesen beiden Bereichen z. B. durch hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen gezielt zu fördern.

Die Analyse der Könnensentwicklung zeigt für drei der sieben untersuchten Könnensbereiche sowie für den auf theoretischer Basis gebildeten Gesamtwert des Könnens im Vergleich von Untersuchungs- und Kontrollgruppe einen deutlichen positiven Einfluss einer hochschuldidaktischen Weiterbildung auf den Könnenszuwachs. Für zwei weitere Könnensbereiche sowie drei Subskalen eines sechsten Könnensbereichs deutet sich dieser positive Einfluss zumindest an. Interessant ist dabei, dass sich die eindeutigen Entwicklungen vor allem in jenen Könnensbereichen ergeben, bei denen das Ausgangsniveau der Lehrenden bereits vergleichsweise hoch ist. Können scheint demnach an Können anzuknüpfen. In den Könnensbereichen, für die der positive Zuwachs durch die Weiterbildung nicht ganz so eindeutig nachgewiesen werden kann, ist das Ausgangskönnen deutlich niedriger. Hier wären möglicherweise *noch* längerfristige Weiterbildungen erforderlich, um das Können *noch* stärker zu fördern. Nichtsdestotrotz deutet sich aber auch in diesen Bereichen eine positive Entwicklung aufgrund der Weiterbildungsteilnahme an.

Für den Zusammenhang zwischen pädagogischem, methodisch-didaktischem Wissen und Können bzw. der Könnensentwicklung zeigen die vorliegenden Analysen, dass die Ausgangswerte im Wissen und im Können weitestgehend unkorreliert sind. Dass eine Lehrperson ein großes theoretisches Wissen in einem der inhaltlichen Bereiche hat, heißt demnach nicht automatisch, dass sie dieses Wissen in einer konkreten Lehr-Lernsituation auch in eine praktische, qualitativ hochwertige Handlung überführen kann. Andersherum bedeuten die fehlenden signifikanten Zusammenhänge aber auch, dass eine Lehrperson, die über wenig Wissen verfügt, nicht automatisch eine schlechte Hochschullehre macht: Geringe theoretische Kenntnisse gehen nicht zwingend mit geringen praktischen Fähigkeiten einher. Eine explizite Trennung des Wissens und des Könnens für die Definition professioneller pädagogischer Kompetenz (Weinert 2001; Baumert & Kunter 2011; Aust & Hartz 2018) scheint demnach sowohl theoretisch als auch empirisch sinnvoll zu sein. Dass es sich um zwei – weitestgehend unabhängige – Faktoren handelt, bestätigen auch die Regressionsanalysen für die Könnensentwicklung: Während das Ausgangswissen nahezu keinen Einfluss auf die Entwicklung des Könnens hat und die Weiterbildungsteilnehmenden unabhängig von ihrem Ausgangswissen von der Weiterbildung zu profitieren scheinen, ist das Ausgangskönnen ein wesentlicher Prädiktor: Von einer Ausnahme abgesehen erklärt das Ausgangsniveau im Können signifikant die Entwicklung in den verschiedenen Könnensbereichen.

6 Fazit

In Summe leistet die Studie mit der Bestandsaufnahme des Könnens für die hochschuldidaktische Praxis eine Orientierung für die thematische Ausgestaltung zukünftiger hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen, die damit noch besser eine gezielte Optimierung der derzeit noch geringer ausgeprägten Könnensbereiche bei den Lehrenden anvisieren können. Dies dürfte sich auch auf das übergeordnete Ziel,

nämlich die Hochschullehre kontinuierlich zu verbessern, günstig auswirken. Gleichzeitig attestiert die Studie den untersuchten hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen schon jetzt die positive Wirksamkeit auf die Entwicklung verschiedener Facetten des pädagogischen, methodisch-didaktischen Könnens (vgl. Hartz et al. in Druck).

Wenngleich die Befunde auf einer für Videoanalysen vergleichsweise großen Stichprobe beruhen, ist doch einschränkend zu sagen, dass das Verhältnis von Untersuchungs- und deutlich kleinerer Kontrollgruppe nicht optimal ist. Dem wurde zwar versucht Rechnung zu tragen, indem Analysen durch ergänzende Verfahren abgesichert wurden, allerdings wären weitere Studien mit einer größeren Kontrollgruppe zur Replikation der Befunde wünschenswert.

Weiterhin war für die vorliegenden Analysen zum Zusammenhang von Wissen und Können die Skalenbildung entlang des theoretischen Modells zentral, da aufgrund der zwar separaten aber dennoch inhaltlich analogen Erfassung beider Komponenten von Kompetenz entlang der theoretischen Bereiche sonst kein systematischer Zusammenhang hätte untersucht werden können. Dies entbindet aber nicht von der kritischen Reflexion des Modells und der empiriebasierten Skalenbildung. Da das Modell bis dato nicht empirisiert ist, sind vielmehr mit einer Faktorenanalyse die modelltheoretischen Annahmen zu prüfen (vgl. Aust i. V.; vgl. auch Hartz et al. in Druck).

Literaturverzeichnis

- Aust, K. (i. V.). *Das pädagogische, methodisch-didaktische Können von Lehrenden in der Hochschule: Analysen von Faktorenstrukturen.*
- Aust, K., & Hartz, S. (2018). Ein Kompetenzmodell für die Hochschullehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 1.15). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 19–48.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S. (2013). Moving to a higher state of confusion. Der Beitrag der Videoforschung zur Kompetenzforschung. In U. Riegel, & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 25–43). Münster: Waxmann Verlag.
- Brendel, S., Eggensberger, P., & Glathe, A. (2006). Das Kompetenzprofil von Hochschul-lehrerInnen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 55–84.

- Chur, D. (2005). Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-) Bildungsqualität. In S. Brendel, K. Kaiser, & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich*. Blickpunkt Hochschuldidaktik (S. 179–195). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Fiehn, J., Spieß, S., Ceylan, F., Harteis, C., & Schworm, S. (2012). LehreProfi – Entwicklungen und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz. In R. Egger, & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 45–62). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Fleischmann, A., Jäger, C., & Strasser, A. (2014). Lehrkompetenz: Eine pragmatische Orientierungshilfe. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (A 1.8)* (S. 7–48). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.
- Hartz, S., Aust, K., Gottfried, L. M., & Kurtz, C. (in Druck). *Kompetenzentwicklung und Lerntransfer in der Hochschullehre. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kemna, P. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Klieme, E., & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 359–379.
- Kocher, M., & Wyss, C. (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: Ars et unitas.
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW) – Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerbildung*. Berlin: Humboldt Universität.
- Kordts-Freudinger, R., Schaper, N., Scholkmann, A., & Szczyrba, B. (2021). Editorial: Hochschuldidaktik als zentrale Wissens- und Gestaltungsressource für die Hochschulbildung. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 15–19). Bielefeld: wbv.
- Krempkow, R., Sembritzki, T., Schürmann, R., & Winde, M. (2016). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs 2016. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Essen: Ed. Stifterverband.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kurtz, C. (i. V.). *Die Entwicklung der Lehransätze von Lehrenden in der Hochschule*.
- Kurtz, C., Hartz, S., Aust, K., & Gottfried, L. M. (2020). Pädagogische, methodisch-didaktische Kompetenz von Hochschullehrenden und deren Erfassung durch Videographie. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner, & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*. Tagungsband 2018 der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik in der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik (Band 137) (S. 67–80). Bielefeld: wbv.

- Leutner, D., Fleischer, J., Klieme, E., & Kuper H. (Hrsg.) (2013). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen - Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 16.
- Lotz, M., Berner, N. E., Gabriel, K., Post, S., Faust, G., & Lipowsky, F. (2011). Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In D. Kucharz, T. Irion, & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 183–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marx, C. (2018). *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Konzeptualisierung, Entwicklung und Validierung eines fach- und bildungsbereichsübergreifend einsetzbaren Tests*. Dissertation an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Abrufbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/85905> [20.01.2021].
- Marx, C., Goeze, A., & Schrader J. (2014). Pädagogisch-psychologisches Wissen zur Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen: (Wie) Unterscheidet es sich in Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Schule? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(3), 238–251.
- Oser, F., & Patry, J.-L. (1994). Sichtstruktur und Basismodelle des Unterrichts: Über den Zusammenhang von Lehrern und Lernen unter dem Gesichtspunkt psychologischer Lernverläufe. In R. Olechowski, & B. Rollett (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung – quantitative und qualitative Methoden* (S. 138–146). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Paetz, N.-V, Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S., & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rakoczy, K., & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli, & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. 3. Videoanalysen. Materialien zur Bildungsforschung; 15 (S. 206–233). Frankfurt a. M.: GPF.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(2), 304–323.
- Seidel, T., Prenzel, M., Duit, R., & Lehrke, M. (Hrsg.) (2003). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel: IPN.
- Seidel, T., & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154–172.
- Trautwein, C., & Merkt, M. (2012a). Zur Lehre befähigt? - Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger, & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt „Universität“: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 83–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Trautwein, C., & Merkt, M. (2012b). Lehrportfolios für die Darstellung und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In B. Szczyrba, & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio – Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 75–98). Berlin: LIT Verlag.
- Ulrich, I. (2013). *Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Voss, T., & Kunter, M. (2011). Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 193–214). Münster: Waxmann Verlag.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystem und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Anhang

Tabelle 5: Skalenbildung nach theoretischer Zuordnung im Kompetenzmodell: Zuordnung der Items und Reliabilitäten zum 1. Messzeitpunkt

Könnensbereich 1, Subskala „kognitive Prozesse“ (11 Items)	$n = 109; \alpha = 0,93$
Exploration/Aktivierung von Vorwissen	
Verknüpfung von Vorwissen mit dem neuen Thema	
Herstellung von Bezügen/Vernetzung von Lernstoff	
Exploration von Denkweisen	
Herstellung von Verknüpfungen durch die Lernenden	
Herstellung von Transfer und Alltagsbezug	
zum Denken herausfordernde Probleme	
Aktivierung durch Reflexionsaufforderung	
Aktivierung durch Verbalisierung	
Eigenverantwortung	
Zeit zum Nachdenken/für kognitive Prozesse	

(Fortsetzung Tabelle 5)

<i>Könnensbereich 1, Subskala „Motivation“ (4 Items)</i> auf Interesse eingehen begeistert Studierende Stärkung von Vertrauen/Selbstwirksamkeit Engagement der Lehrperson	<i>n = 108; $\alpha = 0,87$</i>
<i>Könnensbereich 1, Subskala „Emotionen von Lernenden“ (4 Items)</i> Vermeidung von Überforderung und damit verbundenen negativen Gefühlen Wertschätzung Lob Humor	<i>n = 109; $\alpha = 0,77$</i>
<i>Könnensbereich 1, Subskala „Lerntheorien“ (8 Items)</i> inhaltliches Verstehen artikulative Grundlage für Verstehen Arbeit mit Beispielen sich als Modell einsetzen/beispielhaftes Vormachen kognitivistische Lehr-Lerninteraktion mit dem Ziel der aktiven Verarbeitung von Inhalten konstruktivistische Lehr-Lerninteraktion mit Ziel der Wissenskonstruktion als Ergebnis (sozialer) Interaktions- und Irritationsprozesse Hervorhebung wichtiger Aspekte Darlegung der Relevanz des Stoffs für unterschiedliche Anwendungszusammenhänge	<i>n = 109; $\alpha = 0,63$</i>
<i>Könnensbereich 1 gesamt (27 Items)</i> alle Items der 4 Subskalen	<i>n = 108; $\alpha = 0,94$</i>
<i>Könnensbereich 2: „Lehr-/Lernmethoden und -konzepte“ (1 Item)</i> Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Phasen der Lehr-Lerninteraktion/Struktur/Orchestrierung	
<i>Könnensbereich 3: „Lernziele und deren Erreichung“ (3 Item)</i> Darlegung der Lernziele explizite Bezugnahme auf die Ziele im Verlauf der Lehr-Lerninteraktion Klarheit der Lernziele über die gesamte Lehr-Lerninteraktion/Kongruenz zwischen den Lernzielen und den Lehrhandlungen	<i>n = 109; $\alpha = 0,84$</i>

(Fortsetzung Tabelle 5)

Könnensbereich 5 „Führung von Lerngruppen“ (5 Items)	$n = 108; \alpha = 0,64$
Allgegenwärtigkeit	
Einbindung aller Studierenden in die Lehr-Lerninteraktion	
Grad der Störungsfreiheit	
Regelklarheit	
Zeitmanagement	
Könnensbereich 6 „Umgang mit Heterogenität“ (2 Items)	$n = 109; r = 0,35, p < 0,001$
Heterogenität hinsichtlich des Vorwissens und der Intelligenz	
verschiedene Lernstile und Lerntypen	
Könnensbereich 7 „Kommunikation und Interaktion“ (4 Items)	$n = 109; \alpha = 0,87$
Herstellung konstruktiver Dialoge und Diskussionen	
Herstellung eines positiven Lernklimas	
sachlich-konstruktive Rückmeldungen	
nonverbale Kommunikation	
Könnensbereich 8 „Gestaltung der Lehr-Lernumgebung“ (3 Items)	$n = 98; \alpha = 0,68$
Gestaltung der Lernumgebung	
Gestaltung von Material	
zielgerichtete Mediennutzung	

Autorinnen

Dr. Kirsten Aust, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig, wo sie in Lehre und Forschung tätig ist. Schwerpunkte: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre, Weiterbildung, Beratung.

Kontakt

Dr. Kirsten Aust
Technische Universität Braunschweig
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Weiterbildung und Medien
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig
k.aust@tu-bs.de

Prof. Dr. Stefanie Hartz ist Leiterin der Abteilung Weiterbildung und Medien am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig und wissenschaftliche Leiterin des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen. Schwerpunkte: Lehr-Lernforschung, Kompetenzentwicklung, Steuerung in und von Organisationen.

Kontakt

Prof. Dr. Stefanie Hartz
Technische Universität Braunschweig
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Weiterbildung und Medien
Bienroder Weg 97
38106 Braunschweig
s.hartz@tu-braunschweig.de

Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung

Zu Fortbildungsformaten für das Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

LISA BREITSCHWERDT & REGINA EGETENMEYER

Abstract

Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussen alle Tätigkeits- und Handlungsbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Der Aufsatz untersucht Fortbildungen zur Professionalisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Mediatisierung. Die Analyse von acht Auftaktgesprächen und 58 Expert*inneninterviews aus sechs Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung identifiziert die Entwicklung von non-formalen und informellen Fortbildungsformaten, die zielgenaue Identifikation von Fortbildungsbedarfen, angepasste Modi der Fortbildung sowie die Veränderung von Arbeits- und Lebenswelt als relevante Fortbildungsformate und -kontexte für das Weiterbildungspersonal. Dabei zeigt sich, dass Fortbildungen als zentrales Element der Professionalisierung in einem Wechselverhältnis zu Entwicklungen in Organisationen, Dachorganisationen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie deren gesellschaftlichem Umfeld stehen.

Keywords: Professionalisierung, Fortbildung, Weiterbildungspersonal, Digitalisierung, Mediatisierung

Abstract

Digitalization and mediatization influence all areas of action and professional activity in adult and continuing education. This article looks at professional development and training for the professionalization of staff in adult and continuing education with respect to successful digitalization and mediatization. The analysis of eight initial interviews and 58 expert interviews at six adult education institutions identifies the development of non-formal and informal training formats, a targeted identification of training needs, customized training modes, and changes in work and life circumstances as relevant training formats and contexts for training staff. The analysis also shows that professional development and training as a central element of profession-

alization is related to corresponding developments in adult education organizations, umbrella organizations, and society.

Keywords: Professional development, training, professionalization, adult education staff, digitalization, mediatization

1 Einleitung

Digitalisierung und Mediatisierung beeinflussen als gesellschaftliche Entwicklungsprozesse alle Tätigkeits- und Handlungsbereiche der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Während die Digitalisierung auf den Wandlungsprozess der zunehmenden Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien verweist (Tulodziecki et al., 2019, S. 18), werden mit dem Begriff Mediatisierung damit einhergehende Veränderungen im sozialen Miteinander in den Blick genommen (Krotz, 2016, S. 20). Digitalisierung und Mediatisierung sind als gesamtgesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu verstehen, die eine Gestaltungsanforderung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung darstellt.

Die zunehmenden empirischen Untersuchungen zur Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Schmid et al., 2017; Sgier et al., 2018; Christ et al., 2020) unterstreichen die damit einhergehenden Veränderungen der Bildungsarbeit und Anforderungen an die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. Digitalisierung und Mediatisierung verändern Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Egetenmeyer et al., 2020), die Programmplanung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Egetenmeyer et al., in Vorbereitung) aber auch den Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernsettings (Breitschwerdt et al., eingereicht). Diese Veränderungen beziehen sich in medientechnischer Weise auf den Einsatz digitaler Medien in Verwaltung (z. B. Verwaltungssoftware), Programmplanung (z. B. Planungssoftware und Öffentlichkeitsarbeit), Lehr-Lernsettings (z. B. Learning-Management-Systeme, digitale Lehrmedien) und in deren Schnittstellen (z. B. zwischen Registrierungsportalen und Learning-Management-Systemen). Ausgehend von den medientechnischen Entwicklungen ist ein umfassender Medienwandel zu beobachten, der weit über die Nutzung digitaler Einzelmedien hinausgeht und sich in einer digitalisierten Infrastruktur ausdrückt (Krotz, 2016, S. 23), in welcher sich Individuen im sozialen Miteinander neu orientieren müssen. Dieser betrifft sowohl private als auch berufliche Kontexte und verändert die Art und Weise der Kommunikation der Zusammenarbeit. Die Anforderungen an die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals umfassen deshalb neben dem Erwerb medientechnischer Kompetenzen auch Fähigkeiten der reflektierten und kritischen Auseinandersetzung im Umgang mit Medien (Baacke, 1999).

Die Notwendigkeit der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals unter Berücksichtigung von Digitalisierungs- und Mediatisierungsentwicklungen wird von Seiten der Erwachsenenbildungswissenschaft bereits seit längerer Zeit konstatiert (von Hippel, 2007; Schmidt-Hertha et al., 2017, S. 36; Bellinger, 2018; Pachner, 2018;

Rohs, 2019). Auch bildungspolitisch wird die Qualifizierung des Weiterbildungspersonals im Zuge der Digitalisierung in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (BMBF, 2019, S. 20) nunmehr ausdrücklich formuliert. Konkrete Zieldimensionen einer medienpädagogischen Kompetenzentwicklung des Weiterbildungspersonals (z. B. Rohs, Bolten et al., 2017; Schmidt-Hertha et al., 2017) und Instrumente zu deren Messung (z. B. Rohs et al., 2019; Schmidt-Hertha et al., 2020) liegen bereits vor.

Wenig Informationen gibt es bislang dazu, wie das Weiterbildungspersonal diese Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt und wie Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal ausgestaltet sein müssen, um auf den Umgang mit Aufgaben im Zuge von Digitalisierung und Mediatisierung vorzubereiten. Dies hängt auch zusammen mit fehlenden grundlegenden empirischen Daten zum Überblick über Zahl, Inhalte und Bedarfe von Fortbildungen zu Themen der Digitalisierung und Mediatisierung (Koschorreck & Gundermann, 2020). Deshalb geht der Beitrag der Frage nach, wie Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal gestaltet sind: Wie wird mit Blick auf die Digitalisierung die Entwicklung von technischen Fähigkeiten im Umgang mit Medien durch Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal gefördert? Wie gestalten sich mit Blick auf die Mediatisierung Fortbildungsformate und -kontexte?

Fortbildungen stellen ein zentrales Element der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar, mit dem Ziel die Professionalität des Personals zu fördern und zu entwickeln. Deshalb wird zunächst das Verständnis von Professionalisierung und Professionalität vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Mediatisierung konkretisiert. Im Anschluss wird vor diesem Hintergrund der Beitrag in Erkenntnisse zur Fortbildung im Bereich Digitalisierung und Mediatisierung des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eingebettet. Für die empirische Analyse werden acht Auftaktgespräche und 58 Interviews mit Personal aus sechs Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und zwei dazugehörigen Dachorganisationen in verschiedenen Regionen in Deutschland herangezogen. Die Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts "Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung" (DigiEB) erhoben.

Aus den Interviewdaten lassen sich verschiedene Formate, Bedarfe und Modi von Fortbildungen zur Professionalisierung des Personals im Rahmen von Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausdifferenzieren. Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, welche Rahmenbedingungen für Fortbildungen in den Weiterbildungseinrichtungen geschaffen werden müssen. Diese gilt es auf Ebene der Organisationen sowie im Wechselverhältnis mit den jeweiligen Dachorganisationen und dem gesellschaftlichen Umfeld für eine kontinuierliche Professionalisierung im Zuge von Digitalisierung und Mediatisierung zu etablieren.

2 Digitalisierung und Mediatisierung als Aufgabe der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals

Digitalisierung und Mediatisierung sind als umfassende gesellschaftliche Transformationsprozesse zu verstehen, die kontinuierlich die Rahmenbedingungen gesellschaftlicher Kontexte verändern und die Erwachsenenbildung/Weiterbildung vor immer neue Aufgaben stellen. Den Fokus des Themenschwerpunktes aufgreifend, kann die Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als „Medium der Optimierung“ (Seitter, 2021, S. 6) verstanden werden, welches gesellschaftliche Veränderungen aufgreift und bearbeitet. Der Fokus von Professionalisierung, Digitalisierung und Mediatisierung liegt weniger auf einem finalen Ergebnis eines Optimums, sondern auf den Prozessen der Optimierung, die sich im Streben nach einem jeweils bestmöglichen Ergebnis ausdrücken (ebd., S. 5).

Einen Bereich solcher Optimierungsprozesse stellt die Professionalisierung dar, mit welcher die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowohl auf struktureller, als auch handlungsorientierter Ebene auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen reagiert. Ziele sind beispielsweise die Schaffung finanzieller und rechtlicher Strukturen, welche einen verlässlichen Handlungsrahmen bereitstellen. Auf Handlungsebene umfasst Professionalisierung aber auch die Förderung von Kompetenzen und der Handlungsfähigkeit des Weiterbildungspersonals für den erwachsenenpädagogischen Handlungsalltag, z. B. durch entsprechende Fortbildungsangebote. Professionalisierung wird wie Optimierung als prozessualer, nicht abschließbarer Prozess verstanden (Bellmann et al., 2020, S. 2). Somit stellt erwachsenenpädagogische Professionalität in diesem Entwicklungsprozess keine finale Zielkategorie dar, sondern „eine flüchtige, jedes Mal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung“ (Nittel, 2000, S. 85).

2.1 Zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Professionalisierung lässt sich im Zusammenspiel von drei Perspektiven fassen: Die Perspektive der **(1) Interdependenz**, die im Diskurs um Erwachsenenbildung als Mehrebenenperspektive angesiedelt ist, **(2) Inferenz**, die den Blick auf das Verhältnis von Forschungserkenntnissen und erwachsenenpädagogischer Praxis richtet und **(3) Aushandlungsprozessen** zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Logiken, die eine Erweiterung der theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen um Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Anlehnung an die Perspektiven um neuere Professionstheorien darstellen.

1. **Interdependenz:** In der Tradition erwachsenenpädagogischer Forschung ist erwachsenenpädagogisches Handeln als Mehrebenenphänomen zu verstehen. Didaktisch können die Handlungsebenen in Makro-, Meso- und Mikroebenen unterschieden werden (Tietgens, 1992; Schmidt-Lauff, 2012; Grotlüschen, 2018; Egetenmeyer et al., 2019). Sie verweisen damit auf eine Mehrebenenperspektive, in welcher erwachsenenpädagogisches Handeln in seiner Breite verstanden und analysiert werden kann. Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenen-

bildung unter der Perspektive erwachsenenpädagogischer Professionalisierung können in verschiedenen Ebenen eingeordnet werden. Sie zeigen sich auf folgenden Ebenen: (1) Gesellschaft mit Blick auf Staat, Markt und Zivilgesellschaft, (2) Dachorganisationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (3) Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (4) Programme und Angebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, (5) Personal, Mitwirkende und Dozierende (6) Teilnehmende (Egetenmeyer & Grafe, 2017). Bezüglich der Interdependenz von erwachsenenpädagogischer Professionalisierung wird angenommen, dass Digitalisierung und Mediatisierung als umfassende gesellschaftliche Entwicklungsprozesse alle Ebenen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung beeinflussen. Erwachsenenpädagogisches Handeln im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung kann nicht nur auf einer Ebene allein betrachtet werden, beispielsweise im alleinigen Fokus auf die Entwicklung innovativer Programm- und Angebotsformate. Digitalisierung und Mediatisierung sind abhängig von Entwicklungen in Gesellschaft, Organisation, aber auch von Bedingungen, die durch das Personal und die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gegeben sind.

2. **Inferenz:** Mit Rückgriff auf den professionstheoretischen Diskurs bedarf professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln der Inferenz. Inferenz (Mieg, 2016; Tietgens, 1988) bedeutet, dass professionelles Handeln der Begründung und Rückbindung des praktischen Handelns an wissenschaftliche Erkenntnisse bedarf. Professionelles Handeln erfordert einen „differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden aus der Disziplin, mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld“ (Gieseke, 2018, S. 1056). Vor dem Hintergrund konkreter Anforderungen in der erwachsenenpädagogischen Praxis deutet und interpretiert das Weiterbildungspersonal Handlungssituationen und trifft in Rückbindung an das wissenschaftlich basierte Wissen begründete Entscheidungen. Während Wissen und Fähigkeiten zu Digitalisierung und Mediatisierung im Rahmen formaler Qualifikationen erworben werden können, bedarf es für die Deutung und Interpretation Anforderungen aus Praxissituationen. Die Professionalisierung des Personals beinhaltet deshalb nicht nur formale Lehr-Lern-Settings zur Aus- und Fortbildung, sondern bedarf auch digitalisierter Lern- und Arbeitswelten, in welcher das digitalisierungsbezogene Wissen situativ und reflexiv angewendet werden kann.
3. **Aushandlungsprozesse zwischen gesellschaftlichen Logiken:** Mit Rückgriff auf die neuen Professionstheorien (Mieg, 2016; Breitschwerdt et al., 2019; Egetenmeyer et al., 2019), ist erwachsenenpädagogische Professionalisierung eingebettet in Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Logiken. In den neuen Professionstheorien werden Einflüsse von gesamtgesellschaftlichen Veränderungen auf die Arbeitswelt aufgegriffen, z. B. die Diffusion von Wissen, die Ausdifferenzierung von Tätigkeitsfeldern und zunehmendes interdisziplinäres Zusammenarbeiten, und in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung auf individueller und kollektiver Ebene diskutiert. Daraus ergibt sich die Forderung,

Professionalität unter Einbezug der Komplexität von Arbeitswelt zu verstehen (Noordegraaf, 2007, 2015; Evetts, 2003). Vor diesem Hintergrund übernehmen Organisationen wichtige Aufgaben für die Professionalisierung des Personals (Evetts, 2006; Muzio & Kirkpatrick, 2011). Organisationen müssen Professionalisierung jedoch mit den Logiken von Ökonomie und Bürokratie aushandeln (Egetenmeyer et al., 2019). Erwachsenenpädagogische Professionalisierung, die sich ausschließlich durch pädagogische und interdisziplinäre Erkenntnisse begründen lässt, ist damit ein idealtypisches Konstrukt. Professionalisierung, die jenseits dieser Aushandlungsprozesse untersucht wird, ist als theoretische und idealtypische Folie zu deuten (Freidson, 2001). In der erwachsenenpädagogischen Praxis sind professionelle Logiken mit denen der Ökonomie (Angebot, Nachfrage, Kosten) und denen der Bürokratie (Regulierungen, Standardisierungen) auszuhandeln. Aus professionstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, wie Professionalisierung, die sich auf Erkenntnisse aus der Wissenschaft begründet, in diesem Aushandlungsprozess angemessen platziert werden kann. Auch im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann die Professionalisierung des Personals deshalb nicht ausschließlich durch erwachsenenpädagogische Logiken begründet werden. Daneben bedarf es der Berücksichtigung von ökonomischen und bürokratischen Einflüssen, welche im professionellen Handeln vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Mediatisierung ebenfalls ausgehandelt werden müssen.

In diesem Verständnis wird die Ausgestaltung von Fortbildungen für das Weiterbildungspersonal im Rahmen von Digitalisierung und Mediatisierung untersucht. Fortbildungen, angesiedelt auf der Ebene des Personals, werden als eingebettet in die verschiedenen Ebenen von Erwachsenenbildung verstanden (Interdependenz). Sie unterstützen das Personal in der Entwicklung von Fähigkeiten, um situative Praxissituationen basierend auf wissenschaftlichem Wissen zu deuten und zu interpretieren (Inferenz). Fortbildungen müssen auf Aushandlungsprozesse zwischen den unterschiedlichen Logiken von Professionalisierung, Ökonomie und Bürokratie im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung vorbereiten (Aushandlungsprozesse).

2.2 Zur Fortbildung des Personals im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung

Die Fortbildung des Personals stellt ein wichtiges Element der Professionalisierung dar. In Anlehnung an von Hippel & Tippelt (2009) wird im vorliegenden Beitrag von Fortbildung des Weiterbildungspersonals gesprochen. Fortbildung umfasst alle formalen, non-formalen und informellen Settings zur Weiterentwicklung des Personals für die verschiedenen erwachsenenpädagogischen Tätigkeits- und Handlungsfelder. Generell kann eine hohe Fortbildungsbereitschaft und -beteiligung des Weiterbildungspersonals konstatiert werden (von Hippel & Tippelt, 2009, S. 117; Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 125 ff.). Dabei differieren die Fortbildungsbedarfe und -interessen zwischen dem festangestellten Personal und den Dozierenden,

was auf die unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkte in der Planung und Lehre zurückzuführen ist (von Hippel & Tippelt, 2009, S. 164, 192). Die bisherige Studienlage deutet darauf hin, dass Themen der Digitalisierung bislang für das Personal in seiner Fortbildung eine noch eher nachrangige Rolle zu spielen scheinen (Bolten et al., 2019, S. 316; Koschorreck & Gundermann, 2020, S. 174). Es gibt Hinweise darauf, dass vor allem die intrinsische Motivation eine wichtige Rolle bei der medienpädagogischen Professionalisierung einnimmt (Rohs & Bolten, 2017, S. 40).

Zur Professionalisierung im Rahmen von Digitalisierung und Mediatisierung bedarf die Fortbildung des Personals mehr als die Vermittlung von reinem technischen Anwendungswissen zum Einsatz von digitalen Medien. Digitalisierung und Mediatisierung setzen eine reflektierte Nutzung und Gestaltung von Medien in unterschiedlichen Anwendungsfeldern voraus. Hierzu zählt beispielsweise technisches, ökonomisches und rechtliches Wissen, das mit dem Einsatz unterschiedlicher Medien einhergeht. Die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Settings mit digitalen Medien bedarf umfassender medienpädagogischer Kompetenzen des Personals (Schmidt-Hertha et al., 2017; Bolten & Rott, 2018). In Anlehnung an Rohs, Rott et al. (2017) umfassen medienpädagogische Kompetenzen des Lehrpersonals die Komponenten (1) mediendidaktische Kompetenz, (2) fachbezogene Medienkompetenz, (3) medienbezogene Feldkompetenz, (4) medienbezogene personale Kompetenz und (5) eine grundlegende, allgemeine Medienkompetenz.

Die Notwendigkeit von Fortbildungen für das Personal, um dieses im Umgang mit digitalisierten und mediatisierten Handlungskontexten vorzubereiten und zu fördern wird zunehmend von Seiten der Wissenschaft und Praxis formuliert (z. B. Mayert, 2018; Rohs & Weber, 2018; Sgier et al., 2018). Medienpädagogische Kompetenzen des Personals werden wissenschaftlich modelliert und untersucht (z. B. Rohs, Rott et al., 2017; Rohs, Bolten et al., 2017; Bolten & Rott, 2018; Redecker & Punie, 2017; Research voor Beleid, 2010, S. 89–90, von Hippel, 2007, S. 252). Auch aus der Perspektive der Weiterbildungspraxis wird deutlich, dass digitale Kompetenzen zunehmend gefordert sind. Dies zeigt sich beispielsweise in der Analyse der Kriterien und Voraussetzungen, die in Weiterbildungseinrichtungen bei der Rekrutierung und Auswahl von neuen Dozierenden eine Rolle spielen (Christ et al., 2020, S. 28–29; Sgier et al., 2018, S. 26). Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass die digitalisierungsbezogene Fortbildung des Personals nicht nur als individuelle Aufgabe der Einzelnen zu verstehen ist. Sie ist vielmehr eingebunden in übergreifende organisationale und gesellschaftliche Strukturen und kann durch jeweilige Handlungs- und Tätigkeitskontexte entwickelt, gefördert und unterstützt werden.

Mit Blick auf die Mehrebenenperspektive ist auf die Rolle der Weiterbildungseinrichtungen in der Professionalisierung zu verweisen (z. B. Egetenmeyer et al., 2019; Schicke, 2012). Die Heterogenität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfordert die Entwicklung von Fortbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Personal in den spezifischen Tätigkeitskontexten. Neben den formalen und non-formalen Möglichkeiten der Fortbildung in organisierten Settings sind im Hinblick auf die Entwicklung medienpädagogischen Wissens und Kompetenzen auch informelle,

tätigkeitsintegrierte Lernprozesse und Erfahrungen des Personals (Müller-Naevecke, 2019) mit Medien im Rahmen der eigenen Tätigkeit interessant. Aktuelle Studienergebnisse weisen darauf hin, dass sich gerade Dozierende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bislang vorwiegend eigeninitiativ um den Kompetenzerwerb in den Bereichen Digitalisierung und Mediennutzung bemühen (Schmid et al., 2017, S. 36). Auch darauf, dass die individuelle medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals nicht stringent verläuft, sondern im individuellen Zusammenspiel von informellen Lerngelegenheiten sowie non-formalen und formalen Lernsettings, gibt es erste empirische Hinweise (Rohs & Bolten, 2017, S. 40).

3 Zum methodischen Vorgehen

Die Untersuchung von Fortbildungen zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung erfolgt anhand des Datenmaterials des Forschungsprojekts Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung (DigiEB). Aus den im Projekt DigiEB (Egetenmeyer & Grafe, 2017) generierten Daten werden acht Auftaktgespräche und 58 Expert*inneninterviews mit Weiterbildungspersonal für die Analyse herangezogen. Diese wurden in sechs Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und zwei dazugehörigen Dachorganisationen in verschiedenen Regionen in Deutschland erhoben (Erhebungszeitraum: März bis August 2019). Die Einrichtungen repräsentieren kommunale, konfessionelle und außerbetriebliche Träger der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, die ein breites Spektrum von allgemeiner, politischer und außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung anbieten. Es wurden Einrichtungen ausgewählt, die bereits über Erfahrungen mit Digitalisierung verfügen, z. B. durch spezifische Projekte oder Stellen mit digitalisierungsbezogenen Zielen. Dem Forschungsprozess liegt ein dialogisches Vorgehen zwischen Forschung und Praxis zugrunde (Gómez et al., 2011; Tulodziecki et al., 2014), womit die gewinnbringende Verbindung beider Perspektiven und die Schaffung eines gegenseitig vertieften Verständnisses des Untersuchungsgegenstandes gefördert werden soll. Demzufolge erfolgte die Auswahl der Interviewpersonen dialogisch im Rahmen der Auftaktgespräche und orientierte sich daran, inwiefern Organisationsmitglieder mit ihrer Expertise zum Forschungsgegenstand beitragen können. Interviewt wurden Einrichtungsleitungen, hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende, Dozierende und Verantwortliche für die Digitalisierung.

Die Interviewdaten wurden nach erweiterten inhaltlich-semantischen Regeln transkribiert (Dresing & Pehl, 2018) und nach dem Vorgehen des Ersetzens durch Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung anonymisiert (Meyermann & Porzelt, 2014). Die Datenanalyse erfolgt qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring, 2015; Kuckartz, 2016) und kombiniert ein regelgeleitetes, deduktiv-induktives Vorgehen. Dabei wird das Datenmaterial in einem ersten Schritt deduktiv in formale, thematisch gliedernde Kategorien kodiert. Für die vorliegende Analyse wurden die Daten herangezogen, die

deduktiv zur Kategorie Fortbildungen kodiert wurden. Daran anschließend erfolgt innerhalb der formalen Kategorien die induktive Entwicklung von materialen Kategorien (Reinhoffer, 2008, S.131). Diese stellen die inhaltliche Ausdifferenzierung der Themenbereiche dar.

4 Fortbildungen im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung

Im Datenmaterial zeigt sich, wie Fortbildungen zur Professionalisierung im Rahmen von Digitalisierung und Mediatisierung in Weiterbildungseinrichtungen ausgestaltet werden. Es lassen sich verschiedene Formate, Bedarfe und Modi ausdifferenzieren: non-formale und informelle Fortbildungsformate (Kap. 4.1), Identifikation von zielgenauen Fortbildungsbedarfen (Kap. 4.2), Modi der Entwicklung von Fortbildungen (Kap. 4.3) und Arbeitsalltag und Lebenswelt als Fortbildungskontext (Kap. 4.4).

4.1 Non-formale und informelle Fortbildungsformate

Die Interviewdaten zeigen, dass die Fortbildung und Qualifizierung des Personals im Bereich Digitalisierung durch non-formale und informelle Fortbildungsformate erfolgt. Es sind weniger klassische Kursformate oder Seminarsettings, mittels derer sich das Weiterbildungspersonal fortbildet. Vielmehr erfolgt die Fortbildung durch informelle Lernprozesse, beispielsweise im Austausch mit Kolleg*innen in der Weiterbildungsorganisation sowie in übergreifenden Netzwerk- und Kooperationsstrukturen auf der Ebene der Organisation, aber auch der Dachorganisation.

Also ich bin durch meine Vergangenheit in dem @Berufsfeld des Berufs 6@ in vielen Netzwerken drin, kriege viele Newsletter und versuche mich da auf dem Laufenden zu halten, auch was Lernen mit Medien angeht, aber auch das Lernen über Medien. Das ist ja eigentlich mehr mein Schwerpunkt. Das ist das eine. Dann der Austausch mit Kolleginnen in meinem Bereich vom @überregionalen Arbeitsverbund@ (C_I5: 56)

Das Weiterbildungspersonal schafft sich eigeninitiativ informelle Formen der eigenen Fortbildung. Dies reicht von Informationsbeschaffung über die Themen Digitalisierung und Mediennutzung (z. B. über Newsletter) bis hin zum aktiven Austausch mit Kolleg*innen in tätigkeitsspezifischen Netzwerken innerhalb und außerhalb der Weiterbildungseinrichtung. Solche Austauschformate werden von der Weiterbildungsorganisation auch explizit organisiert:

Wie zum Beispiel den Rechts-Talk, den wir regelmäßig machen, einmal im Monat mit unserem Rechtsanwalt, einem Medienanwalt. [...] Immer mit dem Schwerpunkt, Datenschutz, Urheberrecht, dazu, sagen wir mal was relevant ist, im Umgang mit digitalen Medien, in der eigenen Einrichtung. Und dann wird das in so einem Konferenzformat gemacht und die Leute können Fragen stellen oder auch nicht. (A_GD: 201)

Die Weiterbildungsorganisation schafft Fortbildungssettings, in welchen ein Austausch zwischen dem Weiterbildungspersonal sowie mit Fachexpert*innen zu verschiedenen Inhalten des Themenbereichs Digitalisierung ermöglicht wird.

Dabei zeigt sich in einem Interview, dass Weiterbildungsorganisationen Digitalisierung als Fortbildungsinhalt im Rahmen eines organisationsinternen, offiziellen Fortbildungsprogramms für das Weiterbildungspersonal erst Schritt für Schritt anbieten.

Und wir machen sowohl für die Kollegen als auch für die @Dozierenden@ ein Fortbildungsprogramm [...] Seit einem Jahr haben wir jetzt eine neue Rubrik. Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. [...] und wir gucken aber auch aus den einzelnen inhaltlichen Themenbereichen nochmal, gibt es spezielle Sachen? (C_GD: 41–42)

Die Weiterbildungsorganisationen nehmen Digitalisierung als inhaltlichen Bereich in ihr internes Fortbildungsangebot für das Personal auf. Dabei wird Digitalisierung nicht bloß als einzelnes Themen- und Aufgabenfeld verstanden, sondern fließt als querliegendes Aufgabenfeld auch in die anderen Themenbereiche des internen Fortbildungsbereichs ein.

Auch das Weiterbildungspersonal selbst konstatiert ein bislang eher übersichtlich vorhandenes Fortbildungsangebot der im Projektkontext untersuchten Weiterbildungseinrichtungen sowie externer Bildungsdienstleister im Bereich Digitalisierung.

Na also, wenn es geht, besuche ich irgendwelche Tagungen und Fortbildungen. Gibt es aber relativ wenig immer. Jetzt zum Beispiel demnächst mache mal wieder was über Storytelling, in dem Bereich geht es noch. Da gibt es noch mal ab und zu was. Oder im medienpädagogischen Bereich gibt es dann auch mal was (E_I3: 55).

Das Weiterbildungspersonal bildet sich punktuell durch die Teilnahme an medienpädagogischen Fortbildungsangeboten externer Bildungsdienstleister fort. Organisierte Fortbildungsangebote von Seiten der Weiterbildungseinrichtungen scheinen zum Zeitpunkt der Interviewerhebung nur in begrenztem Umfang zur Verfügung zu stehen.

Konkrete Qualifizierungen im Bereich Digitalisierung und Mediatisierung, wie jene zum*r Multiplikator*in werden von den Dachorganisationen angeboten.

Wir haben @Experten für digitale Medien@ ausgebildet, die die @Einrichtungen der Dachorganisation-A@ dabei unterstützen sollen, einerseits Kurskonzepte zu entwickeln, die digital gestützt sind oder mit digitalen Medien umgesetzt werden. Aber auch um die Medienentwicklungsplanung in @Einrichtungen der Dachorganisation-A@ anzuregen, sagen wir mal, oder die in die Lage zu versetzen, das zu machen. (A_GD: 263)

Die Multiplikator*innen werden mit dem Ziel ausgebildet, Expertise in den Mitgliedseinrichtungen der Dachorganisation bereitzustellen, um didaktische Konzepte für den Einsatz digitaler Medien in Seminaren zu entwickeln und umzusetzen. Insgesamt zeigt sich, dass die Fortbildung des Personals im Kontext von Digitalisierung

und Mediatisierung zum Zeitpunkt der Datenerhebung weitgehend außerhalb standardisierter Fortbildungsformate erfolgt.

4.2 Identifikation von zielgenauen Fortbildungsbedarfen

In der Ausgestaltung und dem Angebot von Fortbildungen zeigt sich in den Interviews die Identifikation von zielgenauen Fortbildungsbedarfen als hoch relevant. Die Zielgenauigkeit bezieht sich beispielsweise auf das Wissen über Strukturen und Möglichkeiten digitaler Anwendungen.

(...) eine Herausforderung sozusagen, die da ist (...) es ist noch nicht jeder [Mitarbeiter/-in der Verwaltung der Einrichtung, Anm. d. Verf.] automatisch vertraut mit einer TYPO3-basierten Website. Und es braucht eben ein bestimmtes Knowhow, um so was dann auch warten zu lassen. Ich kann nicht einfach sagen, okay, das gebe ich jetzt an das Büro ab, und jetzt sollen die die Sachen machen (E_GD: 75).

Die Einführung neuer Software oder Medientechnik in der Weiterbildungsorganisation muss einhergehen mit der Vermittlung des Wissens über deren Strukturen und Möglichkeiten der konkreten Anwendung im Tätigkeitsfeld.

Weitergehend zeigt sich im Datenmaterial, dass die Fortbildungsbedarfe nicht nur auf technisches Wissen fokussiert sind, sondern auch grundlegende didaktische Fragen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien umfassen.

Also bis heute oder bis ich hier auch anfang, Fortbildungen zu machen für die Lernportale für @Dozierende@, ich irgendwann gemerkt habe, da sitzen ganz viele @Dozierende@ drinnen. Die wollen das eigentlich gar nicht. Oder die KÖNNEN es aber auch gar nicht im Unterricht einsetzen, weil sie SELBER erst mit diesem Einführungskurs, der eigentlich ein didaktischer sein sollte, die ersten Schritte machen in so eine Art Lernumgebung. [...] Das heißt, die Konsequenzen die wir daraus ziehen ist unter anderem, dass wir verstärkt unterstützen Angebote zu entwickeln, die sich damit befassen, was ist eigentlich Blending Learning? Wie sieht das aus? Was heißt das genau? Wie baue ich denn für mich so einen Blended Learning Kurs? (A_GD: 131–135)

Neben dem technischen Wissen sind es Fragen der mediendidaktischen Planung und einer Vorstellung über die Möglichkeiten mediendidaktischer Ausgestaltung, die im Rahmen von Fortbildungsangeboten zu begleiten sind. Die inhaltliche Wissensvermittlung über didaktische Konzepte hängt hier eng zusammen mit Möglichkeiten des konkreten Ausprobierens, beispielsweise für den Transfer mediendidaktischer Überlegungen auf die eigenen Lehrinhalte.

4.3 Modi der Entwicklung von Fortbildungen

Die sehr spezifischen Fortbildungsbedarfe erfordern angepasste Modi der Entwicklung von Fortbildungen. Diese Modi müssen den heterogenen Voraussetzungen und Anforderungen des Weiterbildungspersonals aber auch der Dynamik des Themas gerecht werden. In den Interviewdaten zeigt sich, dass ein kontinuierlicher Fortbildungs- und Austauschbedarf im Bereich Digitalisierung besteht und diese nicht als abschließbares Thema verstanden wird.

Wenn ich einen Englisch Dozenten habe, der kann Englisch. Den kann ich ab und zu mit neuen Methoden auch mal vertraut machen, mit neuen Ressourcen. Aber das ist was anderes, als dieses Digitalisierungsthema. Da müssen die Leute am Ball bleiben und ich muss sie ständig eigentlich auch so fortbilden können, dass sie mit dem, was JETZT aktuell ist auch arbeiten können. (A_GD: 44)

Es zeigt sich ein hoher Anspruch eines kontinuierlichen Fortbildungsbedarfs in Kontexten der Digitalisierung. Dabei wird die enge Bindung an die organisationalen Strukturen deutlich, welche das Bewusstsein für Notwendigkeiten sowie Möglichkeiten der Fortbildung schafft. Dies gelingt in den befragten Weiterbildungseinrichtungen durch den Austausch zwischen festangestellten Mitarbeitenden und Dozierenden über Fortbildungsbedarfe und daraus resultierend der gemeinsamen Entwicklung von Fortbildungskonzepten.

Diese [Tutor/-innen, Anm. d. Verf.] wiederum versuchen WIR auch, ja, durchaus auch weiterzuqualifizieren [...]. Also haben wir [Programmleitungen, Anm. d. Verf.] unser Teamtreffen auch speziell unter Lernplattform-Fokus gestellt. Und dann unsere Tutoren, Tutorinnen auch entsprechend weiterqualifiziert, dass wir dann auch einen Austausch auch immer machen. (F_GD: 29).

In Teamtreffen auf Leitungsebene werden die spezifischen Fortbildungsbedarfe des Weiterbildungspersonals identifiziert, um basierend darauf zielgerichtete und individuelle Fortbildungen anzubieten.

4.4 Arbeitsalltag und Lebenswelt als Fortbildungskontext

Als einflussgebend auf die Fortbildung des Personals im Bereich der Digitalisierung werden auch ein veränderter Arbeitsalltag sowie Veränderungen in der Lebenswelt verstanden. Hier werden Verbindungen zu den Ebenen der Organisation und der Dachorganisation deutlich. Dies betrifft beispielsweise veränderte Formen der Kommunikation mit den Kolleg*innen innerhalb der Weiterbildungsorganisation sowie in den übergreifenden, durch die Dachorganisation gesteuerten Netzwerken.

Na ja, sie müssen sich mit digitaler Technik beschäftigen und damit auch auskennen. Oder jetzt bei der Einführung @des verbandseigenen Netzwerk- und Lernmanagementsystems@ versuchen wir ja das dadurch zu fördern, dass wir eben sagen, alle bundesweiten Gruppen kommunizieren über @das verbandseigene Netzwerk- und Lernmanagementsystem@. (C_I8: 131)

Durch die organisationsweite Etablierung von digitalen Kommunikationsstrukturen wird die aktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien zwangsläufig notwendig, um weiter im Team mitarbeiten zu können. Auch eine veränderte medientechnische Raumausstattung in den Weiterbildungsorganisationen stellt eine Veränderung des Arbeitsalltags in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar.

Und ich weiß aber von hier @Stadtteil 5 von Stadt 7 in Deutschland@ zum Beispiel, die haben ja auch ihre ganzen Unterrichtsräume umgerüstet, das ist jetzt verpflichtend, alle

müssen mit der Technik arbeiten, ob sie wollen oder nicht, also da kann man natürlich dann solche Entwicklungsprozesse beschleunigen, ne, wenn man das mehr mit Ansage macht. (B_GD: 109)

Die organisationalen Vorgaben verändern den Arbeitsalltag des Weiterbildungspersonals, indem sie technisches Anwendungswissen über digitale Medien für die Zusammenarbeit und die Ausübung der Tätigkeit voraussetzen. Das Weiterbildungspersonal ist gezwungen, sich diesen organisational vorgegebenen strukturellen Veränderungen anzupassen. Hier wird der enge Zusammenhang zur Ebene der Organisation deutlich, die durch Organisationsentwicklungsprozesse nicht nur die Infrastruktur und den organisationalen Rahmen für professionelles Handeln schafft, sondern die Fortbildung des Personals damit aktiv vorantreibt.

