

STUDIEN ZUR PÄDAGOGIK, ANDRAGOGIK
UND GERONTAGOGIK 80

Marion Fleige / Wiltrud Gieseke /
Aiga von Hippel / Maria Stimm

Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen

Zugänge zum lebenslangen Lernen



PETER LANG

Marion Fleige / Wiltrud Gieseke /
Aiga von Hippel / Maria Stimm

Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen

Nicht nur durch die technischen Veränderungen in allen Berufsfeldern sind Volkshochschulen – bezogen auf alle Qualifikationsniveaus – verstärkt gefordert. Bisher fehlen jedoch grundlegende Erkenntnisse, wie auf diese Entwicklungen durch Volkshochschulen in ihren beruflichen Weiterbildungsangeboten reagiert wird. Die Ergebnisse der Studie sind gebündelt und feingliedrig aufbereitet, um eine theoretisch-empirische Auslegung beruflicher Weiterbildung anzubieten. Es werden die thematischen und strukturellen Verschiebungen und Schwerpunkte ebenso sichtbar wie die vorhandenen Handlungsspielräume der Programmplanenden an Volkshochschulen.

Die Autorinnen

Marion Fleige ist Leiterin der Arbeitsgruppe Programmforschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Wiltrud Gieseke ist Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Aiga von Hippel ist Lehrstuhlinhaberin in der Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Maria Stimm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen

STUDIEN ZUR PÄDAGOGIK, ANDRAGOGIK UND GERONTAGOGIK

Begründet von Franz Pöggeler

Herausgegeben von Bernd Käßplinger und Steffi Robak

BAND 80



PETER LANG

Marion Fleige / Wiltrud Gieseke /
Aiga von Hippel / Maria Stimm

Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen

Zugänge zum lebenslangen Lernen



PETER LANG

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.

**Hans Böckler
Stiftung**

Mitbestimmung · Forschung · Stipendien



Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projekts „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (Projektnummer: 2017-198-5). Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Umschlagabbildung:
© istock.com/CHUYN

ISSN 0934-3695
ISBN 978-3-631-87656-5 (Print)
E-ISBN 978-3-631-88071-5 (E-Book)
E-ISBN 978-3-631-88072-2 (EPUB)
DOI 10.3726/b19878

PETER LANG
Open



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Marion Fleige / Wiltrud Gieseke / Aiga von Hippel/ Maria Stimm 2022

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2022
Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Vorwort

Die Volkshochschulen als größte und etablierteste Anbieterinnen lebenslangen Lernens zu verschiedenen Themen und für verschiedene Zielgruppen im Erwachsenenalter in Deutschland haben eine spezifische Rolle für die Bereitstellung beruflicher Weiterbildung. Dass sie sich in diesem Bereich engagieren, ist allgemein bekannt und auch Gegenstand des Bildungsmonitorings. Was genau und im Detail für wen und mit welchen Begründungen und Bildungsverständnissen sowie vor welchem Verwertungshorizont angeboten wird und welche einrichtungsspezifischen Profile dabei entstehen, ist in dieser Zusammenschau noch nicht ergründet. Darum haben wir uns besonders gefreut, für eine größer angelegte Grundlagenforschung zu dieser Fragestellung zwischen 2018 und 2020 (kostenneutral verlängert bis 2021) eine Förderung der Hans-Böckler-Stiftung zu erhalten. Diese Förderung war aus unserer Sicht auch deshalb bemerkenswert, weil sie neben den Volkshochschulen selbst die Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Gewerkschaften im Bereich der beruflichen Weiterbildung als Zugang zum lebenslangen Lernen, einer Aufgabe von gesellschaftspolitisch immenser Bedeutung, unterstützt.

Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung, die dies ermöglicht hat, und ganz besonders Dr. Michaela Kuhnhenne, die für uns nicht nur das Gesicht der Stiftung war, sondern unser Vorhaben in der Laufzeit inhaltlich unterstützt und auch so betreut hat, dass wir es mit den nötigen Freiräumen durchführen konnten. Unser weiterer Dank gilt dem von Michaela Kuhnhenne gemäß der Fördergrundsätze einberufenem Projektbeirat, in welchem genau ebendiese fruchtbare Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Volkshochschulen/Volkshochschul-Verband und Gewerkschaften zum Tragen kam. Namentlich haben uns in insgesamt vier Beiratssitzungen die folgenden Kolleg*innen und Institutionen mit engagierten und sehr präzisen Beiträgen in der Planung von jeweiligen Anschlussritten und in unseren Einordnungen des Forschungsgegenstandes unterstützt: Mechtild Bayer (Bundesverwaltung ver.di), Prof. Dr. Bettina Langfeldt (Universität Kassel), Prof. Dr. Bernd Käßlinger (Justus-Liebig-Universität Gießen), Marion Klinger (Deutscher Volkshochschul-Verband), Mario Patuzzi (Deutscher Gewerkschaftsbund), Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz-Universität Hannover), Susanne Roggenhofer (Volkshochschule Berlin-Reinickendorf), Reinhard Völzke (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales Nordrhein-Westfalen).