Gleichzeitig verweisen die Interviews auch auf eine Veränderung der privaten Lebenswelt.

(...) Das vermischt sich persönlich mit beruflich. (...) Also solche, weiß ich nicht, Instagram mal zu machen oder solche Sachen. Also es ist natürlich auch irgendwie ein bisschen inzwischen ein Hobby von mir, sage ich. Da vermischt es sich einfach. (...) (E_I3: 66–68).

Fragen der Digitalisierung können nicht abgegrenzt zwischen beruflicher und privater Nutzung verstanden werden, denn es finden Entgrenzungsprozesse in den informellen Lernprozessen zur Nutzung digitaler Anwendungen statt. Hier werden die Anforderungen an die Gestaltung von Fortbildungen vor dem Hintergrund mediatisierter Arbeitswelten deutlich. Neben der Förderung von medienpädagogischen Kompetenzen geht es darum, das Personal im Umgang mit veränderten Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit im Rahmen dieser Mediatisierungsprozesse zu unterstützen. Insgesamt zeigt sich, dass Fortbildungen im Bereich der Digitalisierung und Mediatisierung kaum standardisierten Strukturen folgen. Das Weiterbildungspersonal professionalisiert sich vorwiegend in non-formalen Fortbildungssettings oder informell in beruflichen und privaten Kontexten. Im Mittelpunkt scheint der Austausch und die Vernetzung zu stehen, über die sowohl Themen als auch Formate identifiziert und entwickelt werden. Auch sind diese Formate nicht nur auf Anwendungswissen gerichtet, sondern auch darauf, Strukturen des Austausches zwischen dem Personal zu unterstützen.

5 Diskussion und Ausblick

Im Beitrag wird die theoretische Konzeptualisierung von Digitalisierung und Mediatisierung in der Professionalisierung des Weiterbildungspersonals durch Fortbildung aufgegriffen und diese empirisch überprüft. In der Analyse wird deutlich, dass im Kontext von Professionalisierung durch Fortbildungen nicht nur die Ebene des Personals zu berücksichtigen ist, sondern in den Interdependenzen mit den anderen Ebe-

nen, vor allem der Organisation und Dachorganisation (*Interdependenz*). Die erfolgreiche Digitalisierung durch Fortbildung muss das Personal dahingehend unterstützen, dass nicht nur medientechnisches Wissen vermittelt wird, sondern damit einhergehend ein Verständnis für die Möglichkeiten mediendidaktischer Ausgestaltung entwickelt werden kann. Dies kann beispielsweise durch die begleitete Übersetzung von analogen didaktischen Konzepten in digitale Kontexte im Rahmen von Fortbildung geschehen (*Inferenz*). Darüber hinaus müssen Fortbildungen auf die Anforderungen der unterschiedlichen Logiken vorbereiten, die sich im Zuge von Digitalisierung und Mediatisierung an das Handeln stellen. Hier gilt es neben medientechnischen auch medienethische Fragen der finanziellen Infrastruktur und des Datenschutzes zu berücksichtigen und im Handeln miteinander zu vermitteln (*Aushandlungsprozesse*).

Die Analyse der Interviewdaten verdeutlicht die Relevanz von weiterentwickelten Fortbildungsstrukturen, die sich im kontinuierlichen Austausch und in der Bildung von Netzwerken über Digitalisierung manifestieren. Bei Fortbildungen im Bereich Digitalisierung und Mediatisierung kann in der Regel nicht auf bestehende Konzepte zurückgegriffen werden. Die Neu-Etablierung und das Ausprobieren erfordern deshalb die permanente Kommunikation und den Erfahrungsaustausch darüber, welche Hard- und Software für die Umsetzung benötigt wird und wie Inhalte in digitalen Settings didaktisch aufbereitet werden können. Eine auf die Förderung von digitalen Kompetenzen abzielende Fortbildung des Weiterbildungspersonals bedarf der kontinuierlichen Analyse der Fortbildungsbedarfe sowie einer an den individuellen Ressourcen und Bedarfen ausgerichteten Fortbildungsgestaltung. Fortbildung als Teil der Professionalisierung des Personals im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung umfasst nicht nur klassische Seminarsettings, sondern ist in der strategischen Organisationsentwicklung sowie in der Organisationskultur als dauerhafte Aufgabe zu etablieren.

Neben Fortbildungen umfasst die Frage der Professionalisierung weitere Aspekte, die es im Kontext von Digitalisierung weiter zu untersuchen gilt. Hierzu zählen beispielsweise Fragen der Verfügbarkeit von Medien und einer digitalen Infrastruktur in Organisationen (Breitschwerdt et al., eingereicht) und die Schulung des Personals im Umgang damit. Ebenso bieten die sich verändernden Rollen des Personals im Kontext von Digitalisierung (z. B. Sgier et al., 2018, S. 5) und tiefergehende Auseinandersetzungen rund um subjektive Überzeugungen und Einstellungen des Personals gegenüber Digitalisierung (Rohs & Bolten, 2020; für den schulpädagogischen Kontext siehe Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267; Herzig et al., 2015) interessante Anschlusspunkte für weitere Forschung im Rahmen von Professionalisierung.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Professionalisierung des Personals im Rahmen von Digitalisierung und Mediatisierung keinen geradlinigen Prozess darstellt. In Bezug auf Optimierungsprozesse stellt sich übergreifend die Frage nach dem Beobachtungsstandpunkt (Seitter, 2021, S. 6). Wenn auch durch den Prozesscharakter von Professionalisierung keine eindeutigen Zielkategorien festgelegt werden, so trägt dennoch eben dieses Prozesshafte einen dauerhaften Anspruch der Optimierung in sich (Bellmann et al., 2020, S. 3–4), der durch veränderte gesellschaftliche Transforma-

tionsprozesse wie der Digitalisierung und Mediatisierung immer neu ausformuliert wird. Professionalisierung durch Fortbildung ist ein sehr individueller Prozess, der darüber hinaus vor dem Hintergrund des jeweiligen organisationalen Kontextes sowie des Tätigkeits- und Handlungsbereiches zu betrachten ist. Dies wird nicht zuletzt in der hier vorliegenden Untersuchung selbst deutlich, deren Erhebungszeitraum vor der Covid-19-Pandemie liegt. Die Datenlage zu Fortbildungen im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung sowie die damit zusammenhängenden Zielkategorien der Professionalisierung haben sich seitdem sicherlich verändert und sich den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angepasst.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (2019–2021) entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ (Förderkennzeichen: 01JD1805) gefördert wird. Weitere Informationen zum Projekt und dessen Ergebnisse sind online verfügbar (URL: go.uni-wue.de/digieb).

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe wb-personalmonitor (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baacke, Dieter (1999). Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In D. Baacke, S. Kornblum, J. Lauffer, L. Mikos & G. Thiele (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz – Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.
- Bellinger, F. (2018). Grundbildung Medien als Teil erwachsenenpädagogischer Professionalitätsentwicklung. Überlegungen zur medienpädagogischen Überlegungen zur Professionalisierung angehender Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (30), 116–136, DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.04.X.
- Bellmann, J.; Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. Einleitende Thesen in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 1–7. DOI: 10.3262/ZP2001001
- Bolten, R. & Rott, K. J. (2018). Medienpädagogische Kompetenz: Anforderungen an Lehrende in der Erwachsenenbildung. Perspektiven der Praxis. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (30), 137–153. DOI: 10.21240/MPAED/30/2018.03.05.X.

- Bolten, R., Rohs, M., Schmidt-Hertha, B. & Rott, K. J. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10 (3), 307–324. DOI: 10.3384/rela.2000–7426.ojs393
- Breitschwerdt, L.; Lechner, R. & Egetenmeyer, R. (2019): The “new professionalism” in adult and continuing education – a multi-level perspective. *Adult Education and Development. The good adult educator*, 46 (86), S. 88–91.
- Breitschwerdt, L.; Thees, A. & Egetenmeyer (eingereicht). *Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nationale Weiterbildungsstrategie*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf [Stand: 28.05.2021].
- Christ, J.; Koscheck, S.; Martin, A.; Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [Stand: 22.05.2021].
- Egetenmeyer, R.; Kröner, S., Thees, A. & Grafe, S. (in Vorbereitung). *Digitalisierung von Programmen und Angeboten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*.
- Egetenmeyer, R. & Grafe, S. (2017): *DigiEB – Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung*. Vorhabensbeschreibung. Würzburg.
- Egetenmeyer, R.; Breitschwerdt, L. & Lechner, R. (2019). From ‘traditional professions’ to ‘new professionalism’: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25 (1), 7–24. DOI: 10.1177/1477971418814009
- Egetenmeyer, R.; Lechner, R.; Treusch, N. & Grafe, S. (2020). Digitalisierung und Mediatisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70(3), 24–33. DOI: 10.3278/HBV2003W003
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18 (2), 395–415. DOI: 10.1177/0268580903018002005
- Evetts, J. (2006). Introduction. Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54 (4), 515–531. DOI: 10.1177/0011392106065083
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt und A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 1051–1069.
- Gómez, A.; Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 235–245. DOI: 10.1177/1077800410397802
- Grotluschen, A. (2018): Erwachsenenbildung und Medienpädagogik: LinkedIn & Lynda, XING und Google als Bildungsanbieter. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 30, 92–113. DOI: 10.21240/mpaed/30/2018.03.03.X

- Herzig, B.; Martin, A.; Schaper, N. & Ossenschmidt, D. (2015). Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 153–176.
- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen: Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Beltz-Bibliothek. Beltz.
- Hippel, A. v. (2007). *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*. Saarbrücken: LMS.
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2020). Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann Verlag, S. 159–193.
- Krotz, F. (2016). Wandel von sozialen Beziehungen, Kommunikationskultur und Medienpädagogik. Thesen aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In M. Brüggemann, T. Knaus & D. M. Meister (Hrsg.), *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*. München: kopaed, S. 19–42.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 261–282. DOI: 10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Mayert, A. (2018). Digitalisierung in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung. Große Erwartungen, wenig Unterstützung, dennoch Chancen. *Forum Erwachsenenbildung*, (3), 14–18.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014): *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten*. Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF. Verfügbar unter: <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf> [Stand: 22.05.2021].
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 27–39.
- Müller-Naevecke, C. (2019). *Wie bildet sich die Weiterbildung? Studie zur Erschließung von Fachinformationen*. Bielefeld: wbv.
- Muzio, D. & Kirkpatrick, I. (2011). Introduction. Professions and organizations – a conceptual framework. *Current Sociology*, 59 (4), 389–405. DOI: 10.1177/0011392111402584

- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Noordegraaf, M. (2007). From “Pure” to “Hybrid” Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39(6), 761–785. DOI: 10.1177/0095399707304434
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond. (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organisations*, 2(2), 187–206. DOI: 10.1093/jpo/jov002
- Pachner, A. (2018). Digital unterstützte Lernprozesse – Chancen und Herausforderungen für die Rolle der Lernenden. *Forum Erwachsenenbildung*, (3), 19–23.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators. DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office. DOI:10.2760/159770
- Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In M. Gläser-Zikuda & P. Mayring (Hg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, S. 123–141.
- Research voor Beleid (2010): *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Zoetermeer.
- Rohs, M. & Bolten, R. (2017). *Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen. Eine biographische Annäherung* (Beiträge zur Erwachsenenbildung, 4). Kaiserslautern: Techn. Univ. DOI: 10.13140/RG.2.2.12884.60809
- Rohs, M. & Bolten, R. (2020). Einstellungen von Erwachsenenbildner*innen zur digitalen Transformation der Weiterbildung. In O. Dörner; C. Iller & I. Schüßler (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 77–88.
- Rohs, M. & Weber, C. (2018). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In M. Rohs & W. Jütte (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 1–25. DOI: 10.1007/978-3-658-17674-7_23-1
- Rohs, M. (2019). Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In M. Rohs, I. Schüßler, H.-J. Müller & M. Schiefner-Rohs (Hrsg.), *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld: wbv, S. 175–190.
- Rohs, M.; Rott, K. J.; Schmidt-Hertha, B. & Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (30). URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128873
- Rohs, M.; Schmidt-Hertha, B.; Rott, K. J. & Bolten, R. (2019). Measurement of media pedagogical competences of adult educators. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10 (3), 307–324.
- Rohs, M.; Bolten, R. & Kohl, J. (2017). Medienpädagogische Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. *Beiträge zur Erwachsenenbildung*, (5) Technische Universität Kaiserslautern. DOI:10.13140/RG.2.2.2349724168

- Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.
- Schmid, U.; Goertz, L. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. DOI: 10.11586/2018007
- Schmidt-Hertha, B.; Rohs, M.; Rott, K. R.; Bolten, R. (2017). Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen: Fit für die digitale (Lern-)Welt? *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3), 35–37. DOI: 10.3278/DIE1703W035
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-020-00165-0>
- Schmidt-Lauff, S. (2012). *Professionelle Handlungsfelder und -ebenen in der Erwachsenenbildung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 1–22. DOI:10.3262/EEO16090010
- Seitter, W. (2021). Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71 (1), 5–8. DOI: 10.3278/HBV2101W001
- Sgier, I.; Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. Zürich: SVEB & PHZH.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität in der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–75.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Grafe, S. (2014). *Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 1–21.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Grafe, S. (2019): *Medienbildung in Schule und Unterricht* (2. vollst. akt. u. überarbeit. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Lisa Breitschwerdt, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung, Digitalisierung und Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Kontakt

Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Institut für Pädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Campus Hubland Nord
Oswald-Külpe-Weg 82
97074 Würzburg
lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de

Prof.'in Dr. Regina Egetenmeyer ist Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung, der Professionalisierung und Digitalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie in Fragestellungen lebenslangen Lernens.

Kontakt

Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Institut für Pädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Campus Hubland Nord
Oswald-Külpe-Weg 82
97074 Würzburg
regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Optimierung und Organisationsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Erkundungen des Optimums im Kontext migrationsbezogener Diversität

HALIT ÖZTÜRK & EVA HUMT

Abstract

Im Kontext migrationsbezogener Diversität werden vielfältige und teils auch widersprüchliche Erwartungen an Weiterbildungsorganisationen gerichtet. Vor diesem Hintergrund erkundet der Beitrag Potenziale von Organisationsentwicklung zur Optimierung von Weiterbildungsorganisationen. Diese Potenziale werden anhand eines Soll-Ist-Abgleichs divergierender Anforderungen skizziert, die sich aus politischen, bildungspraktischen und wissenschaftlichen Perspektiven an Weiterbildungsorganisationen richten. Das zu erreichende Optimum wird dabei als gangbarer Mittelweg zwischen divergierenden Erwartungen gefasst. Abschließend werden Potenziale eines differenzsensiblen Diversity Managements für Weiterbildungsorganisationen ausgelotet, diesen Mittelweg im Sinne reflexiver Organisationsentwicklung zu beschreiten.

Keywords: Organisationsentwicklung, Weiterbildungsorganisation, Migration, Diversität, Diversity Management

Abstract

In the context of migration-related diversity, diverse and sometimes contradicting expectations are directed at adult education organizations. Against this background, the article explores the potential of organizational development to optimize adult education organizations. These potentials are outlined on the basis of an As is/To be – comparison of diverging expectations which are directed at adult education organizations from political, educational and scientific perspectives. The optimum to be achieved is seen as a viable middle course between diverging expectations. Finally, the potential of a difference-sensitive diversity management for adult education organizations will be explored in order to pursue this middle course in the sense of reflective organizational development.

Keywords: Organizational development, adult education organization, migration, diversity, diversity management

1 Einleitung

Der Begriff der Optimierung wird in der Weiterbildungsforschung¹ häufig mit Bezügen zum Selbst verwendet: Selbstoptimierung wird als Verbesserungspraktik beschrieben, die im Kontext von Wandlungsprozessen wie Virtualisierung oder Flexibilisierung in unserer Gesellschaft permanent und intensiv gefordert wird (vgl. Mayer & Thompson 2013). Auch der Diskurs um die Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen hat stets Impulse aus aktuellen Veränderungsprozessen erhalten. Aufgrund eines erhöhten Wettbewerbs- und Wirtschaftlichkeitsdrucks beschäftigten sich Weiterbildungsforschung und -praxis seit den 1990er Jahren verstärkt mit den Themen Organisation und Organisationsentwicklung. Aktuell bieten Herausforderungen wie die sprunghaft gestiegene Digitalisierung der Weiterbildungsarbeit (vgl. Christ & Koschek 2021) und die migrationsbezogene Diversität² der Adressat:innen und Teilnehmenden von Weiterbildung neue Anlässe für Organisationsveränderung und -entwicklung. Dabei richten sich unterschiedliche und zum Teil widerstreitende Erwartungen an Weiterbildungsorganisationen, die im Kontext von Migration u. A. aus den Bereichen der Innenpolitik, der Weiterbildungspraxis selbst und der Weiterbildungsforschung stammen. Wie kann Optimierung vor diesem Hintergrund gedacht werden, und inwiefern kann Organisationsentwicklung sie unterstützen?

Im Folgenden untersuchen wir, in welcher Form Organisationsentwicklung dazu beitragen kann, Weiterbildungsorganisationen³ in Richtung der vielfältigen Erwartungen zu optimieren, die im Kontext migrationsbezogener Diversität an sie gerichtet werden. Dazu beleuchten wir im zweiten Absatz unter einem Verständnis von Optimierung als Soll-Ist-Abgleich zunächst ausgewählte Anforderungen, die sich aus politischen, bildungspraktischen und wissenschaftlichen Perspektiven an Weiterbildungsorganisationen richten. Mit diesen Soll-Anforderungen loten wir aus, wie die „optimale Weiterbildungsorganisation“ aktuell im Kontext migrationsbezogener Diversität mehrperspektivisch und auch widersprüchlich beschrieben wird. Anschließend weisen wir anhand der korrespondierenden Ist-Zustände in Weiterbildungsorganisationen Ansatzpunkte für Optimierungsprozesse aus, die im Rahmen von Organisationsentwicklung bearbeitet werden können. Schließlich skizzieren wir anhand des Organisationsentwicklungsansatzes des Diversity Managements Potenziale einer (differenz-)reflexiven Organisationsentwicklung für Weiterbildungsorganisationen, die im Kontext migrationsbezogener Diversität Soll und Ist bearbeitet.

1 Aus Gründen der Lesbarkeit verzichten wir im Folgenden auf die doppelte Nennung der Begriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gleichwohl möchten wir auch vor dem Hintergrund der umfangreichen Begriffsdebatte betonen, dass hier alle Bildungsangebote und -bereiche, unabhängig von ihren Inhalten und Zielsetzungen angesprochen sind.

2 Der Begriff „migrationsbezogene Diversität“ weist in diesem Beitrag darauf hin, dass nicht nur die deutsche Bevölkerung aufgrund von Migrationsbewegungen durch Heterogenität in Kategorisierungen wie der Staatsangehörigkeit, dem gesetzlichen Aufenthaltsstatus, der Herkunftssprache oder dem sog. „Migrationshintergrund“ gekennzeichnet ist, sondern dass auch die in diesen Kategorisierungen zusammengefassten Personengruppen hinsichtlich vielfältiger weiterer Kategorisierungen äußerst heterogen sind (vgl. Öztürk & Reiter 2017, S. 29). Zur Verdeutlichung des Konstruktionscharakters des Begriffs „Migrationshintergrund“ wird dieser im Folgenden stets in Anführungszeichen gesetzt.

3 Als Weiterbildungsorganisationen werden Einrichtungen fokussiert, die Weiterbildung als Haupt- und nicht als Nebenaufgabe anbieten.

2 Optimierung von Weiterbildungsorganisationen: Soll-Anforderungen im Kontext migrationsbezogener Diversität

Optimierung wird heute vorwiegend in einem beständigen Abgleich von Ist und Soll im Rahmen von Qualitätsentwicklung verfolgt (vgl. Bellmann, Caruso & Kleinau 2020, S. 2). In diesem Abschnitt werden daher an Weiterbildungsorganisationen gerichtete Soll-Anforderungen aus Politik, Weiterbildungspraxis und Wissenschaft herausgegriffen, deren Auswahl mit dem Ziel getroffen wurde, widerstreitende Anforderungen aus dem Migrationskontext zu skizzieren, denen Weiterbildungsorganisationen sich gegenübersehen und zwischen denen sie eine Balance finden müssen. Im Folgenden wird insbesondere das Spannungsfeld zwischen politisch geforderten Zielgruppenangeboten und dem Anspruch der öffentlich geförderten Weiterbildung „für Alle“ entwickelt, das weitere Impulse aus wissenschaftlichen Diskursen um die Verwendung von migrationsbezogenen Kategorien erhält.

In der *politischen* Perspektive auf Weiterbildung wird Migration schwerpunktmäßig unter dem Schlagwort der Integration thematisiert. Weiterbildung ist in vielfältiger Weise durch diese politische Zielsetzung angesprochen, das zentrale Steuerungsinstrument der Integration auf bundespolitischer Ebene ist jedoch das seit 2005 bestehende Zuwanderungsgesetz, in dem u. a. die Berechtigung bzw. Verpflichtung zur Teilnahme an den sog. Integrationskursen geregelt sind. Diese durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) – das wiederum dem Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat untersteht – verantworteten Kurse sollen die „Integration [...] in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben“ (§ 43 Abs. 1 AufenthG) unterstützen. Neben diesen inhaltlichen Zielsetzungen regelt das Aufenthaltsgesetz Einzelheiten zu Struktur und Dauer der Kurse, zur Durchführung, zu Teilnahmevoraussetzungen und zum Bestehen der Kurse (§ 43 Abs. 4 AufenthG). Weitere Anforderungen an die Anbieter der Kurse ergeben sich aus dem Ausschreibungsverfahren, das Organisationen jedweder Trägerschaft offensteht und in dessen Rahmen sich Träger alle drei bis fünf Jahre erneut beim BAMF um die Zulassung als Integrationskursanbieter bewerben müssen (BAMF o. J.; § 18, 19 IntV). Zusammenfassend erbringen Weiterbildungsorganisationen mit dem Angebot von BAMF-Integrationskursen eine streng nach externen Vorgaben geregelte Dienstleistung, die integrationspolitische Zielsetzungen hat und sich an ebenfalls auf bundespolitischer Ebene definierte Zielgruppen richtet.

Die *Bildungspraxis* formuliert weitere Anforderungen, die aus der langen und wechselvollen Praxis der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erwachsen, welche sich in Deutschland „seit dem 19. Jahrhundert in verschiedenen sozialen und politischen Kontexten entwickelt (hat)“ (Nuissl 2018, S. 500). Als ein wichtiger und eigenständiger Teil des Bildungssystems in Deutschland gehört sie „zum System der Gelegenheiten, die gesellschaftliche Teilhabechancen verbessern“ (Tippelt 2020, S. 69). Dies liegt im Selbstverständnis der Weiterbildung, die zumindest „kompensatorisch und chancenausgleichend“ (ebd., S. 68) wirken soll, um dadurch im Ganzen die Lebens- und

Arbeitsbedingungen der Erwachsenen und ihrer Umwelt zu verbessern. Bezogen auf die verschiedenen politischen Programme im Kontext des lebenslangen Lernens zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und Integration in den Arbeitsmarkt in Deutschland bzw. der Europäischen Union darf die Weiterbildung nicht lediglich auf eine vorrangige Funktion einer beruflichen Weiterqualifizierung bzw. Arbeitsmarktintegration reduziert werden. Sie verfolgt auch Ziele der persönlichen und sozialen Entwicklung und damit verbunden bspw. die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen, der Identitäts- und Perspektivenentwicklung und der Förderung von Demokratie und Weltoffenheit (Tippelt & v. Hippel 2018, S. 4ff.; s. a. Fußnote 1). Insofern unterscheidet sich die Weiterbildung deutlich von anderen Bereichen des Bildungssystems und fußt auf den breit akzeptierten und bekannten Ordnungsgrundsätzen u. a. des Träger- und Angebotspluralismus und der freien Entscheidung über Inhalt, Form, Dauer und Einrichtung des Weiterbildungsangebots (ebd., S. 7; Nuissl 2018, S. 499 ff.). Mit diesen Ordnungsgrundsätzen werden nicht nur die grundlegenden freiheitlichen demokratischen Prinzipien und Grundwerte gewahrt, sondern vor allem Erwachsene als freie und selbstbestimmte Subjekte in den Mittelpunkt der Weiterbildungsarbeit gestellt. Dies bedingt, dass die Weiterbildungsorganisationen mit ihren Mitarbeitenden darauf ausgerichtet sein müssen, „adressaten- und teilnehmerorientiert [zu] arbeiten, indem sie bei der Planung und Gestaltung verschiedener pädagogischer Handlungsfelder auf die pluralen Wünsche und Erwartungen verschiedener sozialer Gruppen (z. B. Altersgruppen, Bildungsgruppen, Migrant/-innen-gruppen, soziale Milieus, verschiedene Lebenslagen und Lebensphasen) eingehen“ (v. Hippel, Tippelt & Gebrande 2018, S. 1143).

Diese Grundsätze der Weiterbildungspraxis finden sich im Selbstverständnis und den Organisationsformen vieler Weiterbildungsorganisationen wieder. So hält bspw. der Deutsche Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) in Vertretung für die rund 900 Volkshochschulen mit knapp 3.000 Außenstellen in Deutschland fest, dass sie sich für (Weiter-)Bildung für alle Menschen einsetzen und dabei allen „die freiwillige Teilhabe an Bildung, Kultur und am öffentlichen Leben und an einer reflektierten Auseinandersetzung“ ermöglichen und so zu einem „lebendigen kulturellen Leben“ beitragen (DVV 2019, S. 15). Damit sei abschließend auch der Anspruch der Weiterbildung in öffentlicher Trägerschaft festgehalten, allen Menschen die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu ihren Angeboten zu eröffnen.

Schließlich beleuchtet die *wissenschaftliche Perspektive*, genauer der differenztheoretisch informierte Forschungsdiskurs um Migration und Weiterbildung, wie migrationsbezogene Kategorisierungen konstruiert werden und welche Wirkungen sie in der Weiterbildungspraxis entfalten. Diese Perspektive erzeugt gegenüber den zuvor beschriebenen, aus Politik und Bildungspraxis stammenden Anforderungen eine produktive Spannung, die in Abschnitt 4 weiterführende Impulse für die Erkundung des Diversity Management-Ansatzes setzen wird.

Ebner von Eschenbach (2016) attestiert der „erwachsenenpädagogische[n] Migrationsforschung“ (ebd., S. 43) einen essentialistischen Migrationsbegriff, der in seiner Kategorialität nicht grundlagentheoretisch reflektiert und bearbeitet wird. Er verweist

auf das problematische Potenzial der Kategorisierung „Migrationshintergrund“, gesellschaftliche Nichtzugehörigkeit zuzuschreiben und Homogenität zu suggerieren und plädiert für eine Perspektive auf Migration, welche die Kontingenz dieser Kategorisierung wieder sichtbar macht (vgl. ebd., S. 47 ff.). Auch Will (2019) verweist auf die häufig exkludierende Verwendung des „Migrationshintergrunds“ als statistische Kategorisierung, die zudem in politische Strategien und gesellschaftliche Diskurse eingeht (vgl. ebd., S. 544 f.). Heinemann (2018) schließlich skizziert Ansprüche, die sich aus einer diskriminierungskritischen Perspektive auf kategoriale Zuschreibungen für die Organisationsentwicklung in der Weiterbildung ableiten lassen. Die von ihr beschriebene institutionelle Öffnung fordert u. A. eine „erhöhte Differenzsensibilität von Organisationen (...) [d. h.] die Fähigkeit von Organisationen, die Herstellung von Differenzen und ihre hierarchisierenden Effekte nicht nur analytisch zu erkennen, sondern auch die aus der Analyse erworbenen Erkenntnisse wiederum reflexiv in das Alltagshandeln zu übertragen“ (ebd., S. 14). Für Weiterbildungsorganisationen erwächst aus diesen Perspektiven somit die Anforderung, sich der eigenen migrationsbezogenen Kategorisierungen gewahr zu werden, sie kritisch zu reflektieren und ggf. zu dekonstruieren (Öztürk 2016, S. 329 f.; Öztürk & Reiter 2017, S. 106 ff.).

3 Ist-Zustände, Optimierung und Organisationsentwicklung in Weiterbildungsorganisationen

Die bis hierhin skizzierten Anforderungen aus Politik, Bildungspraxis und Wissenschaft, die sich an Weiterbildungsorganisationen richten, sind breit gefächert und teils sogar widersprüchlich. Mit den Schwerpunktsetzungen des vorangehenden Abschnitts wird insbesondere die Distanz zwischen politisch gesteuerten Zielgruppenangeboten in Form der Integrationskurse, und dem Anspruch einer emanzipierenden Weiterbildung „für Alle“ deutlich. Hinzu kommt die Anforderung, migrationsbezogene Kategorisierungen differenzsensibel zu reflektieren. Welche Ansatzpunkte bieten sich in diesem Kontext für Organisationsentwicklung zur Gestaltung von Optimierungsprozessen? Im Folgenden werden zunächst Bezüge zwischen Organisationsentwicklung und Optimierung aufgezeigt. Daran anschließend wird der Ist-Zustand von Weiterbildungsorganisationen hinsichtlich der Perspektiven aus Politik, Bildungspraxis und Wissenschaft skizziert, um daraus Ansatzpunkte für die Organisationsentwicklung abzuleiten.

Mit einführenden Beiträgen aus der Weiterbildungsforschung kann Organisationsentwicklung als geplanter, zielgerichteter Prozess des Organisationswandels beschrieben werden, der in gewissem Maße steuerbar, aber unabschließbar ist (vgl. z. B. Meisel & Sgodda 2018, S. 1463 f.; Meisel & Feld 2009). Insbesondere der Aspekt der (Nicht-)Abschließbarkeit von Organisationsentwicklung ist auch im Kontext der Optimierung relevant, die in ihrem oftmals dominanten, „kybernetisch inspirierten“ (Bellmann, Caruso & Kleinau 2020, S. 2) Verständnis mit seinem ständigen Ist-Soll-Abgleich als zirkulär und prinzipiell unaufhörlich beschrieben wird. Auch wegen der

stetigen Verschiebung des Optimums durch sich verändernde Kontexte im Bildungsbereich und die erforderliche funktionale Anpassung daran ist Optimierung ein Prozess der kleinen Schritte und der graduellen Verbesserung (vgl. ebd., S. 3). Ausgewählte Kontexte wurden mit den Anforderungen aus Politik, Weiterbildungspraxis und -forschung bereits skizziert. Wie stellt sich diesbezüglich die funktionale Anpassung von Weiterbildungsorganisationen, bzw. in Begriffen der Qualitätsentwicklung: der Ist-Stand, dar?

Hinsichtlich der *(innen-)politisch formulierten Anforderungen im Kontext der Integrationskurse* kann konstatiert werden, dass Weiterbildungsorganisationen und insbesondere Volkshochschulen in großem Umfang diese Kurse anbieten. Die Weiterbildungsstatistik im Verbund zeigt für das Jahr 2018, dass schwerpunktmäßig Organisationen mit Mitgliedschaft im DVV Veranstaltungen für „Menschen mit Migrationshintergrund“ machten (vgl. Christ, Horn & Lux 2020, S. 119), wobei die Volkshochschul-Statistik präzisierend ausweist, dass im selben Jahr ein Großteil (58 %) der Unterrichtsstunden im Programmbereich Sprachen auf Integrationskurse entfällt (vgl. Reichart, Huntemann & Lux 2020, S. 15). Vor diesem Hintergrund halten Käßplinger und Reuter (2019) fest: „Die Volkshochschulen sind den bildungspolitischen Impulsen im Zuge der Flüchtlingsmigration [...] quantitativ erfolgreich [...] nachgekommen“ (ebd., S. 146).

Aus Perspektive der Weiterbildungsorganisationen sind mit dem Angebot von Integrationskursen verschiedene Spannungsfelder verbunden. Durch die strengen Vorgaben zu nahezu allen Aspekten der Kurse erleben sie Einschränkungen ihres Entscheidungs- und Handlungsspielraums, die durch Mitarbeitende z. T. kritisch reflektiert werden (vgl. Heinemann 2018). Käßplinger und Reuter (2019) zeigen auf, dass Volkshochschulen, die „Auftragsmaßnahmen im DaF-Bereich in erheblichem Umfang“ (ebd., S. 147) anbieten, Spannungen zwischen divergierenden öffentlichen Aufträgen auf kommunaler und auf Bundesebene austarieren müssen (vgl. ebd.). Zudem weckt das inzwischen beträchtliche Gewicht der Integrationskurse im Gesamtangebot etwa der Volkshochschulen Befürchtungen, dass andere Programmbereiche verdrängt werden könnten (bspw. Käßplinger 2018). Ansatzpunkte für Organisationsentwicklung lassen sich vor diesem Hintergrund auf einer verbandlichen Ebene in verschiedenen Positionierungen des DVV zu den Integrationskursen identifizieren. Sie regen an, die Kurse nicht nur Asylsuchenden mit guter Bleibeperspektive, sondern auch weiteren Gruppen mit „Migrationshintergrund“ zugänglich zu machen (vgl. DVV 2016, S. 19), und die Kurse für Grund- und Sprachbildung zu einem „Gesamtprogramm Sprache und Literalität“ zu erweitern, zu dem alle, unabhängig von ihrer nationalen Herkunft bzw. ethnischen Zugehörigkeit, Zugang hätten (vgl. DVV 2017). Damit überschreitet der DVV deutlich die Positionen des BAMF und bricht die enge Zielgruppenbestimmung für Integrationskurse teilweise auf.

Betrachtet man den *Ist-Zustand in der Weiterbildungspraxis* hinsichtlich der zuvor skizzierten Anforderung, *gleiche Zugänge für eine heterogene Adressat:innenschaft zu bieten*, ergibt sich ein gemischtes Bild der Weiterbildungsbeteiligung und -aktivitäten von Erwachsenen. Diese unterscheiden sich nach (migrations-) spezifischen Merkma-

len teilweise stark (BMBF 2018, S. 18 ff.). So zeigen sich zum einen „deutliche Unterschiede bei der Teilnahme an betrieblicher und an individueller Weiterbildung“ (BMBF 2018, S. 15). Zum anderen bestehen zielgruppenspezifische Angebote für Erwachsene mit „Migrationshintergrund“ an Volkshochschulen mit 97,1% fast ausschließlich aus Sprachkursen, wahrscheinlich überwiegend Integrationskursen (vgl. Reichart, Huntemann & Lux 2020, S. 86).

Inwiefern das umfangreiche zielgruppenspezifische Angebot auch als eine Brücke zur Hinführung zum Regelangebot genutzt wird bzw. wie die tatsächliche Beteiligung von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund“ am Regelangebot aussieht, ist derzeit noch eine offene Forschungsfrage. Wiederkehrende Hinweise auf eine Unterrepräsentation Erwachsener mit „Migrationshintergrund“ geben Erhebungen an einzelnen Volkshochschulen (vgl. Endrias & Weiß 2018, S. 46, 53 f.) sowie zuletzt eine nicht-repräsentative Erhebung bei Weiterbildungsorganisationen in NRW, nach deren Selbsteinschätzung Erwachsene mit „Migrationshintergrund“ im Regelangebot unterrepräsentiert seien (vgl. Öztürk & Reiter 2017, S. 88 f.). Organisationsentwicklung wäre in diesem Zusammenhang, ausgehend von einer eingehenden Diagnose des Ist-Stands (vgl. Meisel & Feld 2009, S. 89) zur Teilnehmendenstruktur im Regelangebot, auf den Abbau von Teilnahmebarrieren und die Öffnung der Organisationen für von Bildungsungleichheit Betroffene zu richten (vgl. Öztürk & Humt 2020).

Schließlich kann der Ist-Stand in der *wissenschaftlichen Perspektive auf die Reflexion verwendeter Kategorisierungen in und durch Weiterbildungsorganisationen* skizziert werden. Dieser kann sich nur auf Einzelerkenntnisse stützen, denn einerseits gehen bislang wenige Studien auf die Verwendung migrationsbezogener Kategorisierungen auf der Organisationsebene ein, und andererseits setzen Untersuchungen im Themenfeld der migrationsbezogenen Organisationsentwicklung zumeist selbst Kategorisierungen, hinter denen die organisationsinternen Kategorisierungen unsichtbar bleiben. Exemplarisch kann ein Ergebnis des wbmonitor aus dem Jahr 2016, nach dem 38 % der befragten Anbieter zur „Verankerung kultureller Vielfalt in den eigenen Organisationsstrukturen“ (Ambos, Koschek & Martin 2017, S. 34) auf die „gezielte Ansprache von Personen mit interkulturellen Kompetenzen bei der Personalrekrutierung“ (ebd.) setzen, mit Ergebnissen einer qualitativen Studie zu Fachkräften mit Migrationsgeschichte in der Weiterbildung kontrastiert werden, nach denen sich ebendiese „Vermarktung‘ von Aspekten der Migrationsbiografie als eine gewissermaßen risikoreiche und ambivalente Strategie darstellt“ (Sprung 2016, S. 136), da die Migrationsbiografie situationsabhängig durch die Weiterbildungsorganisationen als Voroder auch als Nachteil ausgelegt werden kann (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht die sowohl den Blick auf Mitarbeitende, als auch auf Adressat:innen mit Migrationserfahrungen betreffende Problematik, auf Grundlage migrationsbezogener Kategorisierungen weitere Eigenschaften wie Fähigkeiten und Kompetenzen zuzuschreiben, ohne diesen Vorgang zu reflektieren. Reflexive Auseinandersetzungen mit migrationsbezogenen Kategorisierungen sind hingegen teilweise bereits erkennbar, wenn es um die Erhebung von Teilnehmendenmerkmalen durch die Weiterbildungsorganisationen geht. So gaben einige Organisationen in der landesweiten Online-Befragung zum Umgang

mit migrationsbezogener Diversität vom Frühjahr 2016 in NRW an, dass sie Merkmale wie Herkunft oder Muttersprache aus „Diskriminierungsgründen“ bzw. aus der Sorge, die Teilnehmenden dadurch zu „stigmatisieren“ nicht erheben (Öztürk & Reiter 2017, S. 89 f.). Organisationsentwicklung wäre in diesem Zusammenhang gefordert, die Reflexion von Kategorisierungen organisationsumfassend zu implementieren (vgl. Mecheril & Sensenschmidt-Linzner 2019, S. 395). Es lässt sich festhalten, dass zwar alle beschriebenen Anforderungen von den Weiterbildungsorganisationen bearbeitet werden, dies jedoch mit unterschiedlicher Akzentuierung erfolgt. An dieser Stelle kann der Begriff des Optimums Möglichkeiten aufzeigen, die verschiedenen Anforderungen zu integrieren. Münkler (2012) formuliert einen Begriff des *Optimums*, der entgegen dem Alltagsverständnis nicht als maximal erreichbarer Zustand zu verstehen ist, welcher stets nur aus einer einzigen Perspektive definierbar wäre, sondern als gangbarer Mittelweg zwischen mehreren, auch konkurrierenden Maximalanforderungen (vgl. ebd., S. 213). Möglichkeiten eines solchen Mittelweges für die Weiterbildungsorganisationen sollen im folgenden Kapitel mithilfe des Ansatzes des Diversity Managements weiter ausgelotet werden. Eine Balance gilt es insbesondere zwischen divergierenden öffentlichen Aufträgen eines offenen Angebots „für Alle“ und exklusiven Zielgruppenangeboten zu finden.

4 Diversity Management: Potenziale einer (differenz-) reflexiven Organisationsentwicklung zur Optimierung im Kontext migrationsbezogener Diversität

Diversity Management kann als Managementansatz beschrieben werden, der auf Basis einer grundlegenden Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt der Organisationsmitglieder diese Vielfalt fördern und als positive Ressource für die Organisation nutzbar machen will (u. A. Walgenbach 2017, S. 92; Öztürk & Reiter 2017, S. 29 f.). In seiner Umsetzung bewegt sich Diversity Management zwischen Zielsetzungen der Profitsteigerung und der Antidiskriminierung, die auf unterschiedliche disziplinäre Ursprünge und Adaptionen von Diversity zurückgeführt werden können (vgl. Walgenbach 2017, S. 92, 98 ff.). Als Organisationsentwicklungsansatz kann Diversity Management unter der Voraussetzung bezeichnet werden, dass es zielgerichtete Veränderungen auf allen Ebenen der Organisation anstrebt und diese nachhaltig durch die zyklische Überprüfung des Erreichten und Stecken neuer Ziele verfolgt – das heißt immer dann, wenn es der fortwährenden Verbesserung und nicht der bloßen Verwaltung bzw. „Managens“ des bereits Erreichten dient. In diesem Verständnis scheint der Grundgedanke von Optimierung als prinzipiell unabschließbarer, jedoch steuerbarer Prozess der kleinen Schritte wieder auf. Im Folgenden werden insbesondere differenzreflexive Anknüpfungspunkte im Diversity Management hervorgehoben, die im Kontext der zuvor skizzierten Anforderungen aus Innenpolitik und Weiterbildungspraxis eigene Impulse setzen können.

Diversity Management und Differenzreflexivität

Im Spannungsfeld zwischen den extern streng geregelten Integrationskursen und dem restlichen Regelangebot von Weiterbildungsorganisationen formulierte der DVV einen stärker an Bildungsbedürfnissen und weniger an zuwanderungsrechtlichen Merkmalen orientierten Zielgruppenbegriff, indem er die Öffnung der Integrationskurse für weitere Personengruppen mit „Migrationshintergrund“, sowie des Sprach- und Literalitätsbereichs auch für Erwachsene ohne „Migrationshintergrund“ anregte (vgl. DVV 2016, S. 19; DVV 2017, o. S.). Auch die 2018 erfolgte Zusammenlegung der Online-Lernportale „ich-will-lernen.de“ und „ich-will-deutsch-lernen.de“ in das gemeinsame „vhs-Lernportal.de“ kann als Schritt in diese Richtung verstanden werden. Auch wenn noch keine Erkenntnisse darüber vorliegen, inwiefern sich einzelne Volkshochschulen dieses Aufschließen der engen Zielgruppenvorgaben bereits zu eigen machen, kann angenommen werden, dass sich Weiterbildungsorganisationen durch unterschiedliche Perspektiven auf Differenz bzw. Verschiedenheit neue Gestaltungsspielräume eröffnen. Diese Perspektiven werden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bspw. thematisiert, indem Differenz deskriptiv als Unterschiedlichkeit, als soziale Ungleichheit, oder evaluativ als positive Ressource behandelt wird (vgl. Walgenbach 2017, S. 95). Mit Aschenbrenner-Wellmann (2009) lassen sich für jede Perspektive unterschiedliche Strategien benennen – so gelte es grundsätzlich, Verschiedenheit zu beobachten, sie im Kontext von Ungleichheit zu minimieren und im Kontext von Vielfalt wertschätzend anzuerkennen (vgl. ebd., S. 218). Auch im Diversity Management haben sich unterschiedliche Perspektiven etabliert. Affirmative Perspektiven verbleiben in der Anerkennung von Differenz und bearbeiten diese u. A. durch den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen in Organisationen, während machtsensible Diversity-Ansätze die soziale Konstruktion von Zugehörigkeiten und Identitäten im Kontext von sozialen Machtverhältnissen fokussieren und deren Reflexion und Dekonstruktion verfolgen (vgl. Walgenbach 2017, S. 104f., 111f.). Im Spannungsfeld von Zielgruppen- und Regelangebot kann Diversity Management mit diesen unterschiedlichen Perspektiven auf Differenz Impulse für die Wahrnehmung von Verschiedenheit, Verringerung von Ungleichheit und Anerkennung von Vielfalt setzen, die bspw. eine Hinterfragung der vorhandenen Zielgruppenkonstrukte und der darin zugeschriebenen Bildungsbedarfe (u. A. Ebner von Eschenbach & Schäffter 2017), sowie ein mögliches „Cross-over“ von Zielgruppen- und Regelangebot (vgl. Endrias & Weiß 2018, S. 54 ff.) nahelegen.

Dies kann im Kontext der in Abschnitt 2 festgehaltenen Weiterbildungsungleichheit vertieft werden. Die Anforderung der Weiterbildungspraxis, gleiche Zugänge zu Bildung für eine heterogene Adressat:innenschaft zu ermöglichen, kann durch sich beständig wandelnde Kontexte als unabschließbare Aufgabe für Weiterbildungsorganisationen gelten. Diversity Management richtet sich in erster Linie auf die organisationsinterne Vielfalt. Indirekt zielt es damit jedoch auch auf die durch Vielfalt gekennzeichnete Organisationsumwelt ab, in der aus einer Wettbewerbsperspektive potenzielle Mitarbeitende, neue Kund:innengruppen und Marktanteile zu erschließen sind (vgl. Vedder 2006, S. 13). In Weiterbildungsorganisationen folgt daraus die

Auseinandersetzung mit der Verschiedenheit auch auf Ebene der Adressat:innen und Teilnehmenden. Wird Verschiedenheit dabei als soziale Ungleichheit thematisiert, schließt Diversity Management mit seiner Antidiskriminierungsperspektive auch an Forderungen nach dem Abbau von Zugangsbarrieren an. Hinsichtlich der sich beständig wandelnden Kontexte und Adressat:innenschaft von Weiterbildungsorganisationen ist im Diskurs um Diversity Management die Frage aufschlussreich, „welche soziale [sic!] Zugehörigkeiten bzw. Diversity-Merkmale berücksichtigt werden sollen“ (Walgenbach 2017, S. 107). Im Kontext der Zugänge und Zugangsbarrieren zu Weiterbildung scheint in Anlehnung an Leiprecht (2011) vor allem die Berücksichtigung jener Kategorisierungen geboten, die mit Bildungsungleichheit in Verbindung stehen. Kenntnisse über diese Zusammenhänge wären durch ein differenzsensibles, auf Optimierung gerichtetes Diversity Management kontinuierlich zu aktualisieren und zu reflektieren, um den sich wandelnden Kontexten zu begegnen. Darüber hinaus gilt es im Sinne eines organisationsumfassenden Diversity Managements, das Themenfeld der Migration auch im Regelangebot für alle Adressat:innen zugänglich zu machen. So zeichnet Käßpinger (2018) nach, dass Angebote der politischen Bildung zu Themen wie Fluchtursachen und Fremdenfeindlichkeit, die sich an die Mehrheitsgesellschaft richten, in den 1980er und 1990er Jahren deutlich häufiger gemacht wurden als Zielgruppenangebote für Geflüchtete wie bspw. Sprachkurse, während seit Beginn des 21. Jhd. letztere deutlich dominieren (vgl. ebd., S. 167 ff.). Diversity Management bietet somit Impulse, die Präsenz und Ausgestaltung migrationsbezogener Diversität in allen Programmbereichen wahrzunehmen und sie nicht in Einzelzuständigkeiten zu verweisen. Dies gilt auch für die Bearbeitung des Themenfeldes Migration als Querschnittsaufgabe in allen Organisationsbereichen (vgl. Öztürk & Reiter 2017, S. 107 f.; Endrias & Weiß 2018, S. 50 ff.).

Zusammenfassend kann ein differenzreflexives Diversity Management, das Verschiedenheit kontextabhängig als Unterschiedlichkeit, Ungleichheit oder Vielfalt beobachtet und bearbeitet, Impulse für die kontinuierliche Optimierung in Richtung der Anforderungen geben, die sich im Kontext migrationsbedingter Diversität an Weiterbildungsorganisationen richten.

Diversity Management und Optimierung

Abschließend soll eine Perspektive auf Diversity Management skizziert werden, die es auch für das Ausbalancieren und die Aushandlung von Handlungsspielräumen im Sinne eines „optimalen Mittelwegs“ anschlussfähig macht. Dazu wird auf die Unterscheidung von Küchler und Schäffter (1997) zwischen basaler, strategischer und reflexiver Organisationsentwicklung im Bereich der Weiterbildung zurückgegriffen. Mit dieser Unterscheidung wird das zuvor beschriebene Verständnis von Organisationsentwicklung als strategische Organisationsentwicklung und damit als eine von mehreren möglichen Formen der Organisationsentwicklung erkennbar. Diese ist gekennzeichnet durch die „Einleitung, Durchführung und das abschließende Aufdauern gezielter Reorganisationsmaßnahmen“ (ebd., S. 100) und entspricht damit

dem geplanten, zielgerichteten Prozess des Organisationswandels, als der auch Diversity Management sowie Optimierung bisher beschrieben wurden.

Hinsichtlich der ständigen Ausbalancierung unterschiedlicher Anforderungen ist jedoch vor allem die reflexive Organisationsentwicklung interessant. Diese beruht nicht auf der Bearbeitung extern festgestellter Entwicklungsbedarfe, sondern auf dem aktiven und reflektierenden Mitvollzug organisationsexterner Entwicklungen im Rahmen der vorhandenen Organisationsstrukturen, -traditionen und -kultur. Aktiv ist dieser Prozess insofern, als Entwicklungen nicht erst im Nachhinein nachvollzogen werden, sondern zeitgleich wahrgenommen und ggf. verstärkt bzw. gehemmt werden. Reflexion äußert sich dabei als „analytische Selbstbeobachtung“ (Küchler 2005, S. 155), durch die eine Organisation sich selbst als kontingent erkennt und sich dadurch zusätzliche Identitäts- und Gestaltungsmöglichkeiten erschließt. Dies legt ein Diversity Management nahe, das nicht auf vorhandene Diversitätsmodelle oder Zielgruppenbestimmungen zurückgreift, sondern im Rahmen der Selbstbeobachtung die Reflexion der eigenen und der von außen an die Organisation herangetragenen Kategorisierungen umfasst, um Problematiken der Zuschreibung von Zugehörigkeiten und der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die eigene Organisation zu erkennen (vgl. Schröer 2012, S. 11; zit. n. Walgenbach 2017, S. 105).

Neue Handlungsspielräume und -optionen werden zudem durch das reflexive Verhältnis von Organisationen zu ihnen „übergeordneten“ Entwicklungsverläufen“ (Küchler 2005, S. 154) etwa im ordnungspolitischen Diskurs zugänglich (vgl. ebd., S. 154–157). In diesem Sinne könnte Diversity Management immer dann zur organisationsinternen Aushandlung eines Mittelwegs zwischen divergierenden Anforderungen beitragen, wenn es Entwicklungen in der Organisationsumwelt, etwa im politischen Diskurs, reflektierend und gestaltend mitvollzieht, anstatt rückblickend auf sie zu reagieren. Küchler (2005) verweist zudem darauf, dass sich übergeordnete Entwicklungen „nicht per se, sondern nur durch den reflexiven Nachvollzug der beteiligten Organisationsakteure realisieren“ (ebd., S. 154). Durch ihre operative Geschlossenheit lassen sich Organisationen mithin nur nach eigenem Ermessen von Umweltimpulsen irritieren (vgl. Martens & Ortmann 2019, S. 420 f.). Für die Bestimmung des Optimums gewinnen in diesem Verständnis neben den externen Anforderungen also vor allem die organisationsinternen Interessen und Zielsetzungen an Gewicht, sodass der zu eruiende Mittelweg ggf. neu auszutarieren ist.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurden ausgehend von den vielfältigen, teilweise auch widersprüchlichen Anforderungen, die sich im Kontext migrationsbezogener Diversität an Weiterbildungsorganisationen richten, Ansatzpunkte für die Optimierung der Organisationen im Rahmen von Organisationsentwicklung diskutiert. Anhand einer an kybernetische Optimierungsvorstellungen angelehnten Darstellung der Soll- und Ist-Zustände von Weiterbildungsorganisationen wurden ausgewählte innenpolitische,

bildungspraktische und wissenschaftliche Perspektiven entfaltet. Diese machten in ihrer Breite und auch Widersprüchlichkeit anschaulich, inwiefern Optimierung als unabschließbarer Prozess der kleinen Schritte, und das zu erreichende Optimum als gangbarer Mittelweg bzw. Balanceakt zwischen unterschiedlichen Anforderungen zu verstehen ist. Diese Merkmale kennzeichnen auch Prozesse der Organisationsentwicklung, die somit zur Optimierung eingesetzt werden kann. Weiter zu eruieren sind dabei Möglichkeiten bzw. Erfordernisse der Verknüpfung von Organisationsentwicklung mit weiteren Managementfeldern wie bspw. dem strategischen Management, sowie mit weiteren Organisationsprozessen jenseits der Managementebene, die ebenfalls zu Optimierung beitragen könnten. In der Beschreibung der Ist-Zustände wurden Anlässe für Organisationsentwicklung deutlich, die sich als Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen öffentlichen Aufträgen, bzw. zwischen Zielgruppenangeboten unter externer Steuerung und dem Regelangebot der Weiterbildungsorganisationen, das allen Adressat:innen gleiche Zugangsmöglichkeiten bieten sollte, zusammenfassen lassen. Im Kontext migrationsbezogener Diversität verweist dieses Spannungsfeld deutlich auf Fragen der Kategorisierung von Adressat:innen und Zielgruppen. Diese differenztheoretische Perspektive konnte unter Rückgriff auf den Ansatz des Diversity Managements Impulse für die Gestaltung von Zielgruppen- und Regelangebot setzen. Offen ist hierbei, in welchem Ausmaß Selbstbeobachtung und Reflexion tatsächlich Veränderungen von Organisationen anstoßen können. Dies ist auch von den Beharrungskräften und Strukturen der Organisation abhängig, über deren Zusammenhang mit sozialen Kategorisierungen bislang erst wenig bekannt ist. Zugleich richtet diese Perspektive auch an die Weiterbildungsfor schung die Anforderung, bei der Untersuchung von Bildungsungleichheit die eigenen Kategorisierungen kritisch zu prüfen. Schließlich wurden Merkmale eines als reflexive Organisationsentwicklung verstandenen Diversity Managements skizziert, das durch den aktiven Mitvollzug von Veränderungen, die stärkere Gewichtung organisationaler Interessen und Ziele und durch Differenzreflexivität auch in der Selbstbeobachtung die Ausbalancierung widerstreitender Anforderungen unterstützen kann.

Literaturverzeichnis

- Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2017). *Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Aschenbrenner-Wellmann, B. (2009). Diversity-Kompetenz. Überlegungen zu einer Schlüsselqualifikation für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. *Migration und Soziale Arbeit*, 31(3/4), S. 212–221.
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o. J.). *Träger der Integrationskurse*. Verfügbar unter: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/traegerintegrationskurse_node.html (Zugriffsdatum: 10.01.2021).

- Bellmann, J., Caruso, M. & Kleinau, E. (2020). Optimierung in Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (1), S. 1–7.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016)*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_von_Personen_mit_Migrationshintergrund.pdf (Zugriffsdatum: 07.01.2021).
- Christ, J., Horn, H. & Lux, T. (2020). *Weiterbildungsstatistik im Verbund. Ergebnisse für das Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Media.
- Christ, J. & Koschek, S. (2021). *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter: vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Version 1.0 Bonn. Verfügbar unter: https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20210120.pdf (Zugriffsdatum: 25.01.2021).
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2016). *Jahresbericht 2015/2016*. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/presse/jahresberichte/jb-dvv-2016_Webversion_Final.pdf (Zugriffsdatum: 10.03.2021).
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2017). *Zusammenhalt durch Weiterbildung*. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/bildungspolitik/teilhabe_und_integration/positionspapier-zusammenhalt-2017.php (Zugriffsdatum: 11.03.2021).
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (2019). *Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Verfügbar unter: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/dvv/selbstverstaendnis/vhs_Kurzfassung_final.pdf (Zugriffsdatum: 16.03.2021).
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ . Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1(39), S. 43–59.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2017). Relationale Zielgruppenbestimmung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(2), S. 34–37.
- Endrias, Y. & Weiß, M. (2018). Institutionelle Öffnungs- und Leitbildprozesse in Volkshochschulen – Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft neu positionieren. A. M. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.): *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung*. Bielefeld: wbv Media, S. 40–61.
- Heinemann, A. M. (2018). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41(1), S. 79–92.
- Hippel, A. v., Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1131–1147.
- Käpplinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9(2), S. 161–177.

- Käpplinger, B. & Reuter, M. (2019). Verschiebungen bei Personal- und Programmstrukturen an Volkshochschulen. *Explorationen der Volkshochschulstatistik und Forschungsdesiderate. Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), S. 142–150.
- Küchler, F. v. (2005). Reflexive Organisationsentwicklung in der Weiterbildung – Kontext und Konzepte. K. Baldauf-Bergmann, F. v. Küchler & C. Weber (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 148–171.
- Küchler, F. v. & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen*. Frankfurt a. M.: DIE.
- Leiprecht, R. (2011). Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. R. Leiprecht (Hrsg.): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 15–44.
- Martens, W. & Ortmann, G. (2019). Organisationen in Luhmanns Systemtheorie. A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.): *Organisationstheorien*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 413–448.
- Mayer, R. & Thompson, C. (2013). Inszenierung und Optimierung des Selbst. Eine Einführung. R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7–26.
- Mecheril, P. & Sensenschmidt-Linzner, A. (2019). Migrationsgesellschaftliche Organisationsentwicklung. Paul Mecheril über Vorschläge für die Weiterentwicklung von Organisationen im Umgang mit Diversität. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 50(4), S. 393–396.
- Meisel, K. & Feld, T. C. (2009). *Veränderungen gestalten. Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018). Weiterbildungsmanagement. R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1457–1472.
- Münkler, H. (2012). Die optimale Hochschullandschaft. O. Asbach, R. Schäfer, V. Selk & A. Weiß (Hrsg.): *Zur kritischen Theorie der politischen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 207–217.
- Nuissl, E. (2018). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 499–520.
- Öztürk, H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext. Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(4), S. 324–333.
- Öztürk, H. & Humt, E. (2020). Migration und demografische Diversität – Weiterbildung in der Einwanderungsgesellschaft des langen Lebens. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (1. Aufl., S. 83–94). Bielefeld: wbv Media.

- Öztürk, H. & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2020). *Volkshochschul-Statistik. Berichtsjahr 2018*. Bielefeld: wbv Media. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volks-hochschule-02.pdf> (Zugriffsdatum: 30.01.2021).
- Sprung, A. (2016). Pädagogische Fachkräfte mit Migrationsgeschichte: Befunde und Reflexionen zu einer diversitätsorientierten Personalentwicklung in der Weiterbildung. K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.): *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 127–140.
- Tippelt, R. (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlagen. B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.): *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media, S. 67–80.
- Tippelt, R. & Hippel, A. v. (2018). Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Vedder, G. (2006). Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. G. Krell & H. Wächter (Hrsg.): *Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung*. Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 1–23.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Will, A.-K. (2019). The German statistical category “migration background”: Historical roots, revisions and shortcomings. *Ethnicities*, 19(3), S. 535–557.

Autor und Autorin

Halit Öztürk, Prof. Dr.; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Adressaten- und Teilnehmerforschung, diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung, Begleitforschung/Evaluation im Weiterbildungsbereich.

Kontakt

Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Georgskommende 33, 48143 Münster
halit.oeztuerk@uni-muenster.de

Eva Humt, M. A.; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungs- und Organisationsforschung.

Kontakt

Institut für Erziehungswissenschaft
Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Georgskommende 33, 48143 Münster
eva.humt@uni-muenster.de

Betriebliche Weiterbildungskulturen in Zeiten der Digitalisierung – Eine Analyse mit Daten des BIBB-Qualifizierungspanels

CHRISTIAN GERHARDS & INA KRAUSE

Abstract

Weiterbildung gilt als eine zentrale betriebliche Optimierungsstrategie, um Innovationsprozesse umzusetzen und auf Veränderungen der betrieblichen Umwelt zu reagieren. Die Digitalisierung ist dabei der zentrale Innovationsprozess des aktuellen Jahrzehnts. Befunde belegen entsprechend einen engen Zusammenhang zwischen der betrieblichen Weiterbildung und deren Digitalisierungsmaßnahmen. Es ist zudem plausibel, dass Betriebe über eine betriebliche Weiterbildungskultur verfügen, die im neo-institutionalistischem Sinne durch betriebliche Handlungslogiken (vgl. Scott 2013) geprägt ist. Allerdings fehlen Erklärungen und Analysen über deren genauen Zusammenhang.

Daher widmet sich dieser Beitrag der Frage, wie die betriebliche Bewältigung von Innovationsprozessen durch spezifische Weiterbildungskulturen geprägt ist. Dazu untersucht der Beitrag konkret, wie betriebliche Digitalisierungsformen und betriebliche Handlungslogiken mit bestimmten Weiterbildungsformen zusammenhängen. Die empirische Analyse erfolgt mit Befragungsdaten des BIBB-Qualifizierungspanel der Welle 2019. Die Analysen zeigen, dass Betriebe vor allem dann Mitarbeiter intensiver weiterbilden, wenn sie einem eigenen Normativ folgen (können) oder erfolgreiche Betriebe mimetisch nachahmen.

Keywords: Betriebliche Weiterbildungskulturen, Digitalisierung, Neo-Institutionalismus

Abstract

Continuing education is regarded as a central corporate optimization strategy for implementing innovation processes and reacting to changes in the corporate environment. Accordingly, findings show a close connection between in-company continuing education and its digitalization measures. It is plausible that companies have a corporate CET culture that is shaped by corporate action logics in the neo-institutionalist sense (cf. Scott 2013). However, there is a lack of explanations and analyses about their exact connection. Therefore, this article is dedicated to the question of how company management of innovation processes is shaped by specific continuing education cultures. To this end, the article specifically examines how forms of digitalization and logics of action in companies are connected to specific forms of continuing education.

The empirical analysis is based on survey data from the 2019 wave of the BIBB Qualification Panel. The analyses show that companies train employees more intensively when they (can) follow their own normative or mimic successful companies.

Keywords: In-company continuing training cultures, digitalization, neo-institutionalism

1 Einleitung

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wie der zunehmende Wettbewerb um Fachkräfte im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung der Arbeitswelt (vgl. Will-Zocholl 2016) – verstärkt durch die Corona-Pandemie – zwingen Betriebe, ihr Weiterbildungsangebot fortlaufend anzupassen und zu optimieren (vgl. Pfeiffer u. a. 2016; Käßlinger 2018; Lukowski u. a. 2020). Arbeitsprozesse und Arbeitstätigkeiten wandeln sich im Rahmen der Digitalisierung stetig durch technologische Innovationen. Betriebe versuchen daher zunehmend, das Leitbild der flexiblen Organisationen (vgl. Boltanski & Chiapello 2005 [1999], Ziegler & Tenberg 2020) zu realisieren. Der Umbau von Organisationsstrukturen soll ermöglichen, dass agil auf Umweltveränderungen reagiert werden kann. Dadurch verändern sich Anforderungen an die Beschäftigten stetig und dauerhaft. Das Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Dohmen 1996) wird dabei noch stärker als bisher zum Leitbild betrieblicher Weiterbildung. Insbesondere Betriebe in innovativen Branchen und sich stark wandelnden Organisationsumwelten entwickeln dabei eigene lernkulturelle Konzepte (vgl. Sonntag 1996).

Wir betrachten im Folgenden das betriebliche Weiterbildungsverhalten aus dem Blickwinkel einer Weiterbildungskultur. Gemeint sind damit Leitbilder und Vorgehensweisen, ob und wie weitergebildet wird. Oftmals werden z. B. die eigenen betrieblichen Strukturen an Vorreitermodellen im organisationalen Feld (auch strategisches Handlungsfeld, d. h. ihrer relevanten betrieblichen Umwelt, z. B. in der Branche) im Sinne des Neo-Institutionalismus (vgl. DiMaggio & Powell 1983, 1991, Fligstein & McAdams 2011) angepasst, d. h. im Sinne einer Mimese nachgeahmt. Der Begriff der betrieblichen Weiterbildungskultur meint dabei analog zum Begriffsverständnis von Organisationskultur, dass betriebliches Weiterbildungsverhalten betrieblichen Handlungslogiken folgt. Mit betrieblichen Handlungslogiken sind geteilte Wertvorstellungen, Normen, oder Einstellungen gemeint, die das betriebliche Handeln grundlegend bestimmen.

Fragestellung und Zielsetzung

Forschungslücken gibt es beim betrieblichen Umgang mit Innovationen und dem Einfluss betrieblicher Handlungslogiken auf Weiterbildungsverhalten. Bislang wird in vielen Studien und Forschungskontexten noch nicht klar, welche betrieblichen Handlungslogiken vor dem Hintergrund der Digitalisierung das betriebliche Weiterbildungsverhalten in besonderer Weise beeinflussen.

Vor dem Hintergrund der aktuell zu beobachtenden intensiven Digitalisierungsbestrebungen geht der Beitrag der Frage nach, inwiefern der Einsatz verschiedener betrieblicher Weiterbildungsangebote durch spezifische betriebliche Handlungslogiken und den Umgang mit Innovationen (durch Digitalisierung) unterstützt wird. Es soll in diesem Beitrag untersucht werden, wie vor dem Hintergrund der intensiven Transformationsdynamiken sich in den Betrieben, anknüpfend an die beschriebenen betrieblichen Handlungslogiken, im Umgang mit Innovationsdynamiken und Umweltveränderungen unterschiedliche Formen von Weiterbildung herausbilden.

Analysiert wird dazu, wie betriebliche Handlungslogiken und Digitalisierungsformen mit bestimmten Weiterbildungsformen zusammenhängen.

Ziel des Beitrags ist es herauszufinden, auf Basis welcher betrieblicher Handlungslogiken und unter welchen Digitalisierungsanforderungen Betriebe verstärkt in ihrem Weiterbildungsverhalten auf bestimmte Formen von Weiterbildungsangeboten setzen und dabei entsprechend ihrer Weiterbildungskultur auf normativ verankerte, kognitiv-kulturelle oder regelgeleitete Aspekte des institutionellen Settings betrieblicher Organisationszusammenhänge referenzieren.

Die Beantwortung der Fragestellung ist von besonderer aktueller Relevanz. Durch die zunehmende Digitalisierung ergeben sich derzeit besondere Anforderungen an das Weiterbildungsverhalten von Betrieben. Eine reine Anpassung von Ressourcen ist nicht mehr ausreichend. Daher, so die Hypothese, ist es aktuell für Betriebe besonders wichtig, durch geeignete Weiterbildungskulturen auf Innovationen flexibler als bisher reagieren zu können. Digitalisierung erscheint dabei als zentraler Treiber dieses Strukturwandels.

Wir möchten diese Forschungslücke schließen, indem wir in unseren konzeptionellen Vorüberlegungen (vgl. Kapitel 3) zunächst auf die Bedeutung des digitalen Wandels eingehen. Grundsätzlich befördert der derzeit zu beobachtende technologische und organisationale Wandel einen erhöhten Bedarf an betrieblicher Weiterbildung in den Betrieben (vgl. Pfeiffer u. a. 2016: 72 ff; Ziegler & Tenberg 2020). Aber kann dieser Bedarf in den Betrieben auch immer bearbeitet werden?

In Anlehnung an Scotts Säulenmodell (2013) wird dann ebenfalls im Rahmen der konzeptionellen Vorüberlegungen der Begriff betrieblicher Handlungslogiken entwickelt: Der Begriff der betrieblichen Handlungslogiken lässt sich aus der Theorie des soziologischen Neo-Institutionalismus ableiten. Betriebliche Handlungslogiken meinen hier in Anlehnung an Scotts Säulenmodell (2013: 60) die Orientierung von Betrieben entweder stärker an (1) normativen, (2) kulturell-kognitiven (bei DiMaggio und Powell 1991 auch „mimetischen“) oder (3) regelgeleiteten institutionellen Anpassungsstrategien (im Sinne von nicht-hinterfragten Werten und Normen), die eine Affinität (hier) von Betrieben zu Veränderungen oder dem Fehlen dieser Veränderungsaaffinität erklären können.

Vorgehensweise

Zur Untersuchung des Zusammenhangs der Weiterbildungskultur mit der betrieblichen Digitalisierung und betrieblichen Handlungslogiken wird wie folgt vorgegan-

gen: Zunächst ist es notwendig, in einem kurzen Überblick den Forschungsstand zur aktuellen betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung und der Nutzung betrieblicher Weiterbildungsformen darzustellen sowie den Forschungsstand zum Zusammenhang von betrieblichen Digitalisierungsbestrebungen und Weiterbildung zu skizzieren (Kapitel 2). Anschließend werden die konzeptionellen Überlegungen zum Einfluss von Digitalisierungsformen und betrieblicher Handlungslogiken auf betriebliche Weiterbildungskulturen erläutert (Kapitel 3). Danach werden als Datengrundlage das BIBB-Qualifizierungspanel Welle 2019 sowie die Operationalisierung der Fragestellung mit dieser Betriebsbefragung vorgestellt (Kapitel 4). Dann werden die Ergebnisse der Analyse präsentiert (Kapitel 5). Anknüpfend an diese konzeptionellen Vorüberlegungen wird empirisch untersucht, inwiefern die in Anlehnung an Scotts Säulenmodell identifizier- und differenzierbaren betrieblichen Handlungslogiken bestimmte Weiterbildungskulturen begünstigen beziehungsweise empirisch die Nutzung unterschiedlicher Weiterbildungsformen erklären können. Der Artikel schließt mit einem Fazit (Kapitel 6).

2 Stand der empirischen Forschung

Empirisch wenig untersucht wurde bislang, wie Betriebe ihr Weiterbildungsverhalten im Hinblick auf die neuen Flexibilitätsanforderungen anpassen bzw. konzentrieren. Kaum beachtet wurden bislang die Rolle unterschiedlicher betrieblicher Handlungslogiken im Umgang mit Innovationen und Veränderungen im organisationalen Feld (vgl. Scott 2013; Fligstein & McAdams 2011; DiMaggio & Powell 1991) auf den Einsatz von Weiterbildungsformen und die Entwicklung von betrieblichen Weiterbildungskulturen.

2.1 Nutzung kursförmiger und nicht-kursförmiger Weiterbildung

Unterschiedliche Weiterbildungskulturen zur Qualifikationsbedarfsdeckung können am Einsatz unterschiedlicher betrieblicher Weiterbildungsformen abgelesen werden. Dazu gibt es seit langem Untersuchungen (vgl. z. B. Mohr u. a. 2013, Brüssig & Leber 2005, Dummert 2018). Laut IAB-Betriebspanel haben im ersten Halbjahr 2018 54% der Betriebe in Deutschland Beschäftigte in irgendeiner Form weitergebildet (vgl. König 2020: 308).

Betriebe nutzen unterschiedliche Weiterbildungsformen. Grundsätzlich ist eine Ausweitung kursförmiger Weiterbildungsformen zu beobachten, z. B. für hochqualifizierte Beschäftigte (vgl. Kleinert & Wölfel 2018).

Auch bei nicht-kursförmiger Weiterbildung (vgl. Baethge u. a. 2013) oder Mischfinanzierung (vgl. Kaufmann & Widany 2013) zeichnen sich Verschiebungen ab. In den CVTS¹-Erhebungen zeigt sich für Deutschland bereits in den Erhebungen 2005 und 2010 eine große Bedeutung nicht-kursförmiger Weiterbildungsformen bei gleichzeiti-

1 Continuing Vocational Training Survey. Vergleiche auch die Ergebnisse des AES – adult education survey (Reichart 2020: 300 ff.)

gem Fortbestand kursförmiger Weiterbildung (vgl. Schönfeld & Behringer 2016: 305 ff.). Für diese Jahre konnte allerdings keine Zunahme an nicht-kursförmiger Weiterbildung festgestellt werden (vgl. Schönfeld & Thiele 2020: 311). Die neueste Erhebung von 2015 zeigt, dass 58 % der Betriebe Kurse und andere Weiterbildungsformen nutzen. Nur 4 % der Betriebe setzten allein auf Kurse, 15 % setzten allein auf nicht-kursförmige Weiterbildung (+ 4 Prozentpunkte) (vgl. Schönfeld & Thiele 2020: 311).

2.2 Digitalisierung und Weiterbildung

Digitalisierung wird als zentraler Innovationstreiber für die betriebliche Weiterbildung betrachtet. Hervorgehoben wird zunächst, dass Internettechnologie und -anwendung die Basis eines neueren intensiven technologischen Schubes darstellen, der Betriebe zu Weiterbildungsaktivitäten veranlasst. Wir würden hier von der Dynamik der Vernetzung sprechen, die zunehmenden Einfluss auf das betriebliche Weiterbildungs-geschehen ausübt. Dieser Zusammenhang wurde in den letzten Jahren vielfach untersucht (vgl. Lukowski u. a. 2020, Baum & Lukowski 2017, Seyda u. a. 2018, Kruppe u. a. 2019).

Lukowski (2017) stellt mit Daten des BIBB-Qualifizierungspanels fest, dass bei einem höheren Digitalisierungsgrad der Anteil von Mitarbeitenden je Betrieb steigt, die an Weiterbildung teilgenommen haben. Baum und Lukowski (2020) konnten diesen Zusammenhang auch für Weiterbildung und die Erweiterung der digitalen Informations- und Kommunikationsinfrastruktur (Vernetzung) sowie der digitalen Produktions- und Steuerungsinfrastruktur (fortgesetzte Automatisierung/Industrie-4.0-Technologien) zeigen. Schönfeld und Schürger (2020: 35) zeigen, dass der Einsatz von Weiterbildungsformen, sowohl kursförmiger als auch nicht-kursförmiger, positiv mit der Bedeutung digitaler Technologien im Betrieb zusammenhängt.

Der Stand der Forschung legt damit zum einen nahe, kursförmige aber auch andere Weiterbildungsformen zu unterscheiden, will man den Einfluss betrieblicher Institutionen auf die betriebliche Weiterbildung untersuchen. Zum anderen zeigt die Forschung zu Digitalisierungsprozessen und Weiterbildung, dass deren Zusammenhang so eng ist, dass die betriebliche Digitalisierung in jedem Fall bei der Erklärung des Weiterbildungsverhaltens berücksichtigt werden sollte. Wie wir im folgenden Abschnitt theoretisch ausführen, ist ebenfalls ein Wechselwirken zwischen betrieblicher Handlungslogik und Digitalisierung sehr plausibel.

3 Konzeptionelle Vorüberlegungen der empirischen Analysen

Der Beitrag versucht, betriebliche Weiterbildungskulturen zu identifizieren, die sich aus betrieblichen Handlungslogiken ergeben. Als geeigneter Theorieansatz wird dazu der soziologische Neo-Institutionalismus herangezogen, der unterschiedliche nicht hinterfragte Handlungslogiken (auch Rationalitätslogiken) von organisationalen Akteuren (hier Betrieben) in den Blickpunkt rückt. Von DiMaggio und Powell (1991) bzw.

Scott (2013) wird das Konzept der Isomorphien herangezogen. Bezogen auf die Fragestellung sind damit Handlungsweisen zugrundeliegende, nicht-hinterfragte Werte und Normen gemeint, die dazu führen, dass Organisationen ihr Verhalten an die Umwelt anpassen – hier also bestimmten Weiterbildungskulturen folgen.

Schließlich wird von Fligstein (vgl. Fligstein & McAdams 2011) das Konzept des „strategic action fields“ übernommen. Gemeint ist damit hier das handlungsrelevante Feld – insbesondere die Branche –, in dem der Betrieb sich durch sein Weiterbildungsverhalten positionieren muss. In diesem Feld herrschen unausgesprochene institutionelle Anforderungen. Hier will und muss der Betrieb Legitimität erreichen durch von der Umwelt erwartetes Weiterbildungsverhalten. Es wird der Aspekt des institutionellen Wandels im für den Betrieb relevanten Feld berücksichtigt und in drei konkrete Handlungsweisen überführt. Für die vorliegende Fragestellung bedeutet das, dass die Digitalisierung der zentrale Treiber für die betriebliche Weiterbildung ist und daher berücksichtigt werden muss.

Die Fragestellung, reformuliert im Sinne des Neo-Institutionalismus meint dann also: Wie bestimmen Isomorphien (betriebliche Handlungslogiken) und institutioneller Wandel (Digitalisierung) das strategische Handeln im Feld (im „strategic action field“, die betriebliche Weiterbildungskultur)?

3.1 Betriebliche Handlungslogiken und betriebliches Weiterbildungsverhalten im Kontext laufender Digitalisierungsprozesse

Scott: Betriebliche Handlungslogiken

Mit dem Begriff der betrieblichen Handlungslogiken sollen unterschiedliche Orientierungen der betrieblichen Akteure in der Bewältigung von Innovationsdynamiken und Umweltveränderungen erfasst werden. In Anlehnung an Scotts Säulenmodell kann dabei zwischen drei unterschiedlichen Handlungslogiken differenziert werden. An diesen Handlungslogiken orientieren sich Akteure in betrieblichen Organisationssystemen. Die Handlungslogiken können dann zur Legitimierung betrieblicher Handlungen herangezogen werden. Scott (2013) unterscheidet dabei zwischen drei „Säulen“, die sich in jeglichen institutionellen und organisationalen Zusammenhängen identifizieren lassen: (1) normativen, (2) kognitiv-kulturellen und (3) regelgeleiteten.

Fligstein und McAdams: Wandlungsprozesse

In Ergänzung zu den Überlegungen von Scott (2013) verstehen wir Betriebe auch als Akteure in organisationalen Feldern (strategischen Handlungsfeldern, z. B. der Branche) im Sinne der Überlegungen von Fligstein und McAdams (2011): Betriebe, die veränderlichen Markterfordernissen ausgesetzt sind, müssen Innovationsdynamiken und intensive Wandlungsprozesse in der Organisationsumwelt bewältigen. Nicht alle Betriebe sind aber in der Lage, ihr Handeln selbstbestimmt festzulegen und weiterzuentwickeln. In Anlehnung an Fligstein und McAdams (2011, vgl. auch King 2015) gehen wir daher davon aus, dass Betriebe in von ihnen selbst definierten organisatio-

nen Feldern (strategischen Handlungsfeldern) empirisch differenzierbaren betrieblichen Handlungslogiken folgen. Unter Rückgriff auf Scotts Säulenmodell (vgl. Scott 2013: 60) gehen wir davon aus, dass sich Betriebe an unterschiedlichen Vergleichsmaßstäben orientieren. Solche Vergleichsmaßstäbe bietet jedes organisationale Feld. Die Orientierung daran erzeugt Legitimität für die Handlungen der Akteure im organisationalen Feld.

Zusammenführung

Basierend auf der Zusammenführung der Überlegungen von Scott (2013) und Fligstein und McAdams (2011) unterscheiden wir zwischen drei Formen betrieblicher Handlungslogiken, die im Folgenden näher begründet werden, und die die zweite Basis der folgenden empirischen Analysen darstellen.

- Das betriebliche Handeln folgt einem selbstgesetzten Normativ: Gerade Betriebe, die sich als Pioniere im Umgang mit technologischen und organisationalen Innovationen und Herausforderungen in ihrem Feld sehen, entwickeln eigene normative Vorstellungen und Handlungsweisen (vgl. DiMaggio & Powell 1983; Scott 2013: 60). In Scotts Säulenmodell ist dies die „Normative Pillar“: „importance of logic of „appropriateness“ vs. a logic of „instrumentality“. The central imperative [...] is [...] “Given this situation, and my role within it, what is the appropriate behaviour for me to carry out?”“
- Mimetisches Handeln: Demgegenüber gibt es in organisationalen Feldern aber immer auch zahlreiche Akteure, die aufgrund ihrer Markt- und Wettbewerbsposition die Innovationsstrategie erfolgreicher Akteure nachahmen („Isomorphismus“ bei DiMaggio & Powell 1983; „Mimese“ bei Scott 2013: 60). Scott nennt dies die „Cultural-Cognitive Pillar“: „The prevailing logic employed to justify conformity is that of orthodoxy, the perceived correctness and soundness of the ideas underlying action“ (Scott 2013: 68).
- Handeln durch Zwang: Und letztlich finden sich in einem Handlungsfeld auch immer Akteure, die Strukturen weniger aktiv verändern und nur unter großem Handlungsdruck und gesetzlichem Handlungszwang Veränderungen umsetzen (vgl. DiMaggio & Powell 1983; Scott 2013: 60). Scott spricht von der „Regulative Pillar“: „Individuals craft laws and rules that they believe will advance their interests, and individuals conform to laws and rules because they seek the attendant rewards or wish to avoid sanctions“ (Scott 2013: 62).

3.2 Digitalisierung und Weiterbildungskultur

Als aktuell besonders zentrale Form des institutionellen Wandels für die betriebliche Weiterbildungskultur soll die Digitalisierung der Betriebe berücksichtigt werden. Lebenslanges Lernen und die Etablierung einer betrieblichen Lern- sowie Weiterbildungskultur gilt in der heutigen (Arbeits-)Welt als Voraussetzung und Anforderung an jede/n Einzelne/n, um sich den fortwährend verändernden Bedingungen durch den technologischen Wandel anzupassen. Dass dieser Wandel auf das betriebliche

Weiterbildungsverhalten einwirkt, soll durch einen allgemeinen Grad der Digitalisierung berücksichtigt werden.

Digitalisierung stärkt das Weiterbildungsgeschehen. Die betrieblichen Handlungslogiken zeigen den Umgang mit Innovationsprozessen, also Digitalisierung, auf. Weiterbildung ist die zentrale Voraussetzung der Digitalisierung. Wir halten es daher für zentral, dass die betriebliche Digitalisierung für die Erklärung von unterschiedlichen Weiterbildungskulturen zu berücksichtigen.

3.3 Weiterbildungskulturen und betriebliche Handlungslogiken

Die Entwicklung einer eigenen betrieblichen Weiterbildungskultur bedarf sowohl ausreichender Ressourcen als auch eines Handlungsspielraums betrieblicher Akteure im direkten Handlungsumfeld (Strategic Action Field², vgl. Fligstein & McAdams 2011: 3). Die Spielräume, die betriebliche Akteure dafür für sich ableiten, lassen sich an den oben hergeleiteten betrieblichen Handlungslogiken ablesen.

Die nachfolgende Untersuchung der betrieblichen Weiterbildung nimmt in den Blick, welche Betriebe über welche Art von Weiterbildungskultur verfügen. Eine Annahme dabei ist, dass sich die Weiterbildungskultur daraus ergibt, dass Betriebe Verhaltensweisen aus ihrem organisationalen Feld (z. B. der Branche) zumindest imitieren. In der folgenden Analyse der Bestimmungsfaktoren wird daher die Handlungslogik im Umgang mit Innovationsprozessen und Umweltveränderungen einbezogen.

Um nun letztlich die Frage zu beantworten, wie betriebliche Handlungslogiken auf den Einsatz und Nutzung spezifischer Weiterbildungsformen wirken, werden im Folgenden entlang des vorgestellten theoretischen Hintergrundes Hypothesen aufgestellt:

H1 Wenn ein Betrieb einem eigenen Normativ folgt, dann wird er wahrscheinlicher spezifische Weiterbildung durchführen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Betriebe mit eigenem Normativ solche Weiterbildungsformen wählen, die spezifischer an den betrieblichen Weiterbildungsbedarf angepasst sind. Diese Betriebe haben genügend Handlungsspielraum, um Weiterbildung zu betreiben und eine eigene Weiterbildungskultur zu entwickeln und können als Vorreiter auftreten.

H2 Wenn ein Betrieb einer mimetischen Handlungslogik folgt, dann wird er wahrscheinlicher bereits etablierte Weiterbildungsformen durchführen.

Betriebe mit mimetischer Handlungslogik imitieren Erfolgsmodelle im organisationalen Feld, welches in den Modellen unten über die Branche operationalisiert wird. Solche Betriebe werden dann wie Betriebe mit eigenem Normativ insgesamt wahrscheinlicher Weiterbildung durchführen, allerdings werden sie eher etablierte Ange-

2 „A strategic action field is a meso-level social order where actors (who can be individual or collective) interact with knowledge of one another under a set of common understandings about the purposes of the field, the relationships in the field (including who has power and why), and the field's rules.“ (Fligstein & McAdams 2011: 3)

bote bei Weiterbildungsträgern und damit eher kursförmige Weiterbildungsangebote nutzen. Trends werden nachgeahmt, aber nicht selbst entwickelt. Akteure, die sich an Vorreitern orientieren, etablieren damit zwar auch eine betriebliche Weiterbildungskultur im Betrieb sowie fortschrittlichere Konzepte der Weiterbildung von Fachkräften. Dies realisieren sie aber oft weniger ausgefeilt und intensiv als Vorreiter. Es wird eher eine Weiterbildungskultur adaptiert, die kursförmige Weiterbildungsformen favorisiert. Die Weiterbildungskultur ist weniger betriebspezifisch zugespitzt.

H3 Wenn ein Betrieb einer gezwungenen Handlungslogik folgt, dann wird er weniger wahrscheinlicher Weiterbildung insgesamt durchführen.

Es ist zu vermuten, dass es in einem organisationalen Feld auch eine Vielzahl von Betrieben mit geringeren Handlungsressourcen und Handlungsspielräumen gibt, die aufgrund ihrer Handlungslogik nur ein Mindestmaß an Anpassungsleistung eigeninitiativ umsetzen. Solche Betriebe können kaum eine Weiterbildungskultur im Betrieb etablieren und wählen nur unter Sanktionsdruck (Zwang durch die Umwelt) Weiterbildungsformen, die sich mit wenig Aufwand und Kosten im Betrieb realisieren lassen bzw. ggf. bilden sie ihre Mitarbeitenden gar nicht weiter.

4 Datengrundlage und Operationalisierung

Die im vorangegangenen Kapitel zu konzeptionellen Vorüberlegungen aufgestellten Konstrukte müssen nun für die empirische Analyse in Messinstrumente überführt werden. Als Datengrundlage wird das BIBB-Qualifizierungspanel vorgestellt. Die weitere Reihenfolge im Aufbau dieses Kapitels ist dabei genau umgekehrt zu Kapitel 3, weil hier zunächst als abhängige Variable die Operationalisierung der Weiterbildungskultur dargelegt wird. Anschließend wird als erklärende Variable die Operationalisierung der betrieblichen Handlungslogiken vorgestellt und dann die Operationalisierung des Digitalisierungsgrades und weiterer Kontrollvariablen genannt. Die institutionelle Erwartung der Umwelt wird über die institutionalisierten Handlungslogiken der Betriebe operationalisiert, die sich nicht-hinterfragt im jeweiligen Feld der Betriebe ergeben.

Datengrundlage: BIBB-Qualifizierungspanel

Datengrundlage ist das Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Qualifizierungspanel; vgl. Friedrich u. a. 2020), eine repräsentative, seit 2011 jährlich durchgeführte Wiederholungsbefragung von rund 4.000 Betrieben in Deutschland. In den Erhebungswellen 2018 und 2019 wurde in Kooperation zwischen dem BIBB-Qualifizierungspanel und dem Institut für Soziologie der TU Dresden, federführend Dr. Ina Krause, ein Modul zu institutionellen Handlungslogiken in den Fragebogen des BIBB-Qualifizierungspanels aufgenommen. Für die vorliegenden Analysen werden Daten der Welle 2019 mit 4.019

Querschnittsfällen verwendet, in der detaillierte Informationen zu den im Betrieb vorhandenen kursförmigen und anderen Weiterbildungsformen vorliegen.

Weiterbildungskultur: abhängige Variablen und Analysemodelle

Um die Weiterbildungskultur der Betriebe (vgl. Abschnitt 3.3) zu differenzieren, werden die Nutzung spezifischer Weiterbildung (H1), etablierter Weiterbildung (H2) und von Weiterbildung an sich (H3) untersucht. Grundlage bilden Items aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2019 (vgl. zu den Items auch Schönfeld & Schürger 2020). Basierend auf den konzeptionellen Überlegungen und einer Faktorenanalyse³ werden die Items wie folgt genutzt:

- H1: Spezifische Weiterbildung: Die beiden nicht-kursförmigen Weiterbildungsformen „Einrichten lernförderlicher Arbeitsumgebungen“ und „systematischer Arbeitsplatzwechsel“ scheinen auch basierend auf einer durchgeführten Faktorenanalyse auf ein gesondertes Weiterbildungsverhalten zurückzuführen zu sein, nämlich eher Ansätze organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen zur Steigerung der allgemeinen Lernmotivation zu etablieren. Das Vorhandensein mindestens einer dieser beiden Lernformen wird deshalb gesondert berücksichtigt.
- H2: Etablierte Weiterbildung: Die kursförmige Weiterbildung wird als Indikator für standardisierte, wenig betriebsindividuelle Weiterbildungsformen verwendet, die sich an bereits auf dem Weiterbildungsmarkt etablierten und legitimierten Formen orientieren.
- H3: Weiterbildung insgesamt: Ob Weiterbildung überhaupt genutzt wird, wird mit einem Indikator abgebildet, ob irgendeine Form der Weiterbildung stattfindet.

Wie sich zeigt, betreiben 17 % der Betriebe organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsmaßnahmen, 62 % der Betriebe betreiben kursförmige Weiterbildungsformen und 75 % der Betriebe betreiben irgendeine Form der Weiterbildung (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über untersuchte Abhängige Variablen (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, gewichtete Daten.)

Abhängige Variable	Mittelw. = % ja	Std-abw.	Min.	Max.
H1 spezifische Weiterbildung: organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsmaßnahmen (ja/nein): „Vorhandensein/ Einrichten lernförderlicher Arbeitsumgebungen“ oder „systematische Arbeitsplatzwechsel“**	17 %	0,37	0	1
H2 etablierte Weiterbildung: kursförmige Weiterbildung (ja/nein)**	62 %	0,49	0	1

3 Im Ergebnis laden nur die Items aus H1 auf einen eigenen Faktor.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Abhängige Variable	Mittelw. = % ja	Std- abw.	Min.	Max.
H3 Weiterbildung gesamt (ja/nein), d. h. Betrieb hat kursför- mige oder andere Weiterbildungsformen angeboten	75 %	0,43	0	1
* Fragestellung: „Haben Beschäftigte Ihres Betriebes im Jahr 2017 an anderen Formen der Weiterbil- dung, wie z. B. Unterweisungen am Arbeitsplatz, Informationsveranstaltungen oder selbstgesteuertes Lernen, teilgenommen, für die sie ganz oder teilweise freigestellt oder für die Kosten ganz oder teil- weise übernommen wurden?“ „Und welche Maßnahmen der betrieblichen Fort- und Weiterbildung waren das im Jahr 2017?“ ** Fragestellung: „Haben Beschäftigte Ihres Betriebes im Jahr 2017 an sonstigen Weiterbildungsmaßnah- men in Form von internen oder externen Kursen, Seminaren oder Lehrgängen teilgenommen, die von Ihrem Betrieb durch Freistellung oder Kostenübernahme ganz oder teilweise gefördert wurden?“				

Analysemodelle

Gerechnet werden logistische Regressionsmodelle jeweils zur Nutzung (jeweils nein/ja bzw. 0/1) der drei Weiterbildungskulturen organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen (H1), kursförmiger Weiterbildung (H2) und dem Vorhandensein von Weiterbildung insgesamt (H3).

Erklärende Variablen: Betriebliche Handlungslogiken

Als zentraler Erklärungsfaktor soll die Erklärung betrieblicher Weiterbildungskulturen durch die Abbildung betrieblicher Handlungslogiken erfolgen (vgl. Kapitel 3.2). Im vorliegenden Sample wurden die aufgestellten drei Handlungslogiken (Normativ, Mimese, Zwang) mit einer Itematterie im BIBB-Qualifizierungspanel erfasst. Die Operationalisierung dieser Itematterie orientiert sich an Scotts (2013) Säulenmodell. Die Handlungslogiken lassen sich wie folgt anhand der Selbsteinschätzung betrieblicher Entscheider operationalisieren (vgl. auch Tabelle 2):

Tabelle 2: Übersicht über metrische erklärende Modellvariablen: Handlungslogiken (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, gewichtete Daten, Wortlaut der Frage: „Betriebe unterscheiden sich in ihrer betrieblichen Kultur zum Teil in grundlegender Weise. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zum Handeln Ihres Betriebs zu?“; Skala: 1 stimme nicht zu, 2 stimme eher nicht zu, 3 stimme eher zu, 4 stimme voll zu.)

Variable	n	Mittel- wert	Std- abw.	Min.	Max.
Normativ: „orientieren wir uns an selbstgesetzten Leitbil- dern“	4.019	3,4	0,8	1	4
Mimese: „orientieren wir uns an herausragenden Betrie- ben der Branche“	4.019	2,5	1	1	4
Zwang: „halten wir uns an vorgebene Regeln/Verhaltens- weisen“ & „müssen wir viele gesetzliche Vorgaben be- rücksichtigen“	4.019	3,5	0,5	1	4

Erklärende Variablen: Digitalisierung und weitere Kontrolldimensionen

Wie in den konzeptionellen Vorüberlegungen in Abschnitt 3 diskutiert, wird davon ausgegangen, dass der Grad der Digitalisierung eng mit dem Weiterbildungsverhalten gekoppelt ist. Um die Komplexität der betrieblichen Digitalisierung einzufangen, wurden 11 Items zu digitalen Technologien genutzt und ein additiver Index gebildet (Werte 0 bis 10, $n = 4.019$, gew. Mittelwert 5,3, Stdabw. 2,3).

Weitere Kontrollvariablen sind die Branche nach 8 Gruppen, die Betriebsgröße, Region (West/Ost) und der Anteil von qualifizierten und hochqualifizierten Beschäftigten im Betrieb (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Weitere Kontrollmerkmale: Betriebsgrößenklasse, Branche und Region (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, $n = 4.019$ (= jeweils 100 %), gewichtete Daten.)

	n gewichtet	Anteil in %
1. 1 bis 19 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (SVB)	3515	87,47
2. 20 bis 99 SVB	406	10,09
3. 100 bis 199 SVB	56	1,39
4. 200 und mehr SVB	42	1,05
Gesamt	4019	100
1. Landwirtschaft/Bergbau/Energie	142	3,53
2. Verarbeitendes Gewerbe	327	8,13
3. Bauwirtschaft	437	10,86
4. Handel & Reparatur	774	19,26
5. Unternehmensnahe Dienstleistungen	873	21,73
6. Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	779	19,39
7. Medizinische Dienstleistungen	432	10,74
8. Öffentlicher Dienst und Erziehung	255	6,35
Gesamt	4019	100
1. West	3204	79,71
2. Ost	815	20,29
Gesamt	4019	100

5 Ergebnisse

Für die drei abhängigen Variablen werden jeweils hierarchische Modelle (M) berechnet, um den Effekt der Handlungslogiken und des Digitalisierungsgrades herauszuarbeiten. M1 berücksichtigt nur die Kontrollvariablen, M2 nur die Handlungslogiken, M3 nur den Digitalisierungsgrad, M4 Handlungslogiken und Digitalisierungsgrad.

5.1 Weiterbildungskulturen und bivariate Zusammenhänge zu betrieblichen Handlungslogiken und Digitalisierungsgrad

Um einen ersten Eindruck des Weiterbildungsgeschehens in Abhängigkeit von Handlungslogiken und Digitalisierung zu bekommen, werden zunächst in bivariater Analyse Weiterbildungen organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen (H1), kursförmige Weiterbildung (H2) und Weiterbildung insgesamt (H3) betrachtet. Diese drei Weiterbildungskulturen werden nun in Abhängigkeit von betrieblichen Handlungslogiken, vom Digitalisierungsgrad und von den weiteren Kontrollmerkmalen betrachtet. Zur besseren Veranschaulichung wurden die drei Handlungslogiken und der Digitalisierungsgrad jeweils in zwei Gruppen danach aufgeteilt, ob ein unterdurchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Wert vorlag (vgl. Abbildung 1).⁴

Für die drei Handlungslogiken ergibt sich, dass Weiterbildung insgesamt, aber auch die einzelnen Weiterbildungsformen häufiger durchgeführt werden, wenn Betriebe stärker einem eigenen Normativ folgen oder aus Zwang handeln. Für die mimetische Handlungslogik ergeben sich nur bei den organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen höhere Werte (stimme eher/sehr zu).

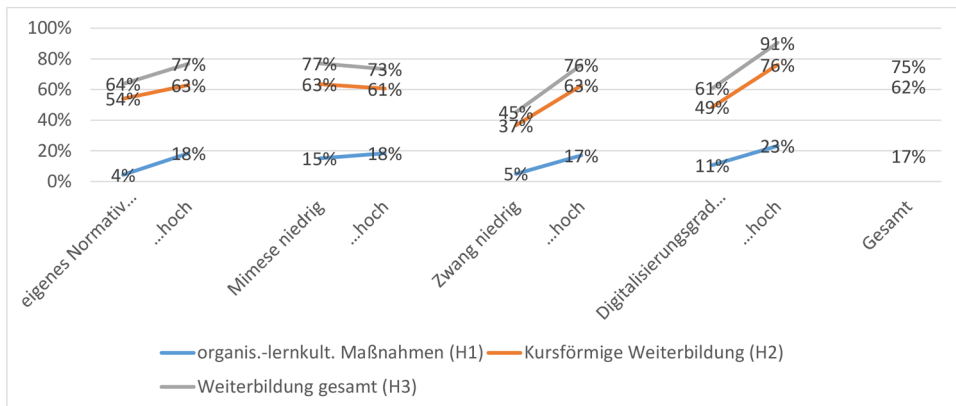


Abbildung 1: Weiterbildungsformen nach Handlungslogiken und Digitalisierungsgrad (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, gewichtete Daten. Bei den Handlungslogiken wurde für die deskriptive Darstellung zwischen „stimme nicht/eher nicht zu“ (niedrig) und „stimme eher/sehr zu“ (hoch) unterschieden.)

4 Aus Platzgründen wird die bivariate Untersuchung der übrigen Kontrollmerkmale nicht dargestellt.

Bei der Digitalisierung ergeben sich positive Zusammenhänge aller drei Weiterbildungskulturen.

5.2 Multivariate Analyse der Weiterbildungsformen

Um die Effekte betrieblicher Handlungslogiken und der Digitalisierung auf die betrieblichen Weiterbildungskulturen abschließend zu prüfen, werden multivariate Analysen durchgeführt. In drei separaten Analysen werden die drei Weiterbildungsformen organisatorisch-lernkulturell (H1), kursförmig (H2) und Weiterbildung an sich (H3) separat untersucht (vgl. Tabelle 6, Tabelle 5 und Tabelle 4). In jeder der drei Analysen werden zunächst nur die Kontrollvariablen einbezogen (M1), anschließend die betrieblichen Handlungslogiken (M2), danach Kontrollvariablen und Digitalisierung (M3) und schließlich Handlungslogiken und Digitalisierung zusammen mit den Kontrollvariablen (M4) (vgl. Abschnitt 4).

5.2.1 Nutzung organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen (H1)

Die Analyse zur Nutzung organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen (Einrichten lernförderlicher Arbeitsumgebungen oder Job-Rotation, vgl. Tabelle 4) als Indikator für spezifische Weiterbildungsformen zeigt, dass solche Weiterbildungsformen deutlich häufiger von Betrieben eingesetzt werden, die einem eigenen Normativ folgen. Für Mimese und Handlungslogik nach Zwang ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Man kann diese Formen als ergänzende Form zu oft ebenfalls stattfindender kursförmiger Weiterbildung (siehe unten) sehen, die besonders von innovationsaffinen Betrieben zusätzlich genutzt wird. Für die Handlungslogik Mimese und nach Zwang ergeben sich hier keine signifikanten Zusammenhänge.