Weitere wichtige Anregungen haben wir über die gesamte Projektlaufzeit aus dem Kreis der Volkshochschulen selbst – wie auch von Vertreter*innen anderer Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung – erhalten: Nachdem das Vorhaben über die entsprechenden Foren öffentlich bekannt gemacht worden war, haben uns verschiedentlich Kolleginnen und Kollegen darauf angesprochen und erläutert, worin aus ihrer Sicht die Relevanz dieses Vorhabens liegt. Verschiedene Volkshochschulen signalisierten uns darüberhinaus ihre Kooperationsbereitschaft. Wir bedanken uns für die Möglichkeit, die entsprechenden Programme zu beforschen und Interviews mit verschiedenen relevanten Akteuren zu führen.

Es folgten in den Jahren 2018 und 2019 formelle Einladungen zu Konferenzen des Arbeitskreises „Arbeit und Beruf“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, zu den Treffen der Fachbereichsleitungen in Rheinland-Pfalz und zu einer Workshopreihe des Landesverbandes der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen 2021, wo wir jeweils unser Vorhaben zur Diskussion stellen konnten. Diese Möglichkeiten zur Validierung waren für uns ebenso wichtig wie die Diskussion erster Zwischenergebnisse bei wissenschaftlichen Tagungen im Sommer/Herbst 2019. Einer Einladung zur alle zwei Jahre stattfindenden, aber wegen der Coronapandemie im Jahr 2020 abgesagten Gesamtkonferenz „Bundesfachtag der Volkshochschulen“ im Bereich „Arbeit und Beruf“ wären wir gerne gefolgt, knüpfen hier in der Zukunft aber gerne noch einmal an.

Im Namen des Projektteams,
Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel und Maria Stimm
Bonn und Berlin, im September 2021

Inhalt

Abkürzungen	13
1. Einleitung: Kontext, Ziele, Fragestellung, Annahmen und Design der Studie	15
1.1. Kontexteinbettung <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm</i>	15
1.2. Forschungsdesign und Fragestellungen <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm</i>	21
1.3. Ziele der Forschung und Darstellung <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm</i>	24
1.4. Struktur der Veröffentlichung <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm</i>	26
2. Berufliche Weiterbildung: Begriffe, Grundlagen, Tendenzen	29
2.1. Ordnungspolitischer und bildungssystembezogener Zuschnitt <i>Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert</i>	30
2.2. Institutionelle Schnittstelle zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung <i>Bettina Thöne-Geyer</i>	31
2.3. Systematisierungszuschnitt im (erwachsenenbildungs-) wissenschaftlichen Diskurs <i>Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige</i>	33
2.4. Zugeordnete Begriffsfelder zur beruflichen Weiterbildung	36
2.4.1. Begriffsfeld: Tätigkeit <i>Wiltrud Gieseke</i>	37
2.4.2. Begriffsfeld: Arbeit <i>Caroline Schmidt, Stephanie Iffert, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer</i>	44

2.4.3. Begriffsfeld: Beruf <i>Caroline Schmidt, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert</i>	47
2.4.4. Begriffsfeld: Qualifikationen und weiteres Begriffsumfeld <i>Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige</i>	52
2.4.5. Begriffsfeld: Employability und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit <i>Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige</i>	59
2.5. Strukturen im Spiegel von Bildungsmonitoring und Programmanalysen	60
2.5.1. Beteiligung und Teilnehmende (Monitoring) <i>Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige</i>	61
2.5.2. Programmanalysen zum Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung‘ <i>Maria Stimm</i>	64
2.6. Operationalisierung der beruflichen Weiterbildung für die vorliegende Studie <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm</i>	68

3. Öffentlich-verantwortete berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen	73
3.1. Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung <i>Aiga von Hippel</i>	74
3.1.1. Begriffliche Definitionen	74
3.1.2. Öffentliche Verantwortung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung mit Fokus Volkshochschule	75
3.1.3. Auslegung öffentlicher Verantwortung auf Ebene der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen	79
3.2. Politische Umjustierung nach den Reformphasen <i>Wiltrud Gieseke</i>	82
3.3. Aspekte eines zeitgeschichtlichen Verlaufs <i>Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige</i>	90
3.4. Gegenwärtige Entwicklungen und politische Steuerungsdiskurse <i>Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige</i>	97