Bei der Digitalisierung ergibt sich ein positiver Zusammenhang – je höher der Digitalisierungsgrad, desto eher werden organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsformen genutzt.

Hinsichtlich der übrigen Kontrollvariablen ergibt sich hier ein negativer Zusammenhang mit dem Vorhandensein hochqualifizierter Beschäftigter (M3 und M4). Deutlich kommen organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsmaßnahmen häufiger in größeren Betrieben vor. Für den Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen ergibt sich eine geringere Wahrscheinlichkeit organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen als bei der Referenz Öffentlicher Dienst und Erziehung.

Tabelle 4: Logistisches Regressionsmodell zum Einfluss von Handlungslogiken und Digitalisierung auf die Durchführung organisatorisch-lernkultureller Weiterbildungsmaßnahmen (H1) (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, durchschnittliche marginale Effekte (AMEs))

	M1: nur Kontrolle	M2: Betriebskultur	M3: nur Digitalisierung	M4: Betriebskultur und Digitalisierung
Eigenes Normativ		0,071***		0,062***
Mimese		0,012		0,008
Zwang		0,042		0,03
Digitalisierungsgrad			0,029***	0,025***
Anteil Beschäftigter mit qualifizierten Tätigkeiten	-0,062	-0,057	-0,078	-0,073
Anteil Beschäftigter mit hochqualifizierten Tätigkeiten	-0,102	-0,087	-0,148**	-0,134*
Größenklasse (Ref.: 1–19 SVB)	0	0	0	0
2. 20 bis 99 SVB	0,073**	0,065**	0,013	0,016
3. 100 bis 199 SVB	0,192***	0,166***	0,082*	0,080*
4. 200 und mehr SVB	0,267***	0,241***	0,138**	0,139**
1. Landwirtschaft/Bergbau/Energie	-0,002	0,016	0	0,014
2. Verarbeitendes Gewerbe	-0,049	-0,03	-0,065	-0,049
3. Bauwirtschaft	-0,095	-0,074	-0,095	-0,079
4. Handel & Reparatur	-0,056	-0,046	-0,083	-0,076
5. Unternehmen nahe Dienstleistungen	-0,092*	-0,08	-0,110*	-0,099*
6. Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	-0,036	-0,02	-0,043	-0,031
7. Medizinische Dienstleistungen	0,027	0,016	-0,001	-0,008
Referenz: 8. Öffentlicher Dienst und Erziehung	0	0	0	0
Ost (Ref: West)	-0,006	-0,012	-0,011	-0,014
N	4019	4019	4019	4019
Pseudo-R ² (logit-Modell)	0,03	0,06	0,06	0,08

5.2.2 Nutzung kursförmiger Weiterbildung (H2)

Für die Analyse kursförmiger Weiterbildungen als Indikator für die Nutzung etablierter Weiterbildungsformen (vgl. Tabelle 5) ergibt sich ein etwas anderes Bild. Hinsichtlich der betrieblichen Handlungslogiken sind es hier nun vor allem Betriebe, die aus Zwang heraus handeln. Der erwartete Zusammenhang mit einer mimetischen Handlungslogik konnte nicht nachgewiesen werden.

Wie bei der spezifischen Weiterbildung (H1) zeigt sich auch für die etablierte Weiterbildung in Kursen ein positiver Zusammenhang zum Digitalisierungsgrad. Die übrigen Kontrollvariablen zeigen: Kurse werden mit höherem Anteil qualifizierter und insbesondere hochqualifizierter Beschäftigter eingesetzt. Dieser Fund mag zunächst überraschen. Häufig nehmen Wissensarbeiter*innen weniger an organisierter (kursförmiger) Weiterbildung teil, sondern eignen sich fehlende Kompetenzen oft über informelle Kompetenzen an. Der Befund spricht dafür, dass Wissensarbeiter*innen wahrscheinlich auch häufiger selbst kursförmige Weiterbildungsformen einfordern können als andere Gruppen.

Deutlich häufiger werden Kurse mit steigender Betriebsgröße eingesetzt. Nach Branchen ergibt sich ein häufigerer Einsatz im Bereich der medizinischen Dienstleistungen und im Öffentlichen Dienst bzw. Erziehung gegenüber den meisten anderen Branchen.

Tabelle 5: Logistisches Regressionsmodell zum Einfluss von Handlungslogiken und Digitalisierung auf die Durchführung kursförmiger Weiterbildung (H2) (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, durchschnittliche marginale Effekte (AMEs))

	M1: nur Kontrolle	M2: Betriebskultur	M3: nur Digitalisierung	M4: Betriebskultur und Digitalisierung
Eigenes Normativ		0,034		0,014
Mimese		–0,004		–0,009
Zwang		0,115***		0,082**
Digitalisierungsgrad			0,055***	0,051***
Anteil Beschäftigter mit qualifizierten Tätigkeiten	0,130*	0,150**	0,108	0,123*
Anteil Beschäftigter mit hochqualifizierten Tätigkeiten	0,275***	0,324***	0,187**	0,227***
Größenklasse (Ref.: 1–19 SVB)	0	0	0	0
2. 20 bis 99 SVB	0,245***	0,239***	0,146***	0,150***
3. 100 bis 199 SVB	0,294***	0,279***	0,167***	0,163***
4. 200 und mehr SVB	0,337***	0,329***	0,229***	0,232***

(Fortsetzung Tabelle 5)

	M1: nur Kontrolle	M2: Betriebskultur	M3: nur Digitalisierung	M4: Betriebskultur und Digitalisierung
1. Landwirtschaft/Bergbau/Energie	-0,166	-0,15	-0,141*	-0,133
2. Verarbeitendes Gewerbe	-0,343***	-0,322***	-0,338***	-0,323***
3. Bauwirtschaft	-0,295***	-0,290***	-0,256***	-0,258***
4. Handel & Reparatur	-0,233***	-0,219***	-0,262***	-0,249***
5. Unternehmensnahe Dienstleistungen	-0,1	-0,103	-0,125*	-0,126*
6. Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	-0,282***	-0,265***	-0,258***	-0,247***
7. Medizinische Dienstleistungen	0,063	0,059	0,034	0,036
Referenz: 8. Öffentlicher Dienst und Erziehung	0	0	0	0
Ost (Ref:West)	0,065	0,049	0,052	0,042
N	4019	4019	4019	4019
Pseudo-R ² (logit-Modell)	0,11	0,13	0,16	0,17

5.2.3 Nutzung von Weiterbildung insgesamt (H3)

Weiterbildungsbeteiligung insgesamt scheint schließlich eine Mischform spezifischer und etablierter Weiterbildung abzubilden. Die Analyse zeigt, dass Betriebe mit einem eigenen Handlungsnormativ und Betriebe, die aus Zwang handeln, häufiger generell Form weiterbilden. Der Effekt eines eigenen Normativs ist etwas schwächer als der des Handelns aus Zwang. Eine Affinität für Veränderungen, die mit eigenem Normativ zusammenhängt, zieht offenbar auch verstärkte Weiterbildung insgesamt nach sich.

Bei der Digitalisierung ergibt sich der zuvor beobachtete positive Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Digitalisierungsgrad. Entlang der übrigen Kontrollvariablen ergibt sich: Weitergebildet wird eher, wenn der Anteil von Beschäftigten mit qualifizierten und hochqualifizierten Tätigkeiten (M1 und M2) erhöht ist, sowie in größeren Betrieben. Im Vergleich zu Öffentlichem Dienst und Erziehung wird in vielen Branchen weniger häufig weitergebildet. In ostdeutschen Betrieben wird häufiger weitergebildet.

Tabelle 6: Logistisches Regressionsmodell zum Einfluss von Handlungslogiken und Digitalisierung auf die Weiterbildungsbeteiligung insgesamt (H3) (Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2019, n = 4.019, durchschnittliche marginale Effekte (AMEs))

	M1: nur Kontrolle	M2: Betriebskultur	M3: nur Digitalisierung	M4: Betriebskultur und Digitalisierung
Eigenes Normativ		0,057***		0,033*
Mimese		-0,012		-0,016
Zwang		0,130***		0,090***
Digitalisierungsgrad			0,064***	0,057***
Anteil Beschäftigter mit qualifizierten Tätigkeiten	0,081	0,113*	0,061	0,084
Anteil Beschäftigter mit hochqualifizierten Tätigkeiten	0,147*	0,210**	0,055	0,106
Größenklasse (Ref.: 1–19 SVB)	0	0	0	0
2. 20 bis 99 SVB	0,198***	0,193***	0,102***	0,107***
3. 100 bis 199 SVB	0,240***	0,230***	0,140***	0,136***
4. 200 und mehr SVB	0,262***	0,258***	0,200***	0,203***
1. Landwirtschaft/Bergbau/Energie	-0,131	-0,1	-0,097	-0,079
2. Verarbeitendes Gewerbe	-0,230***	-0,198***	-0,208***	-0,188***
3. Bauwirtschaft	-0,173**	-0,159*	-0,122*	-0,113*
4. Handel & Reparatur	-0,142**	-0,116*	-0,165***	-0,136**
5. Unternehmensnahe Dienstleistungen	-0,041	-0,038	-0,067	-0,062
6. Sonstige, überwiegend persönliche Dienstleistungen	-0,194***	-0,164**	-0,147**	-0,127**
7. Medizinische Dienstleistungen	0,01	0,002	-0,029	-0,024
Referenz: 8. Öffentlicher Dienst und Erziehung	0	0	0	0
Ost (Ref:West)	0,168***	0,149***	0,148***	0,133***
N	4019	4019	4019	4019
Pseudo-R ² (logit-Modell)	0,09	0,14	0,22	0,24

5.2.4 Ergebnisse entlang der Hypothesen

Ein klarer Effekt des Einflusses von betrieblichen Handlungslogiken auf deren Weiterbildungsverhalten zeigte sich bei Maßnahmen zur Schaffung von organisatorisch-lernkulturellen Maßnahmen (H1). Dies wird vor allem von Betrieben mit einem eigenen Normativ im Umgang mit Innovationen und Umweltveränderungen realisiert. Betriebe, die innovationsaffin sind, organisieren offenbar auch ihre Arbeitsprozesse so, dass sie lernförderlich sind. Solche Betriebe, die oft als Vorreiter gelten, verhalten sich offenbar besonders innovationsaffin. Es konnte auch gezeigt werden, dass Betriebe mit eigenem Normativ insgesamt häufiger weiterbilden.

Kursförmige Weiterbildung nutzen vor allem Betriebe, die aus Zwang handeln – ein überraschendes Ergebnis; wurde doch vermutet, dass sich hier insbesondere Betriebe finden, die Vorreiterunternehmen imitieren (H2). Die Betriebe, die Vorreitern folgen, haben evtl. nicht genügend Handlungsspielraum, sich in besonderem Maße an Weiterbildung zu beteiligen.

Schließlich konnten Betriebe mit einer gezwungenen Handlungslogik offenbar gut kursförmige Weiterbildung durchführen (H3), sie scheinen über ausreichende Ressourcen und Handlungsspielräume zumindest für etablierte Weiterbildungsformen zu verfügen.

5.2.5 Modellvergleich, Digitalisierung und Kontrollvariablen

Vergleicht man die Effekte der drei Modelle zu den unterschiedlichen Weiterbildungskulturen miteinander, dann zeigt sich zu den betrieblichen Handlungslogiken der stärkste Zusammenhang zwischen Handlung aus Zwang und kursförmiger Weiterbildung (H2) und Weiterbildung insgesamt (H3). Offenbar ist entgegen der Annahme die Handlungslogik nach Zwang ein Treiber für Weiterbildungsbeteiligung, allerdings eher mit etablierten Weiterbildungsformen. Betriebe mit eigenem Normativ bilden auch insgesamt häufiger weiter, allerdings nicht so wahrscheinlich wie Betriebe, die aus Zwang handeln. Für die mimetische Handlungsorientierung konnten gar keine Zusammenhänge mit dem Weiterbildungsverhalten festgestellt werden, auch nicht die erwartete Nutzung etablierter Weiterbildungsformen (H2).

Insgesamt sind die Zusammenhänge der Weiterbildungskulturen mit den betrieblichen Handlungslogiken also bei kursförmigen Weiterbildungen und Weiterbildung insgesamt stärker als bei Betrieben, die auf organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsformen setzen.

Digitalisierung hängt schließlich stärker mit kursförmiger Weiterbildung und Weiterbildung insgesamt als mit organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsformen zusammen. Das ist ein eher überraschendes Ergebnis, weil gerade bei Betrieben mit spezifischen Weiterbildungsformen eine besondere Affinität für Innovationen vermutet werden konnte. Die Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe ergibt sich klar aus den Innovationserfordernissen der Digitalisierung. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse spiegeln wider, dass der Digitalisierungsgrad und die Implementierung digitaler Technologien im Ergebnis im positiven Zusammenhang mit Weiterbildung insgesamt stehen.

Klar konnte hinsichtlich der übrigen Kontrollvariablen gezeigt werden, dass bei hohem Anteil von Beschäftigten mit hochqualifizierten Tätigkeiten besonders kursförmige Weiterbildungsformen eingesetzt werden.

6 Fazit

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Zusammenhang von betrieblichen Handlungslogiken und der Nutzung spezifischer Weiterbildungsformen vor dem Hintergrund der Digitalisierung als aktuell intensiv zu beobachtende Transformationsdynamik, die sich wesentlich auf den betrieblichen Weiterbildungsbedarf auswirkt, empirisch beobachtet. Dabei konnte zwischen drei betrieblichen Handlungslogiken im Umgang mit Innovationen und Veränderungen in der Organisationsumwelt (Eigenes Normativ, Mimesis und Zwang) unterschieden werden.

Es wurde angenommen, dass Betriebe mit einem eigenem Normativ und mimetischer Handlungslogik wahrscheinlicher weiterbilden als Betriebe, die eher aus Zwang handeln (H3). Um klassische, formatförmige und eher lernkulturelle Weiterbildung zu unterscheiden, wurde weiter zwischen kursförmiger Weiterbildung (H2) und organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen (lernförderliche Arbeitsumgebungen und Job-Rotation, H1) unterschieden. Für Betriebe mit eigenem Normativ wurde angenommen, dass diese eine eigene Weiterbildungskultur im Betrieb etablieren, indem sie spezifische, organisatorisch-lernkulturelle Weiterbildungsmaßnahmen nutzen (H1). Für mimetisch handelnde Betriebe wurde erwartet, dass diese eher kursförmige Weiterbildungsformen nutzen (H2). Im Hinblick auf die Digitalisierung als zentralen Treiber betrieblicher Weiterbildungsbestrebungen wurde der Digitalisierungsgrad der Betriebe berücksichtigt.

Zur Untersuchung der oben formulierten Zusammenhangshypothesen wurden logistische Regressionsmodelle zum Einfluss betrieblicher Handlungslogiken im Umgang mit Innovationen und Umweltveränderungen auf den Einsatz von Weiterbildungsformen im Betrieb berechnet. Datenbasis war die Welle 2019 des BIBB-Qualifizierungspanels.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Betriebe mit eigenem Normativ, aber auch Betriebe, die aus Zwang handeln, häufiger insgesamt weiterbilden. Betriebe mit eigenem Normativ bilden zudem spezifiziert mittels organisatorisch-lernkulturellen Formen weiter. Für mimetisch handelnde Betriebe konnte die vermutete Nutzung etablierter, kursförmiger Weiterbildung nicht nachgewiesen werden. Tatsächlich zeigte sich bei Betrieben mit mimetischer Handlungslogik gar kein Zusammenhang zu einer Weiterbildungskultur. Ebenfalls anders als erwartet, bilden Betriebe, die aus Zwang handeln, nicht seltener aus, sondern sogar häufiger, besonders mit etablierten, kursförmigen Weiterbildungen.

6.1 Rückbindung an Forschungsstand und Theorie

Die Ergebnisse bestätigen den in der bisherigen Forschung beobachteten Trend, dass Weiterbildung in einem engen Zusammenhang mit Digitalisierung steht. Der Beitrag

hat gezeigt, dass Digitalisierung oder allgemeine aktuell beobachtbare Digitalisierungsdynamiken im Allgemeinen das Weiterbildungsgeschehen beeinflussen. Weiterbildung ist der zentrale Weg von Betrieben, mit Innovationsprozessen, also Digitalisierung, umzugehen. Die Digitalisierung erzeugt einen Handlungsdruck, der je nach Position im organisationalen Feld unterschiedliche Handlungslogiken erzeugt; und diese wiederum erklären einen Teil des Weiterbildungsverhaltens bzw. den Einsatz von Weiterbildungsformen.

Eine theoretische Erweiterung findet über die Berücksichtigung betrieblicher Handlungslogiken statt. Die Ergebnisse zeigen, dass neo-institutionalistische Theorien und die daraus abgeleiteten betrieblichen Handlungslogiken im Umgang mit Innovationen und Umweltveränderungen eine zusätzliche Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens liefern. Insbesondere die Zusammenhänge der organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen, die auf eine Lernkultur hindeuten, bestätigen diese Hypothesen. Gleichzeitig zeigt sich, dass offenbar geringe Handlungsspielräume eben nicht mit einer verringerten Weiterbildungsbeteiligung einhergehen und Betriebe, die angeben, aus Zwang zu handeln bzw. nur bei Zwang handeln zu können, offenbar Ressourcen haben, um weiterzubilden.

Für die Auseinandersetzung mit betrieblicher Optimierung zeigen die Befunde, dass Optimierung nicht mehr nur eine besonders rationale Ressourcenallokation bedeuten kann, sondern dass in Zeiten der Digitalisierung Betriebe ihr Handeln besonders dadurch optimieren, dass sie durch Weiterbildung und die ständige Ermöglichung von Weiterbildung die notwendige Flexibilität erhalten, um auf ständige, insbesondere technische Innovationen reagieren zu können.

Für die betriebliche Weiterbildungsforschung zeigen die Ergebnisse, dass die Berücksichtigung neo-institutionalistischer Handlungslogiken einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag für das betriebliche Weiterbildungsgeschehen erlaubt. Die Differenzierung nach den gefundenen Weiterbildungskulturen (etablierte und organisatorisch-lernkulturelle Formen) erlaubt ein besseres Verständnis, worauf Betriebe bei der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter*innen setzen.

Für die Weiterbildungsforschung allgemein wurde gezeigt, dass es sinnvoll ist, zwischen kursförmiger Weiterbildung und solchen Weiterbildungsformen zu unterscheiden, die besonders geeignet sind, spezifische Anforderungen in einer sich schnell verändernden Umwelt zu erfassen.

6.2 Grenzen

Aus den vorliegenden Analysen konnte keine umfassende Theorie betrieblicher Weiterbildungskulturen abgeleitet werden. Die vorliegende Analyse konnte aufgrund der Datenstruktur nicht als Panelanalyse durchgeführt werden. So ist denkbar, dass auf Einzelbetriebsebene sich erst im längerfristigen Trend bestimmte Weiterbildungsformen etablieren. Zukünftige Forschung könnte hier zeitliche Muster aufdecken.

Für die vorliegenden Analysen der Weiterbildungsformen wurden auch Modelle mit Interaktionseffekten zwischen den Handlungslogiken und dem Digitalisierungsgrad geprüft. Dabei ergaben sich keine signifikanten Effekte. Dennoch könnte bei

einer anderen Zusammenstellung von Items, z. B. in einer vertiefenden Untersuchung von Weiterbildungsformen, eine solche Untersuchung gewinnbringend sein.

Eine branchenspezifische Analyse könnte sinnvoll sein, um durch Branchenkulturen geprägte Weiterbildungskulturen besser aufdecken zu können. Zudem kann nicht beantwortet werden, ob die Digitalisierung wirklich einen Einfluss auf die Art der Weiterbildung hat oder nicht evtl. die Weiterbildungskultur unabhängig davon schon bestand.

Auch aus Platzgründen konnte keine Differenzierung nach differenzierten Digitalisierungsdimensionen durchgeführt werden. Hier zeigen sich spezifische Zusammenhänge z. B. von internetbasierter und virtueller Vernetzung mit organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen.

6.3 Ausblick

Die Ergebnisse bieten Anknüpfungspunkte für Forschung, Politik und Praxis. Die Analyse hat auf Forschungsebene einen neuen Erklärungsbeitrag hervorgebracht, der auf Basis der praxisbezogenen Anwendung theoretischer Überlegungen des Soziologischen Neo-Institutionalismus aufzeigt, wie wesentlich es ist, betriebliche Handlungslogiken im Umgang mit Innovationen und Kontingenzen des Feldes zu verstehen, um das betriebliche Weiterbildungsverhalten zu erklären.

Für die Politik ergibt sich, will man Weiterbildung in Betrieben voranbringen, dass besonders Betriebe unterstützt werden sollten, die einer regelgeleiteten Handlungslogik folgen, da sie aufgrund fehlender Ressourcen oder eingeschränkter Handlungsspielräume selbst keine eigene Weiterbildungskultur entwickeln.

Für die Praxis lässt sich aus den dargelegten Befunden extrahieren, dass gerade Betriebe, die für sich kaum Handlungsoptionen sehen, nicht in einen Teufelskreis von fehlender Anpassung durch geringe Weiterbildung geraten sollten. Hier sollten konkret Unterstützungsangebote von anderen Akteuren wie beispielsweise Weiterbildungsunternehmen und überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen entwickelt werden. Am anderen Ende sind insbesondere Betriebe mit organisatorisch-lernkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen in der Lage, auf die digitale Transformation zu reagieren. Und deren Anpassungsstrategien können für die Institutionen der beruflichen Weiterbildung als Vorreitermodelle oder Best-Practice-Beispiele wichtige Impulse für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten geben.

Literaturverzeichnis

- Baethge, M., Severing, E., & Weiß, R. (2013). *Handlungsstrategien für die berufliche Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Baethge-Kinsky, V. (2020). Digitized Industrial Work: Requirements, Opportunities, and Problems of Competence Development. *Frontiers in Sociology*, 5, S. 33. DOI: <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00033>.

- Baum, M. & Lukowski, F. (2020). Betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten im Zuge der Digitalisierung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 49(1), S. 30–32. urn:nbn:de:0035-bwp-20130-7
- Baum, M. & Lukowski, F. (2017). Beschäftigte qualifizieren oder neu einstellen? Strategien deutscher KMU, dem technologischen Wandel zu begegnen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46(5), S. 13–17.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2005). The new spirit of capitalism. *International journal of politics, culture, and society*, 18(3), S. 161–188. Zuerst: Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Vol. 10). Paris: Gallimard. DOI 10.1007/s10767-006-9006-9
- Bonin, H.; Gregory, T.; Zierahn, U. (2015): *Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland*. ZEW – Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung/Center for European Economic Research. (Kurzexpertise des ZEW, 57). Mannheim.
- Brussig, M. & Leber, U. (2005). Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbildung im Vergleich. *German Journal of Human Resource Management*, 19(1), S. 5–24. <https://doi.org/10.1177/239700220501900101>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American sociological review*, 48(2), S. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- DiMaggio, P. J., Powell, W. W. (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, Chicago.
- Dohmen, G. (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. <http://hdl.handle.net/10068/210645>
- Dummert, S. (2018). Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsquote. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 348–350.
- Fligstein, N. & McAdams, D. (2011). Toward a general theory of strategic action fields. *Sociological theory*, 29(1), S. 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>
- Friedrich, A., Gerhards, C. & Ord, K. (2020). *BIBB-Qualifizierungspanel 2017. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht Nr. 2/2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. urn:nbn:de:0035-0833-5
- Käpplinger, B. (2018). Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 679–695.
- Kaufmann, K. & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung – Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), S. 29–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0338-8>
- King, B. (2015). *Neil Fligstein and Doug McAdam: A theory of fields*. <https://doi.org/10.1177/0001839214551331>
- Kleinert, C. & Wölfel, O. (2018). Technologischer Wandel und Weiterbildungsteilnahme. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 47(1), S. 11–15. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/43630>

- König, C. (2020). Betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsquote. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 307–309. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf
- Kruppe, T., Leber, U., Matthes, B., Dengler, K., Dietrich, H., Janitz, H., ... & Zika, G. (2019). *Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland* (No. 1/2019). IAB-Stellungnahme. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <http://hdl.handle.net/10419/207541>
- Lukowski, F. (2017). Anspruchsvoller arbeiten, mehr lernen?: Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 24(3), S. 42–44. <https://doi.org/10.3278/DIE1703W042>
- Lukowski, F., Baum, M. & Mohr, S. (2020). Technology, tasks and training – evidence on the provision of employer-provided training in times of technological change in Germany. *Studies in Continuing Education*, S. 1–22. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1759525>
- Mohr, S., Troltsch, K. & Gerhards, C. (2013). Der Kampf um Köpfe. Verbessern Betriebe durch Weiterbildung ihre Attraktivität als Arbeitgeber? *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36(3), S. 37–47. <https://doi.org/10.3278/REP1303W037>
- Pfeiffer, S., Lee, H., Zirnic, C. & Suphan, A. (2016). *Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025*. Frankfurt a. M.: Verband Deutscher Maschinen- und Anlagenbau.
- Pfeiffer, S. (2019): Digitale Transformation: Great, greater, tilt...? Von der Produktiv-zur Distributivkraftentwicklung. In *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften*. SB des Berliner Journals für Soziologie, Hrsg. Klaus Dörre, Hartmut Rosa, Karina Becker, Sophie Bose und Benjamin Seyd, 383–400. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1_21
- Reichart, E. (2020). Beteiligung der Bevölkerung an berufsbezogener Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *BIBB-Datenreport 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 300–307.
- Schönfeld, G. & Behringer, F. (2016). Nutzung unterschiedlicher Lernformen in Unternehmen in Deutschland und Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *BIBB-Datenreport 2016*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 305–312.
- Schönfeld, G. & Thiele, M. (2020). Nutzung verschiedener Lernformen in Unternehmen in Deutschland und Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *BIBB-Datenreport 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 310–318. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf
- Schönfeld, G. & Schürger, B. (2020). *Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. Ergebnisse der Telefonbefragung der fünften CVTS-Zusatzerhebung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Scott, W. R. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*. Los Angeles: Sage publications.
- Seyda, S., Meinhard, D. B. & Placke, B. (2018). Weiterbildung 4.0 – Digitalisierung als Treiber und Innovator betrieblicher Weiterbildung. *IW-Trends-Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 45(1), S. 107-124. DOI: [doi:10.2373/1864-810X.18-01-06](https://doi.org/10.2373/1864-810X.18-01-06)

- Sonntag, K. (1996). *Lernen im Unternehmen: Effiziente Organisation durch Lernkultur*. München: Beck.
- Will-Zocholl, M. (2016). Die Verlockung des Virtuellen: Reorganisation von Arbeit unter Bedingungen der Informatisierung, Digitalisierung und Virtualisierung. *AIS-Studien*, 9(1), S. 25–42. <https://doi.org/10.21241/ssoar.64824>
- Ziegler, B.; Tenberg, R. (Hrsg.): *Berufsbildung 4.0 (2020): Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?* Bonn, , S. 13–34. www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/16425

Autor und Autorin

Dr. Christian Gerhards arbeitet im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Betriebspanel zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung (BIBB-Qualifizierungspanel). Forschungsschwerpunkte sind das Human Resource Management, insbesondere betriebliche Aus- und Weiterbildung, Ausbildung und Rekrutierung von Migranten und Geflüchteten sowie Methoden der Organisationsforschung.

Kontakt

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
gerhards@bibb.de

Dr. Ina Krause arbeitet im Projekt InnoVet_Clou: Innovationen für exzellente berufliche Bildung angesiedelt an der Professur für Erwachsenenbildung – Schwerpunkte berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Organisationsforschung, Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung, Soziale Ungleichheit und Methodenforschung (Betriebs- und Organisationsdaten). Darüber hinaus ist Ina Krause Habilitandin und Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der TU Dresden.

Kontakt

TU Dresden
Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktik
Weberplatz 15, 01217 Dresden
Ina.Krause@tu-dresden.de

Resilienz in Programmen der Erwachsenenbildung: Die fehlende (Selbst-)Optimierung?

BERND KÄPPLINGER & CAROLINE DIETZ

Abstract

Resilienz kann zeitdiagnostisch im Kontext von Optimierung und Selbstoptimierung kritisch diskutiert werden. Der Beitrag beschäftigt sich explorativ programmanalytisch mit Weiterbildungsangeboten zu Resilienz an Volkshochschulen. Auf Basis quantitativer und qualitativer Analysen werden Merkmale von Resilienzkursen herausgearbeitet. Insgesamt sind noch wenige Angebote zu Resilienz zu verzeichnen. Sie haben oft einführenden Charakter und werden zielgruppenunspezifisch offeriert.

Keywords: Volkshochschulen, Erwachsenenbildung, Resilienz, Deutschland

Abstract

Resilience can contemporarily and critically be discussed in the context of optimization and self-optimization. The article deals with the program analysis of training offers on resilience at adult education centers in an explorative way. Characteristics of resilience courses are worked out on the basis of quantitative and qualitative analyzes. Overall, there are few offers on resilience so far. Most are introductory in nature and offered in a manner that is not target group specific.

Keywords: adult education centers, adult education, resilience, Germany

1 Einführung und theoretische Rahmung

Der abgesagte DGfE-Kongress hatte den Topos der Optimierung zum Thema: „OPTIMIERUNG gehört zu den zentralen Signaturen der Gegenwart [...] Es setzt sich die optimistische Idee einer auf individuellen und kollektiven Praktiken aufruhenden, im Prinzip unbegrenzten Steigerungs- und Entwicklungsfähigkeit (von Menschen, Institutionen, Gesellschaften etc.) durch. OPTIMIERUNG ist aber nicht nur ein positiv unterfütterter Begriff, der im pädagogischen Denken und Handeln etabliert ist, sondern selbst Gegenstand der Kritik“ (DGfE 2020). Optimierung und besonders Selbstoptimierung werden in der Bildungs- und Weiterbildungsforschung als zeitdiagnostische Rahmung zumeist kritisch diskutiert (z. B. von Felden 2020, Mayer et al. 2013). Resilienzkonzepte und -kurse können in diesen Diskursen als „Selbsttechnologien“ (ebd.) eingeordnet werden, mithilfe derer Individuen z. B. mit Resilienzkursen zur

eigenen Selbstoptimierung aufgefordert werden. Diese theoretischen bzw. generell kritischen Ausführungen aufgreifend wird im Folgenden der Resilienzbegriff und seine Verwendung am Beispiel von Programmen der deutschen Volkshochschulen (VHSn) explorativ analysiert. Diese Analyse erfolgt ergebnisoffen und umfasst die Frage, ob die Verwendung des Resilienzbegriffs jenseits einer Selbsttechnologie nicht auch in einem anderen oder weiteren Sinn erfolgt.

Programme können theoretisch als Seismographen verstanden werden, in denen Praktiker*innen aktuelle Entwicklungen („Zeitgeist“) aufgreifen und professionell gefiltert in Bildungsangebote übersetzen. Programmanalysen werden seit rund 50 Jahren in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung genutzt, um u. a. Trends in der Angebotsentwicklung nachzuvollziehen (vgl. Käßpinger 2008).

Der Resilienzbegriff wird als ein Merkmal des Topos der Optimierung verstanden. Resilienz thematisiert die Belastbarkeit von Menschen und das Vermögen, widrige Situationen zu bestehen. Lernziel kann sein, wie krisenförmige Situationen ausgehalten und wie sich an diese angepasst werden kann. Es geht nicht um die Gestaltung oder Veränderung von Rahmenbedingungen. Mit Resilienz sollen Menschen dem äußeren Druck und Anforderungen standhalten. Es überrascht nicht, dass der Resilienzbegriff aus sozial- und bildungswissenschaftlicher Perspektive ähnlich wie der Begriff der Optimierung kritisch diskutiert wird (vgl. Gabriel 2005). Ein Kritikpunkt ist, dass die „individuelle psychische Widerstandsfähigkeit, die zudem vom Einzelnen herzustellen sei, [...] dann zu einer Pathologisierung jener Menschen führen [würde], die sich im Angesicht der Zumutungen ihrer Umwelt als vulnerabel zeigen“ (ebd., S. 215). Damit ist gemeint, dass das Aufzeigen von resilienten Menschen im Umkehrschluss nahelege, dass Menschen, die an den widrigen Umständen scheitern, selbst schuld wären, weil sie nur nicht genügend Resilienz haben. Jede*r habe die Chance, sich selbst zu optimieren. Gabriel betont, dass dies nicht den Forschungsstand zu Resilienz widerspiegelt, aber das Konzept so missverstanden werde und fordert „das Konzept der Resilienz zu entmythologisieren“ (ebd.).

Die folgende Analyse ist erstens von der Hypothese gespeist, dass eine problematische Verwendung des Resilienzbegriffs in den VHS-Programmen quantitativ und qualitativ identifiziert werden kann. Eine problematische Verwendung wäre z. B., wenn die Resilienzkurse primär eine edukative Intention von Anpassung der Lernenden an die Verhältnisse umfassen würden. Zweitens ist die Forschungsfrage explorativ angelegt: *„Wie wird der Begriff der Resilienz in Programmen deutscher VHSn verwendet?“* Ziel ist es, ein differenziertes Verständnis für diese Begriffsverwendung zu erarbeiten.

2 Begriff und Konzepte zu Resilienz

Resilienz leitet sich vom lateinischen Wort „resiliere“ ab, das „zurückspringen“ oder „abprallen“ bedeutet (vgl. Leipold 2015, S. 18). Es kann aus dem Englischen „resilience“ übersetzt werden mit „Widerstandsfähigkeit, Spannkraft oder Elastizität“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 9). Resilienz beschreibt die Fähigkeit, mit

belastenden Lebensumständen umzugehen und stellt eine Form „psychischer Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen oder psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, S. 18) dar. Sie ist nicht angeboren, sondern entwickelt sich im Lebenszyklus in Abhängigkeit von Erfahrungen und zu bewältigenden Ereignissen dynamisch, variabel und kontextabhängig (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 7, 10). Die Resilienzforschung stuft neben individuellen Schutzfaktoren oder psychischen und genetischen Dispositionen den sozialen Kontext bei der Krisenbewältigung als besonders bedeutsam ein (vgl. Gabriel 2005, S. 213). Die Forschung zu Resilienz entwickelte sich in den 1970er Jahren aus der Entwicklungspsychopathologie und legte ihren Fokus zunächst auf die kindliche Entwicklung. Studien sind im angloamerikanischen Raum (Garmezy 1984; Rutter 1989; Werner/Smith 2001) und zeitlich versetzt in Deutschland zu verorten (Laucht et al. 2000; Lösel/Bender 2008). Populär wurde die Resilienzforschung durch die besonders bekannte Längsschnittstudie („Kauai-Studie“) von Werner & Smith (2001), die Kinder auf der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre hinweg zu ihrem Gesundheitszustand und ihrer Lebenssituation untersuchten. Die Ergebnisse zeigten, dass sich ein Drittel der Proband*innen trotz Zugehörigkeit zu einer Risikogruppe (z. B. von Armut bedroht oder in instabilen Familienverhältnissen lebend) positiv entwickelten. Angestoßen durch Langzeitstudien zur Resilienz von Kindern wurde in der Pädagogik, den Gesundheitswissenschaften und der Psychologie in den 90er Jahren ein Perspektivwechsel angeregt. Statt sich defizitorientiert auf Störungen zu konzentrieren, wurden Schutzfaktoren für den Erhalt der psychischen und physischen Gesundheit untersucht (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 7, 16). Resilienzphänomene im Erwachsenenalter sind in der internationalen Forschung weniger untersucht, „da erwachsenenbezogener Resilienzforschung erst in den 80er Jahren Aufmerksamkeit zuteil wurde (Rutter 1989)“ (Höfler 2016, S. 101). Gegenwärtig lässt sich ein Diskurswechsel zur Erforschung von Resilienz über die ganze Lebensspanne erkennen (vgl. ebd.). So untersuchte Hammond (2004), wie sich lebenslanges Lernen positiv auf Resilienz auswirkt und Götze (2013) erforschte Resilienz im Personalmanagement zur Erhöhung der psychischen Widerstandsfähigkeit von Beschäftigten.

Seit den 90er Jahren boomt das Thema „Resilienz“ nicht nur in der Forschung (vgl. Weiß et al. 2018). Zur Resilienzförderung von Erwachsenen existieren VHS-Kurse oder Seminare und es finden sich eine Reihe von Handbüchern (vgl. z. B. Wellensiek 2011). Darüber hinaus haben Coaches, Heilpraktiker*innen, Testentwickler*innen und Therapeut*innen das Thema für sich entdeckt. Aktuell ist der Resilienzbegriff im Kontext der COVID-19-Pandemie präsent und wird als Schutzfaktor beschrieben, um pandemiebedingten Belastungen entgegenzuwirken¹.

Kritisch anzumerken ist, dass sich „Resilienz“ zu einem Modewort entwickelt hat, das in Ratgebern popularisiert wurde. Die Begeisterung für Resilienz entspringt der Vorstellung, dass innere Widerstandskraft erlernbar sei und gegen jede psychische Belastung immunisiere. Hier verdeutlicht sich die Nähe von Resilienz zum Kongresssthema Optimierung: Man könne sich selbst so optimieren, um widrigste

1 Vgl. dazu z. B. Fraunhofer-Institut (2020)

Umstände gut zu ertragen. Nicht nur als Projektionsfläche der Phantasmagorie menschlicher Unbesiegbarkeit scheint das Konzept geeignet. Es zeigt sich eine „Verwandtschaft zum Mythos des amerikanischen Traums“ (Gabriel 2005, S. 215). Neben dieser sozial- und bildungswissenschaftlichen Kritik kommen internationale Analysen in Bezug auf die Wirksamkeit von Trainingsprogrammen zu Resilienz eher zu skeptischen Ergebnissen (vgl. z. B. Liossis et al. 2009).

3 Methodisches Vorgehen der Programmanalyse

Um die Verwendung des Resilienzbegriffs in deutschen VHS-Programmen empirisch und explorativ zu untersuchen, wurde als Forschungsmethode auf die Programmanalyse zurückgegriffen (Käpplinger 2008). Diese erfolgte über das „Online-Archiv VHS-Programme“ des Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), welches nach einer Retro-Digitalisierung über das Projekt RetroPro einen Online-Zugriff auf ein breites „Trägerspektrum“ (Reichart et al. 2008, S. 46) von 41 VHSn in Deutschland für den Zeitraum von 1947 bis 2015 bot. Seit Juni 2021 geht der Datensatz sogar bis 2020. Die 41 VHSn bilden verschiedene Regionen Deutschlands ab und sind nach Kreistypen („hochverdichtet, Kernstadt, ländlicher Raum, ländliches Umland verdichtetes Umland“) sortierbar. Die VHS Leipzig ist mit ihren Programmen als einzige ostdeutsche VHS über die ganze DDR-Zeit lückenlos dokumentiert, während weitere ostdeutsche VHSn und ihre Programme erst nach 1989/1990 online im Archiv zugänglich sind. Insgesamt können 373.686 Programmseiten (Stand: Mai 2020) per Suchmaske durchsucht und heruntergeladen werden. Auf diese Weise kann auf der Plattform in VHS-Programmen zum Vorkommen von Begriffen auf einzelnen Seiten recherchiert werden. Mithilfe von Worthäufigkeitsanalysen kann ermittelt werden, auf wie vielen Seiten ein Begriff vorkommt und wie sich dieser im Zeitverlauf entwickelt hat.

Zum Begriff „Resilienz“ wurde für das eigene Forschungsvorhaben eine Begriffsrecherche durchgeführt. Insgesamt konnten 107 Fundstellen in VHS-Programmen ermittelt werden, die das Stichwort „Resilienz“ beinhalteten. Neben Kursen wurden auch Veranstaltungskalender, Inhalts- und Stichwortverzeichnisse oder Vorworte mitberücksichtigt. Da der Fokus der Analyse aber auf den Kursen bzw. Kursankündigungen lag, wurden alle Fundstellen, die keine Kursankündigungen bzw. Kurse umfassten, in die weitere Analyse nicht miteinbezogen. So konnten insgesamt 69 Programmseiten bzw. Kurse identifiziert werden, die sich für das weitere Forschungsvorhaben als relevant erwiesen haben.

Im Anschluss an die Begriffsrecherche wurde mit Blick auf die Forschungsfragen ein qualitativ-quantitativ verschränkendes Vorgehen gewählt. Zur Untersuchung des Resilienzbegriffs im Zeitverlauf wurden die Fundstellen quantitativ hinsichtlich der Begriffshäufigkeit ausgewertet. Als Worthäufigkeit wurde ermittelt, auf wie vielen Seiten der digitalisierten VHS-Programme Resilienz vorkommt. Darüber hinaus wurde die Analysemöglichkeit des DIE genutzt, die Fundstellen nach Kreistyp im Ver-

gleich zur gesamten Datenbasis zu filtern, um zu ermitteln, in welchen DIE-Raumordnungsregionen der Begriff in den Programmen genutzt wird.

Nach der quantitativen Analyse wurden die Fundstellen per qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (Käpplinger 2008). Dazu wurde eine Kodierung vorgenommen, um die Fundstellen inhaltlich und überblicksartig zu systematisieren. Jede Fundstelle wurde auf Basis dieser deduktiven Kategorien kodiert: „Fundjahr“, „Programmbereich“, „Qualifikation der Kursleitung“, „Zielgruppe“, „Bezug zum Thema Stress“² sowie „Eher Individualisierung/Eher Anpassung“³. Anschließend erfolgte eine Beschreibung der jeweiligen Fundstelle im Hinblick auf die Verwendung des Resilienzbegriffs und der Eignung der Fundstelle als Ankerbeispiel. Anschließend wurden anhand der deduktiven Kategorien und inhaltlichen Beschreibungen induktive Kategorien ermittelt, um die Inhalte der Fundstellen bzw. Kurse gegenstandsnah zu differenzieren. Dabei lag der Fokus auf der Identifikation und Ermittlung thematischer Schwerpunkte und Charakteristika im Kontext des Resilienzthemas. Folgende induktive Kategorien konnten gebildet werden:

- Einführungen zu Resilienz (41 Fundstellen)
- Resilienz in Verknüpfung mit der Stress-Thematik (29 Fundstellen)
- Resilienz in Verknüpfung mit der Krisen-Thematik (15 Fundstellen)
- Resilienz in Verknüpfung mit Erziehung für Eltern oder Erzieher*innen (10 Fundstellen)
- Resilienz bezogen auf Persönlichkeiten oder bestimmte (Berufs-)Gruppen (9 Fundstellen)

4 Quantitative Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der quantitativen Analysen zur Verwendung des Resilienzbegriffs in deutschen VHS-Programmen beschrieben. Es wurde explorativ ermittelt, wie sich der Begriff in VHS-Programmen im Zeitverlauf entwickelt hat, ob sich regionale Unterschiede zeigen und innerhalb welcher Programmbereiche die Resilienzkurse angeboten werden.

Überraschend ist zu betonen, dass der Resilienzbegriff in den Programmen nicht sehr prominent vertreten ist. Die nur rund 70 Fundstellen sind als geringe Anzahl einzustufen. Wird dies mit dem Begriff „Stress“ verglichen, so existieren hier immense 11.470 Fundstellen in den Programmen und somit taucht dieser Begriff mehr als hundert Mal häufiger auf. Bis zum Jahr 2014, in welchem der digitale Datensatz des DIE zum Zeitpunkt unserer Analyse endete, ist die quantitative Relevanz von „Resilienz“ in den Programmen als marginal einzuordnen. Es scheint, dass VHSn mit dem Resilienzbegriff eher zu „fremdeln“ scheinen. Allerdings vollzieht sich das

2 Mithilfe dieser Kategorie wurde sondiert, ob und inwiefern der Begriff der Resilienz in Verbindung mit dem Stressbegriff verwendet wird (vgl. Käpplinger/Falkenstern 2018).

3 Mithilfe dieser Kategorie wurde analysiert, ob die Resilienzkurse die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden adressieren, oder ob die Kurse eher auf eine Anpassung an Umweltbedingungen abzielen.

Wachstum der Begriffsverwendung in den letzten Jahren exponentiell, wie die nachfolgende Abb. 1 zur Worthäufigkeitsanalyse veranschaulicht:

RELATIVE HÄUFIGKEIT

Anteil der Seiten, die den Suchbegriff enthalten, an der Gesamtmenge: 0,03 %

Trefferseiten prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr:



Abbildung 1: Worthäufigkeitsanalyse zum Begriff „Resilienz“ in Programmen von deutschen VHSn des jeweiligen Jahres (Quelle: DIE Volkshochschul-Programmarchiv, Historische Verteilung der Worthäufigkeiten, eigene Auswertung)

Es wird deutlich, dass der Resilienzbegriff im Jahr 2008 in die deutschen VHS-Programme Eingang fand und wie sich seine exponentielle Verbreitung entwickelt hat. Auch vergleichbare Ergebnisse einer Analyse von Weiß et al. (2018) zur Verwendung des Resilienzbegriffs in Gesellschaft und Wissenschaft zeigen, dass er seit ca. zwanzig Jahren eine rasant steigende gesellschaftliche und wissenschaftliche Diffusion erfahren hat. Die Verwendung setzt dort jedoch deutlich früher ein und erfährt bereits seit Anfang der 2000er Jahre ein exponentielles Wachstum (vgl. ebd., S. 19). Somit vollzieht sich das Wachstum an den VHSn knapp 10 Jahre später als in den analysierten Publikationen von Weiß et al. (2018). Dies stellt einen Unterschied zur Verwendung des Stressbegriffes dar, der eher zeitgleich zu seiner allgemeinen Verbreitung eine Verwendung in den VHSn fand (vgl. Käßlinger/Falkenstern 2018).

Insofern ist festzuhalten, dass der Begriff „Resilienz“ bisher selten in den VHS-Programmen verwendet wird und sich seine Verbreitung dort langsamer als in der Gesellschaft vollzieht. Der „Zeitgeist“ wird nicht zeitnah seismographisch nachgezeichnet – vielmehr wird ihm zurückhaltender und nur langsam nachgegeben. Allerdings ist in Zukunft zu untersuchen, ob angesichts der Corona-Krise dieses exponentielle Wachstum weiter genährt wird.

Daran anknüpfend ist das Ergebnis für die Häufigkeitsauswertung der Fundstellen nach Programmbereichen ebenfalls überraschend, da sich Resilienzkurse nicht

primär im Programmbereich Gesundheit (39 %), sondern in anderen Programmbereichen finden. Fast genauso viele Kurse finden sich, wie die Abb. 2 zeigt, im Programmbereich Politik-Gesellschaft-Umwelt (38 %) und dort oft im Unterbereich Psychologie oder (seltener) im Unterbereich Pädagogik. Auch im Programmbereich Arbeit-Beruf sind Resilienzkurse lokalisiert (20 %).

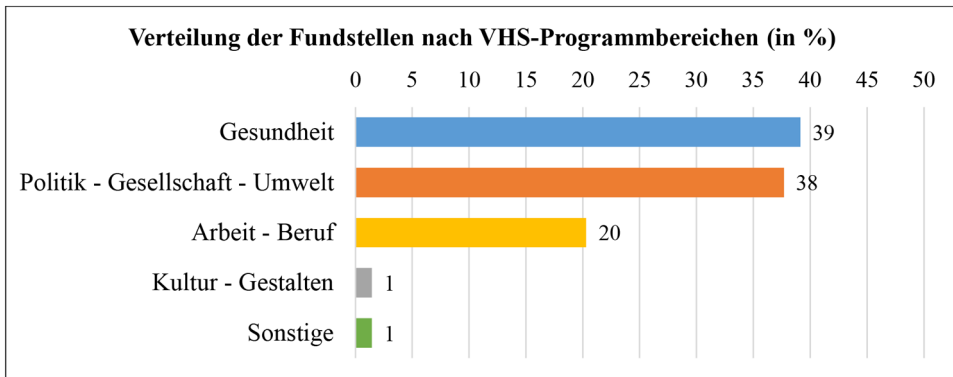


Abbildung 2: Verteilung der Fundstellen nach VHS-Programmbereichen (in %) (Quelle: Eigene Berechnung auf Basis von n = 69 Fundstellen, eigene Darstellung)

Dies zeigt einen breiten Einsatz dieses Begriffes auf, da er nicht ausschließlich bzw. nicht dominant im Programmbereich zur Gesundheitsbildung Verwendung findet. Auffällig ist des Weiteren quantitativ, dass die Kurse bzw. das Resilienzthema gemäß DIE-Raumordnungsregionen überproportional und dominant in VHSn in Ballungsräumen und Kernstädten und seltener in ländlichen Räumen/ländliches Umland lokalisiert sind. 2008 und 2009 konnten Angebote zum Thema Resilienz nur in Bayern recherchiert werden. Erst 2010 folgten VHSn in Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen, wobei der ländliche Raum nur einmal vertreten war. Ob die Zentrierung des Begriffes auf Ballungsräume/Kernstädte an einem anderen Angebot oder einer anderen Nachfrage als in ländlichen Räumen liegt, kann hier nicht geklärt werden und bedürfte einer weiteren Analyse durch vergleichende Interviews mit Programmplanenden in städtischen und ländlichen Regionen. In eher ländlichen Räumen ist zudem auffallend, dass sich an den analysierten VHSn nach den ersten Angeboten zu Resilienz oft keine Kurse in den Folgejahren finden. Eine Implikation kann sein, dass die Akzeptanz dieses ggf. akademisch wirkenden Begriffes in ländlichen Räumen geringer als in Großstädten oder Kernstädten sein könnte. Dies ist umso erstaunlicher, da Gesundheitsbildung an VHSn insgesamt eher pr  senter in Flächenländern (und in Süddeutschland) als in Stadtstaaten oder Ballungsräumen ist (vgl. Reichart et al. 2019, S. 65). In Bayern und Baden-Württemberg beläuft sich so der Anteil der Gesundheitskurse auf rund 40 Prozent des Gesamtangebotes, während er in den drei Stadtstaaten bei nur rund 20 Prozent liegt (vgl. ebd.). Eine Begründung dafür kann sein, dass das Angebot in Süddeutschland ggf.   konomischer

angelegt und/oder in Großstädten das Konkurrenzangebot zur Gesundheitsbildung außerhalb von VHSn größer ist (vgl. Käßlinger 2012).

Da insgesamt nur 69 Fundstellen in den Programmen identifiziert wurden und der Resilienzbegriff im Untersuchungszeitraum als nicht sehr verbreitet einzustufen ist, wurden keine weiteren, quantitativen Analysen durchgeführt, da die Fallzahlen für elaborierte, multivariate quantitative Analysen nicht ausreichten. Insgesamt wäre es interessant, die Begriffsnutzung weiter zu verfolgen. Sondierungen mit dem im Juni 2021 aktualisierten Datensatz lassen vermuten, dass der Begriff der Resilienz 2020/2021 deutlich an Verbreitung zugenommen hat (vgl. Kap. 6).

5 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die quantitativen Ergebnisse werden nun die qualitativen Ergebnisse der Programmanalyse zur Ermittlung der inhaltlichen Verwendung des Resilienzbegriffs in den VHS-Kursen vorgestellt. Grundlage dafür bilden die induktiv ermittelten Kategorien (vgl. Kap. 3). Jede Kategorie bildet ein Thema ab, das innerhalb der kodierten Ankündigungstexte bzw. Kurse sichtbar wurde. Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass Mehrfachkodierungen möglich waren und die Kategorien daher nicht disjunkt sind. Zudem kommt es vor, dass Kurse über einen bestimmten Zeitraum wiederholt angeboten wurden.

5.1 Einführungen zu Resilienz

Die Kategorie „Einführungen zu Resilienz“ kommt quantitativ mit 41 Fundstellen am häufigsten vor. Über die Hälfte aller recherchierten Kurse lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Die Kursankündigungen thematisieren Einführungskurse zum Resilienzthema und der Begriff wird oft bereits im Titel mitaufgeführt. Es ist jedoch auch zu beobachten, dass der Begriff nur im Untertitel oder im Fließtext auftaucht. Dort werden statt dem Resilienzbegriff eher alltagsweltliche Formulierungen („Starke Seele“, „Dickes Fell“, „Widerstandsfähigkeit“, „innere Widerstandskraft“) als interessesweckende Aufmacher oder Übersetzungen gewählt. Inhaltlich werden grundsätzliche Fragen angesprochen („Was ist Resilienz?“) und Konzept sowie Begriff sind erklärungsbedürftig. Die Titel und die Beschreibungen der meisten Kurse deuten auf Einführungen zu theoretischen Grundlagen hin, die manchmal ergänzt werden durch praktische Übungen, Tipps oder Handlungsempfehlungen zum Erlernen von Resilienz. Neben Vorträgen werden in dieser Kategorie Wochenendseminare angeboten, die sich über ein bis zwei Tage erstrecken.

Nicht nur Resilienz, sondern auch Stressprävention und Krisenbewältigung werden thematisiert. Eine typische Kursankündigung sieht wie folgt aus:

**J 17 124 B (NEU) Wi(e)der-Stehen -
mit innerer Widerstandskraft wieder in Balance kommen**

Alle Menschen erleben im Verlauf ihres Lebens Misserfolge, Schicksalsschläge, Krankheiten oder andere Ereignisse, die sie aus ihrem persönlichen Gleichgewicht bringen und sogar „umhauen“ können. Manche leiden darunter und werden krank. Andere stehen, wie ein „Stehaufmännchen“, relativ schnell wieder auf. Der Abend zielt darauf ab, sich mit den Faktoren dieser Widerstandskraft, der sogenannten Resilienz, zu beschäftigen: Welche sind es? Hat sie jeder Mensch? Kann man Resilienz trainieren?

10.4., Do., 18 - 19.30 Uhr / 2 Ustd.
Volkshochschule, Löhrrstraße 3 - 7

4 EUR
Leipziger Bündnis gg. Depression

Abbildung 3: Typische Kursankündigung der Kategorie „Einführungen zu Resilienz“ (Quelle: vhs Leipzig, Frühjahr 2014, S. 65)

Es ist stimmig mit ihrem Bildungsauftrag, dass die VHSn informieren und aufklären, was unter Resilienz zu verstehen ist: „Die Wissenschaft hat für diese Kompetenz den Begriff Resilienz = seelische Widerstandskraft geprägt“ (vhs München, Frühjahr 2009, S. 126). In den Texten wird einerseits erwähnt, dass Resilienz eine Veranlagung oder in der Kindheit angelegt sei. Andererseits wird die Erlernbarkeit betont: Resilienz „kann auch später entwickelt werden“ (ebd.) oder „Fähigkeit erlernen, Krisen und Rückschläge zu überstehen“ (vhs Hamburg, Frühjahr 2013, S. 52). Stellenweise wird als Frage aufgeworfen: „Kann man Resilienz trainieren?“ (vgl. vhs Leipzig, Frühjahr 2014, S. 65). Die didaktischen Orientierungen dieser Ankündigungen weisen sowohl eine Wissensorientierung, aber noch mehr eine Kompetenz- und Handlungsorientierung auf. Hinweise auf einschlägige wissenschaftliche Publikationen zum Resilienzbegriff bzw. ein Verweis auf wissenschaftliche Autor*innen wie Viktor Frankl oder allgemeine Ratgeberliteratur finden sich selten. Darüber hinaus sind die Kurse in der Regel zielgruppenunspezifisch ausgeschrieben. Mit Blick auf die Kursleitenden dieser Angebote finden sich kaum Angaben zu akademischen Abschlüssen. Bei Nachrecherchen, soweit dies aufgrund der Namen möglich war, konnten Personen mit Praxen im Bereich der Psychotherapie oder Heilpraktiker*innen gefunden werden. Auffällig ist, dass sich der Großteil der Kurse eher an großstädtischen oder an VHSn in Städten mittlerer Größe und nur selten in ländlichen Räumen finden lässt.

5.2 Resilienz in Verknüpfung mit der Stress-Thematik

Die zweithäufigste Kategorie, die im Rahmen der induktiven Analyse gebildet werden konnte, umfasst Kursankündigungen, die Resilienz eng mit dem Thema „Stress“ verknüpfen (29 Fundstellen). Der Stressbegriff hat in den 1970er Jahren Einzug in deutsche VHS-Programme erhalten (vgl. Käßlinger/Falkenstern 2018). Beide Begriffe befinden sich in einem ähnlichen Themenfeld, wobei Stress tendenziell als das Problem und Resilienz als die Lösung begriffen werden kann. Häufig ist die Kernaussage der

Fundstellen in dieser Kategorie, dass resiliente Menschen Stress bewältigen können, was hier aufgezeigt wird:

Resilienz

Wie Sie Ihre Widerstandskraft gegen Stress stärken!

Resilienz (lat. *resilire* »abprallen«) ist die Fähigkeit, Krisen durch den Rückgriff auf persönliche oder sozial vermittelte Ressourcen zu meistern (Quelle: www.wikipedia.org) Widerstandskraft gegen Stress wird dadurch gewonnen, dass wir ein intuitives Gespür für das persönlich Wichtige entwickeln. In einer Lebenswelt, in der immer mehr Ziele und Aufgaben von außen an uns herangetragen werden, ist es wesentlich, die eigenen Werte erkennen und gut vertreten zu können. Persönliche Werte dienen uns

dabei als »innerer Kompass« durch den Dschungel der Anfragen, die uns täglich erreichen.

Der Workshop gliedert sich in einen Vortrag zur Wertelehre nach dem berühmten Arzt Viktor E. Frankl und einer anschließenden Diskussion zum Nutzen einer klaren Wertorientierung im Lebensalltag. Literaturempfehlung: Silvia Längle, Martha Sulz (Hg.): »Das Eigene leben: ein Lesebuch zur Existenzanalyse«, 2005

B82130 3,00 Ustd. 14,- €

1 Abend, 26.10.2011

Mi, 19:00 – 21:15 Uhr

Wolfram Krug

Abbildung 4: Typische Kursankündigung der Kategorie „Resilienz in Verknüpfung mit der Stress-Thematik“ (Quelle: vhs Wiesbaden, Herbst 2011, S. 123)

So wird in der Kursankündigung schon im Untertitel der Zusammenhang zwischen Resilienz und Stress hergestellt und thematisiert, dass Krisen an Menschen mit Resilienz abprallen würden. Auf die Lehre von Frankl und Schriften zur Existenzanalyse wird explizit Bezug genommen. Die Ankündigungstexte in dieser Kategorie stellen „Stressprävention“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ in Aussicht und gerade bei diesen Angeboten ist der Gedanke der Optimierung inhärent, wenngleich nicht explizit angesprochen. Menschen sollen sich wachsenden Herausforderungen anpassen, die dabei jedoch nicht näher ausgeführt, sondern eher vage umschrieben werden („stürmische Zeiten“ (vhs Bremen, Frühjahr 2014, S. 302), „einer Lebenswelt, in der immer mehr Ziele und Aufgaben von außen an uns herangetragen werden“ (vhs Wiesbaden, Herbst 2011, S. 123)).

Neben dieser Vagheit bzgl. der Herausforderungen werden keine Zielgruppen angesprochen. Letztlich wird es so den Lesenden einfach gemacht, diese Ankündigungen unterschiedlich auszulegen bzw. die eigenen Bedürfnisse in die Kursangebote hinein zu projizieren. Dies könnte für die Veranstaltenden die Chancen erhöhen, dass die Kurse ausreichend Interessent*innen und Teilnehmende finden und Kursausfall könnte verhindert werden. Darüber hinaus differieren die Kurse erheblich im Zeithorizont. Neben einer rund zweistündigen Einzelveranstaltung an einem Abend (vgl. Abb. 4) konnten mehrtägige Seminare und eine einwöchige Bildungsurlaubsveranstaltung mit rund 25 Stunden identifiziert werden. Dieses Format ist jedoch in dieser Kategorie eher die Ausnahme und primär wurden Einzelveranstaltungen und ein- bis mehrtägige Kurse angeboten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Kurse in dieser Kategorie an Ankündigungen aus früheren Zeiten rund um Stressbewältigung und Stressprävention anschließen. Ähnliche Argumentationen und Formulierungen konnten Käpplinger & Falkenstern (2018) im Rahmen einer Programmanalyse zum Stressbegriff identifizieren, sodass der Resilienz-begriff im Anschluss daran als eine Art neues Gewand für den Stressbegriff begriffen werden könnte und den Vorteil nahelegt, nicht wie „Stress“ primär problem- sondern lösungsorientiert („resilient werden“) zu sein.

5.3 Resilienz in Verknüpfung mit der Krisen-Thematik

Eher neu und anders als in den beschriebenen Kategorien wird in der folgenden Kategorie in den Resilienzkursen auf einen anderen Begriff Bezug genommen. Hierbei handelt es sich um den Krisenbegriff, der zu 15 Fundstellen zugeordnet werden konnte⁴. Der Krisenbegriff wird im Vergleich zu Kursen zum Thema „Stress“ (vgl. ebd.), in denen der Krisenbegriff seit den 1970er Jahren prominent war, weniger thematisiert. Ein Beispiel der Verknüpfung von Resilienz und Krise zeigt sich hier:

Y1809 am Wochenende

NEU

Resilienz – Die Fähigkeit, aus Krisen gestärkt hervorzugehen

Resilienz beschreibt die Fähigkeit, Herausforderungen und belastende Situationen zu bewältigen, die eigene Persönlichkeit zu stärken und trotz widriger Bedingungen zu gedeihen. Krisen und Veränderungen – beruflich und privat – gehören zu unserem Leben, wir empfinden sie meist als Bedrohung, aber sie bringen uns auch neue Sichtweisen und Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung. Resiliente Menschen (Stehaufmenschen) verfügen über eine hohe innere Widerstandskraft, sie finden leichter Lösungen und nehmen somit wesentlichen Einfluss auf ihr Wohlergehen. Kann man Krisenfestigkeit trainieren, Veränderungs- und Bew  ltigungskompetenz entwickeln? Ja, Resilienz kann man trainieren. Jeder Mensch besitzt in bestimmtem Maße resiliente Fähigkeiten. Glücklicherweise sind diese nicht individuell festgeschrieben, sondern bis ins hohe Alter erlern- und erweiterbar. Sie lernen an diesem Tag, wie Sie Krisen unbeschadet überstehen und Ihre innere Widerstandsfähigkeit trainieren. Sie entdecken und entwickeln Ihr persönliches Resilienzprofil. Sie lernen Übungen, die Ihnen helfen, sich Ihrer eigenen Stärken zu vergewissern. Es können geringe Materialkosten entstehen. Bitte Tagesverpflegung mitbringen.

Daniela Zahrt

9 U.Std. (1 Termin),    33,50/27,00 (Staffel 3)*

Samstag 9.00 – 16.30 Uhr (45 Minuten Pause), 8. März

Anmeldeschluss 28. Februar

VHS in der Spilburg, Steinb  hlstra   5, Raum 1.05

Abbildung 5: Typische Kursankündigung der Kategorie „Resilienz in Verknüpfung mit der Krisen-Thematik“ (Quelle: vhs Wetzlar, Frühjahr 2014, S. 12)

4 Drei Kurse dieser Kategorie führen nicht explizit den Begriff der Krise auf, lassen sich aber dieser Kategorie zuordnen, da schwierige Lebensphasen und belastende Lebensumstände, wie Armut, Krankheit, Traumata oder Verluste thematisiert werden, die sich als Krisen einordnen lassen.

Anhand der Ankündigung wird impliziert, dass Resilienz „Stehaufmenschen“ (vhs Wetzlar, Frühjahr 2014, S. 12) fördere, die Krisen zu bewältigen haben. Es wird in Aussicht gestellt, dass Resilienz in einem Tageskurs trainierbar und „bis ins hohe Alter erlernen- und erweiterbar“ (ebd.) sei. In weiteren Fundstellen werden Krisen als notwendig erachtet, um „manche Stärken und Fähigkeiten erst zu entwickeln“ (vhs Aachen, Frühjahr 2011, S. 64). Passend wird im Titel die häufige Formulierung der „Krise als Chance“ (ebd.) bemüht.

In der Kategorie ist auffällig, dass sich die Fundstellen primär auf Vorträge, Tages- oder Wochenendseminare und weniger auf zeitlich ausgedehntere Angebote beziehen. Wie ein roter Faden zieht sich in dieser Kategorie eine zielgruppenunspezifische Ausschreibung markant durch. Außerdem wird nicht näher spezifiziert, ob es sich um berufliche, familiäre, gesellschaftliche oder gesundheitliche Krisen handelt. Der Verzicht auf eine Spezifizierung verspricht einerseits einen Einbezug vieler Personengruppen und kann positiv als Ansprache und Inklusion verschiedener Bevölkerungsgruppen in verschiedenen Lebenssituationen ausgelegt werden. Andererseits kann kritisiert werden, dass es für Kursleitende nur schwer möglich ist, gleichermaßen den heterogenen Teilnehmendengruppen gerecht werden zu können. Sehr heterogene Gruppen mit unterschiedlichsten Bedürfnislagen und Hintergründen stellen hohe Anforderungen an die Kursleitung im realen Kursgeschehen dar, was aber auch typisch für viele Erwachsenenbildungsveranstaltungen ist.

5.4 Resilienz in Verknüpfung mit Erziehung für Eltern oder Erzieher*innen

Neben den vielen eher unspezifisch ausgeschriebenen Kursen ohne genau erkennbare Zielgruppe konnten Kursankündigungen mit direkter Ansprache von Adressat*innen identifiziert werden. Allen diesen Angeboten ist gemein, dass sie sich an Menschen richten, die für die frühkindliche Entwicklung wichtig sind. In den insgesamt 10 Fundstellen sind dies Eltern und Erzieher*innen und es wird überwiegend thematisiert, wie sie Kinder in der Entwicklung von Resilienz fördern können. Erwachsenenbildung erbringt dabei Leistungen für andere Bildungsbereiche durch Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte oder durch Elternarbeit. Ähnliche Kurse existieren seit Jahrzehnten rund um die Stressthematik (vgl. Käßpinger/Falkenstern 2018). In Bezug zu Erzieher*innen als Adressat*innen fällt der nachfolgende Ankündigungstext auf:

I. POLITIK – GESELLSCHAFT – UMWELT

Erziehung/Pädagogik

„Kinder - stark im Leben (Resilienz)“

Zielgruppe: Erzieher/innen in Kindertagesstätten

Verschiedenste aktuelle Studien zeigen deutlich, wie wichtig das Resilienzkonzept für pädagogisches Fachpersonal in der (früh)kindlichen Bildung ist. Um kindliche Bildungsprozesse gemeinsam mit den Kindern entsprechend der jeweiligen individuellen Bedürfnislagen gestalten zu können, werden im Kurs folgende Lehrgangsziele umgesetzt:

Die Teilnehmer/innen:

- kennen Risiko- und Schutzfaktoren,
- sind in der Lage, sozioökonomisch prekäre Lebenslagen sowie Unterversorgungslagen in anderen Lebensbereichen von Kindern und deren Familien zu deuten und hieran pädagogische Angebote abzuleiten
- kennen Möglichkeiten der Elternarbeit

Die Fortbildung dient dazu, pädagogische Bildungsangebote entsprechend des Thüringer Bildungsplanes vorzubereiten und durchzuführen. Der Kurs ist vom ThILLM zertifiziert und unterstützt die Umsetzung des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre.

Die Fortbildung setzt sich aus zusammen aus: Block 1 (2 Tage á 8 Stunden), Praxiseinheit (8 Stunden), Block 2 (2 Tage á 8 Stunden)

Die Fortbildung wird gefördert durch das Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Technologie und Arbeit aus Mitteln des europäischen Sozialfonds.

Ansprechpartner und Anmeldung:

Thüringer Volkshochschulverband e.V.,

Steffi Ehrhardt Tel: 03641-53423-14, Kristin Adam Tel: 03641-53423-17

(Kursnummer: I 512.0102)



01-ABG

22./23.02.+18./19.04.2012, jeweils 9:00-16:00 Uhr
Volkshochschule Altenburg

Dr. Susanne Volkmar
Entgelt: kostenfrei

Abbildung 6: Typische Kursankündigung der Kategorie „Resilienz in Verknüpfung mit Erziehung für Eltern oder Erzieher*innen“ mit Erzieher*innen als Adressat*innen (Quelle: vhs Altenburger Land, Herbst 2011, S. 7)

In der Fundstelle ist die Wissens- und Kompetenzorientierung („Verschiedene aktuelle Studien zeigen...“, „Die Teilnehmenden kennen...“ (vhs Altenburger Land, Herbst 2011, S. 7) besonders auffällig, da es sich um eine vom Bundesland anerkannte/zertifizierte sowie öffentlich zusätzlich geförderte und kostenfreie Fortbildung für Erzieher*innen handelt. Im Vergleich zu den vorherigen Texten fällt diese Ankündigung mit ihrer differentiellen Form und Duktus auf. Während die in den bisherigen Kategorien beschriebenen Kurse sich eher alltagsweltlich orientierten und persönliche Bedürfnisse ansprachen, wird der Kurs sachlich-formal beschrieben. Es erscheint nicht unwahrscheinlich, dass die öffentliche Förderung eine Rolle spielt und die Ankündigung ggf. mit dem Mittelgeber abgestimmt ist bzw. der Text sich an den Mittelgeber indirekt wendet, um Förderung und Legitimität abzusichern. Die Teilnahme der Erzieher*innen könnte empfohlen sein, sodass durch den Kurs keine Weckung von Interessen notwendig ist.

Die Resilienzkurse für Eltern werden anders beschrieben und es werden Familiensysteme wie Eltern, Großeltern und Geschwister angesprochen, welche die kindliche Entwicklung befördern. Dies zeigt die nachfolgende Kursankündigung in typischer Art und Weise:

605 Erziehungsfragen

Mit Resilienz durch die Kindheit zum Erwachsenensein

Der Mensch hält Einiges aus. Schicksalsschläge, schwere Krisen und Krankheiten, Folter, Missbrauch, persönliche Katastrophen, wie den Verlust seines Jobs oder – noch schlimmer – den eines geliebten Menschen. Nicht alle können damit gleich gut umgehen. Diejenigen, die es können, sind zäh und widerstandsfähig. Es sind „Stehaufmännchen“ mit einer entscheidenden Eigenschaft: Resilienz.

In der Psychologie werden damit Menschen bezeichnet, die seelisch in der Lage sind, ohne anhaltende Beeinträchtigung durchzuhalten und schon in kurzer Zeit wieder zur Hochform aufzulaufen. Resilient ist, wer die emotionale Stärke aufbringt, sich von Stress, Krisen und Schicksalsschlägen nicht charakterlich verbiegen zu lassen, sondern das Beste aus dem Unglück zu machen, daraus zu lernen und durch die Leiderfahrung über sich selbst hinauszuwachsen. Eine Eigenschaft, die gerade in schicksalhaften Jahren erforderlicher ist. Resilienz ist förderbar. Eltern und ältere Geschwister können viel dazu beitragen, dass ein Kind Resilienz entwickelt. Amerikanische und andere Wissenschaftler beschäftigten sich mit Familien, die in Armut lebten und deren Eltern eine geringe Bildung hatten. Sie stellten fest, dass sich die Mehrheit ihrer Kinder als resilient erwies. Emotional am stabilsten und schulisch am erfolgreichsten waren jedoch die Kinder aus den Familien, wo sowohl von Eltern (obwohl diese Eltern selbst keine gute Bildung hatten) als auch von älteren Geschwistern viel Wert auf Bildung gelegt wurde und Bildung außerdem nicht als Mittel zum Zweck betrachtet wurde, sondern als Selbstzweck.

Was können wir als Eltern und Großeltern dazu beitragen, dass unsere Kinder und Enkel resilient werden und den extremen Belastungen des Lebens gewachsen sind?

Über die sieben Säulen der Resilienz und deren Erlernbarkeit nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene, referiert Bärbel E. Kohler.

Nr. X605101V

Vortrag

mit Anmeldung

Bärbel E. Kohler

Di. 24.01.2012

19:00 – 21:00 Uhr

Weiterbildungszentrum

Hafenstr. 29

Raum 11/12

5,00 €

Abbildung 7: Typische Kursankündigung der Kategorie „Resilienz in Verknüpfung mit Erziehung für Eltern oder Erzieher*innen“ mit Familiensystemen bzw. Eltern als Adressat*innen (Quelle: vhs Neuss, Frühjahr 2011, S. 257)

Im Gegensatz zu den Kursen in den anderen Kategorien steht nicht die Selbstsorge, sondern die Fürsorge für Minderjährige im Zentrum, wobei am Ende die Relevanz für Volljährige („(...) auch für Erwachsene“ (vhs Neuss, Frühjahr 2011, S. 257) nicht unerwähnt bleibt. Nebenbei sei erwähnt, dass in der Ankündigung erneut die Metapher des „Stehaufmännchen“ (ebd.) verwendet wird, die sich auch in anderen Kursen wiederfindet (vgl. Kapitel 5.3).

5.5 Resilienz bezogen auf Persönlichkeiten oder bestimmte (Berufs-)Gruppen

Neben den beschriebenen Kursankündigungen zu Resilienz-Einführungen, bestimmten Thematiken wie „Stress“ oder „Krise“ oder speziellen Zielgruppen wie Eltern oder

Erzieher*innen, konnten weitere Kurse identifiziert werden, die das Resilienzkonzept stark personalisierend zu vermitteln suchen (9 Fundstellen). Dies verdeutlicht z. B. eine Ankündigung, welche das Resilienzkonzept mit Blick auf die Biografie und Persönlichkeit des Nobelpreisträgers Nelson Mandela thematisiert: „Krisen und Rückschläge meistern – Faszination Nelson Mandela“ (vhs Wiesbaden, Herbst 2010, S. 125).

Andere Kurse beziehen sich auf Menschen mit Behinderung (Philippe Pozzo di Borgo, bekannt aus dem Film „Ziemlich beste Freunde“) (vhs München, Frühjahr 2014, S. 24), weitere Kurse beschreiben Resilienz im Kontext von Kriegsgenerationen wie „Die Kinder des II. Weltkrieges“ (vhs Ennepe-Ruhr Süd, Jahresprogramm 2010/2011, S. 136) oder thematisieren Viktor Frankl, der als Mitbegründer des Resilienzkonzepts gilt (vgl. Wiesbaden, Herbst 2011, S. 123).

Insgesamt ist auffallend, dass wenig Ankündigungen identifiziert werden konnten, die direkt auf die Berufswelt Bezug nehmen und Resilienz als Optimierungsansatz für berufliche Probleme offerieren. Lediglich im Programm der vhs Wiesbaden wurde im Frühjahr und Herbst 2013 sowie im Frühjahr 2014 ein einwöchiger Bildungsurlaub für Führungskräfte mit dem Titel „Erfolgreich führen – Burnout vermeiden“ angeboten. Die Entwicklung von Resilienz soll „alltagstauglich angeleitet“ (ebd.) werden.

6 Fazit

Zusammenfassend ist in Bezug auf die Forschungsfragen (vgl. Kap. 1) relativierend und überraschend zu betonen, dass der Resilienzbegriff nicht prominent in den VHS-Programmen vertreten ist und folglich (noch) nicht von einer ausgeprägten Optimierungsorientierung berichtet werden kann.

Rückbindend zur Programmforschung (Fleige et al. 2018) zeigt zum Beispiel Tietgens (2001, S. 37 ff) auf, dass Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung nicht identisch sind. Es stellt einen Vorteil der Programmforschung dar, dass sich jenseits theoretischer oder relativ allgemeiner Diskurse der alltäglichen Bildungspraxis angenähert werden kann, wenngleich Ankündigung im Programm und Umsetzung im Unterricht differieren können. Dies verdeutlicht, dass die für das Erkenntnisinteresse gewählte Methode der Programmforschung ihre Stärken und Schwächen hat wie jede andere Methode auch.

Insgesamt konnten im Rahmen der explorativ angelegten Programmanalyse zu Resilienzkursen in deutschen VHS-Programmen sechs zentrale Antworten zu den Forschungsfragen ermittelt werden:

Erstens befindet sich das Resilienzkonzept selbst im Wandel, was in Kap. 2 bereits verdeutlicht wurde. Die Forschung ist gegenwärtig zurückhaltender damit, Resilienz entweder als primär angeboren oder als erlernbar einzuordnen. Insofern kann Programmplanenden im Gesundheitsbereich und anderen Programmbereichen geraten werden, die Forschung weiter zu verfolgen. Über Längsschnittstudien wäre in

Zukunft interessant zu verfolgen, ob und wie Kursankündigungen zu Resilienz sich entsprechend dem neuen Forschungsstand wandeln.

Zweitens ließe sich in Bezug zum Thema Optimierung zwar qualitativ ein Beispiel aus den Fundstellen selektiv auswählen, in welchem Selbstoptimierung in einer Kursankündigung via Resilienz in Aussicht gestellt wird, jedoch sind die bislang ermittelten weniger als 100 Fundstellen zu Resilienz quantitativ als marginale quantitative Bedeutung einzuordnen. Allerdings ist das Wachstum der Begriffsverwendung in den letzten Jahren deutlich gestiegen, was Gegenstand von Folgestudien sein könnte. Zum Zeitpunkt des finalen Redigierens dieses Artikels kam es Mitte Juni 2021 zu einem Update des DIE-Programmarchives mit neuen Daten von 2015 bis 2021. Alle neuen Daten konnten in dem Artikel nicht berücksichtigt werden, aber bezogen auf den Indikator „Trefferseiten prozentual zur Gesamtseitenzahl pro Jahr“ (siehe Abb. 1) hat sich der Wert für „Resilienz“ bis ins Jahr 2021 von 0,3 Prozent auf 1,0 Prozent mehr als verdreifacht, was eine Relevanzsteigerung anzeigt. Ggf. führt die Corona-Krise dazu, dass das Resilienzkonzept aktuell eine Art Durchbruch erlebt.

Bislang sind drittens im Kontext des Resilienzbegriffs in unserer Analyse v. a. Einführungskurse am präsentesten. Dies ist wenig erstaunlich, da es ein Teil des Auftrags von VHSn ist, Grundbildung bzw. Basiswissen anzubieten. Kursangebote zu Resilienz müssen somit Resilienz nicht propagieren, sondern können Aufklärungsarbeit zum Verständnis dieses relativ akademischen Begriffs leisten. Inwiefern Resilienz in den Kursen dann kritisch oder unkritisch von Kursleitung und Teilnehmenden diskutiert wird, müsste Forschungsgegenstand von Unterrichtsbeobachtungen sein.

Problematisch ist viertens durchaus, dass in einigen Kursankündigungen eine (schnelle) Erlernbarkeit von Resilienz in Aussicht gestellt wird. Dies sollte kritisch reflektiert werden und zeigt auf, dass der theoretisch-kritische Diskurs zu Resilienz seine Berechtigung hat. Bewältigungskapazität ist zwar ein partiell „lernbasiertes Phänomen“ (Höfler 2016, S. 110); Resilienz kann aber gerade in relativ kurz angelegten Kursen nicht erworben werden. Hier sollte Marketing nicht dazu führen, dass Adressat*innen bzw. Teilnehmenden Unrealistisches bis Unredliches in Aussicht gestellt wird.

Wichtig erscheint fünftens, dass Resilienz ggf. zielgruppenspezifisch besser eingeordnet wird und klarer definiert ist, welche Krisen Kursgegenstand sind (vgl. Kap. 5.3). Angesichts der analysierten Ankündigungen besteht die Tendenz, alle Zielgruppen und alle Krisen mit den Kursen relativ pauschal anzusprechen. Dies mag z. T. ökonomische Gründe haben, um Kurse mit Teilnehmenden zu füllen. Für Lehrende stellt sich jedoch gleichzeitig die mikrodidaktische Herausforderung, mit tendenziell großer Heterogenität umzugehen. Dies ist typisch für die Erwachsenenbildung, jedoch wird z. B. gerade im Sprachbereich nach Niveaus entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen unterschieden. Daran anknüpfend könnte in anderen Programmbereichen mehr nach Niveaustufen oder allgemein thematisch noch stärker differenziert werden. Sind familiäre Krisen mit identischer Resilienz zu meistern wie berufliche Krisen? Hier stellt sich Bildungsarbeit eng verbunden mit der Resili-

enzforschung dar: „Für eine effektive und langfristig effiziente Praxis der Entwicklung zielgruppenspezifischer Maßnahmen ist der Ausbau theoretischer, systematisierender und konzeptueller Resilienzforschung unumgänglich“ (ebd., S. 112). Vielleicht kann Optimierung bedeuten, dass Bildungsarbeit sich fortlaufend mit dem neuesten Forschungsstand befassen muss und Kurse daran optimierend angepasst werden, damit kein veraltetes Wissen gelehrt wird?

Insgesamt können sechstens die relativ geringe Nutzung und die oft eher einführende Verwendung des Resilienzbegriff an VHSn als eine Absage an eine unkritische Optimierung interpretiert werden. Ob VHSn generell eher mehr oder weniger dem Optimierungsparadigma folgen, kann hier nicht geklärt werden. Der Resilienzbezug allein weist zumindest nicht darauf hin. Vielleicht ist der Begriff mit seiner akademischen Abstraktheit nicht attraktiv für die Bildungsarbeit? Gerade in ländlichen Räumen wird er deutlich weniger als in städtischen VHSn verwendet. Ob der Popularisierungsschub durch Corona in der Bekanntheit des Begriffs dies verändert, bleibt zu verfolgen. Resilienz sollte nicht als ein ausschließlich individuelles Konzept verstanden werden: „Individuelle Lebensanforderungen stehen immer im Spannungsfeld gesellschaftlicher Problemlagen“ (ebd., S. 105). Die (kritische) Beschäftigung mit Resilienz kann gerade ein Anlass dafür sein, gesellschaftliche Problemlagen zu erkennen, besser zu verstehen und Veränderungen anzustreben, die über Optimierungen hinausgehen, sodass nicht Selbstoptimierung das Ziel ist. Es wird interessant sein zu verfolgen, wie sich der Umgang mit Resilienz in Erwachsenenbildungskursen weiter entwickeln wird, da sowohl affirmative als auch kritische Bildungsarbeit in der Beschäftigung mit dem Begriff praktiziert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2020). *OPTIMIERUNG als Thema des 27. DGfE-Kongresses vom 15.-18. März 2020 in Köln*. URL: <https://dgfe2020.uni-koeln.de/dgfe2020-optimierung> [Abrufdatum: 03.05.2021].
- Felden, H. von (Hrsg.) (2020). *Selbstoptimierung und Ambivalenz*. Wiesbaden: Springer.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A., Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung (ISI) (2020). *Bouncing forward – Wie Erkenntnisse aus der Resilienzforschung in der Corona-Krise helfen können*. URL: <https://www.isi.fraunhofer.de/de/blog/2020/resilienz-corona-krise.html> [Abrufdatum 03.05.2021].
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz*. 5. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 207–217.
- Garmezy, N. (1984). Children vulnerable to major mental disorders. Grinspoon L. (Hrsg.): *Psychiatric update*. 3. Aufl. Washington: American Psychiatric Press, S. 91–104.

- Götze, U. (2013). *Resilienzentwicklung im Personalmanagement*. Wiesbaden: Springer.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30 (4), S. 551–568.
- Höfler, M. (2016). Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Wink R. (Hrsg.): *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Studien zur Resilienzforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 101-121. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-09623-6_5.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727> [Abrufdatum: 23.02.2021].
- Käpplinger, B. & Falkenstern, A. (2018). Wann und wie kam der „Stress“ in die Volkshochschulprogramme? *Spurensuche*, 27, S. 155–167.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 3, S. 97–108.
- Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München: Ernst Reinhardt.
- Liossis, P. L., Shochet, I. M., Millea, P. M. & Biggs, H. (2009). The Promoting Adult Resilience (PAR) Program. *Behaviour Change*, 26 (2), S. 97–112.
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Opp G. & Fingerle, M. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Aufl., München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 57–78.
- Mayer, R., Thomson, C. & Wimmer, M. (2013). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichart, E., Heuer, K. & Hülsmann, K. (2008): Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 15 (4), S. 46–48. doi: 10.3278/DIE0804W046.
- Reichart, E., Huntemann, H. & Lux, T. (2019). *Volkshochschul-Statistik 57. Folge, Berichtsjahr 2018*, 2. Aufl. Bielefeld: wbv media. doi: 10.3278/85/0022aw.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, S. 23–51.
- Tietgens, H. (2001). *Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik*. Essen: Klartext.
- Weiß, M., Hartmann, S. & Högl, M. (2018). Resilienz als Trendkonzept. Karidi M., Schneider M. & Gutwald R. (Hrsg.): *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Wiesbaden: Springer, S. 13-32. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19222-8_2.
- Wellensiek, S. (2011). *Handbuch Resilienz-Training*. Weinheim: Beltz.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Bernd Käpplinger hat seit 2015 den Lehrstuhl für Weiterbildung an der Justus-Liebig Universität Gießen inne. Zuvor war er u. a. Juniorprofessor an der Humboldt-Universität zu Berlin von 2010 bis 2015. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Programmforschung, Bildungsberatung und Betriebliche Weiterbildung.

Kontakt

Justus-Liebig-Universität Gießen
FB03/Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Weiterbildung
Karl-Glöckner-Str. 21 B
35394 Gießen
bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Caroline Dietz, M. A., hat Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Außerschulische Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen studiert. Seit April 2021 ist sie dort an der Professur für Weiterbildung als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Betriebliche Weiterbildung, Personalentwicklung und Programmforschung.

Kontakt

Justus-Liebig-Universität Gießen
FB03/Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Weiterbildung
Karl-Glöckner-Str. 21 B
35394 Gießen
caroline.dietz@erziehung.uni-giessen.de

II Vermischtes

Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Erwachsenenbildung – ein systematic literature review.

JULIA KOLLER

Abstract

Was sind Innovationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung? Dieser Frage widmet sich dieser Beitrag auf der Grundlage eines systematic literature review und einer lexikometrischen Diskursanalyse von Innovationen in der Erwachsenenbildungswissenschaft. Dazu nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt in Ansätzen der Modernisierungs- und Transformationstheorie und führt einen sozialwissenschaftlichen reflexiven Innovationsbegriff aus. Auf dieser Grundlage werden Dimensionen und Perspektiven von Innovation in einem Textkorpus (n = 300 Titel; 2.153.121 Wörter) exploriert, die zu einem engeren und weiteren Innovationsverständnis in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gebündelt werden. Es kann gezeigt werden, dass der Innovationsbegriff in der Erwachsenenbildungswissenschaft überaus vielfältig changiert zwischen sozialen und technischen Innovationen, spezifischen Innovationsfeldern und einem gestalterischen Impetus und der Anpassung an Strukturwandel und dem Umgang mit Megatrends.

Keywords: literature review; lexikometrische Analyse; Wissenschaftsforschung; Erwachsenenbildung; Wandel

Abstract

What is innovation in adult education? This article addresses this question on the basis of a systematic literature review and a lexicometric discourse analysis of innovations in adult education. For this purpose, the article takes up approaches of modernization- and transformation theory and introduces a social-scientific reflexive concept of innovation. On this basis, dimensions and perspectives of innovation are explored in a text corpus (n = 300 titles; 2,153,121 words), which are aggregated into a narrower and broader understanding of innovation in adult education. It can be illustrated that the concept of innovation in adult education oscillates in an extremely diverse way between social and technical innovations, specific fields of innovation, a constructive approach and the adaptation to structural change and coping with megatrends.

Keywords: literature review; lexicometric analysis; science studies; adult education; change

1 Einleitung

Die Annahme eines steten Wandels und Veränderung ist „zeittheoretisch ebenso trivial wie unstrittig“, hingegen ist die konkrete Bestimmung von Dimensionen und Perspektiven ein „voraussetzungsvolles“ Unterfangen (Meseth 2020, S. 7). In diesem Artikel werden als Beitrag zu einer erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsforschung bestimmte Merkmale des Innovationsbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft identifiziert und diskutiert.

Die Erwachsenenbildung wird in Hinblick auf Wandlungs- und Erneuerungsprozesse beschrieben „als ein Bildungsbereich, der kontinuierlich expandiert und dabei wandlungsfähig bleibt“ (Schrader 2018, S. 11). Die Thematisierung von Wandel setzt auf den unterschiedlichen Handlungsebenen des Mehrebenensystems der Weiterbildung an (vgl. Schrader 2011, S. 98). Dabei geht es dann sowohl um die Frage der Entwicklung, des Wandels und des Lernens von Organisationen als auch um Veränderungen von Steuerungen im Bildungssystem und um neue Methoden der Bildungsarbeit. Ein wesentlicher Begriff, der bei Debatten um Neuerungen bemüht wird, ist der Innovationsbegriff. Als unhinterfragbarer Zielbegriff und „catch-all“-Kategorie (vgl. Briken 2015, S. 28) ist er auch in bildungspolitischen Förderlogiken hoch relevant. Dies zeigt bspw. eine aktuelle Ausschreibung des Landes Rheinland-Pfalz zum Thema „Innovative Formate in der Politischen Erwachsenenbildung¹“ oder die Thematisierung von „innovative[n] Wege[n] der Ansprache²“ von Teilnehmenden in der Pressemitteilung der Bildungsministerin Anja Karliczek anlässlich der Halbzeit der Dekade der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein steuerungsrelevantes Resultat der Verwendung des Innovationsbegriffs ist ein „Anspruch auf Wirklichkeitsgeltung mit hohem Akzeptanzpotenzial“ (Briken 2015, S. 29).

Im Sinne einer differenzierten und eindeutigen Wissenschaftssprache, zu der der Innovationsbegriff gehören kann, und einer informierten Politik- und Praxiskommunikation, steht die Klärung des Begriffs „Innovation“ für die Erwachsenenbildung aus. Insofern wird in diesem Beitrag die Fragestellung bearbeitet: Welche Dimensionen und Perspektiven von Innovationen werden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung thematisiert? Herausgestellt werden bestimmte Semantiken von Innovationen, konkrete Felder, die über den Innovationsbegriff beschrieben werden und Gegenstände, die als innovativ gekennzeichnet werden.

Dieser Beitrag exploriert dazu den status quo der Begriffsverwendung in der Erwachsenenbildung. Entsprechend wird das Ziel verfolgt, über ein systematic literature review (vgl. Zawacki-Richter et al. 2020; Newman & Gough 2020) den Innovationsbegriff in der Erwachsenenbildungswissenschaft und wissenschaftsnahen Praxis zu eruieren und in seiner Vielfalt auszuleuchten. Um an semantische Bezugnahmen des Innovationsbegriffs zu gelangen, wurde der Datenkorpus (n = 300 Literaturtitel;

1 <https://mastd.rlp.de/de/unsere-themen/weiterbildung/innovative-formate-in-der-politischen-erwachsenenbildung/> [aufgerufen am 4.6.2021]

2 https://www.bmbf.de/de/karliczek-ernst-lesen-ist-das-tor-zur-welt---auch-zur-digitalen-welt-13881.html?pk_campaign=RSS&pk_kwd=Pressemeldung [aufgerufen am 4.6.2021]

2.153.121 Wörter) mit der Methode der lexikometrischen Diskursanalyse (vgl. Dzu-dzek et al. 2009; Glasze et al. 2009) ausgewertet. In diesem Beitrag wird dazu zunächst als Ausgangslage an Ansätze von Modernisierungs- und Transformationstheorien in der Erwachsenenbildung angeknüpft. Im Folgenden wird dann ein sozialwissenschaftlicher, reflexiver Innovationsbegriff erarbeitet, der entsprechende Desiderate für das Feld der Erwachsenenbildung konturiert. Es werden sodann methodische Hinweise zur Datenbasis und Auswertung gegeben und anschließend die Ergebnisse anhand von Kernkategorien des Innovationsbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft illustriert. Im Fazit werden die Ergebnisse gebündelt und zu Innovationsbegriffen in der Erwachsenenbildungswissenschaft systematisiert.

2 Das immerwährende Neue in der Erwachsenenbildung

Innovationen können als Kristallisationspunkte möglicher gestaltbarer, offener und reflexiver gesellschaftlicher Modernisierung und Transformation verstanden werden, insofern wird im Folgenden ein Überblick über die Bezüge der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf Zeitdiagnosen, Transformations- und Modernisierungstheorien gegeben.

„Wie ein Fisch im Wasser“, so kennzeichnet Schäffter (2001a, S. 40) das dialektische Verhältnis von Erwachsenenbildung zur Gesellschaft im Wandel. Sie ist einerseits von gesellschaftlichem Wandel getrieben – gewissermaßen im Fluss, zum anderen bewegt sie sich eigenständig in ihr fort und vereint in sich einen „gesellschaftlichen Selbstaussdruck“ und Selbstthematisierung (Schäffter 2001a, S. 40). Entsprechend folgerichtig sind die in der Erwachsenenbildung traditionsreichen Bezüge zu Zeitdiagnosen, Transformationstheorien und Modernisierungstheorien (Giddens 1997; Schäffter 2001a, 2001b; vgl. u. a. Wittpoth 2001; Fischer 2007; Kollmorgen 2011; Schrader 2011; Beck et al. 2014). Diese Bezüge können in engem Zusammenhang mit dem Innovationsbegriff gesehen werden. So wird die Entstehung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung insgesamt in den Kontext gesellschaftlicher Umbruchsituationen rund um die Moderne gebracht (vgl. Schrader 2011, S. 127). Was den speziellen Zugang der Zeitdiagnosen betrifft, stellt Schrader (2011, S. 129) fest, dass „Zeitdiagnosen [...] eher [als] Teil des Phänomens ‚Sozialer Wandel‘ denn Mittel seiner Deutung [erscheinen]“. Das Problem von zeitdiagnostischen Bezügen liegt in der Zuspitzung zum „Spekulären“ und diverser Gesellschaften, wie der „Risiko-, Erlebnis-, Wissens- und andere -gesellschaften“ (Wittpoth 2001, S. 7). Insofern bieten Modernisierungs- und Transformationstheorien eine empirisch sozialwissenschaftliche Basis, indem sie den Prozess von Wandel in den Mittelpunkt stellen. Modernisierungstheoretisch geschieht dies, indem ein „zielgerichteter Prozess in Richtung auf eine zunehmende und zunehmend geplante Rationalisierung gesellschaftlicher Lebens- und Handlungsbereiche“ angenommen wird (Schrader 2011, S. 129). Transformationstheoretisch wird gesellschaftlicher Wandel als „Projekt eines beschleunigten, radikalen, gesteuerten, dabei selektiv-modellorientierten Gesellschaftsformationswechsels im

Kontext von Entwicklungsgefällen und Konkurrenzkämpfen im Rahmen der weltgesellschaftlichen Moderne(n)“ begriffen (Kollmorgen 2011, S. 310). Es lassen sich damit zwei wesentliche Unterscheidungen kennzeichnen. Zum einen ist Wandel, im Sinne einer modernisierungstheoretischen Grundlegung, ein gezielter, gesteuerter und in Form von Interventionen von mächtigen Akteuren vorangetriebener Prozess und zum anderen eine ungeplante und umfassende Strukturveränderung im transformationstheoretischen und zeitdiagnostischen Sinne. Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt Schrader fest, dass sie bisher eher zeitdiagnostisch argumentiert (vgl. Schrader 2011, S. 125). Wie die Akteure der Erwachsenenbildung/Weiterbildung diese Wandlungsprozesse bewältigen und unter ihnen handlungsfähig bleiben, kann als eine der großen praktischen Herausforderungen und Forschungsaufgaben der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden werden.

Betrachtet man nun die Bedeutung des Innovationsbegriffs im Zusammenhang mit Ansätzen sozialen Wandels in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, lässt sich festhalten, dass es wenig empirische oder analytische Arbeiten gibt. Insofern kann man zunächst davon ausgehen, dass – vergleichbar mit anderen gesellschaftlichen Bereichen – eine alltagsgebräuchliche normative Wendung des Innovationsbegriffs vorherrscht. Demgemäß stellen eine Adaption und Erweiterung der theoretischen Bezugnahmen des Innovationsbegriffs ein Desiderat für die erwachsenenpädagogische Forschung dar.

3 Der Innovationsbegriff

Die Forschung zu Innovationen ist zunächst gekennzeichnet durch allgemeine wandlungsbezogene Fragestellungen verschiedener Fachdisziplinen. Dabei ist die anwendungsorientierte Forschung der Wirtschaftswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und Ingenieurwissenschaften zu nennen, deren Umsetzung bspw. in der Formulierung von Gestaltungsempfehlungen für das Innovationsmanagement stattfindet. Während diese Forschung den Gegenstand in der zukunftsfähigen Gestaltung von Wirtschaftsunternehmen, bei denen Innovationen voreingenommen als Marktvorteil fungieren, fokussiert (vgl. Blättel-Mink & Menez 2015, S. 48 ff), betrachtet die sozialwissenschaftliche reflexive Innovationsforschung interdisziplinäre Fragen gesellschaftlicher Transformationsprozesse (vgl. Windeler 2016). Grundlegend ist dabei die Prämisse moderner Gesellschaften als Innovationsgesellschaften, in denen Wandlungsprozesse reflexiv durch eine Vielzahl von Akteuren hervorgebracht werden. Gewissermaßen bilden Innovationen die Kristallisationspunkte möglicher, d.h. unbestimmbarer, offener und reflexiver gesellschaftlicher Transformation. Innovation verläuft reflexiv und als „heterogen verteilter Prozess und verallgemeinert sich zu einem ubiquitären Phänomen“ (Windeler et al. 2017, S. 2). Reflexivität kennzeichnet die „soziale Herstellung, Fortschreibung und Veränderung von Neuem, die durch kontinuierlich erneuerte Informationen und fortlaufend weiterentwickeltes Wissen getragen wird“ (ebd.). Innovationen werden praxistheoretisch als rekursive Prozesse

des Herstellens des Sozialen betrachtet. Innovationen werden durch die Hervorbringung durch heterogene Akteure zu Strukturbildnern. Der Ansatz erweitert die wirtschafts-, ingenieurwissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Vorstellung von kreativen, individuellen Einzelleistungen hin zu einem sozialen und gesellschaftlich übergreifenden Prozess. Dabei ist die Ausgestaltung von Innovationen weder vorbestimmt noch positiv konnotiert. Während in der Vergangenheit wesentlich sachtechnische Innovationen im Fokus standen, werden in jüngster Zeit spezifische Handlungsfelder in einem Mehrebenensystem und soziale Innovationen als Praktiken betrachtet (vgl. Sauer & Lang 1999; Windeler et al. 2017).

Analytisch lässt sich in der Folge ein reflexiver Innovationsbegriff nach drei Betrachtungsweisen unterscheiden:

- Erstens, die zeitliche, sachliche und soziale *Dimension* (vgl. Rammert 2010, S. 29).
- Zweitens, innerhalb der sozialen Dimension a) die semantische, b) die pragmatische und c) die grammatische *Perspektive*, (vgl. Rammert 2010, S. 34; Windeler et al. 2017, S. 21).
- Und drittens, die *Aggregationsebenen*, in der Innovationen relevant werden: Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. Windeler et al. 2017, S. 21).

(Erstens) die zeitliche Dimension kennzeichnet, dass Innovationen immer ein Vorher und Nachher und ein Alt und Neu beinhalten, das es zu bestimmen gilt. Ist eine Innovation „zum ersten Mal in der Welt [...]“, oder [ist] sie neu für das System, das diese Innovation einführt“ (Blättel-Mink & Menez 2015, S. 34)? Darüber hinaus lassen sich Innovationen auf einer sächlichen Ebene bestimmen. Dabei geht es auch um die Unterscheidung von technischer und sozialer Innovation (im Sinne einer Veränderung sozialer Abläufe bspw. in neuen Organisationsstrukturen, neuen Lernorten und/oder didaktischen Ansätzen), die durchaus fragliche Setzung einer „Verbesserungsinnovation“ (ebd., S. 16) und die Tatsache, dass Innovationen ein Ablaufdatum haben, das sie nur für einen kurzen Zeitraum als Innovation bestimmt. Die Analyse der sozialen Dimension stellt den sozialen Prozess von Innovationen in den Mittelpunkt:³

„Das Neue als das in der Gesellschaft zunächst Anormale wird zu einer Innovation, wenn es von immer mehr sozialen Akteuren oder einer relevanten sozialen Gruppe als neue Normalität mit anderen Regeln angeboten, bekämpft oder anerkannt wird, die sich zeitlich als zukunftsweisend und richtungsverändernd, sachlich als folgerichtig andersartig und überlegen und sozial als bessere Problemlösung oder als Fortschritt in einer bestimmten Hinsicht erweist und so als wertvoll erfahren werden kann“ (Rammert 2010, S. 34).

(Zweitens) wird diese soziale Dimension von Innovationen in drei Perspektiven unterteilt, die verschiedene Praktiken des sozialen Handelns analysierbar machen. Innovationen werden im praktischen Handeln erzeugt und über die entsprechenden Ak-

3 Hier geht es also nicht um die Bestimmung der Gegenstände als sächliche Dimension einer sozialen Innovation als bestimmbare Neuerung von Abläufen, sondern um einen analytischen Innenblick in die Prozessdimension von Innovation. Dabei ist unerheblich, ob es um eine technische Innovation (bspw. Funktionsweisen von Videoplattformen in der Lehre) oder um soziale Innovationen (bspw. didaktische Arrangements in der Videogestützten Lehre) geht.

teure mit Sinn gefüllt und gegebenenfalls auf Dauer gestellt. So expliziert der Blick auf *Semantik* die jeweilige gesellschaftliche Bedeutung, den Sinn und das Wissen von Innovation. Handlungen und die Nutzung von, in und mit Innovationen werden durch die Perspektive der *Pragmatik* fokussiert. Darüber hinaus werden mit der Perspektive auf Regelsysteme, Ordnungen und Regime als *Grammatiken* von Innovationen die Entstehungskontexte und Rahmenbedingungen analysiert. Relevant werden diese Perspektiven in verschiedenen Ausprägungen in den (drittens) Aggregationsebenen der *Mikro-, Meso- und Makroebene*, die auch auf verschiedene Handlungsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinweisen.

Aus einer analytischen Perspektive heraus zielt dieser Beitrag darauf ab, Aspekte der semantischen Perspektive für die Erwachsenenbildungswissenschaft und wissenschaftsnahen Praxis, verschiedene Felder und Aggregationsebenen zu eruieren und Gegenstände der Innovationen im Sinne der oben benannten sächlichen Dimension zu bestimmen. Dies geschieht auf der Datengrundlage eines systematic literature reviews (vgl. Zawacki-Richter et al. 2020; Newman & Gough 2020) und der Auswertung anhand der lexikometrischen Diskursanalyse (vgl. Dzudzek et al. 2009; Glasze et al. 2009).

4 Methode

Das Ziel dieser Studie ist die Analyse von Semantiken, Feldern und Gegenständen des Innovationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. Die Datengrundlage wurde auf Basis der Methode des systematic literature reviews (Newman & Gough 2020; vgl. Zawacki-Richter et al. 2020) kontrolliert erhoben. Bei diesem Vorgehen werden Verzerrungen durch eine selektive Literatúrauswahl reduziert und die Reliabilität der Literatúrauswahl wird gesteigert (Tranfield et al. 2003). Das Verfahren, das seine Ursprünge in der medizinischen Forschung hat und zunehmend in sozial- und bildungswissenschaftlichen Kontexten (inklusive der Erwachsenenbildung/Weiterbildung) Anwendung findet, hat verschiedene Ausprägungen. In diesem Beitrag wird der Unterscheidung „between reviews that follow a broadly configurative synthesis logic and reviews that follow a broadly aggregative synthesis logic“ zugunsten der zweiten Variante gefolgt (Newman & Gough 2020, S. 7).

In der Erhebung der Datenbasis wird nach dem mehrschrittigen Vorgehen von Gough, Oliver und Thomas (2013, S. 11 ff) vorgegangen, welches zunächst die Formulierung von Ausgangslagen und Fragestellungen und sodann eine operationalisierte Suche in definierten Datenbanken vorsieht. Die Auswertung erfolgt dann anhand spezifischer methodischer Schritte der lexikometrischen Diskursanalyse.

Die folgende Abbildung zeigt eine Übersicht über die Recherche, die Ausschlusskriterien und die Texte, die in die Analyse eingeschlossen wurden.

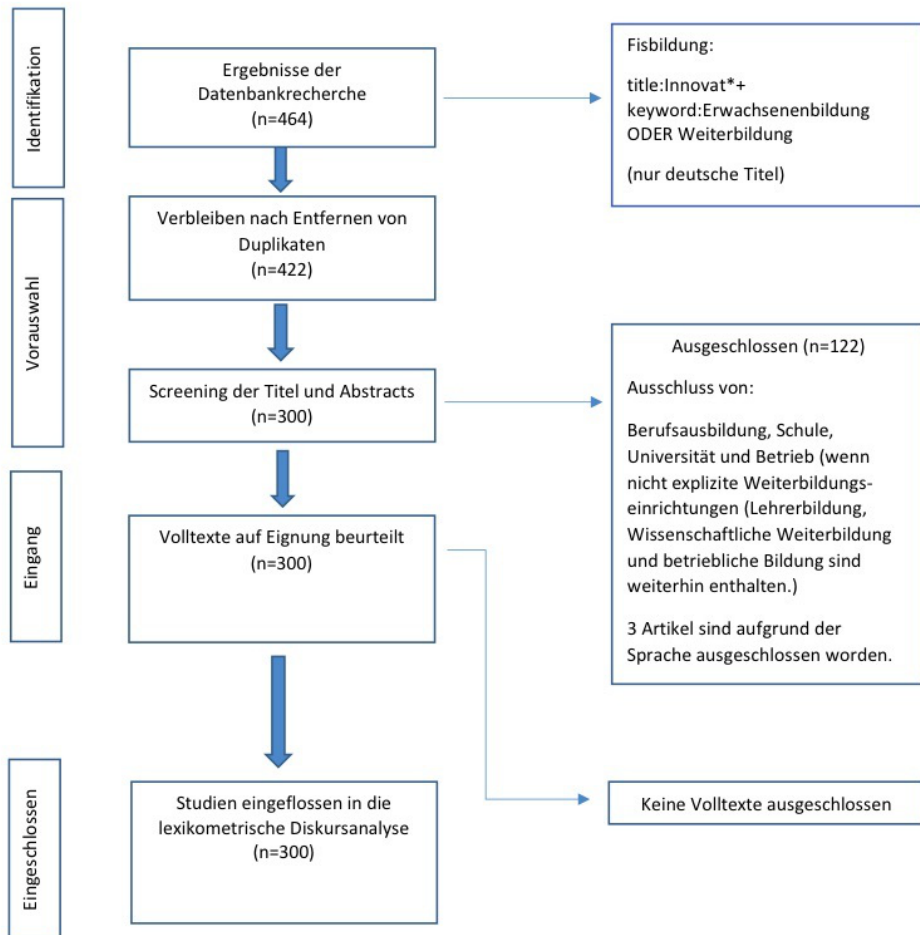


Abbildung 1: Suchergebnisbaum systematic literature review⁴

In dieser Studie werden anhand der lexikometrischen Diskursanalyse Semantiken, Felder und Gegenstände des Innovationsbegriffs über Worthäufigkeiten und Wortkontexte in der Erwachsenenbildungswissenschaft und wissenschaftsnahen Praxis untersucht (vgl. Breyer 2020). Untersuchungen dieser Art werden in der Innovationsforschung großes Potenzial zugeschrieben, wenngleich sie selten Anwendung finden:

„Mittels einer diskursanalytischen Herangehensweise könnte einerseits der Blick für den Begriff Innovation geschärft werden, indem seine Verwendungsweisen rekonstruiert und vor allem kontextualisiert werden [...]. Andererseits könnte man mit diesem Zugriff Überlagerungen von diskursiven Feldern herausarbeiten, die nicht nur die Frage nach sozialer

⁴ Es wurde ausschließlich über die Datenbank fisbildung recherchiert, da in der Analyse der disziplinäre Bezug auf die Erwachsenenbildung, die durch die Datenbank abgedeckt wird, anvisiert wurde. Darüber hinaus wurden nur deutschsprachige Texte einbezogen.

Relevanz und Ignoranz erhellen, sondern auch Akzeptanz als wichtigen Faktor gesellschaftlicher Entwicklungen im Hinblick auf Innovation freilegen“ (Briken 2015, S. 29).

Diskurse werden dabei bestimmt als ein „Herstellungsprozess sozialer Ordnung im Sprachgebrauch“ (Briken 2006), bei deren Analyse die soziale Produktion von Sinn im Vordergrund steht (Angermüller & van Dyk 2010, S. 8; vgl. Keller 2011, S. 7).

Lexikometrische Verfahren haben den Vorteil, dass sie „großflächige Strukturen der Sinn- und Bedeutungskonstitution in Texten [...] erfassen“ und dies über das Verhältnis quantitativer Elemente untereinander analysieren (Dzudzek et al. 2009, S. 255). Es werden dabei sich wiederholende Sprachgebrauchsmuster erhoben, die durch die Häufigkeiten des Auftretens einen explorativen Einblick in die Wissens- und Wahrheitsproduktion geben (vgl. Scholz & Mattissek 2014, S. 86). Lexikometrische Untersuchungen sind korpuslinguistische Verfahren, die für Erwachsenenbildung/Weiterbildung bisher von Breyer (2020) angepasst und verwendet wurden, um eine Verhältnisbestimmung der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz in der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Bildungspolitik vorzunehmen. Grundlage lexikometrischer Verfahren sind definierte und in der Untersuchung unveränderliche Textkorpora (vgl. Dzudzek et al. 2009, S. 255).

Die über das oben skizzierte Vorgehen nach der Methode des systematic literature review gefunden Volltexte wurden (zunächst ggf. mithilfe eines OCR-Scanners digitalisiert) unter technischer Unterstützung der Analysesoftware Maxqda Dictio analysiert. Es wurden zunächst die Literaturdaten ausgewertet (Häufigkeiten der Autor:innen, Jahreszahlen, Publikationsorgane etc.). Sodann wurde über die lexikometrischen Verfahren die Analyse von Frequenzen, Kollokationen, Mehrworteinheiten und Konkordanz vorgenommen (vgl. Breyer 2020, S. 210). Über Frequenzlisten werden die Worthäufigkeiten anhand von Lemma- und Stoppwort-Listen induktiv ausgewertet. Einzelne Schlüsselwörter dieser Frequenzliste, die für das Erkenntnisinteresse relevant sind, wurden sodann in die Kategorien *Feld*, *Semantik* und *Gegenstand* überführt. Innerhalb dieser Kategorien wurden dann weitere Auswertungen vorgenommen. Diese waren die Analyse von Kollokationen und die Analyse von Mehrworteinheiten, die einzelne oder mehrere Begriffe in ihrem kontextuellen Umfeld zeigen. Darüber hinaus wurden exemplarisch Konkordanzen untersucht, die in einem größeren Sinnzusammenhang inhaltsanalytisch analysiert wurden. Das folgende Kapitel zeigt die Hauptbefunde der Analyse anhand der allgemeinen Literaturdaten, eine Übersicht über die Frequenzen des Gesamtkorpus und die Auswertung der kategorienbasierten Frequenz- und Kollokationsanalyse.

5 Der Innovationsbegriff in der Erwachsenenbildungswissenschaft

Der Korpus besteht insgesamt aus 300 Texten mit 2.153.121 Wörtern, die gemäß der Suchkriterien aus der Erwachsenenbildungswissenschaft und der wissenschaftsna-

hen Praxis stammen. Die ersten Veröffentlichungen entstanden im Jahr 1980 (3), die letzten im Jahr 2019 (6). Das publikationsstärkste Jahr ist das Jahr 1999 mit 22/7,3 % der Veröffentlichungen. Es folgen die Jahre 1997 (17) und 2002 (16). Insgesamt werden in den Jahren 1997–2002 kumuliert 96/32 % des Gesamtkorpus veröffentlicht. Es lässt sich daher eine eindeutige Hochphase der Publikation zu *Innovat** in den ausgehenden 90er Jahren und beginnenden 00er Jahren zeigen. Die publikationsschwächsten Jahre sind 1993 (2), 1980, 1984, 1985, 1986, 1991 und 2016 (3).

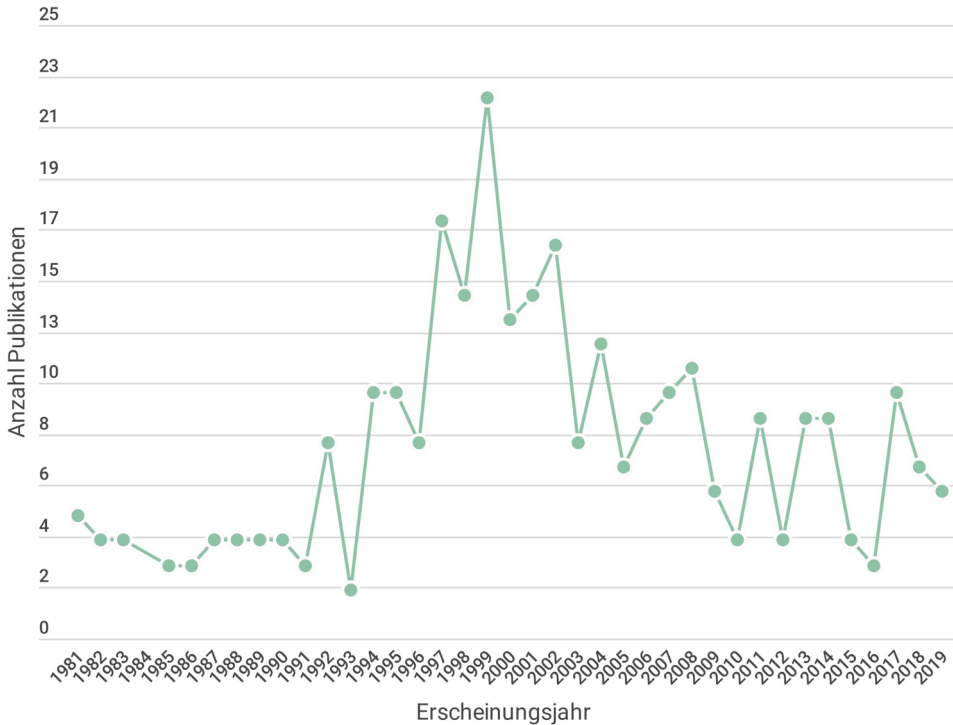


Abbildung 2: Publikationen nach Erscheinungsjahr

46 % der Veröffentlichungen wurden in Zeitschriften publiziert, 26,8 % davon (12,3 % des Gesamtkorpus) erschienen in referierten Zeitschriften.⁵ Alle weiteren Veröffentlichungen erschienen als Sammelbände, Artikel in Sammelbänden und Monographien. Es lässt sich eine leichte Tendenz zu eher an Praxis orientierten Publikationsorganen erkennen. Zeitschriften mit Impact Factor im Peer-Review-Verfahren sind mit der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft nur einmal vertreten (vgl. Schiersmann & Thiel 1999).

⁵ Die meisten Zeitschriften durchlaufen erst seit den 2010er-Jahren einen Peer-Review-Prozess. Viele Veröffentlichungen des Korpus wurden bereits früher in diesen Zeitschriften veröffentlicht und wurden daher zu diesem Zeitpunkt nicht in einer referierten Zeitschrift veröffentlicht. Man kann jedoch annehmen, dass bereits vor Beginn eines offiziellen Review-Verfahrens die Zeitschriften einen Professionalisierungsprozess durchlaufen und eher ein wissenschaftliches Publikum ansprechen.

Zunächst werden über den gesamten Korpus die Häufigkeiten explorativ ausgewertet. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die 100 häufigsten Wörter des Korpus.⁶



Am häufigsten im gesamten Korpus kommt das Wort *können* (14982 Fundstellen und 0,7% des Gesamtkorpus) und das Wort *lernen* (8714 Fundstellen und 0,41% des Gesamtkorpus) vor. Das Wort *Innovation* findet sich auf Platz 10 mit 4957 Fundstellen (0,23% des Gesamtkorpus). Für die beiden ersten Rangplätze des Korpus folgt eine präzisere Betrachtung in Form von Kollokationen. Hier werden also Wortzusammenhänge einbezogen, um den Sinnzusammenhang der häufigsten Wörter zu bestimmen.⁷

6 Bei der Frequenzliste wurden lemmatisierte Wörter und eine allgemeine Stoppliste verwendet, so dass inhaltlich relevante
Begriffe zu sehen sind.

7 Dies wurde durch die Funktion „Keyword in Context“ in Maxqda Dictio realisiert, bei der der Satz, in dem das Wort verwendet
wird, in Verbindung mit dem vorherigen und dem nachfolgenden Satz dargestellt wird.

Zumeist tritt *können* in Kombination mit *wissen* (Rang 40) auf. Hieraus lässt sich schließen, dass der Innovationsbegriff in diesem Korpus in Zusammenhang mit Konzepten der Kompetenzentwicklung (vgl. u. a. Klieme et al. 2006) steht. Hier gibt es auch Zusammenhänge mit dem Wort *lernen* (Rang 2), in dem selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernformen und Didaktik thematisiert werden.

Auf Rang 2 der Frequenzliste steht das Wort *lernen*. Die Bezüge zu *lernen* sind entsprechend der Suchstrategie und dem Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfältig⁸. Hier fallen Wortkombinationen wie *selbstorganisiertes lernen*, *selbstlernarrangement*, *lernberatung*, *lebenslanges lernen*, aber auch *lernende region* und *lernende organisation* auf.

Es zeigen sich außerdem lerninhaltsbezogene Aspekte, wie beispielsweise *Mathematik lernen*, *Sprachen lernen*, *Ökologie lernen* etc. Weit häufiger sind jedoch Bezüge zu Lernformen und methodisch-didaktischen Aspekten. Insofern lassen sich hier bereits Befunde kennzeichnen, die auf die Gegenstände von Innovation hinweisen: Der Innovationsbegriff in der Erwachsenenbildungswissenschaft wird semantisch in den Kontext von didaktischen und methodischen Neuentwicklungen in einem weiten Kompetenzdiskurs gesetzt.

Da das Wort *Innovation* der zentrale Begriff der Analyse ist, wird dieser im Folgenden systematisierend anhand der Kategorien Felder, Semantiken und Gegenständen von Innovation betrachtet.

5.1 Semantiken von Innovation in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In der Kategorie der Semantiken von Innovation stehen Begriffe, die synonym oder antonym für Innovation stehen. In diesem Abschnitt steht der Innovationsbegriff in drei analytischen Schritten im Zentrum. Erstens stehen Wortzusammensetzungen von *Innovat** im Zentrum. Dann werden Wortkombinationen von *Innovat** betrachtet. Darüber hinaus kommen Schlüsselbegriffe der Frequenzliste in den Blick, die in engem semantischen Bezug zum Innovationsbegriff stehen, wie Wandel, Veränderung und Anforderung. Dazu wurde methodisch wie folgt gearbeitet: 1. wurden aus der allgemeinen Frequenzliste Synonyme, Antonyme und Schlüsselbegriffe, die in engem Zusammenhang mit Innovationen stehen (bspw. Wandel, Veränderung), in eine neue Kategorie „Semantiken“ überführt. In dieser Kategorie sind dann nur die Ausschnitte des Korpus repräsentiert, in denen diese Schlüsselbegriffe verwendet werden. 2. wurden dann innerhalb der Kategorie Häufigkeitsanalysen und Analysen der Kollokationen vorgenommen.

Zunächst steht die Wortzusammensetzung von *Innovat** im Zentrum. Die folgende Grafik zeigt die Häufigkeiten der jeweiligen Wörter innerhalb dieser Kategorie (s. Abb. 4).

8 Ausgeschlossen aus der Analyse wurden Zeitschriften- und Buchtitel, die die Frequenz einzelner Wörter künstlich erhöhen würden (bspw. erhöht die Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ die Häufigkeit der Worte Hochschule und Weiterbildung, da das Layout die Nennung des Zeitschriftentitels auf jeder Druckseite vorsieht. Entsprechend wurde dieser Zeitschriftentitel in einer Stopp-Liste überführt).

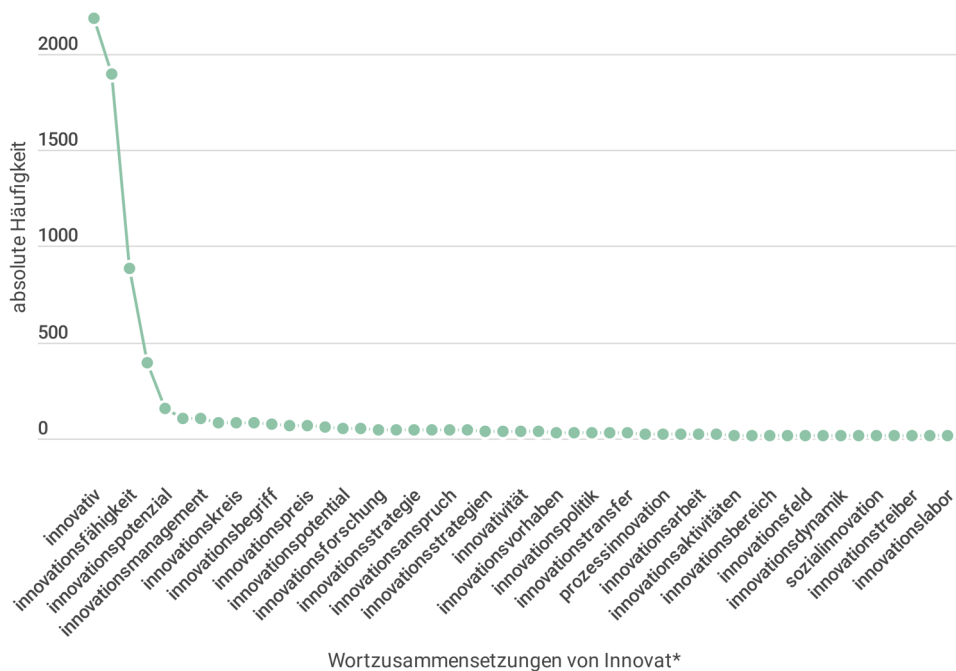


Abbildung 4: Wortzusammensetzung von Innovationen

Hier fallen die vielfältigen Begriffsverwendungen von Innovation auf. Die häufigste Verwendung von Innovation ist *innovativ* als Adjektiv. Es folgt *innovationsfähigkeit*, *innovationspotenzial* und *innovationsmanagement*. In der weiteren Folge werden die Innovationsbegriffe seltener (unter 1% des Korpus verwendet diese Wörter). Diese Wortbildungen variieren jedoch stark und gehen in mannigfaltigen Neologismen auf, wie bspw. *innovationsnetzwerk*, *innovationserfolg* und *innovationskompetenztypen* (Rang 123, nicht in der Grafik abgebildet). Diese Übersicht zeigt auch die Vielfalt der Felder, auf die sich das Innovationskonzept bezieht. Unter den Begriffen tauchen auch die in einem ökonomischen Innovationsbegriff üblichen Wörter *produktinnovation*, *verfahrensinnovation* und *innovationsmanagement* auf. Es finden sich allerdings auch Begriffe, die eher einem bildungsbezogenen Kontext entsprechen, bspw. *bildungsinnovation* und der *innovationspreis* als Referenz auf den vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung jährlich verliehen Preis für Innovationen. Auffällig sind die Wörter, die auf einen Innenblick und einen reflexiven Bezug auf die Erwachsenenbildungswissenschaft selbst verweisen und einen Kernbereich, was ihre Häufigkeit im Korpus betrifft, ausmachen (s. Gegenstände von Innovationen). Hier sind Begriffe wie *innovationsprojekt* und *innovationsforschung* relevant. Diese Begriffe verweisen auf einen Kontext von Innovation, der sich direkt auf die Leistung bzw. den Output aus dem Wissenschaftssystem bezieht. Hier werden Forschungsarbeiten und Forschungsprojekte in diversen Aspekten als innovativ gekennzeichnet. Eine weitere Ver-

wendungsweise von *innovationsprojekt* ist die (Selbst-)Darstellung von Bildungsprojekten der Projektnehmer in praxisrelevanten Publikationen.

Im Folgenden werden anhand der Wortkombinationen von Innovation die Bezüge und Kontexte bestimmt. Dabei werden die häufigsten Kombinationen mit dem Wort *Innovat** betrachtet und der Satz davor und danach integriert.

Die häufigste Wortkombination von *Innovat** ist *soziale innovation* auf Rang 32. Die Definition lautet bspw. wie folgt:

„Soziale Innovationen beziehen sich auf das Zusammenwirken der Menschen für die Erstellung von Produkten oder das Erbringen von Leistungen, für das gemeinsame Erarbeiten von Zielen und die Umsetzung von Vorhaben“ (Hartmann & Meyer-Wölfling 2002, Hervorhebung durch die Autorin).

Die Bedeutung von *sozialen innovationen* steht allerdings in Kontrast zu einer weiteren Debatte rund um technische Innovationen (s. unten zu Gegenständen von Innovation), die einen großen Anteil im Korpus einnimmt.

Die zweithäufigste Wortkombination von *Innovat** ist die Wortkombination *zur Innovation*, mit der hier ein zeitlicher oder prozesshafter Zusammenhang gemeint ist, bei dem etwas zu einer Innovation wird. Dies sind bspw. Formulierungen wie „gerade hier treten allzu oft auf dem Weg *zur Innovation* kompetenzbedingte Engpässe auf“ (Geldermann et al. 2009, S. 269; Hervorhebung der Autorin) oder auch: „Das macht deutlich, dass [...] der Prozess von der Idee *zur Innovation*, vom “Erfinder” zur sichtbaren “Erfindung” in der Regel jedoch für Externe nicht mehr nachvollziehbar ist“ (Hartmann & Meyer-Wölfling 2002; Hervorhebung der Autorin). Ein weiterer Aspekt zeigt sich bei der Wortkombination *zur Innovation*. Der beschriebene, prozesshafte Zusammenhang der Innovation wird negativ zu einem *Zwang zur Innovation* als Wortkombination gewendet.

Im Folgenden werden, wie bereits beschrieben, Häufigkeitsauswertungen innerhalb der Kategorie „Semantiken“ vorgenommen, in der der Korpus bereits auf jene Texte reduziert wurde, die Synonyme, Antonyme und Schlüsselbegriffe enthalten.

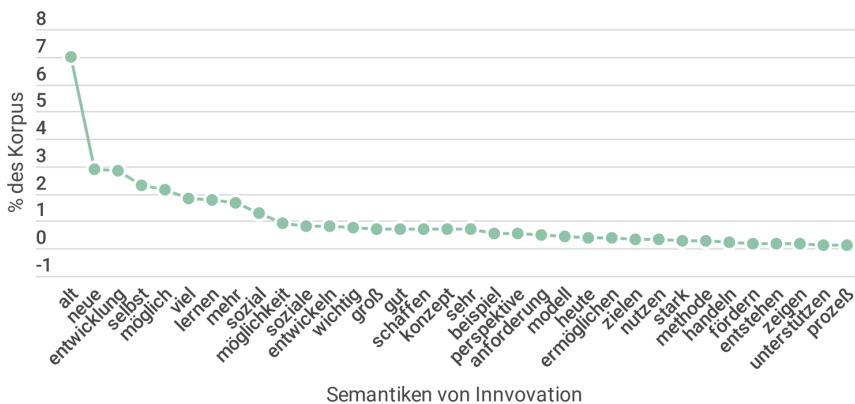


Abbildung 5: Semantiken von Innovation

Diese Übersicht zeigt die sehr häufige Verwendung des Antonyms *alt*. Ebenso erscheint das Wort *neue* an zweiter Stelle. Darüber hinaus finden sich viele Wörter, die mit einer zum Positiven hin ausgerichteten Bedeutung ausgestattet sind: *viel*, *groß*, *gut*, *sehr*, *stark*, *wichtig* etc. Einige Wörter verweisen auf den Prozesscharakter von Innovationen, bspw. *Entwicklung*, *lernen*, *schaffen*, *perspektive*, *methoden*, *ermöglichen*, *entstehen* und das Wort *prozeß* [sic!] selbst. Auf die Aktivität und einen performanten Innovationsbegriff verweisen darüber hinaus die Wörter *handeln*, *zeigen* und *schaffen*. An den Begriffen *konzept*, *programm* und *modell* wird deutlich, dass ein Innovationsprozess systematisch entwickelt wird oder aber in Systematisierung mündet, wie bspw. ein Lehrkonzept. Innovationen fokussieren also sowohl Prozesse als auch Ergebnisse eines planmäßigen, methodischen und gezielten Vorgehens.

Die Schlüsselwörter *anforderung*, *veränderung* und *wandel* verweisen auf wesentliche Aspekte des Innovationsbegriffs in der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Betrachtet man die Kollokationen von *anforderung*, so lassen sich hier insbesondere die Zusammenhänge mit Veränderungen der beruflichen Anforderungen, Kompetenzanforderungen und Tätigkeitsanforderungen feststellen. Darüber hinaus werden *anforderungen* im Zusammenspiel mit technischen Veränderungen deutlich. Auch die Veränderung von Profilen für pädagogisches Personal spielt eine Rolle. Die Zusammenhänge, die sich über die Darstellung der Kollokationen von *anforderung* herstellen lassen, sind ähnlich den oben diskutierten Kontexten und Feldern, in denen Innovationen beschrieben werden. So lässt sich konstatieren, dass der Schlüsselbegriff des Korpus *anforderung* je nach Feld zu spezifizieren ist.

Aufschlussreich an den Kollokationen rund um den Begriff *veränderung* ist, dass hier wesentlich Bezug auf Megatrends (vgl. u. a. Petersen & Steiner 2019) bzw. grundsätzliche gesellschaftliche Wandlungs- und Modernisierungsprozesse genommen wird. Dies geschieht durch die Fokussierung auf gesellschaftliche und ökonomische Strukturveränderungen, Umweltveränderungen, Kultur- und demografische Veränderung fokussiert. Diese Betrachtungen lassen sich als eine beobachtende und passive Haltung gegenüber außengelagerten Veränderungsprozessen beschreiben. Ein Beobachten von Veränderung findet auch aus einer erwachsenenpädagogischen Binnenperspektive heraus statt, die dann weniger gesamtgesellschaftliche Strukturveränderung, als vielmehr strukturelle Veränderung des Systems der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Qualifikation von Weiterbildungspersonal betrachtet. Das Wort *wandel* findet sich in diesem Korpus ausschließlich in dieser passiven Wendung, indem Strukturwandel, Bedeutungswandel, Kulturwandel, Wandel der Wissensgesellschaft, Bewusstseinswandel in der Gesellschaft festgestellt wird und auf den in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung reagiert wird. Davon unterscheiden lässt sich allerdings die Betrachtung von *veränderung* als einen forcierten, gesteuerten Prozess. Dies zeigt sich in den Beiträgen zur Organisationsveränderung, bei denen weniger (wenn gleichsam vorhanden) gesellschaftliche Wandlungsprozesse als Ursache thematisiert werden, als vielmehr die durch pädagogisches Handeln gezielt gesteuerte Entwicklung und Gestaltung mithilfe von Innovationen bzw. als Innovation.

Ein Beispiel dafür ist die *veränderung* von Lernarrangements als innovativer Gestaltungsprozess.

Insgesamt lässt sich über die Schlüsselbegriffe *anforderung*, *veränderung* und *wandel* ein argumentativer Dreischritt im Hinblick auf den Innovationsbegriff zeigen: Zunächst gibt es 1. Wandlungsprozesse und Veränderungen in einem spezifischen Feld, diese stellen 2. spezifische Anforderungen, die 3. entweder durch die Innovation ausgelöst werden oder aber auf die die Gestaltung von Innovationen die Antwort ist. Die Wendung, ob eine Innovation als Antwort oder Auslöser von Veränderung betrachtet wird, hängt dann wesentlich von dem Zugang zum Veränderungsbegriff bzw. dem Modernisierungsbegriff der Autor:innen ab. Dieser kann entweder gestaltend oder eher passiv beobachtend sein⁹.

5.2 Felder von Innovationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Im Folgenden werden die Felder betrachtet, in denen Innovation innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in diesem Korpus thematisiert werden. Für die hier dargestellten Auswertungen wurden in analoger Vorgehensweise zu den vorherigen Ausführungen Kategorien gebildet durch die Extraktion von Schlüsselbegriffen, die sich hier auf Felder und Kontexte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezie-

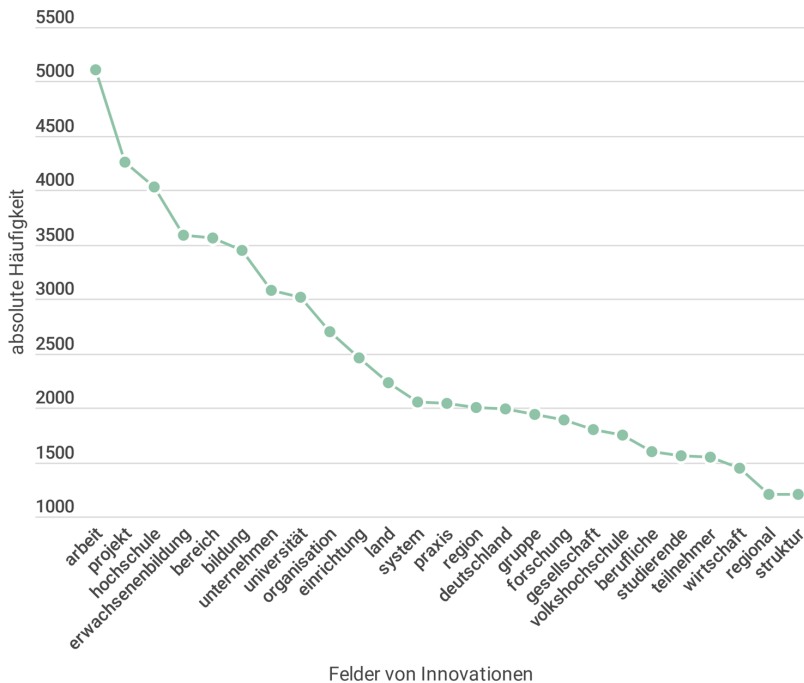


Abbildung 6: Häufigkeiten Felder von Innovationen

⁹ Hier soll keineswegs eine der beiden Varianten als besser oder schlechter gekennzeichnet werden. Mit einer betrachtenden Perspektive ist hier keine fatalistische Weltanschauung gemeint.

hen. Innerhalb der Kategorie wurden dann Häufigkeitsanalysen vorgenommen. Die Abbildung 6 zeigt die absoluten Worthäufigkeiten in dieser Kategorie.

Der häufigste Begriff ist *arbeit*. Semantisch in Beziehung dazu stehen die Begriffe *unternehmen* und *wirtschaft* und die Wortkombination *betriebliche Weiterbildung*. Es folgt der Begriff *projekt*. Hier werden in Selbstbeschreibung der Autor:innen innovative Projekte und auch Projekte, die mit dem Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurden, thematisiert. Darüber hinaus gibt es eine starke Verwendung von Begriffen, die dem Feld *hochschule* entsprechen, wie die Wörter *universität* und *studierende*. Andere Felder sind *erwachsenenbildung*, *weiterbildung* und *bildung* im Allgemeinen, die zunächst auf die allgemeinen Merkmale des Korpus hinweisen. Wortkombinationen helfen hier, das Feld näher zu bestimmen. Dabei tauchen die Kombinationen *lebenslanges lernen* (Rang 9), *wissenschaftliche weiterbildung* (Rang 13) und *berufliche bildung* (Rang 22) häufig auf und lassen sich deshalb als Felder von Innovation festhalten.

Organisation und *einrichtung* verweisen darauf, dass auch eine Betrachtung der Mesoebene als Feld von Innovationen vorgenommen wird. Darüber hinaus gibt es einige Begriffe, die regionale Bezüge als Kontexte aufmachen: *land*, *region*, *deutschland*, *regional*. Dies steht in Beziehung zu bestimmten Strukturinnovationen in der Erwachsenenbildungslandschaft (bspw. *lernende region*). Auch die Wörter *system* und *struktur* zeigen eine Betrachtung von Innovationen auf einer strukturellen Makroebene der Weiterbildung. Felder, in denen Innovationen in der Erwachsenenbildungswissenschaft bearbeitet werden, sind teilweise deckungsgleich mit der Innovation innerhalb der Kategorie der Gegenstände. Dieses wird im Folgenden betrachtet.

Es lassen sich also über diese Betrachtung klare Innovationsfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung abzeichnen. Diese sind die wissenschaftliche Weiterbildung und die betriebliche Bildung. Eine Beschäftigung mit Innovationen findet darüber hinaus auf allen Aggregationsebenen statt. Eine organisationsbezogene Thematisierung von Innovation findet ebenso statt wie eine Thematisierung des Systems und der Struktur der Weiterbildungslandschaft.

5.3 Gegenstände von Innovationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

In diesem Abschnitt werden Hinweise auf die Frage, was als Innovation in der Erwachsenenbildungswissenschaft beschrieben wird, gebündelt. Den Ausgangspunkt bildet hier wieder die Frequenzliste der Kategorie „Gegenstände“, die durch die Extraktion von Schlüsselwörtern gebildet wurde. Weiter werden dann Wortkombinationen und Kollokationen innerhalb der Kategorie betrachtet.

Als häufigstes Wort steht *weiterbildung*. Wortzusammenhänge mit *weiterbildung* finden sich entsprechend der Suchkriterien und Publikationsorgane vielfältig; dies dann als allgemeiner Bezug zum Feld. Bspw. findet sich hier die *hochschulweiterbildung*, *frauenweiterbildung*, *arbeitnehmerweiterbildung*, *anpassungs-* und *aufstiegsweiterbildung* und die *umweltweiterbildung*.

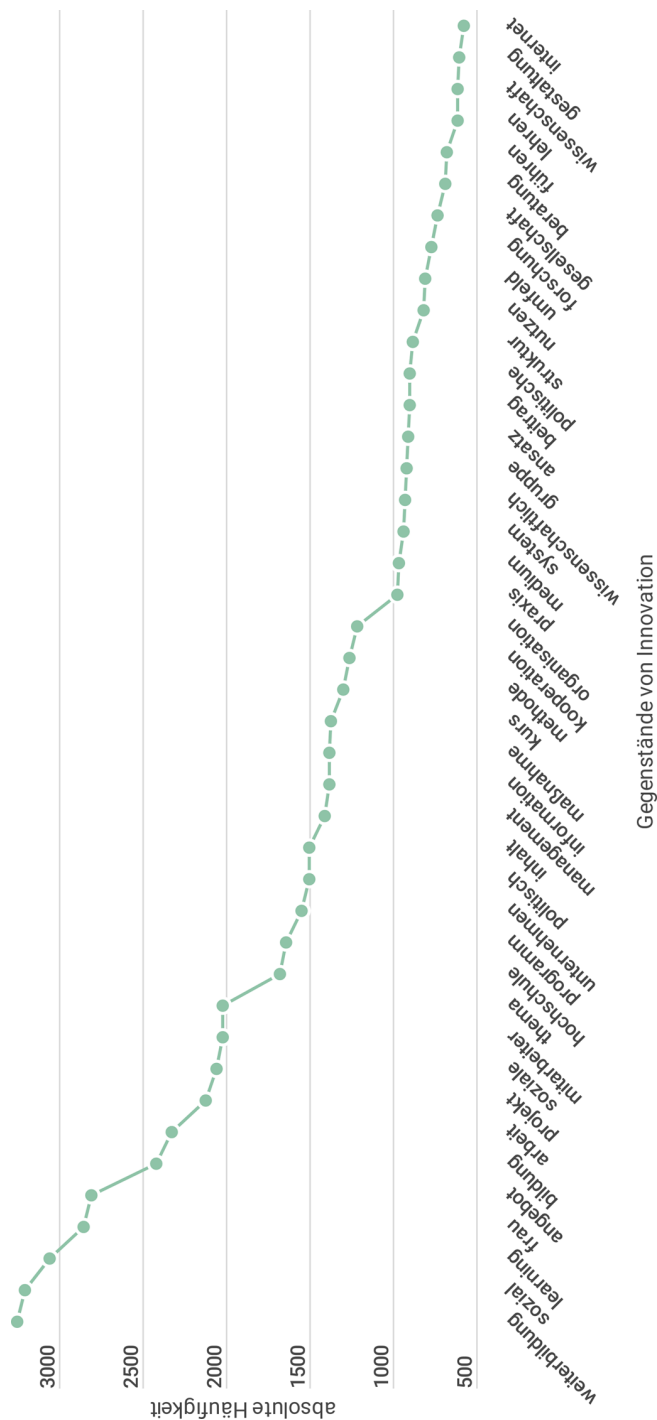


Abbildung 7: Gegenstände von Innovationen

In der Frequenzliste folgt auf *weiterbildung* die allgemeine Bezeichnung der *sozial-Innovation*, welche bereits weiter oben thematisiert wurde und *learning* (welches im Zusammenhang mit *e-* auftaucht, jedoch technisch nur als ein Wort gezählt wird). Dass *e-learning* mit Innovation in Zusammenhang steht, ist nicht überraschend und bestätigt den technischen Bezug, den der Innovationsbegriff traditionell hat. *E-learning* findet sich so zumeist in Bezug zu selbstgesteuertem Lernen, aktiven und kollaborativen Lernformen, aber auch zu der Frage von asynchronem und räumlich entgrenztem Lernen. Ebenso verhält es sich mit Blick auf die im weiteren Sinne digital bezogenen Begriffe wie *medium*¹⁰ und *internet*. Zentral ist dabei die Verwendung in der Kombination *Neue Medien*, die sich im Laufe der Jahrzehnte innerhalb dieses Korpus zu *digitalen Medien*¹¹ wandelt. Darüber hinaus zeigen sich die Kombinationen *medienentwicklung*, *medieneinsatz*, *mediennutzung* und *-verwendung* sowie *medienkompetenz*.

Insofern stehen *Medien* und *e-learning* in Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen im Kernbereich des Innovationsbegriffs. Dies zeigt auch folgendes Zitat, das die Verbindung von *neuen medien* mit dem Preis für Innovationen vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung assoziiert: „bislang [wurde] ein einziges ‚genuines‘ Medien-Experiment mit dem Preis für Innovationen in der Erwachsenenbildung ausgezeichnet [...] – und dies gleich bei der ersten Preisverleihung 1997“ (Schlutz 2002, S. 148). Was insgesamt deutlich wird, ist die stärkere Fokussierung auf die methodisch-didaktischen und technischen Aspekte digitaler Medien, wie sie im Begriff *e-learning* aufgehoben sind und hier in der Kombination als *e-learning technologien* auftauchen.

Bemerkenswert an der Frequenzliste in der Kategorie der Gegenstände von Innovation ist, dass bereits an vierter Stelle das Wort *frau* auftaucht. Inhaltlich hängt dies zusammen mit Beiträgen, die sich mit der Vereinbarkeit von Frauen und Beruf, Erwerbstätigkeit von Frauen, der Unterrepräsentanz von Frauen in digitalen (in den 80er- und 90er-Jahren technischen) Zusammenhängen, Stärkung politischer Partizipation von Frauen durch politische Bildung in den 80er- und 90er-Jahren und Frauenquote und Chancengerechtigkeit von Frauen in der Hochschule und in spezifischen Berufen und der entsprechenden Förderung beschäftigen (zuletzt im Jahr 2017).

Ein Aspekt, der bereits zuvor gekennzeichnet wurde, ist der Selbstbezug der Erwachsenenbildungswissenschaft. *Forschung*, *wissenschaft*, *projekt* und *wissenschaftlich* werden hier als gegenständliche Innovation deutlich. Dies wird in Form von innovativen Forschungsmethoden auch unter digitalen Vorzeichen diskutiert: „Dem zunehmenden Einsatz digitaler Medien in Forschungsprozessen tragen diejenigen Konzepte Rechnung, die sich der Frage widmen, wie Medien sowohl in der Lehre („E-Learning“) als auch in der Forschung („E-Research“) eingesetzt werden und wie Synergien zwischen den beiden Feldern geschaffen werden können“ (Apostolopoulos et al. 2012, S. 12). Deutlich ist auch eine Selbstbetrachtung des Feldes der Wissenschaft und Forschung innerhalb Erwachsenenbildung/Weiterbildung: „Zentraler Bestandteil der Weiterbildung und der Kooperation sind Innovationsprojekte, die reale For-

10 Die Wörter sind lemmatisiert und hinter dem hier aufgeführten Begriff Medium verbergen sich Medien, medial etc..

11 Erstmals in diesem Korpus bei Nispel & Stang (1999)

schungsprozesse und Handlungsproblematiken der Industrieunternehmen als Gegenstand haben können oder sich an Referenzprozessen einer bestimmten Branche orientieren“ (Bauhofer et al. 2015, S. 269).

Es geht auch um Innovationen im Umgang mit einem Wissenschafts-Praxis-Diskurs und die Aufbereitung wissenschaftlichen Wissens für die Praxis, die Rolle des wissenschaftlichen Wissens (insbesondere der Fachdidaktik) für die berufliche Praxis, auch im Zusammenhang mit der Weiterbildung von Lehrer:innen und die Innovation des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs in den 1980er-Jahren. Bei dem Begriff *forschung* geht es im Wesentlichen um die Kennzeichnung innovativer Forschungsvorhaben und Forschungsmethoden.

6 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden auf der Grundlage eines systematic literature reviews und einer lexikometrischen Diskursanalyse die Semantiken, Felder und Gegenstände von Innovationen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung untersucht.

Dazu konnte über die verschiedenen Analyseschritte ermittelt werden, dass der Innovationsbegriff in den Kontext von didaktischen und methodischen Neuentwicklungen in einem weiten Kompetenzdiskurs gesetzt wird. Darüber hinaus gibt es vielseitige Bezüge, die auf verschiedene Felder und zentrale Innovationsbereiche hinweisen, bspw. weisen die Befunde auf den Zusammenhang von Innovation mit der Selbstbeschreibung von Wissenschaft und Bildungspraxis hin.

Es lässt sich festhalten, dass auf der einen Seite der Innovationsbegriff in der Vielfalt der Gegenstände und Felder innerhalb der Erwachsenenbildung verwendet wird. Auf der anderen Seite werden diese Gegenstände und Felder sehr spezifisch und konkret auch über zentrale Innovationsphasen (bspw. in den Jahren 1997–2002) bestimmbar. Insofern lässt sich der Innovationsbegriff als zentraler Begriff kennzeichnen, durch den die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gestalterisch Einfluss nimmt auf gesellschaftlichen Wandel. Es sind zum einen gesellschaftliche Innovationen, die Anforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen, und zum anderen ist es auch ein allgemeiner gesellschaftlicher Wandel, der als Auslöser von Innovationen die Erwachsenenbildung/Weiterbildung herausfordert. Dabei werden sowohl der Prozess der Innovationsentwicklung als auch Innovationen als Ergebnis beschrieben. Innovationen nehmen dabei insgesamt weder einen klaren Modernisierungsimpetus noch eine eindeutige zeitdiagnostische Perspektive ein. Vielmehr erscheinen sie als fluide Konzepte, die zweckorientiert den Umgang mit sozialem Wandel beschreibbar machen. Bestimmte Felder und Gegenstände werden dann als besonders von und durch Innovationen beschrieben, betroffen oder beeinflusst. Dies lässt Schlüsse darauf zu, in welchen Bereichen die Erwachsenenbildung in besonders engem Verhältnis zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen steht. Entsprechend spielen hier dann Aspekte eine besondere Rolle, die auf den Strukturwandel und veränderte Steuerungsmechanismen in der Erwachsenenbildung verweisen (bspw. die Etablierung der

wissenschaftlichen Weiterbildung) und bestimmte in der Arbeitswelt zu verortende Problemlagen und Phänomene. Dabei liegt es in der paradoxen Natur der Innovation, die sie in einem Moment als noch nicht relevant und zugleich als nicht mehr relevant kennzeichnet. Die Erwachsenenbildung kann in Hinblick auf diese fluiden Wandlungsprozesse, die sie aufgreift, mit Binder¹² (2020, S. 19) als „Kontingenz- und Paradoxie-Managerin“ verstanden werden.

In diesem Beitrag konnten Dimensionen und Perspektiven des Innovationsbegriff der Erwachsenenbildung anhand einer aus einem sozialwissenschaftlichen Innovationsbegriffs entwickelten Heuristik exploriert werden (vgl. Rammert 2010; Rammert et al. 2016). Der Vorteil dieses Zugriffs auf Innovationen liegt in dem Grad der Differenzierung, bei dem Innovationen nicht nur im Sinne der Optimierung und Rationalisierung betrachtet wird. Damit kann der Innovationsbegriff als Möglichkeit der empirischen Beschreibung von Wandel fungieren. Bei einem theoretischen Verständnis von Innovationen als *soziale Prozesse* bleibt die Erforschung dieser Prozessebene ein großes Desiderat in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dabei müssten dann Fragen der Institutionalisierungen des Neuen unter spezifischen Regeln (Grammatiken von Innovationen), konkrete Anwendungen und Einsatzweisen von Innovationen (Pragmatiken von Innovationen) und die jeweils akteursspezifische Bedeutung von Innovationen in den konkreten Innovationsfeldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Semantiken von Innovation) untersucht werden (vgl. Windeler et al. 2017). Die Dimensionen und Perspektiven von Innovationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die in diesem Beitrag veranschaulicht wurden, können dafür einen ersten Ansatzpunkt liefern.

Literatur

- Angermüller, J. & van Dyk, S. (2010): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt am Main.
- Apostolopoulos, N.; Mußmann, U.; Coy, W.; Schwill, A. (Hrsg.) (2012): *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit*. Tagungsband. GML2 2012 15. - 16. März. Münster u. a.
- Bauhofer, C.; Kahl, C. H.; Sieben, H. & Knutzen, S. (2015): Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulweiterbildung im Ingenieurbereich. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 47–51.
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (2014): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt am Main.
- Binder, U. (2020): Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘. In: Binder, U. & Meseth, W. (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn, S. 17–20.

12 Binder bezieht sich mit dieser Aufgabenbeschreibung auf die Erziehungswissenschaft.

- Blättel-Mink, B. & Menez, R. (Hrsg.) (2015): *Kompendium der Innovationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Breyer, L. (2020): *Das Spannungsfeld von Erwachsenenbildungswissenschaft und europäischer Bildungspolitik. Eine lexikometrische Analyse am Beispiel der Konzepte Lebenslanges Lernen und Kompetenz*. Dissertation.
- Briken, K. (2006): Denkweisen von Innovation. In: *Trans: Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften* 16.
- Briken, K. (2015): Gesellschaftliche (Be-)Deutung von Innovation. In: Blättel-Mink, B. & Menez, R. (Hrsg.): *Kompendium der Innovationsforschung*. Wiesbaden, S. 21–31.
- Dzudzek, I.; Glasze, G.; Mattissek, A. & Schirmel, H. (2009): Verfahren der lexikometrischen Analyse von Textkorpora. In: Glasze, G. & Mattissek, A. (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum*. Bielefeld, S. 233–260.
- Fischer, M. E. (2007): *Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht*. Baltmannsweiler.
- Geldermann, B.; Seidel, S.; Severing, E.; Stahl, T.; Schreiber, R.; Kraft, S.; Seitter, W.; Kaehlbrandt, R.; Lohre, W.; Gnahn, D.; Hetmeier, H.-W.; Kühn, A.; Schmidt, N.; Weiß, C. & Wolf, R. (2009): *Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung*. Bielefeld.
- Giddens, A. (1997): *The consequences of modernity*. Stanford, Calif.
- Glasze, G.; Husseini, S. & Mose, J. (2009): Kodierende Verfahren in der Diskursforschung. In: Glasze, G. & Mattissek, A. (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum*. Bielefeld, S. 293–314.
- Gough, D.; Oliver, S. & Thomas, J. (2013): *Learning from Research: Systematic reviews for informing policy decisions*. London.
- Hartmann, T. & Meyer-Wölfling, E. (2002): Lernen im sozialen Umfeld und Innovation. Ergebnisse einer Studie. In: *QUEM-Bulletin* (5), S. 11–16.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. Wiesbaden.
- Klieme; Eckhard; Leutner & Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), S. 876–903.
- Kollmorgen, R. (2011): Transformationstheorie auf neuen Pfaden?: Die Entwicklung der theoretisch-konzeptuellen Debatte über die postsozialistischen Umbrüche nach 1998/1999. In: *Berlin J Soziol* 21 (2), S. 295–319.
- Meseth, W. (2020): Vorwort und Einführung in den Band. In: Binder, U. & Meseth, W. (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Bad Heilbrunn, S. 7–13.
- Newman, M. & Gough, D. (2020): Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In: Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.): *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden.
- Nispel, A. & Stang, R. (1999): *Pädagogische Innovationen mit Multimedia*. 3. Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt, Main.

- Petersen, T. & Steiner, F. (2019): *Megatrend-Report*. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Megatrend_Report_1_MT_The_Bigger_Picture_2019.pdf [22.02.2021].
- Rammert, W. (2010): Die Innovationen der Gesellschaft. In: Howaldt, J. & Jacobsen, H. (Hrsg.): *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden, S. 21–51.
- Rammert, W.; Windeler, A.; Knoblauch, H. & Hutter, M. (Hg.) (2016): *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle*. Wiesbaden.
- Sauer, D. & Lang, C. (Hrsg.) (1999): *Paradoxien der Innovation: Perspektiven sozialwissenschaftlicher Innovationsforschung*. Frankfurt, New York.
- Schäffter, O. (2001a): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bielefeld, S. 39–68.
- Schäffter, O. (2001b): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (1999): Innovationen in der Familienbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Institutionenanalyse. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1), S. 99–113.
- Schlutz, E. (2002): Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 9 (3), S. 17–18.
- Scholz, R. & Matissek, A. (2014): Zwischen Exzellenz und Bildungstreik. In: Johannes Angermüller; Martin Nonhoff; Eva Herschinger; Felicitas Macgilchrist; Martin Reising; Juliette Wedl; Daniel Wrana & Alexander Ziem (Hrsg.): *Diskursforschung*, S. 774–800.
- Schrader, J. (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld.
- Schrader, J. (2018): Stichwort: Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung. In: *weiter bilden* (1), S. 10–11.
- Tranfield, D.; Denyer, D. & Smart, P. (2003): Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. In: *British Journal of Management* 14 (3), S. 207–222.
- Windeler, A. (2016): Reflexive Innovation. Zur Innovation in der radikalisierten Moderne. In: Rammert, W.; Windeler, A.; Knoblauch, H. & Hutter, M. (Hrsg.): *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle*. Wiesbaden, S. 69–110.
- Windeler, A.; Knoblauch, H.; Löw, M. & Meyer, U. (2017): Innovationsgesellschaft und Innovationsfelder. Profil und Forschungsansatz des Graduiertenkollegs „Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen“. In: *TUTS-Working Papers 2-2017*, S. 51.
- Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bielefeld.
- Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.) (2020): *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden.

Autorin

Dr. Julia Koller ist Postdoktorandin und Koordinatorin des NRW-Forschungsnetzwerks Grundbildung und Alphabetisierung. Sie arbeitet seit 2014 an der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Alphabetisierung und Grundbildung, Innovationsforschung, erwerbspädagogische Digitalisierungsforschung und Netzwerkforschung.

Kontakt

Universität zu Köln/Zentrale Poststelle
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Prof. Dr. Michael Schemmann/Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
julia.koller@uni-koeln.de

Forschung zu Weiterbildung und Migration? Eine Bestandsaufnahme mittels eines Scoping- Reviews

GWENNAËLLE MULLIEZ

Abstract

Dem Thema Migration wurde in den vergangenen Jahren erhöhte mediale, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil. Migration wird hier als Anlass gesellschaftlicher Veränderungsprozesse verstanden, die zunehmend auch die Erwachsenenbildung tangieren. Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten im Schnittpunkt ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben wurde. Mittels eines Scoping-Literatur-Reviews wurden $n = 68$ Publikationen ermittelt, die dieses Schnittpunkt zum Gegenstand haben. Die Analyse stellt vier Themenschwerpunkte fest: 1) System, Politik und Gesellschaft, 2) Organisation, 3) Lehren und Lernen, 4) Wissenschaftstheoretische Reflexion. Ausgehend von den Befunden kann künftigen Studien zum einen empfohlen werden, einen kritischeren Umgang mit scheinbar selbstverständlichen Begrifflichkeiten zu kultivieren, zum anderen in der empirischen Forschung ein stärkeres Augenmerk auf systematische Methodentriangulation zu legen.

Keywords: Migration, Weiterbildungsforschung, Scoping-Literatur-Review

Abstract

The topic of migration has received increased media, political and academic attention in recent years. Migration is understood here as a cause of social change processes that increasingly also affect adult education. This article therefore explores the question of which theoretical and methodological approaches and thematic foci have been used to conduct research in the intersection of ‘continuing education and migration’ since the turn of the millennium. By means of a scoping literature review, $n = 68$ publications were identified that deal with this field of intersection. The analysis identifies four main themes: 1) system, politics and society, 2) organization, 3) teaching and learning, 4) reflection on the theory of science. Based on the findings, future studies can be recommended, on the one hand, to cultivate a more critical approach to seemingly self-evident terminology and, on the other hand, to pay more attention to systematic methodological triangulation in empirical research.

Keywords: migration, adult education research, scoping-literature-review

1 Rahmung und Fragestellung

Der Beginn des 21. Jahrhunderts markiert einen Wendepunkt in der langjährigen Nicht-Anerkennung gesellschaftlicher Migrationsrealität seitens der deutschen Politik und Öffentlichkeit. Aktuell hat in etwa jede dritte Person im jüngeren Erwachsenenalter bis 45 Jahre einen ‚Migrationshintergrund‘¹ (vgl. BiB 2021). Ausgehend von Daten des Mikrozensus 2005 bis 2019 wird prognostiziert, dass der Anteil der Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ an der Bevölkerung in Deutschland auch zukünftig steigen wird. Debatten über die Gestaltung von Zuwanderung und die Schaffung von Rahmenbedingungen einer zunehmend heterogenen Bevölkerung sind kaum noch von der (innen-)politischen Agenda wegzudenken (vgl. Jungkunz 2001, S. 54; Beck-Gernsheim 2004, S. 10). Migration kann als „Motor für gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsprozesse“ (Foroutan & Íkliz 2016, S. 138) verstanden werden und bringt auf gesamtgesellschaftlicher wie auch subjektiver Ebene wirksame Dynamiken mit sich, die auch den Bildungssektor tangieren. Wie die international vergleichenden Schulleistungsstudien der OECD einer breiten Öffentlichkeit bewusst gemacht haben, steht die soziale Positionierung von Subjekten in Bildungs- und Karrierepfaden in einem Zusammenhang mit dem ‚Migrationshintergrund‘. An derartige Befunde knüpfen eine Reihe bildungspolitischer Kontroversen und Fragen zum Verhältnis von Migration und Bildung in einem umfänglicheren Sinne an (vgl. Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril 2016, S. 2). Migrationsgesellschaftliche² Bildungsforschung leistet einen Beitrag zur Bearbeitung von aktuellen Problemlagen und Disensen – seien sie nun ökonomischer, ethischer, politischer oder sonstiger Art – die die Interaktion von Individuen und Kollektiven in pädagogischen Kontexten prägen. Im Unterschied zu einer bloßen ‚Migrant*innenpädagogik‘ wird der Blick hierbei nicht allein auf Zugewanderte gerichtet, sondern auf die Pluralisierung von Selbst-Welt-Verhältnissen innerhalb der gesamten Bevölkerung. Dass sich hier ein neuartiges Forschungsfeld etabliert hat, zeigt sich auch daran, dass in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bereits seit Anfang der 1990er Jahre die Kommission für interkulturelle Pädagogik mit dem Verhältnis migrationsgesellschaftlicher und pädagogischer Fragen befasst ist. Neben dem Augenmerk auf das Schul- und Regelbildungssystem fokussieren erziehungswissenschaftliche Studien

-
- 1 Die Verwendung des Terminus Migrationshintergrund in amtlichen Statistiken begründet sich darin, den „migrationsbedingten demographischen Wandel genauer zu erfassen als dies mit dem [...] Unterscheidungsmerkmal ‚Staatsangehörigkeit der Fall war‘“ (Kemper 2010, S. 316). Zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes werden jedoch unterschiedliche Kriterien herangezogen. Die hier referierten Daten des Mikrozensus basieren auf der Definition des Statistischen Bundesamtes: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“ (DeStatis 2021). Seitens der Migrationsforschung wird Kritik an solch statistischen Definitionen geübt, da diese der Komplexität des Phänomens nicht gerecht werden und zur Stigmatisierung von Personen führen (vgl. Mecheril 2016, Hamburger & Stauf 2009). Sich diesen kritischen Stimmen anschließend, wird der Begriff in Anführungszeichen gekennzeichnet.
 - 2 Der Begriff der Migrationsgesellschaft ist ein analytischer Terminus zur Beschreibung eines die gesamte Gesellschaft betreffenden und sie strukturierenden Phänomens (vgl. Foroutan & Íkliz 2016). Dabei geht es weniger um das Faktum, dass Menschen sich über (geographische/nationale) Grenzen hinwegbewegen, sondern darum, wie mit Migration „als Gegenstand von Diskursen und [...] politische[n] und alltagsweltliche[n] Auseinandersetzungen“ verhandelt wird (Brodén & Mecheril 2007, S. 7).

zu Fragen migrationsbedingter Heterogenität und Bildung jedoch überwiegend auf die Kindheits- und Jugendforschung, Sozialpädagogik und Berufsbildungsforschung (vgl. Fischer 2008, S. 32; Sprung 2012, S. 27; Öztürk 2014, S. 45).

Vor dem Hintergrund der eingangs referierten demografischen Perspektiven und angesichts der langjährigen Rezeption des Migrationsthemas in den genannten erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen verwundert es, dass sich die Erwachsenenbildung diesem Thema nur allmählich zuwendet – zumal die Forderung nach einer „seismographischen Sensibilität“ (Pongratz 2003, S. 7) der Disziplin hinsichtlich aktueller gesellschaftlicher Dynamiken und Problemlagen als Konsens gelten kann. Nachdem die erwartete Vielzahl an Einreichungen für das Report zum Thema „Migration und Bildung“ (2012) ausgeblieben war, verlieh Nuissl im Editorial vorsichtig seiner Hoffnung Ausdruck, dass „wir vor einer neuen Welle von Forschungsarbeiten zur Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund, die differenzierter auf Bildungsfragen eingeht“ (Nuissl 2012, S. 7) stünden. In diesem Zusammenhang konstatiert auch Sprung, „dass die Migrationsthematik in der *praktischen* Weiterbildungsarbeit mittlerweile sehr präsent ist, empirische pädagogische Forschungen sowie theoretische Reflexionen aber nach wie vor in vergleichsweise geringem Umfang vorliegen“ (Sprung 2008, Kap. 2, Hervorh. G.M.). Auf die Notwendigkeit „eine[r] erhöhte[n] Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungsforschung für migrationsspezifische Themen“ wird auch von Heinemann (2014, S. 35) hingewiesen. Jenseits dieses grundsätzlichen Appells an die Weiterbildungsforschung fordert Sprung eine *systematische* Bearbeitung des Forschungsfeldes, da Migration in der Fachliteratur bisher lediglich punktuell Berücksichtigung fände (vgl. Sprung 2011, S. 81). Jüngst, darauf deutet die Zunahme neuerer Publikationen im Themenfeld hin, scheint die Weiterbildungsforschung „mit leicht steigender Tendenz auf die Herausforderung Migration“ (Fritz, Hrubesch, Kukovetz, Sprung & Taşdemir 2018, S. 73) zu reagieren. Möchte die Weiterbildungsforschung einen substanziellen Beitrag zur migrationsgesellschaftlichen Bildungsforschung im oben skizzierten Sinne leisten, so scheint notwendig, dass künftige Studien an bereits geleistete (meta-)theoretische und empirische Vorarbeiten anknüpfen. Die Grundlage hierfür möchte der vorliegende Aufsatz mithilfe eines Scoping-Reviews schaffen. Konkret wird dabei folgende Forschungsfrage verfolgt: Mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten wurde/wird im Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben? Mit der Methode des Scoping-Reviews (Kapitel 2) sollen verschiedene Themenschwerpunkte, Forschungszugänge und -lücken (Kapitel 3) identifiziert werden, um auf dieser Basis Anknüpfungspunkte für künftige migrationsgesellschaftliche Weiterbildungsforschung aufzuzeigen (Kapitel 4).

2 Methodisches Vorgehen

Im Zuge des nunmehr zwanzig Jahre andauernden Bedeutungszuwachses evidenzbasierter Forschung findet die Methode des (systematischen) Literatur-Reviews, deren Ursprung in der medizinischen Forschung liegt (vgl. Gough, Oliver & Thomson 2013, S. 9 und Oakley 2002, S. 277), verstärkt auch im Kontext bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Forschung Anwendung (vgl. Newman & Gough 2020, S. 4). Auch in der Erwachsenenbildungsforschung werden zunehmend Artikel basierend auf Prinzipien von Literatur-Reviews publiziert (z. B. Sahlender & Schrader 2017, Herbrechter, Hahnraht & Kuhn 2018, Goeze & Stodolka 2019, Vetter & Schemmann i. E.).

Ob der terminologischen Vielfalt, die in der jeweiligen „Zielsetzung, dem gewählten Vorgehen oder [...] der Reichweite ihrer Ergebnisse“ (Herbrechter, Hahnraht & Kuhn 2018, S. 89) begründet wird, eignen sich Literatur-Reviews als sekundäranalytische Methode (vgl. Ferrari 2015, S. 230) zum regelgeleiteten, methodisch transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren Sammeln, Auswerten und Präsentieren des aktuellen Forschungsstandes eines Forschungsbereichs (vgl. Arksey & O'Malley 2005, S. 20). Häufig werden basierend auf Literatur-Reviews empirisch gestützte Empfehlungen für Bildungspraxis und -politik formuliert (vgl. Newman & Gough 2020, S. 3) oder bestehende Forschungsdesiderate identifiziert oder umgekehrt verhindert, dass „unnachsig Forschung zu Fragestellungen betrieben wird, die schon (vorläufig) beantwortet sind“ (Knauber 2017, S. 36).

Die Darstellung des methodischen Vorgehens erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird die Auswahl des Scoping-Review-Verfahrens für die Beantwortung der Forschungsfrage begründet, um anschließend den konkreten Forschungsprozess detailliert zu skizzieren.

2.1 Begründung des gewählten Review-Verfahrens – *Das Scoping-Review*

Die Methode des Scoping-Reviews erlaubt die transparente und differenzierte Kartierung von Studien eines Interessensgebiets und berücksichtigt dabei Umfang, Art und Charakteristika der Primärforschung (vgl. Arksey & O'Malley 2005, S. 30). Der besondere Mehrwert des gewählten Review-Verfahrens wird im Kontext des vorliegenden Beitrags darin gesehen, dass im Gegensatz zum systematischen Review eine breite Herangehensweise an den Themenbereich legitim und sinnvoll erscheint und zur Identifizierung von Forschungslücken vielfältige Primärquellen (z. B. quantitative und qualitative empirische Studien sowie theoretisch-programmatische Literatur) einbezogen werden können (vgl. Whittemore, Chao, Myoungock, Minges 2014, S. 458). Das Scoping-Review zeichnet sich durch ein fünf-stufiges methodisches und protokollbasiertes Verfahren aus: 1) Identifizierung der Forschungsfrage, 2) Identifizierung relevanter Studien, 3) Studienauswahl, 4) Erfassung der Daten und zuletzt der Zusammenfassung und Berichterstattung der Ergebnisse (5) (vgl. Arksey & O'Malley 2005, S. 22).

2.2 Beschreibung des eigenen Vorgehens

Zur Erhöhung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Vorgehensweise sowie der Ergebnisdarstellung wird nun konkreter auf die eigene Anwendung des fünf-stufigen Auswertungsprozesses des Scoping-Reviews eingegangen.

Stufe 1: Identifizierung der Forschungsfrage

Das vorliegende Review fokussiert die leitende Fragestellung: Mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen und zu welchen thematischen Schwerpunkten wurde/wird im Schnittpunkt ‚Weiterbildung und Migration‘ seit der Jahrtausendwende Forschung betrieben? In diesem Zusammenhang stellen sich im Besonderen Fragen hinsichtlich forschungsthematischer Schwerpunkte der identifizierten Studien und Beiträge, der theoretischen Bezüge, des Standes des empirischen Wissens im Kontext des interessierenden Forschungsbereichs sowie der aktuell bestehenden Forschungslücken.

Stufe 2: Identifizierung relevanter Studien

Insgesamt wurde ein sensitives Rechercheprinzip mit dem Ziel, „möglichst alle verfügbaren Studien“ (Nordhausen & Hirt 2018, S.7) im Themenbereich ‚Weiterbildung und Migration‘ zu identifizieren, verfolgt. Hierzu wurden insgesamt sieben renommierte elektronische Literaturdatenbanken mit variierenden disziplinären Schwerpunkten durchsucht: Erziehungswissenschaft (Academic Search Complete, ERIC, FIS Bildung), Soziologie (Web of Science, ProQuest Social Sciences, Sociology Source Ultimate) und Psychologie (PSYINDEX Literature). Zur Abfrage in den Literaturdatenbanken wurden, anknüpfend an die Forschungsfrage, Suchbegriffe und zulässige Kombinationen von Suchbegriffen festgelegt. Der folgende Suchstrang fand im weiteren Rechercheverlauf Anwendung:

[Erwachsenenbildung* ODER Weiterbildung* ODER "Lebenslanges Lernen" ODER Andragogik] **UND** [Migration* ODER Migrant* ODER Einwander* ODER Zuwander* ODER Flucht ODER Flüchtling* ODER Geflüchtete ODER interkulturell* ODER Vielfalt ODER Diversität]

Eingang in das Review fanden Publikationen, die einen der mit Erwachsenenbildung und Migration assoziierten Suchbegriffe in Titel, Zusammenfassung oder Schlüsselwörtern aufwiesen, deutsch- oder englischsprachig³ verfasst sowie zwischen 2000 bis Anfang 2021 veröffentlicht wurden. Die Identifikation von Aufsätzen in Datenbanken wurde im April 2021 abgeschlossen. Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden später erschienene Studien und Beiträge nicht berücksichtigt.

3 Der englische Suchstrang lautete: ["adult education" OR "further education" OR "lifelong learning" OR "adult education organization*" OR andragogy OR "vocational training" OR "vocational education" OR "continuing education"] **AND** [migration* OR migrant* OR immigration* OR immigrant* OR migratory OR refugee* OR intercultural* OR diversity*]

Stufe 3: Studienauswahl

In einem nächsten Schritt wurden weitere Ein- bzw. Ausschlusskriterien zur Auswahl der für den zu analysierenden Themenbereich bedeutsamen Treffer festgelegt. Notwendig war dies aufgrund des sensitiven Rechercheprinzips (vgl. Arksey & O'Malley 2005, S. 25 f. und Nordhausen & Hirt 2018), das bei Eingabe der Suchstränge in die Datenbanken zunächst $n = 2.139$ Treffer feststellte, die – wie bereits bei einem ersten Screening deutlich wurde – nicht alle Relevanz für die zentrale Forschungsfrage hatten.

Es wurden Publikationen ausgeschlossen, die sowohl in Zusammenfassung als auch Einleitung nicht den Kriterien wissenschaftlicher Texte entsprachen, den thematischen Fokus nicht explizit auf Erwachsenenbildung setzten oder sich auf einen anderen als den deutschsprachigen Raum bezogen. Das letztgenannte Ausschlusskriterium ist darin begründet, dass die institutionelle Struktur von Weiterbildungssystemen stark von nationalstaatlich verankerten politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen abhängt und diese wissenschaftlich berücksichtigt werden müssen (vgl. Schrader 2019, S. 699). Eine international ausgerichtete Analyse des Forschungsbereichs setzt umfassendes Wissen über die divergierenden Strukturen von Weiterbildungssystemen voraus und war aus forschungspragmatischen Gründen nicht realisierbar. Dem Hinweis Sprungs folgend, dass sich der wissenschaftliche Diskurs jedoch nicht abschließend nationalstaatlich eingrenzen lässt, werden Publikationen mit inhaltlichem Bezug auf Deutschland, Österreich und die Schweiz im weiteren Review-Prozess berücksichtigt (vgl. Sprung 2009, S. 7). Nach Sichtung der Titel und Zusammenfassungen verblieben insgesamt $n = 68$ Titel, die Eingang in die Analyse des Forschungsbereichs fanden (siehe Abb. 1).

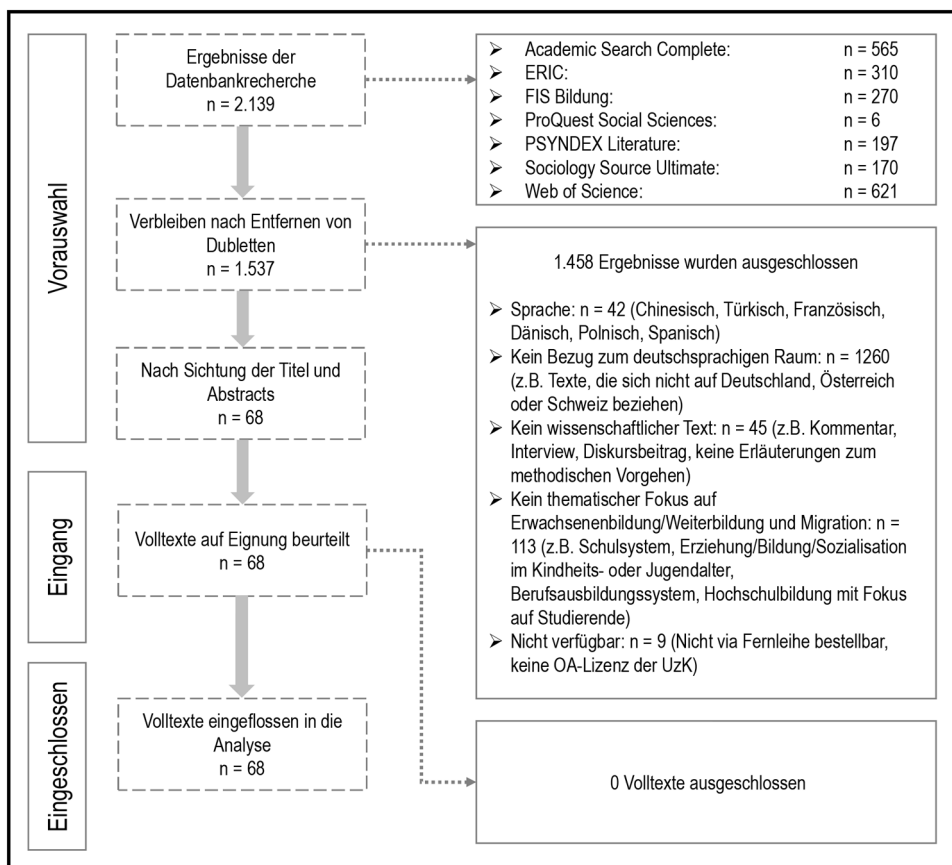


Abbildung 1: Suchergebnisbaum – Scoping Review zu ‚Weiterbildung und Migration‘

Stufe 4: Erfassung der Daten

Zur Analyse und Kartierung des Forschungsbereichs wurden in einem weiteren Schritt für jeden Titel Zusammenfassungen verfasst. Diese beinhalteten die jeweils leitende Forschungsfrage bzw. das Erkenntnisinteresse, Bezugstheorien, gewählte Methodologie (theoretisch-programmatisch, empirisch: quantitativ oder qualitativ), Befunde sowie Hinweise auf Forschungslücken. Die Erfassung der Themenschwerpunkte erfolgte mit Hilfe eines Kodierplans der sich thematisch am Forschungs memorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl & Schlutz 2000) orientierte. Die Ausdifferenzierung der Unterthemen erfolgte induktiv entlang der Textzusammenfassungen. Zur Qualitätssicherung wurden die Ergebnisse dieses Auswertungsprozesses im Rahmen einer Interpretationswerkstatt und in kollegialen Gesprächen diskutiert. Tabelle 1 fasst das Ergebnis dieses Prozesses zusammen.

3 Befunde des Mappings: Stand der Forschung zu ‚Weiterbildung und Migration‘

Im Folgenden werden die Themenschwerpunkte anhand ihrer Unterthemen (siehe Tab. 1) zusammengefasst. Basierend auf dem Scoping-Review wird ein systematischer Überblick über bearbeitete Forschungsfragen, gewählte methodologische Zugänge sowie ggf. bestehende Forschungslücken im thematischen Schnittfeld ‚Weiterbildung und Migration‘ gegeben.

Tabelle 1: Übersicht der Themenschwerpunkte im Forschungsbereich ‚Weiterbildung und Migration‘

Themenschwerpunkte der Forschung zu ‚Weiterbildung & Migration‘	Methodisches Vorgehen			Σ der Titel
	Theoretisch-programmatisch	Empirisch: Quantitativ	Empirisch: Qualitativ	
1. System, Politik und Gesellschaft				
• Weiterbildung und System: Zugangs- und Nutzungsstrukturen und institutionelle Strukturen	3	9	1	13
• Weiterbildung und Politik: Steuerungsdynamik(en)	1	0	0	1
• Weiterbildung und Gesellschaft: Verhältnisbestimmung	11	0	1	12
				26
2. Organisation				
• Ebene des Managements: Gestaltung organisationaler Strukturen	0	1	4	5
• Ebene der Leistung: Programme und Angebote	0	4	0	4
• Handlungsebene: Professionelles Handeln in Organisationen	0	0	3	3
				13
3. Lehren und Lernen				
• Lerngelegenheiten aus Teilnehmendenperspektive: Zugang, Nutzung und Wirkung	0	1	6	7
• Handeln in Lehr-Lern-Prozessen	5	0	9	14
• Kompetenzerfassung und -validierung	2	0	1	3
				24
4. Wissenschaftstheoretische Reflexion				
	5	0	0	5
Σ				68

3.1 Themenschwerpunkt: System, Politik und Gesellschaft

Der folgende Themenschwerpunkt gliedert sich in drei Unterthemen. Im Kontext von Weiterbildung und System geht es im Kern um die Weiterbildungssituation Erwachsener mit ‚Migrationshintergrund‘ sowie institutionelle Strukturen, die Weiterbildungsteilnahme auf der Makroebene ermöglichen (Kap. 3.1.1). Das Unterthema Weiterbildung und Politik richtet das Augenmerk auf Konsequenzen nationaler wie internationaler politischer Rahmenbedingungen und Vorgaben auf die Ausgestaltung von Weiterbildung im Kontext Migration (Kap. 3.1.2). Im Fokus von Weiterbildung und Gesellschaft, steht die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Zielen der Erwachsenenbildung vor dem Horizont migrationsbedingter gesellschaftlicher Gemengelage (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Weiterbildung und System: Zugangs- und Nutzungsstrukturen und institutionelle Strukturen

Mit Blick auf angewendete Forschungsdesigns fällt die Dominanz quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf. Daten des Adult Education Survey (AES), des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), der National Education Panel Study (NEPS), des Mikrozensus sowie Statistik Austria werden sekundäranalytisch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale, die auf einen ‚Migrationshintergrund‘ der Befragten hinweisen, ausgewertet (z. B. Sprung 2008, Öztürk & Kaufmann 2009, Öztürk 2016). Besonderes Forschungsinteresse gilt der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung, da die Befunde immer wieder darauf verweisen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte in diesem Bereich unterrepräsentiert seien (vgl. Öztürk 2014, S. 47). Exemplarisch wird bspw. unter Rekurs auf die Theorie der Sozialintegration nach Hartmut Esser der Einfluss unterschiedlicher Integrationsmerkmale auf die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung untersucht (vgl. Öztürk 2017) oder aus bildungssoziologischer Perspektive nach dem Beitrag von berufsbezogener Weiterbildung hinsichtlich des Abbaus bestehender Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt gefragt (vgl. Deeke & Baas 2013). Eine andere Perspektive nimmt Söhn ein, indem sie in ihrer Analyse des NEPS mit Blick auf Personen, die zwischen 1964–2003 nach Deutschland einwanderten, nach transnationalen Fortsetzungen und Diskontinuitäten der Teilnahme an Bildung im Lebenslauf fragt (vgl. Söhn 2016). Wichtige prädikative Faktoren für die Teilnahme an Erwachsenenbildung seien Interaktionen zwischen sozialen und institutionellen Strukturen, z. B. Bildungschancen in Verbindung mit Beschäftigung und individueller Agency oder Tätigkeiten vor der Emigration und legalen bzw. illegalen Wegen der Einwanderung (vgl. ebd., S. 51).

Mit Blick auf institutionelle Strukturen wurde der Zugang zu beruflichen Weiterbildungsprogrammen für Neuzugewanderte sowie der Erfolg bestehender Programme bei der Deckung des Qualifikationsbedarfs verschiedener Bevölkerungsgruppen und deren Vorbereitung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes untersucht (vgl. Speckesser 2013). Befunde einer Längsschnittstudie zum Übergang aus Integrations- und Deutschkursen am Beispiel der VHS Berlin-Mitte zeigen, dass „Übergänge [...] in allgemeine Programmbereiche selten und wesentlich auf überdurchschnittlich gebil-

dete Personen zurückzuführen“ (Brose 2013, S. 53) seien. Dieser Befund indiziere die „soziale Selektivität des offenen VHS-Programms“ (Brose 2014, S. 88). Weitere Studien heben hinsichtlich der Zugänglichkeit von Weiterbildungsangeboten sog. Migrantenselbstorganisationen hervor: So wird bspw. nach Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfeldern sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen von Migrantenselbstorganisationen gefragt (vgl. Kocaman, Latorre Pallares & Zitzelsberger 2010). Im Rahmen einer qualitativen Studie wurde in diesem Kontext weiter untersucht, inwiefern „Migrantenselbstorganisationen als ‚Brücke‘ zwischen eingewanderten Menschen und der Mehrheitsgesellschaft mit ihren Institutionen“ fungieren (Stoppacher 2015, S. 11, vgl. auch Zitzelsberger & Latorre Pallares 2006). In diesem Zusammenhang forschende Autor*innen konstatieren eine „publizistische und wissenschaftliche Nichtwahrnehmung“ (Kocaman, Latorre Pallares & Zitzelsberger 2010, S. 06–3) von Bildungsaktivitäten in Migrantenselbstorganisationen.

3.1.2 Weiterbildung und Politik: Steuerungsdynamik(en)

Heinemann und Monzó betrachten aus kapitalismus- und machtkritischer Perspektive die Umsetzung von Sprachkursen im Kontext staatlich gerahmter Integrationskurse. Dabei rekonstruieren sie, auf welcher unterschiedlichen Weise Migrationsregime die Erwachsenenbildung für ihre Zwecke instrumentalisieren (vgl. Heinemann & Monzó 2021, S. 70), um daran anknüpfend Perspektiven für kritisch-pädagogische Reaktionen auf der Mikroebene zu skizzieren. Die Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Politik wird zwar im wissenschaftlichen Diskurs aufgegriffen und als wichtiger Forschungsgegenstand ausgewiesen (z. B. Heinemann 2018, S. 91; Käpplinger 2020, S. 304), jedoch bleiben systematische Analysen sowohl für den nationalen Kontext als auch in international vergleichender Perspektive bislang weitestgehend aus.

3.1.3 Weiterbildung und Gesellschaft: Verhältnisbestimmung

Hier liegen überwiegend theoretisch-programmatische Beiträge vor, die gesellschaftliche Debatten aufgreifen. Nuissl plädiert angesichts der marginalen Thematisierung von Zuwanderung in der Erwachsenenbildung dafür, „die Diskussion, um Zielgrößen zu eröffnen und zugleich daraus abgeleitet methodisch und didaktisch innovative Modelle zu entwickeln“ (Nuissl 2003, S. 322). Hervorgehoben wird in einer weiteren Arbeit, „dass die frühe Beschäftigung [beginnend in den 1970er Jahren, Anm. G. M.] der Erwachsenenbildung mit Fragen der Migration und Integration vor allem durch sogenannte ‚Zielgruppenprogramme‘ für ausländische Erwachsene geprägt war“ (Fischer 2016, S. 4). Erwachsenenbildung habe im Zuge des kontinuierlich steigenden Wanderungssaldos sowie zunehmender Furcht vor „dem Fremden“ die Aufgabe gesellschaftliche Integrationsleistungen zu fördern und müsse „deshalb wieder stärker ins öffentliche auch politische Bewusstsein rücken“ (Gieseke 2016, S. 316). Reddy verweist an dieser Stelle explizit sowohl auf eine differenzierte als auch inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis (Reddy 2010, S. 122 f.). Dieser Perspektive folgt auch Sprung, indem sie dafür plädiert, „[...]dass sich nicht nur einzelne SpezialistInnen, sondern

die Erwachsenenbildung insgesamt [...] gegenüber migrationsgesellschaftlichen Realitäten stärker öffne[n]“ (Sprung 2009, S. 07–7) müsse. Für Sprung ist Erwachsenenbildung ein „Resonanzraum“ gesellschaftlicher Entwicklungen (Fritz, Hrubesch, Sprung, Taşdemir 2018, S. 71).

Poststrukturalistische Maximen aufgreifend argumentiert Mecheril zum Verhältnis von Gesellschaft und Erwachsenenbildung:

„Erwachsenenbildung in einer durch interkulturelle Phänomene konstitutiv geprägten Gesellschaft ist immer interkulturelle Erwachsenenbildung. Interkulturelle Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randprogrammatik, sondern vielmehr *die* Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2008, S. 42 f.).

Dass dem in dem Zitat anklingenden Postulat bislang noch nicht ausreichend Rechnung getragen wird, stellen auch Schöll und Robak in ihrer Dokumentenanalyse des Nationalen Integrationsplans heraus, in welchem Erwachsenenbildung keine adäquate Berücksichtigung fände:

„Auffällig ist, dass sie [die Erwachsenenbildung; Anm. G. M.] – von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen – sich weder im theoretischen noch im praktischen Akteursfeld der beratenden Arbeitskreise wiederfindet. Auffällig ist auch, dass ihr Aktionsfeld, wenn überhaupt fast nur über Sprache definiert wird und hier fast ausschließlich der Bund, als finanziell und strukturell federführend, seine Verantwortung akzentuiert. Auffällig ist zudem, dass die Länder, als die Akteure, denen die Verantwortung für die Erwachsenenbildung über die einschlägigen Gesetze zufällt, die Erwachsenenbildung gar nicht im Blick haben“ (Schöll & Robak 2008, S. 8).

Während bis hierhin referierte Beiträge nicht auf einen bestimmten Bereich innerhalb der Erwachsenenbildung fokussieren, befassen sich andere dezidiert mit politischer Erwachsenenbildung (z. B. Molthagen & Schöne 2016, Oeftering 2016 und Mecheril & Streicher 2016). Öftering betont die Entwicklung einer gemeinsamen Idee von Citizenship als Kernaufgabe politischer Erwachsenenbildung (vgl. Oeftering 2016). Molthagen & Schöne (2016) unterstreichen die Bedeutung von politischer Erwachsenenbildung im Prozess der Integration Neuzugewandeter. Mecheril und Streicher wenden hinsichtlich des Integrationsdiskurses kritisch ein:

„Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft ist somit nicht schlicht zu beschränken auf jene zielgruppenspezifische und oft defizitorientierte Figur der politischen Erwachsenenbildung für Migrant/innen, als die sie in Deutschland nicht selten auftritt“ (Mecheril & Streicher 2016, S. 164).

3.2 Themenschwerpunkt: Organisation

Unter dem Themenschwerpunkt Organisation finden sich Titel, die sich mit organisationalen Fragestellungen im Kontext ‚Weiterbildung und Migration‘ auseinandersetzen. Dabei ergaben sich drei Unterthemen: erstens die Ebene des Managements, welche organisationale Umgangsweisen und Gestaltungsbedingungen umfasst (Kap. 3.2.1), zweitens die Ebene der Leistung, deren Fokus auf der Analyse von Pro-

grammen und Angeboten im Kontext migrationsbedingter Vielfalt liegt (Kap. 3.2.2) und drittens die Handlungsebene, in deren Zusammenhang die Professionalität in der Weiterbildung thematisiert wird (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Ebene des Managements: Gestaltung organisationaler Strukturen

Hier werden unter Rückgriff auf überwiegend qualitative Forschungsmethoden Fragen nach organisationsinternen Reaktionen (Ruhlandt 2016) und Positionierungen (Stanik & Franz 2016) von Volkshochschulen auf migrationsbedingte Vielfalt untersucht. Eine weitere Studie mit ähnlichem Fokus – jedoch unter Rückgriff auf eine quantitative Online-Befragung und mit Blick auf Familienbildungseinrichtungen – legen Öztürk und Reiter (2019) vor. Weitere Arbeiten befassen sich zum einen mit „Diversität im Prozess des Organisierens vernetzter Zusammenhänge von Weiterbildungsorganisationen“ (Ruhlandt 2018, S. 58) und zum anderen wird im internationalen Kontext untersucht, „wie die Organisationen und ihre Mitglieder lernen, mit den (kulturellen, politischen, sprachlichen etc.) Übersetzungsherausforderungen von (bestehenden oder zugeschriebenen) kulturellen Unterschieden um[zul]gehen, und wie die Organisationen in Zusammenarbeit mit anderen Akteuren ein grenzüberschreitendes Weiterbildungsprogramm entwickeln“ (Göhlich, Engel, Höhne 2014, S. 43 f.). Die weitere Erforschung organisationaler Bedingungen zur Gestaltung migrationsbedingter Vielfalt unter Berücksichtigung von Aushandlungsprozessen und organisationalen Lernprozessen sowie verschiedenen Reproduktionskontexten (Schrader 2011) stellt ein empirisches Desiderat dar. Ruhlandt verwies bereits 2016 auf die Notwendigkeit, erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung sowie Professionsforschung im Kontext von Migration voranzutreiben, um Erwachsenenbildung „organisational und professionell weiter zu fundieren und zu differenzieren“ (Ruhlandt 2016, S. 198).

3.2.2 Ebene der Leistung: Programme und Angebote

Für Niedersachsen liegt eine umfassende Programmanalyse vor, in der herausgestellt wird, „[...]wie sich interkulturelle Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Anforderungen ausdifferenziert und welche Konzeptionen von Kultur und Bildung dabei Berücksichtigung finden“ (Robak & Petter 2014, S. 8). Ein weiterer Beitrag ermittelt verschiedene Phasen hinsichtlich der Adressierung Geflüchteter und aufnehmender Gemeinden in Angeboten der Volkshochschulen zwischen 1947 bis 2015 (vgl. Käßplinger 2018). Modernisierungstheoretischen Maximen folgend untersucht Käßplinger mittels Längsschnittdaten der Volkshochschulstatistik den Einfluss von (Flucht)Migration auf zielgruppenspezifische Volkshochschulangebote (vgl. Käßplinger 2020, S. 295). Vor dem Hintergrund der Zunahme von Integrations- und Deutschkursen wurde mittels einer Längsschnittstudie (2007–2017) auf Grundlage der Volkshochschulstatistik der Einfluss von Migration auf Programmstrukturen analysiert (vgl. Granderath, Rüber & Martin 2020).

3.2.3 Handlungsebene: Professionelles Handeln in Organisationen

Empirische Befunde bezüglich des Zugangs und der Situation von Fachkräften mit Migrationsgeschichte zum Berufsfeld Erwachsenenbildung liegen bislang nur für den österreichischen Kontext vor (vgl. Kukovetz, Sadjed & Sprung 2014). Ausgehend vom quantitativen Befund der Unterrepräsentation von Personen mit Migrationsbiografie beim Personal in Weiterbildungseinrichtungen untersucht Sprung mittels eines partizipativen Forschungsdesigns Bedingungen, unter denen eine Migrationsbiografie als Ressource oder Barriere Bedeutung erlangt (Sprung 2016, S. 128). Vor dem theoretischen Hintergrund macht- und ungleichheitskritischer Perspektiven zeigt die Analyse des umfassenden qualitativen Datenmaterials einen Mangel an organisationalen Strategien zur Anerkennung „migrationsbiografischer Ressourcen“ (vgl. Sprung 2016, S. 137). In einer weiteren Studie wird untersucht, wie „migrationsbezogene Kompetenzen“ von Erwachsenenbildner*innen definiert und wann sie im Arbeitsalltag eingesetzt werden (vgl. Sadjed, Sprung & Kukovetz 2015, S. 286). In Anschluss an den Professionalitätsdiskurs wäre zu fragen, welche Spannungsfelder und Handlungsanforderungen an das planend-disponierende Personal in der Erwachsenenbildung im Kontext migrationsbedingter Vielfalt bestehen.

3.3 Schwerpunktthema: Lehren und Lernen

Das Schwerpunktthema Lehren und Lernen fokussiert die Mikroperspektive, also das Lehr-Lern-Geschehen, und ist in drei Unterthemen unterteilt. Zunächst werden die Teilnahmemotive, Kurserfahrungen und subjektive Einschätzungen zum Nutzen der Teilnahme an Bildungsveranstaltungen aus Teilnehmendensicht untersucht (Kap. 3.3.1). Weiter wird die Gestaltung der Beziehung(en) zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Rolle bzw. Aufgabe von Lehrenden im Kontext migrationsbedingter Heterogenität in Kursen der Erwachsenenbildung (vorrangig mit Bezug auf Sprach- und Integrationskurse) beleuchtet (Kap. 3.3.2). Im Zuge der disziplinären Debatte um Integration wird wiederholt auf den Stellenwert einer Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen als „bedeutende Aufgabe der Erwachsenenbildung“ (Schneeberger 2019, S. 10) hingewiesen (z. B. Sadjed et al. 2015, Beck 2019, S. 98 f. & Zimmer 2013). Das dritte Unterkapitel umfasst daher Publikationen, die sich dem Gegenstand der Kompetenzerfassung und -validierung annehmen (Kap. 3.3.3).

3.3.1 Lerngelegenheiten aus Teilnehmendenperspektive: Zugang, Nutzung und Wirkung

Ausgehend von motivationstheoretischen Überlegungen analysiert Beck anhand von leitfadengestützten Interviews mit freiwilligen Integrationskursteilnehmenden, welche Motive zur Teilnahme führen, wie sich die Einstellung zu und der Umgang mit kultureller Heterogenität im Kursgeschehen gestaltet und welchen Einfluss dies auf die Lernmotivation hat (vgl. Beck 2019). Eine weitere, ebenfalls qualitativ ausgerichtete, Studie geht aus habitustheoretischer Perspektive der Frage von (Nicht-)Partizipationsorientierungen in nicht-formaler Bildung von in Deutschland lebenden Erwachsenen mit türkischem Hintergrund nach (Bağcı 2019). Die Studie bestätigt die These

des Matthäus-Effekts: Diejenigen, die eine Teilnahme an Erwachsenenbildung positiv konnotieren, verfügen in der Regel über ein höheres Bildungsniveau. Auch Heinemann befasst sich mit Teilnahmegründen, allerdings zielt ihre Studie auf subjektive Begründungen von deutschen Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Heinemann 2014). Mittels Leitfadeninterviews untersucht Hentges, welche Erfahrungen Teilnehmende von Integrations- und Orientierungskursen mit im Kurs erworbenen Kompetenzen in der Aufnahmegesellschaft machen und inwiefern durch die Teilnahme soziale Integrationsprozesse unterstützt werden (vgl. Hentges 2013). Anders als Hentges verfolgt die Forschungsgruppe um Granderath einen quantitativen Forschungsansatz, um den Beitrag von Weiterbildungsteilnahme zur Integration zu untersuchen. Hierbei werden die Daten des NEPS sekundäranalytisch untersucht und gefragt, welchen Beitrag Erwachsenenbildung zum subjektiven Wohlbefinden als Schlüssel zur Integration leistet (vgl. Granderath, Martin & Froehlich 2021) und welchen Effekt die Teilnahme an Erwachsenenbildung auf die nationale und ethnische Identifikation der Teilnehmenden mit Deutschland hat (vgl. Granderath, Froehlich & Stürmer 2020).

3.3.2 Handeln in Lehr-Lern-Prozessen

Eschenbacher (2019 & 2020) stellt unter Rekurs auf die Theorie des transformativen Lernens die Bedeutung von „transformative conversations“ (Eschenbacher 2020, S. 378) als Möglichkeit für Lehrende heraus, Zugewanderte im Prozess des Ankommens zu unterstützen.

Auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Integrationskursteilnehmenden und Lehrenden untersuchen Kloubert und Dickerhoff, wie Lernprozesse wahrgenommen werden und inwiefern Prinzipien der dialogischen Bildung (in Anschluss an Buber) im Kursgeschehen berücksichtigt werden können (vgl. Kloubert & Dickerhoff 2020, S. 275). Basierend auf weiteren Analysen und anknüpfend an Habermas' Konzept der Gesellschaft als Lebenswelt und System plädiert Kloubert für die Abschaffung der üblichen Prüfungsformate zum Demokratielernen in Integrationskursen (vgl. Kloubert 2019, S. 132). Kloubert und Hoggan befragen Lehrende mit Beratungsfunktion nach ihren pädagogischen Strategien im Umgang mit Lernenden, welche Herausforderungen und Barrieren den Lernenden im Integrationsprozess begegnen und wie damit im Kurskontext umgegangen wird (vgl. Kloubert & Hoggan 2021, S. 32).

An anderer Stelle wird mit Bezug auf kritische Pädagogik die Reflexion von Verstrickungen in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse seitens pädagogisch Tätiger in Deutschsprachkursen ins Zentrum der Frage zu pädagogischer Professionalität gerückt (vgl. Heinemann & Sarabi 2020; Heinemann 2018). In einem weiteren Beitrag skizziert Heinemann den „Funds-of-Knowledge-Approach“ (Heinemann 2020, S. 209) als Möglichkeit, bestehende Machtverhältnisse bei der Definition von lehrens- bzw. lernenswerten Inhalten aufzubrechen.

Weitere Publikationen widmen sich der Konzeption von Trainings zu interkultureller Kompetenz oder Kommunikation (z. B. Bentner 2003; Öztürk 2003, Bleil 2006, Schmid & Kammhuber 2011, Schuster 2013). Troalic befasst sich in diesem Kontext mit der adäquaten Gestaltung von Beratungsprozessen (vgl. Troalic 2012). Siefker hin-

gegen fragt, inwiefern „mitgebrachte oder überlieferte Orientierungen“ (Siefker 2004, S.) ein verwertbares Potenzial für Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ und Aufnahmegesellschaft darstellen.

3.3.3 Kompetenzerfassung und -validierung

Trotz des unter 3.3 angedeuteten Bedeutungszuspruchs konnten auf Basis dieses Literatur-Reviews lediglich drei Titel diesem Unterthema zugeordnet werden.

Mit Blick auf (hoch-)qualifizierte Zugewanderte analysiert Sprung, welche Hürden bei der Fortführung von Karrierewegen im Ankunftsland bestehen. Hinsichtlich der Rolle von Erwachsenenbildung kommt sie zu dem Schluss:

„Adult education turned out to be a context in which recognition could take place. [...] Of course, adult education [...] is not able to compensate for the denial of recognition on a structural (legal and political), symbolic or institutional level, but it might encourage people in the social dimension and widen their range of strategies for dealing with specific conditions“ (Sprung 2013, S. 93).

Lintner plädiert vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit der Anerkennung transnationaler informeller, formeller und non-formaler Kompetenzen dafür, dass es nicht lediglich darum ginge, formale Verfahren zur Qualifikationsanerkennung voranzutreiben, sondern ressourcenorientierte Weiterbildungsangebote und Beratungsstrukturen zu stärken (vgl. Lintner 2017, S. 06–5 f). Deutscher und Winther (2018) beschäftigen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes technologiebasierter Arbeitsplatzsimulation in Verfahren zur Erfassung im Ausland erworbener beruflicher Kompetenzen.

3.4 Themenschwerpunkt: Wissenschaftstheoretische Reflexionen

Während die bis hierhin durch das Scoping-Review identifizierten Themenschwerpunkte Beiträge umfassen, die sich empirisch forschend oder theoretisch-programmatisch mit der *Praxis* der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Migration auseinandersetzen, liegt der Schwerpunkt einiger weiterer Arbeiten auf wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexionen der Weiterbildungsforschung selbst.

Ebner von Eschenbach übt ausgehend von postfundamental-orientierten Denkbewegungen (u. a. in Anlehnung an Ulrich Beck und Oliver Marchart) Kritik am bis dato affirmativen Umgang der Weiterbildungsforschung mit dem Migrationsbegriff und spricht sich in diesem Zuge dafür aus, „präempirische Voraussetzungen des Migrationsbegriffs“ (Ebner von Eschenbach 2016, S. 45) epistemologisch zu untersuchen. Dies impliziert, ein Augenmerk dafür zu entwickeln „wie, wann, warum und von wem Migration als fundamentale Analyseeinheit“ (ebd., S. 55) herangezogen wird und welche Implikationen in der erwachsenpädagogischen Forschung damit einhergehen. Infolgedessen ist aus dieser Perspektive vom sog. Migrationsbegriff als substanzialistischer Kategorie Abschied zu nehmen und stattdessen – im Sinne eines „relational reframes“ (Ebner von Eschenbach, 2019, S. 30) – vom „Zwischen“ (ebd.) in

der Vielfalt kontingenter sozialer Beziehungsformationen auszugehen und damit eine epistemologische Verschränkung von Innen- und Außenperspektive anzuvisieren. Exemplarisch bedeutet eine derartige Neurahmung des Forschungsfeldes, die Vorrangstellung des Integrationsbegriff im Feld der erwachsenenpädagogischen Migrationsforschung durch stärkere Berücksichtigung begrifflich-theoretischer Alternativen – etwa zugehörigkeits- und solidaritätstheoretische Überlegungen – zu kontestieren (vgl. Ebner von Eschenbach 2017, S. 07–4).

Ähnliche Aufmerksamkeitsrichtungen schlagen – wenngleich unter Berufung auf hegemonie- und rassismuskritische Theorieperspektiven – Heinemann und Ortner vor, indem sie folgende Kernfragen apostrophieren: Wie konstruieren wir den Gegenstand (neu)? Was ist die Rolle der Forscher*innen? Welche Verantwortung (und deren Grenzen) ergeben sich bei der Darstellung von Forschungsergebnissen? (vgl. Heinemann & Ortner 2018, S. 64f.).

4 Diskussion der Befunde und Anschlussperspektiven

Die Befunde des Scoping-Reviews zeigen Unterschiede in der Intensität der Beforschung der verschiedenen Themenschwerpunkte und der zugehörigen Unterthemen. Diese Unterschiede sollen im Folgenden verdeutlicht und Perspektiven für zukünftige Forschungsvorhaben im Feld aufgezeigt werden.

Im Themenschwerpunkt System, Politik und Gesellschaft liegen vielfältige Publikationen vor, die sich der theoretisch-programmatischen Verhältnisbestimmung von Erwachsenenbildung und Gesellschaft widmen. Dies zeigt den bemerkenswerten Bedarf an Diskussion(en) der Positionierung von Weiterbildungsforschung und -praxis zu migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen innerhalb des untersuchten Forschungsbereichs. Intensive Forschungsbemühungen bestehen in Bezug auf das Generieren von quantitativem „Standortwissen“ (Reichenbach 2017) zu Strukturen der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationsgeschichte. Verschiedene Einflussfaktoren, die die (Nicht-)Teilnahme mutmaßlich bedingen, werden untersucht. Dabei wird eine weitere Ausdifferenzierung der bestehenden Messinstrumente gefordert, um der Heterogenität der Zielgruppe mit Migrationsgeschichte gerecht zu werden (vgl. bspw. Öztürk 2014). Zukünftige Forschungsbemühungen könnten von einer systematischen Verknüpfung dieses quantitativ generierten Standortwissen mit qualitativen Forschungszugängen profitieren, die sich im Detail mit subjektiven (Nicht-)Teilnahmemotiven befassen. Der Mehrwert einer solchen triangulierenden Herangehensweise kann in der Gewinnung von „Erklärungswissen“ (Reichenbach 2017) zu strukturellen *und* individuellen Barrieren der Weiterbildungsteilnahme gesehen werden. Eine weitere Leerstelle zeigt sich an der Schnittstelle Erwachsenenbildung und Politik, der es insbesondere an Forschungsvorhaben mangelt, die systematisch bildungs- und migrationspolitische Steuerungsimpulse auf das Weiterbildungssystem, -organisationen und auf die konkrete Ausgestaltung von Lehr-Lern-Situationen in den Fokus rücken (siehe hierzu bspw. Oltmer 2018). Hier könnte

bspw. die Auseinandersetzung mit der Governancetheorie Anregungen für weitere Forschungsarbeiten bieten, um insbesondere die Wechselwirkungen zwischen Steuerungsimpulsen und dem Akteursfeld der Weiterbildung sichtbar zu machen.

Die Analyse zum Themenschwerpunkt Organisation offenbart gerade im Hinblick auf die letzten fünf Jahre eine zunehmende Forschungsdynamik, die auf vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Studien verweist: Dabei wären insbesondere die pädagogische und interkulturelle Organisationsforschung, Netzwerk- und Kooperationsforschung sowie die Professionsforschung zu berücksichtigen. Erste Erkenntnisse zu städtischen Volkshochschulen und Familienbildungseinrichtungen in Bezug auf organisationsinterne Umgangsweisen bzw. Strategien im Kontext von Migration liegen bereits vor (siehe Ruhlandt 2016; Öztürk & Reiter 2019). Diese verdeutlichen, dass Weiterbildungsorganisationen migrationsbezogene Umwelteinflüsse rezipieren und aktiv bearbeiten, allerdings könnten die bisherigen Befunde bspw. um weitere Reproduktionskontexte (Schrader 2011) ergänzt werden, um die Breite des Feldes der Erwachsenenbildung abzubilden und potenzielle Differenzen in den organisationalen Bearbeitungsstrategien aufzudecken. Hier könnte bspw. der theoretische Strang des Neoinstitutionalismus Analysemöglichkeiten eröffnen (siehe hierzu: Koch & Schemmann 2009). Ein weiteres Desiderat besteht hinsichtlich der Einflüsse von Migration auf Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen. Spannend in diesem Zusammenhang könnte die Untersuchung von Kooperations- und Machtkonstellationen zwischen historisch etablierten Weiterbildungsorganisationen und sog. Migranten-selbstorganisationen sowie weiterer Akteure, die sich bezüglich migrationspezifischer Fragen engagieren, sein (siehe Boos-Nünning 2019, S. 37f.).

Zusätzlich zu Beiträgen, die organisationale Strukturen und deren Wandel thematisieren, existieren bereits Ansätze, die innerorganisationale Prozesse und damit insbesondere die Ebene der Leistung und des Personals zum Forschungsgegenstand erheben. In Anlehnung an die Forscherinnengruppe um Annette Sprung ergeben sich weiterführende Fragen zu Spannungsfeldern, Handlungsanforderungen und sich verändernden Deutungsmustern im Arbeitsalltag des planend-disponierenden Personals. Mittels Programmanalysen werden zwar Leistungsstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung migrationspezifischer Einflüsse analysiert, allerdings bleiben die spezifischen Handlungs- und Deutungsstrukturen von Programmplanenden in Bezug auf migrationsbezogene Frage- und Problemstellungen bisher noch im Verborgenen. Hier könnten bspw. vorhandene Modelle der Programm- und Angebotsplanung (siehe von Hippel 2017) als Interpretationsfolie adaptiert werden, um spezifische Anforderungen im Kontext von Migration an Programmplanende sowie deren handlungsleitende Deutungsmuster explorativ zu untersuchen. Dies könnte weiterführend in Analysen überführt werden, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren Reproduktion im Zusammenhang mit Programmen unterschiedlicher Organisationen, ihren Inhalten und Leerstellen kritisch mitberücksichtigen.

Viele Beiträge befassen sich mit dem Unterthema Handeln in Lehr-Lern-Prozessen im Kontext des Themenschwerpunkts Lehren und Lernen. Dabei wird sowohl in

theoretisch-programmatischen Ansätzen als auch in qualitativen Studien insbesondere die Rolle des pädagogischen Handelns von Lehrenden in Integrations- und Deutschkursen problematisierend in den Blick genommen. Konkret wird dabei oftmals das Statusgefälle zwischen Lehrperson und Lerngruppe bzw. innerhalb der Lerngruppe fokussiert. Die vielfältigen theoretischen Perspektiven der bisher vorhandenen Beiträge bieten wertvolle Ansatzpunkte zur Beschäftigung mit Machtkonstellationen, der Aushandlung von Fremdheit und dem Umgang mit fluchtbedingten Traumata in verschiedenartigen Kurssettings – nicht nur in Bezug auf Deutsch- und Integrationskurse. Dies könnte eine Debatte um erwachsenenpädagogische Grundprinzipien im Kontext der Migrationsgesellschaft (vgl. Kloubert 2019, Heinemann & Ortner 2018) weiter schärfen und Perspektiven für die Professionalisierung von Erwachsenenbildner*innen eröffnen (Eschenbacher 2019, S. 89).

Neben Studien, die explizit die Lehr-Lern-Interaktion behandeln, finden sich im Themenschwerpunkt Lehren und Lernen auch Arbeiten, die den Zugang zu Weiterbildung sowie Einschätzungen zu deren Wirkung und Nutzung aus Sicht der Teilnehmenden bearbeiten. Hier existieren überwiegend qualitative Studien, die Motive der Teilnahme sowie individuelle Nutzungsperspektiven herausstellen (siehe Kapitel 3.3.1). Jedoch sind diese bisher auf wenige, sehr eng gefasste Zielgruppen beschränkt. Ein breiterer Ansatz – auch unter Einbezug quantitativer Verfahren (siehe Kapitel 3.1.3) – könnte dieses schwer generalisierbare „Erklärungswissen“ (Reichenbach 2017) in Bezug auf Teilnahmestrukturen verschiedener Zielgruppen erweitern. Über Teilnahmefragen hinausgehend müssten auch hier empirische Untersuchungen zu Übergängen aus zielgruppenspezifischen Angeboten in andere Programmbebereiche, Verbleibstudien (siehe Hentges 2013) und Kursabbrüchen (z. B. Sparks 1994, Heinemann 2015, Bremer & Pape 2019) vorgenommen werden. Auf diese Weise können Phänomene der (Nicht-)Teilnahme ganzheitlicher in den disziplinären Fokus rücken.

Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft hat das Mandat, die Gewinnung von Reflexionswissen zu ermöglichenden und hinderlichen Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen hinsichtlich *aller* Erwachsenen vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Pluralisierungsdynamiken sowie subjektive Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen Funktionssystemen zu verbessern. Die Befunde des vorliegenden Scoping-Reviews deuten darauf hin, dass eine Einlösung dieses Mandats durch eine Verzahnung der identifizierten Themenschwerpunkte und eine Triangulation der in ihnen dominierenden methodischen Zugänge vorangetrieben werden kann. Angesichts der einvernehmlichen Prognose einer fortschreitenden Globalisierung, Technisierung, der Folgen des Klimawandels und damit einhergehender Mobilität von Menschen werden soziale Räume zunehmend durch transnationale und hybride Lebensformen beeinflusst werden (vgl. Treibel 1990, Pries 2001, & Mecheril 2016, S. 14). Eine methoden- und theoriepluralistische Herangehensweise in der Disziplin scheint nicht nur nötig und gewinnbringend, sondern durchaus realisierbar.

Literatur

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (1), S. 19–32.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E., Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Bağcı, S. E. (2019). Migration and Participation in Adult Education: The Matthew Effect on Immigrants. *Adult Education Quarterly*, 69 (4), S. 271–294. doi: 10.1177/0741713619848108.
- Beck, E. (2019). Lernmotivation im Kontext kultureller Vielfalt. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer. S. 93–114.
- Beck-Gernsheim, E. (2004). *Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bentner, Ariane (2003). Trainings interkultureller Kommunikation in der öffentlichen Verwaltung. Bergemann, Niels & Sourisseaux, Andreas, L., J. (Hrsg.). *Interkulturelles Management*. Berlin: Springer. S. 273–293.
- BiB (2021). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen (2005 und 2019)*. Verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B52-Anteil-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Alter-2005u2019.html?nn=9992206>. (Letzter Zugriff: 26.06.2021).
- Bleil, N. (2006). *Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boos-Nünning (2019). Über den Umgang mit der Einwanderung in Deutschland. Stein, M., Steenkamp, D., Weingraber, S., Zimmer, V. (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19–40.
- Bremer, H. & Pape, N. (2019). Habitus als Ressource der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung. Überlegungen am Beispiel der Alphabetisierungsforschung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 365–376. doi: 10.3278/HBV1904W365.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Oldenburg: IBIS e. V. S. 7–28.
- Brose, N. (2013). Soziale Inklusion durch Erwachsenenbildung. Übergänge aus Integrations- und Deutschkursen in andere Programmbereiche der Volkshochschule Berlin-Mitte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3 (1), S. 47–62. doi: 10.1007/s35834-013-0050-z.
- Brose, N. (2014). Weiterbildung für alle? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (1), S. 84–97. doi: 10.3278/REP1401W084.
- Deeke, A. & Baas, M. (2013). Abbau oder Reproduktion von Ungleichheit? – Erträge der beruflichen Weiterbildung arbeitsloser Migranten. *Sozialer Fortschritt*, 62 (1), S. 23–32. doi: 10.3790/sfo.62.1.23.

- DeStatis (2021). *Migration und Integration. Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html>. (Zugriff am: 01.07.2021).
- Deutscher, V. & Winther, E. (2018). Verfahren zur Erfassung von im Ausland formal und informell erworbener beruflicher Kompetenzen – Potenziale und Grenzen technologiebasierter Arbeitsplatzsimulationen. Maehler, D. B., Shajek, A., Brinkmann, H. U. (Hrsg.). *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch*. Göttingen: Hofgrefe. S. 317–338.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39 (1), S. 43–59. doi: 10.1007/s40955-016-0050-4.
- Ebner von Eschenbach (2017). Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11 (31), 12 S.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung. (Mit einer Nachlese von Ortfried Schöffter)*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Eschenbacher, S. (2019). Möglichkeiten und Grenzen transformativen Lernens im Kontext von Flucht- und Migrationserfahrungen. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer. S. 77–92.
- Eschenbacher, S. (2020). Transformative learning theory and migration: Having transformative and edifying conversations. *European Journal of Research on the Education and Learning of Adult*, 11 (3), S. 367–381. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1678.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24 (4), S. 230–235. doi: 10.1179/2047480615Z.000000000329.
- Fischer, V. (2008). Migration: Forschungsergebnisse und -defizite. Anforderungen an die Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), S. 32–40.
- Fischer, V. (2016). Erwachsenenbildung im Migrationskontext. Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-531-20001-9_64-1.
- Foroutan, N. & İkliz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. Mecheril, P. (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 138–151.
- Fritz, T., Hrubesch, A., Kukovetz, B., Sprung, A., Taşdemir, D. (2018). Ein- und Auslassungen. Die österreichische Migrationsgesellschaft und ‚ihre‘ Erwachsenenbildung(sforschung). Holzer, D. (Hrsg.). *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildung*. Münster und New York: Waxmann Verlag. S. 71–82.
- Gieseke, W. (2016). Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung – Ein Essay. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (4), S. 311–323. doi: 10.3278/HBV1604W345.

- Goeze, A. & Stodolka, F. (2019). Das Personal als Ressource der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung: Ein systematisches Review über das Zusammenwirken unterschiedlicher Personalgruppen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 354–364.
- Gough, D., Oliver, S., Thomson, J. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions*. London: Nesta.
- Göhlich, M., Engel, N., Höhne, T. (2014). Organizational Learning and the Transnationalization of Further Education: Pedagogical Research on Cross-Border Organizations. *European Education*, 46 (4), S. 43–60. doi: 10.1080/10564934.2014.995540.
- Granderath, J., Martin, A., Rüber, I. E. (2020). Course profiles and participation in German Adult Education Centers during times of migration: A longitudinal study. *Adult Education Quarterly*, 21 (1). doi: 10.11770741713620982544.
- Granderath, J., Martin, A., Froehlich, L., Stürmer, S. (2020). Identification through education of adult education on national and ethnic identification of people with migration background in Germany. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15 (1). doi: 10.1002/casp.2482.
- Granderath, J., Martin, A., Froehlich, L. (2021). The Effect of Participation in Adult Education on Life Satisfaction of Immigrants and Natives: A Longitudinal Analysis. *Journal of Happiness Studies*. doi: 10.1007/s10902-020-00340-7.
- Hamburger, F. & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Schüler. Wissen für Lehrer. Migration*, S. 30–31.
- Heinemann, A. M. B. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heinemann, A. M. B. (2015). Gründe für die (Nicht-)Teilnahme an institutionalisierten Formen der Weiterbildung. Überlegungen aus der Perspektive von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Grotluschen, A. & Zimper, D. (Hrsg.). *Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 275–283.
- Heinemann, A. M. B. (2018). Alles unter Kontrolle? Der Deutschkurs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47 (1), S. 79-92. doi: 10.1007/s40955-018-0106-8.
- Heinemann, A. M. B. & Ortner, R. (2018). Hegemonie- und rassismuskritische Perspektiven auf Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Holzer, D., Dausien, B., Schlögl, P., Schmid, K. (Hrsg.). *Forschungsinseln. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Münster und New York: Waxmann. S. 55–70.
- Heinemann, A. M. B. (2020). Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den „Funds of Knowledge-Approach“. van Ackeren, I., Bremer, H., Kessl, F., Koller, H. C., Pfaff, N., Rotter, C., Klein, D., Salaschek, U. (Hrsg.). *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 207–221.
- Heinemann, A. M. B. & Sarabi, S. A. (2020). Paternalistic Benevolence – Enabling Violence: Teaching the Hegemonic Language in a Double Blind. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (3), S. 309–320. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1712.

- Heinemann, A. M. B. & Monzó, L. (2021). Capitalism, migration and adult education: Toward a critical project in the second language learning class. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 12 (1), S. 65–79. Doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs3464.
- Hentges, G. (2013). Integrations- und Orientierungskurse. Eine Bilanz nach sieben Jahren. Brinkmann, H. U., Uslucan, H.-H. (Hrsg.). *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. S. 343–364.
- Herbrechter, D., Hahnradt, E. & Kuhn, X. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften als Konzept zur berufsbegleitenden Professionalitätsentwicklung der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung? Ein narratives Review. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 41. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 85–105.
- Hippel v., A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 199–209. doi: 10.1007/s40955-017-0090-4.
- Jungkunz, A. (2001). Deutsche Lebenslügen. Zuwanderung – vom Tabu zum „Mega-Trend“. Currie, E. & Wunderlich, T. (Hrsg.). *Deutschland – ein Einwanderungsland? Rückblick, Bilanz und neue Fragen*. Stuttgart, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft. S. 51–57.
- Käpplinger, B. (2018). Addressing refugees and non-refugees in adult education programs: A longitudinal analysis on shifting public concerns. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 9 (2), S. 161–177. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela242.
- Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? Mixed blessings in adult education centres in Germany. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (3), S. 293–308. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs169.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), S. 315–326.
- Kloubert, T. (2019). Democracy Education in the Context of German „Orientation Courses“ for Migrants. Kloubert, T. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Migration. Internationale Kontexte und historische Bezüge*. Wiesbaden: Springer VS. S. 115–132.
- Kloubert, T. & Dickerhoff, I. (2020). Learning democracy in a new society: German orientation courses for migrants through the lens of Buber’s dialogical education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (3), S. 275–291. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1674.
- Kloubert, T. & Hoggan, C. (2021). Migrants and the Labour Market. The Role and Tasks of Adult Education. *Adult Learning*, 32 (1), S. 29–40. doi: 10.1177/1045159520977713.
- Knauber, C. (2017). International-vergleichende Forschung zur Bildungspolitik: Literatur-Review theoretischer Ansätze und Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 171–198. doi: 10.1007/s40955-017-0091-3.

- Kocaman, I., Latorre Pallares, P., Zitzelsberger, O. (2010). Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 10 (4), 15 S.
- Koch, S. & Schemann, M. (Hrsg.) (2009). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kukovetz, B., Sadjed, A., Sprung, A. (2014). *(K)ein Hindernis!? Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in der Erwachsenenbildung*. Wien: Löcker.
- Lintner, C. (2017). Ressourcen auf dem Abstellgleis? Die Anerkennung von Kompetenzen, Lebens- und Arbeitserfahrungen im Migrationskontext. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 11 (31), 9 S.
- Mecheril, P. (2008). Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten – Eine Leitlinie für Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), S. 41–49.
- Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2011). Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. Niedermair, G. (Hrsg.). *Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen*. Linz: Trauner. S. 67–82.
- Mecheril, P. & Streicher, N. (2016). Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Hufer, K.-P. & Lange, D. (Hrsg.). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 163–172.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 8–30.
- Mecheril, P. (2019). Pädagogik der Migrationsgesellschaft. Stein, M., Steenkamp, D., Weingrabner, S., Zimmer, V. (Hrsg.). *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41–57.
- Molthagen, D. & Schöne, T. (2016). *Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in einer vielfältigen Gesellschaft. Lern- und Arbeitsbuch*. Bonn: Dietz.
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (Hrsg.). *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. S. 3–22.
- Nordhausen, T. & Hirt, J. (2018). *Manual zur Literaturrecherche in Fachdatenbanken*. Halle-Wittenberg und St. Gallen: Martin-Luther-Universität und FHS.
- Nuissl, E. (2003). Das Problem von Zuwanderung und Integration in der Erwachsenenbildung. Chancen, Perspektiven, Risiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 53 (4), S. 319–323.
- Nuissl, E. (2012). Editorial. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (4), S. 7–8. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/10811>. (Zugriff am: 22.06.2021).
- Oakley, A. (2002). Social Science and Evidence-based Everything: The case of education. *Educational Review*, 54 (3), S. 277–286. doi: 10.1080/0013191022000016329.

- Oefftering, T. (2016). An den Grenzen der Verständigung. Politische Erwachsenenbildung und die Herausforderung der „Flüchtlingskrise“. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 334–344. doi: 10.3278/HBV1604W334.
- Oltmer, J. (Hrsg.) (2018). *Migrationsregime vor Ort und lokales Aushandeln von Migration*. Wiesbaden: Springer.
- Öztürk, H. (2003). Paradigmenwechsel durch interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Brödel, R. & Siebert, H. (Hrsg.). *Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 254–255.
- Öztürk, H. & Kaufmann, K. (2009). Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP). *European Educational Research Journal*, 8 (2), S. 255–275. doi: 10.2304/eerj.2009.8.2.255.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Öztürk, H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext. Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), S. 324–333.
- Öztürk, H. (2017). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Eine empirische Analyse mit den Daten des SOEP. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (4), S. 21–32. doi: 10.3278/REP1204W021.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2019). Familienbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Herausforderungen für einen diversitätsbewussten Umgang mit Migration. Geisen, T., Iller, C., Kleint, S., Schirmacher, F. (Hrsg.). *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung*. Münster: Waxmann Verlag. S. 129–144.
- Pongratz, L. (2003). *Zeitgeistsurfer – Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Pries, Ludgar (2001): *Internationale Migration*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Reddy, P. (2010). Inklusive Weiterbildungsforschung und -praxis in einer Migrationsgesellschaft. Kronauer, M. (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 102–140.
- Reichenbach, R. (2017). Theoriefreie Bildungsforschung. Rucker, T. (Hrsg.). *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127/138.
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Ruhlandt, M. (2018). Migrationsbedingte Diversität und Vernetzung von Weiterbildungsorganisationen. Feld, T. C., Lauber-Pohle, S. (Hrsg.). *Organisation und Profession. Felder der erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sadje, A., Sprung, A. & Kukovetz, B. (2015). The Use of Migration-Related Competencies in Continuing Education: Individual Strategies, Social and Institutional Conditions. *Studies in Continuing Education*, 37 (3), S. 286–301. doi: 10.1080/0158037X.2015.1066768.
- Sahlender, M. & Schrader, J. (2017). Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten. Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40, S. 275–293. doi: 10.1007/s40955-017-0098-9.
- Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und Empirische Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, S. & Kammhuber, S. (2011). Interkulturelle Trainings im Dienste der Integrationsförderung. Dreyer, W. & Hößler, U. (Hrsg.). *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht. S. 354–364.
- Schneeberger, A. (2019). Herausforderungen arbeitsmarktbezogener Erwachsenenbildung durch globale Migration. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 13 (38), 12 S.
- Schöll, I. & Robak, S. (2008). Der Nationale Integrationsplan – Inhalte und Reflexionen, besonders zur Rolle der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 58 (1), S. 6–12.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schrader, J. (2019). Institutionelle Rahmenbedingungen, Anbieter, Angebote und Lehr-Lernprozesse der Erwachsenen- und Weiterbildung. Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F. W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C. K., Zimmer, K. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Regensburg: Julius Klinkhardt, S. 701–729.
- Schuster, S. (2013). *Interkulturelle Bildung. Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Siefker, J. (2004). Interkulturelle Kompetenz – Ausdruck einer lebensbegleitenden Lernkultur. Brödel, R. & Kreimeyer, J. (Hrsg.). *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 139–153.
- Söhn, J. (2016). Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal for International Migration & Integration*, 17 (1), S. 193–214. doi: 10.1007/s12134-014-0401-1.
- Sparks, B. (1994). *Structural-cultural Factors of Nonparticipation in Adult Basic Education by Chicano/a Adults in Urban Communities in Colorado*. Colorado: U. S. Department of Education.
- Speckesser, S. (2013). *The Immigrant workforce in Germany. Formal and informal barriers to addressing skill deficits*. Washington D. C.: Migration Policy Institute.
- Sprung, A. (2008). Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreich. *Bildungsforschung*, 5 (1). doi: 10.25539/bildungsforschun.v1i0.100.

- Sprung, A. (2009). Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? *Magazin erwachsenenbildung.at*, (7/8), 10 S.
- Sprung, A. (2011). Diskriminierung, Rassismus und Weiterbildung. Holzer, D., Schröttner, B., Sprung, A. (Hrsg.). *Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag. S. 77–92.
- Sprung, Annette (2012). Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 35 (4), S. 11–20. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/10811>. (Zugriff am: 22.06.2021).
- Sprung, A. (2013). Adult Education in Migration Societies and the Challenge of “Recognition” in Austrian and German Adult Education. *Studies in the Education of Adults*, 45 (1), S. 82–98. doi: 10.1080/02660830.2013.11661643.
- Sprung, A. (2015). Fachkräfte mit Migrationsgeschichte. Migrationsbedingte Vielfalt des Personals in der Erwachsenenbildung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), S. 46–48. doi: 10.3278/die1502w046.
- Stanik, T. & Franz, J. (2016). Organisationale Positionierungen und Umgangsweisen von Volkshochschulen im Flüchtlingsdiskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66 (4), S. 364–372. doi: 10.3278/HBV1604W345.
- Stoppacher, P. (2015). *Selbstorganisationen und migrantische Communities als Brücke zur Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Treibel, A. (1990): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Troalic, J. (2012). *Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund*. Berlin: Erwachsenenpädagogischer Report.
- Vetter, T. & Schemmann, M. (2021, i. E.). On the dark side of open access and new expectations of scientific productivity in adult education research. An analysis of publication activities in “predatory journals”. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44 (2).
- Whittemore, R., Chao, A., Myoungock, J., Minges, K. E. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart & Lung*, 43, S. 431–461. doi: 10.1016/j.hrtlng.2014.05.014.
- Zimmer, V. (2013). *Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Zitzelsberger, O. & Latorre Pallares, P. (2006). *Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft*. Darmstadt: Institut für Allgemeine Pädagogik TUD.

Autorin

Gwennaëlle Mulliez, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln und seit 2018 Mitglied der Projektgruppe Empirische Migrationsforschung (PREMISA). Ihre Forschungsinteressen umfassen migrationsgesellschaftliche und organisationsbezogene Weiterbildungsforschung.

Kontakt

Universität zu Köln/Zentrale Poststelle
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
mulliez.gwennaelle@uni-koeln.de

III Rezensionen

Rezension: Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens

SARAH JASMINE ERNST

Heide von Felden (Hrsg.): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS, 340 S.

Innerhalb der konstatierten Wissensgesellschaft, deren „leitende Strategie“ in nahezu allen Lebensbereichen in der kontinuierlichen (Selbst-)Optimierung besteht (vgl. DGfE Kongress 2020), mag es zunächst obsolet erscheinen, die tatsächlichen Wirkungen eben jener Forderungen auf die Bevölkerung zu untersuchen oder die Konsequenzen Lebenslangen Lernens für den*die Einzelne*n zu hinterfragen.

Diese jedoch bestehende Leerstelle nimmt *Heide von Felden* zum Anlass, um zu untersuchen, „wie Menschen mit den Anforderungen umgehen, ein Leben lang zu lernen“ (S. 6). Die Monografie ist als 32. Band in der Reihe der Lernweltforschung erschienen und fasst die Ergebnisse eines durch die Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) geförderten Projektes zusammen.

Im *ersten Kapitel* thematisiert von Felden den vom Konzept des Lebenslangen Lernens ausgehenden Appell-Charakter und verweist auf die Unbestimmtheit und Ambivalenz, welche dem Begriff des Lebenslangen Lernens innewohnen. Die Autorin verdeutlicht das Desiderat, welches darin besteht, dass kaum empirische Erkenntnisse bezüglich der konkreten Wirkungen der bildungspolitischen Offensive vorliegen und bisher „die biographische Rahmung von Lernprozessen und subjektive Bereitschaft nicht in den Blick genommen werde[n]“ (S. 3). Daran anknüpfend formuliert sie die Forschungsfrage: „Wie rezipieren Menschen in Deutschland Appelle des Lebenslangen Lernens?“ (S. 5).

Das *zweite Kapitel* widmet sich der ausführlichen Darstellung des bildungspolitischen Konzeptes des Lebenslangen Lernens. Unter Bezugnahme auf wesentliche bildungspolitische Dokumente, weltweite gesellschaftliche Herausforderungen und damit einhergehende Diskurse wird die historische Entwicklung des Konzeptes von den Ursprüngen bis hin zur flächendeckenden Verbreitung nachgezeichnet. Besondere Berücksichtigung erfahren dabei die Implikationen des Neoliberalismus, anhand derer die Autorin auf die Bedeutungsvielfalt und verschiedenen Auslegungen des Konzeptes hinweist und somit den Gestaltwandel des sogenannten „Umbrella-Terms“ (S. 23) schildert.

Das *dritte Kapitel* dient der Beschreibung der bildungspolitischen Strömungen innerhalb der Bundesrepublik von 1960 bis 2015. Hier werden die jeweils leitenden

Diskurse und Steuerungsinstrumente aufgezeigt, anhand derer sichtbar wird, inwiefern das Konzept des Lebenslangen Lernens „als Inkarnation neoliberaler Bildungspolitik“ (S. 45) gelten kann. Diese Ausführungen liefern zudem relevantes Hintergrundwissen, welchen prägenden Einflüssen und Tendenzen die Interviewpersonen ausgesetzt waren.

Im *vierten Kapitel* erfolgt die Begründung des Ansatzes der Gouvernementalität nach Michel Foucault als Rahmenkonzept, um die „Sog-Wirkung“ der Appelle des Lebenslangen Lernens sowie deren Rezeptionen durch die Menschen (vgl. S. 6) erfassen zu können. Im Anschluss an die Vorstellung zentraler Begrifflichkeiten, Inhalte und Annahmen erläutert die Autorin das Foucaultsche Verständnis von Dispositiv und Subjektivierung. Sie nutzt die theoretische Perspektive, um kritisch auf die negativen Auswirkungen und Schattenseiten für die Individuen hinzuweisen, die sich in Folge der Implementierung neoliberaler Grundhaltungen für den Bildungsbereich ergeben.

Das *fünfte Kapitel* widmet sich der Zusammenführung der theoretischen und empirischen Überlegungen sowie der Konkretisierung des forschungspraktischen Vorgehens. Es folgt eine Erläuterung, wie sich die theoretischen Begriffe Foucaults auf eine empirische Ebene heben lassen, indem „die Begriffe Appell und Rezeption statt Dispositiv und Subjektivierung“ verwendet werden (S. 63). Bezugnehmend auf häufig geäußerte Kritik an den Governmentality Studies, die sich auf die vordergründige Analyse der Subjektivierungsregime bezieht (vgl. S. 64 ff.), begründet die Autorin, dass sich die Verknüpfung des gewählten theoretischen Ansatzes mit dem methodischen Vorgehen der Biographieforschung eignet, um die „aktive Rolle des Subjektes“ (S. 67), in den Blick zu nehmen. Hinsichtlich der Datenerhebung werden narrative Interviews gewählt, welche die Herausarbeitung der Subjektivierungsweisen im Rahmen des Lebenslangen Lernens erlauben.

Im *sechsten Kapitel* werden die methodologischen Grundlagen und das konkrete methodische Vorgehen der qualitativ-empirischen Untersuchung vorgestellt. Anhand ausgewählter Prinzipien begründet die Autorin ausführlich die Notwendigkeit rekonstruktiver Verfahren und ihre Entscheidung für den Ansatz der Biographieforschung, um anhand der Betrachtung der subjektiven Perspektive veranschaulichen zu können, wie Menschen den Appellen des Lebenslangen Lernens begegnen. Es folgen detaillierte Schilderungen zur Erhebung der narrativen Interviews, die Vorstellung des ergänzenden Leitfadens sowie Erklärungen zu Auswahlkriterien und Rekrutierung der Interviewpersonen. Ferner präsentiert die Autorin ihre am narrationsstrukturellen Verfahren Fritz Schützes orientierte und modifizierte Auswertungsmethode, welche sich durch Multiperspektivität in Form sieben verschiedener Analyseperspektiven auszeichnet (S. 92 ff.).

Das *siebte Kapitel* stellt das Kernstück der Arbeit dar und beinhaltet die umfassende und ausführliche Darstellung der Interviewauswertungen getrennt nach drei Alterskohorten. Pro Alterskohorte werden jeweils drei Interviews ausgewertet, sodass insgesamt neun exemplarische Möglichkeiten zu Rezeptionen des Konzeptes Lebenslangen Lernens vorliegen. Im Rahmen detaillierter Fallkonstruktionen inklusive indi-

vidueller biographischer Rahmungen demonstriert die Autorin jeweils Erkenntnisse zum Lebenslangen Lernen, dem bildungspolitischen Konzept und dem individuellen Lernbegriff sowie gesellschaftlichen Einflüssen (vgl. S. 101). Bezüglich der Interpretation werden unterschiedliche theoretische Ansätze (u. a. die SINUS-Milieustudie) hinzugezogen, was den Vergleich und die differenzierte Betrachtung der Interviews ermöglicht.

Das *achte Kapitel* widmet sich dem Vergleich der Interviews anhand ausgewählter Kategorien, bevor eine zusammenfassende Reflektion der Ergebnisse auf einer weiteren Abstraktionsebene vorgenommen wird. Dazu stellt die Autorin den Rückbezug von Appell und Rezeption zur Ebene von Dispositiv und Subjektivierung her. Anhand der Unterscheidung von *gleichförmigen* und *ambivalenten* Rezeptionen, lassen sich auf analytischer Ebene fünf grundlegende Rezeptionshaltungen identifizieren, die von *Identifikation* und *Anpassung* bis hin zu *Abwehr*, *Kritik* und *Eigen-Deutung* reichen (S. 319).

Abschließend lässt sich resümieren, dass die eingangs formulierte Fragestellung von der Autorin ausführlich und nachvollziehbar beantwortet wird.

Der besondere Wert der Untersuchung besteht darin, dass anhand intensiver Einblicke in das Interviewmaterial erstmalig Erkenntnisse generiert werden, die Aufschluss darüber geben, wie die Appelle des Konzeptes des Lebenslangen Lernens tatsächlich auf die Menschen wirken, von diesen ausgedeutet und umgesetzt werden. So wird aufgedeckt, dass Lebenslanges Lernen im Gesamten zwar positiv aufgefasst wird, das jeweilige Begriffsverständnis dabei jedoch sehr variiert und größtenteils im Sinne von Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion verstanden wird (vgl. S. 325). Eine weitere zentrale Erkenntnis besteht darin, dass die angenommene „Sog-Wirkung“ des Dispositivs nicht in jedem Fall vorliegt, sondern vielfach Kritik am bildungspolitischen Konzept und dessen neoliberalen Appellen geäußert wird (vgl. S. 330).

Daran anknüpfend bringt die Autorin ihre Kritik zum Ausdruck, dass „Zwang, Druck, Angst und Leiden keine guten Voraussetzungen darstellen, um motiviert zu lernen“ (S. 322) und sich die Appelle zur Förderung Lebenslangen Lernens mitunter als „Schein“ und „wenig lernförderlich“ (S. 338) herausstellen.

Neben dem strukturierten Aufbau sowie der gelungenen Leser:innenführung ist darüber hinaus der Gebrauch der theoretischen Perspektive der Governmentalität hervorzuheben, die innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung bisher noch randständig betrachtet wird.

Literaturverzeichnis

DGfE Kongress (2020). *Optimierung*. Verfügbar unter: <https://dgfe2020.uni-koeln.de/>
[15.06.2021]

Autorin

Sarah Jasmine Ernst, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen und Doktorandin im NRW-Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen die Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung sowie die Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener.

Kontakt

Universität Duisburg-Essen
Fakultät für Bildungswissenschaften
Institut für Berufs- und Weiterbildung
Universitätsstr. 2
45141 Essen
Germany
sarah.ernst@uni-due.de

Rezension: Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven.

JOHANNA WEBER

Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs und Johannes Wahl (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*. Wbv Media, Bielefeld 2021.

Die Digitalisierung stellt ein aktuelles Thema der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar. Neu entstandene Fragen und Problemlagen in der Praxis bedingen erhöhten Forschungsbedarf. Gleichzeitig steht die Forschung selbst unter Einfluss digitaler Bedingungen. Die aktuell vorherrschende Covid-19-Pandemie verstärkt diese Gegebenheiten.

Der Sammelband von *Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs* und *Johannes Wahl* nimmt diese Umstände zum Anlass, eine Grundlage für Fragen, Impulse und erste Ergebnisse aus dem Feld der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung zu schaffen.

Das Herausgebendenteam, dessen Netzwerk das Ziel hat, Forschungsvorhaben und -projekte sichtbar zu machen und Forschende zu vernetzen, gibt im Rahmen eines Impulsbeitrags einen umfänglichen Einblick in das Feld der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung.

Die daran anschließenden vierzehn Beiträge verschiedener Autor*innen behandeln diverse Forschungsfragen auf unterschiedlichen Ebenen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und machen Desiderate sichtbar.

Der Impulsbeitrag des Herausgebendenteams gibt eine Orientierung und schlägt Anschlussstellen, Bezüge und Betrachtungsebenen vor.

Dabei stellen die Autor*innen in einem ersten Kapitel zunächst *historische, theoretische und disziplinäre Bezugspunkte* dar, die für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung relevante *Phänomene, Zugänge und theoretische Rahmungen* kennzeichnen. Sie geben eine überblicksartige (historische) Einführung in relevante Themenfelder und verdeutlichen die vielfältige Verankerung der Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, indem sie verschiedene potentielle Forschungsgegenstände auf den unterschiedlichen Ebenen des Mehrebenensystems einordnen und benennen.

Sie heben hervor, dass die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung in Bezug zu anderen Disziplinen (z. B. Soziologie, Informatik, Kommunikationswissenschaften) gesetzt werden muss, um die disziplinären Konturen zu kennzeichnen

und eine Abgrenzung zu ermöglichen. Es gelingt ihnen damit, spezifische Bezüge vorzuschlagen, die Ausgangspunkte für weiterführende Forschungen darstellen können.

Der Beitrag widmet sich dann konkreten Aspekten der digitalisierungsbedingten Veränderung innerhalb des Forschens der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Autor*innen plädieren für eine Prüfung hinsichtlich wechselseitiger Einwirkung von Impulsen der Digitalisierung und der Erwachsenenbildung.

In einem zweiten Kapitel systematisieren die Autor*innen verschiedene *Gegenstandsbereiche erwachsenenpädagogischer Digitalisierungsforschung*, indem sie die zentralen Entwicklungslinien anhand dreier Bereiche abhandeln.

Als ersten Themenbereich kennzeichnen sie die Mediatisierung, die digitale Durchdringung von Lebenswelten Erwachsener und der institutionalisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf allen Handlungsebenen.

Als zweiten Bereich kennzeichnen die Autor*innen das Lernen mit und über digitale Medien. Nach einem historischen Abriss über die Entwicklung der Begrifflichkeit führen sie systematisierend an, dass digitale Medien einerseits zur Konzeption und Unterstützung von Lernangeboten in die Lehr-Lernsituation eingebunden werden und andererseits als Lerngegenstand dienen.

An dritter Stelle greifen die Autor*innen die Medienbildung als bisher noch unerforschten Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienkompetenz als zentralen Aspekt der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung auf.

Ein weiteres Kapitel des Impulsbeitrags widmet sich der *reflexiven Betrachtung von Forschung unter digitalen Vorzeichen*. Die Autor*innen betonen die nicht vorhandene Weiterbildungsspezifität im forschungsmethodischen Bereich. Schlussfolgernd machen sie darauf aufmerksam, dass die Auswirkungen der Digitalisierung auf forschungsmethodische Aspekte zunächst anhand der allgemeinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung betrachtet werden müssen. Weiterführend geben sie Impulse für den Diskurs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, indem sie konkrete Fragen hinsichtlich der Auswirkung der Digitalisierung auf verschiedene forschungsrelevante Ebenen formulieren.

Schließlich werfen die Autor*innen grundlegende Fragen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung hinsichtlich der Digitalisierung auf und schaffen so eine ganzheitliche Grundlage für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung.

Die vierzehn einzelnen Beiträge der verschiedenen Autor*innen sind den vier Ebenen *des Lehrens und Lernens*, der *Programme und Angebote*, den *pädagogisch Tätigen* und der *Organisation der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* zugeordnet. Beiträge, die der politischen Ebene zuzuordnen wären, wurden nicht eingereicht.

Auf der Ebene des *Lehrens und Lernens*, die einen Kernbereich der Erwachsenenbildungsforschung ausmacht, wird u. a. der Bedarf an kritisch-reflexiven Kompetenzen im digitalen Zeitalter gekennzeichnet und forschungsmethodische Möglichkeiten und Herausforderungen der Erforschung von medienbezogenen Kompetenzerwerb im informellen Raum der Familie diskutiert. Zudem werden bspw. Erfahrungen und

Überlegungen zur empirischen Erfassung des Lernens mit Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dargestellt.

Die Beiträge auf der Ebene *Programme und Angebote* adressieren die Programm- und Angebotsplanung ebenso wie die Inhalte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Hier werden z. B. Daten zur Zielgruppenanalyse in Hinblick auf digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung diskutiert und im Zuge dessen auf Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht. Ein anderer Beitrag stellt Ergebnisse einer Untersuchung der Digitalisierung als Gegenstand von Angeboten der Volkshochschule dar und diskutiert diese.

Auf der Ebene der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung *pädagogisch Tätigen* finden sich Beiträge, die u. a. die Professionalisierung der Lehrenden bspw. unter Einbezug deren medialen Habitus adressieren. Zudem werden veränderte (Kompetenz-)Anforderungen an Lehrende thematisiert und ein explorativer Einblick in die räumlich-zeitliche Entgrenzung zwischen Arbeit und Privatheit im Kontext von Medialisierung gegeben.

Die Beiträge, die sich auf der Ebene der *Organisationen* einordnen, zeigen bspw. Ergebnisse aus inhaltsanalytischen Untersuchungen von Stellenanzeigen der Volkshochschule, die Veränderungen der Anforderungen und Tätigkeitsfelder unter Einfluss der Digitalisierung aufweisen. Ein weiterer Beitrag verdeutlicht die mehrperspektivische Auseinandersetzung von Organisationen mit Digitalisierung, durch Ergebnisse einer Befragung gemeinnütziger Träger der katholischen Erwachsenen- und Familienbildung NRW.

Insgesamt werden durch den Sammelband Themen, Herausforderungen und Chancen einer erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung in ihrer Komplexität angesprochen. Besonders hervorzuheben ist der Impulsbeitrag, der anhand ausführlich begründeter Anregungen in den Bereich der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung einführt. Hier werden nicht nur gegenstandsbezogene Problemlagen detailliert angeführt, sondern auch disziplinäre Herausforderungen deutlich gemacht und auf die damit einhergehende Notwendigkeit interdisziplinärer Reflexion hingewiesen.

Die vierzehn einzelnen Beiträge, eingeordnet in die erwachsenenbildungsspezifischen Ebenen, liefern konkrete, empirisch basierte Forschungsergebnisse. Dazu spiegeln sie die Vielfalt des Feldes wider und kennzeichnen erste Bereiche, in denen die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung stattfindet. Zudem deuten sie auf (forschungsmethodische) Herausforderungen hin, werfen Fragen auf und liefern Anknüpfungspunkte für weitere Forschung.

Es wird deutlich, dass gerade unter den aktuellen, Covid-19 bedingten Umständen auch in der Erwachsenenbildungsforschung ein eigenes Feld der Digitalisierungsforschung gegeben ist. Die vielen offenen Fragen und Desiderate zeigen jedoch auch, dass dieser Forschungsbereich noch am Anfang steht. Der Sammelband stellt eine wichtige Grundlage für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung dar, die Anregungen für Diskussion, Austausch und weitere Vorhaben liefert.

Autorin

Johanna Weber, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität zu Köln und Doktorandin im NRW Forschungsnetzwerk Grundbildung und Alphabetisierung. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Organisationsforschung und digitale Grundbildung.

Kontakt

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Innere Kanalstraße 15
50823 Köln
Germany
Johanna.Weber@uni-koeln.de

2021

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung

International Yearbook of Adult Education

Optimierung in der Weiterbildung

Der vorliegende Band beinhaltet Auseinandersetzungen mit Dimensionen von Optimierung in der Weiterbildung auf den Ebenen der Lehr-Lernprozesse, der Organisationen der Weiterbildung sowie der institutionellen Umwelt der Organisation. Auf der Mikroebene liegen Beiträge zur differenziellen Inklusion in der beruflichen Bildung, zum pädagogischen und methodisch-didaktischen Können von Hochschullehrenden sowie zur Professionalisierung vor dem Hintergrund von Digitalisierung und Mediatisierung vor. Auf der Mesoebene wird Organisationsentwicklung im Kontext migrationsbedingter Diversität fokussiert und betriebliche Weiterbildungskulturen in Zeiten der Digitalisierung werden analysiert. An der Schwelle zur Makroebene steht schließlich eine Programmanalyse zum Thema „Resilienz“.

Ergänzt wird der Themenschwerpunkt in der Kategorie „Vermischtes“ um einen Beitrag zu Dimensionen und Perspektiven von Innovationen in der Weiterbildung sowie eine empirische Bestandsaufnahme zum Forschungsfeld „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Migration“.

Im Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung (IJEB/IYAE) werden gegenwärtige und grundsätzliche Fragen der Bildung im Erwachsenenalter in international-vergleichender Perspektive diskutiert. Dabei widmet sich jede Ausgabe einem Schwerpunktthema, das in englischen und deutschen Artikeln verschiedene Aspekte wissenschaftlich betrachtet. Beiträge zu aktuellen Themen und ein Rezensionsteil ergänzen die Ausgaben.

wbv.de/ijeb

wbv Publikation