3.5. Strukturelle Ausrichtungen: Förderstrukturen <i>Bettina Thöne-Geyer</i>	105
4. Bildungstheoretische Überlegungen zu Programmen und Programmplanung <i>Wiltrud Gieseke, Maria Stimm</i>	111
5. Auswahl und Sampling der Einrichtungen	119
5.1. Einführung zum Sampling <i>Aiga von Hippel, Stephanie Iffert, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer</i>	120
5.2. Kriteriengeleitetes Sampling <i>Aiga von Hippel, Stephanie Iffert, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer</i>	122
5.2.1. Erschließender Zugang: Auswahl über die Volkshochschul-Statistik	123
5.2.2. Vertiefender Zugang: Erarbeitung von Kriterien über Expert*inneninterviews	128
5.2.3. Programmanalytischer Zugang: Auswahl über die Sichtung der Programme	129
5.3. Beschreibung der Einrichtungen <i>Laura Seidel</i>	130
6. Programmanalyse	135
6.1. Allgemeine Einbettung der Programmanalyse <i>Maria Stimm</i>	135
6.2. Erläuterungen zum Kodierleitfaden und zur Durchführung der Programmanalyse <i>Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Maria Stimm, Aiga von Hippel</i>	137
6.3. Anlage des Auswertungsprozesses <i>Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer</i>	141

7. Expert*inneninterviews	145
7.1. Allgemeine Einbettung der Expert*inneninterviews <i>Stefanie Hoffmann</i>	145
7.2. Erläuterungen zum Interviewleitfaden <i>Stefanie Hoffmann, Maria Stimm</i>	148
7.3. Anlage der Auswertung <i>Stefanie Hoffmann, Maria Stimm</i>	150
8. Ergebnisse der Programmanalyse und Expert*inneninterviews	153
8.1. Ergebnisse der Programmanalyse im Überblick <i>Bettina Thöne-Geyer</i>	153
Exkurs 1: Beratung und Coaching <i>Stephanie Iffert, Maria Stimm</i>	157
8.1.1. Strukturelle Ausrichtungen: Kooperationen und Förderstrukturen <i>Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert</i>	165
Exkurs 2: Firmenschulungen <i>Bettina Thöne-Geyer</i>	171
8.1.2. Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung <i>Stephanie Iffert</i>	175
Exkurs 3: Themenkombinationen <i>Caroline Schmidt, Maria Stimm</i>	192
8.1.3. Adressat*innen und Zielgruppen <i>Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Wiltrud Gieseke</i>	202
8.1.4. Zugangsvoraussetzungen <i>Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige</i>	216
8.1.5. Zertifikate <i>Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige</i>	224
8.2. Ergebnisse der Expert*inneninterviews	234
8.2.1. Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung <i>Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Caroline Schmidt</i>	237

8.2.2. Begründungskontexte im Angehen der Programmplanung <i>Maria Stimm, Wiltrud Gieseke, Caroline Schmidt</i>	256
8.2.3. Programmplanung unter einer entgrenzten Ökonomisierung von Weiterbildung <i>Wiltrud Gieseke, Maria Stimm</i>	263
9. Theoretisch-empirische Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung	273
9.1. „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ <i>Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Stephanie Iffert</i>	273
9.2. Typen beruflicher Weiterbildung	285
9.2.1. Ziele einer Typenbildung zur beruflichen Weiterbildung <i>Aiga von Hippel</i>	285
9.2.2. Vorgehen bei der Typenbildung <i>Aiga von Hippel</i>	286
9.2.3. Ergebnisse: Typologie von Angeboten individueller beruflicher Weiterbildung <i>Aiga von Hippel</i>	289
9.2.4. Beschreibung der einzelnen Typen nach weiteren Kategorien <i>Laura Seidel</i>	302
Exkurs 4: Verschränkung der Typenbildung mit den Expert*inneninterviews <i>Laura Seidel</i>	305
9.3. Verwertungshinweise <i>Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert</i>	310
9.3.1. Hintergrund und Überblick zur Systematisierung von Verwertungshinweisen	310
9.3.2. Programmanalyse	317
9.3.3. Analyse der Expert*inneninterviews	332
9.3.4. Zusammenfassung: Ergebnisse in Verschränkung und Ergebnisdiskussion	336

10. Berufliche Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung <i>Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel,</i> <i>Maria Stimm</i>	339
Literaturverzeichnis	343
Autorinnenverzeichnis	383
Anhang 1: Oberkategorien im Kodierleitfaden zur Programmanalyse	385
Anhang 2: Kategorien im Kodierleitfaden zur Analyse der Expert*inneninterviews	389
Anhang 3: Beschreibung der identifizierten nicht dominanten Typen nach weiteren Kategorien	393

Abkürzungen

AbH	Ausbildungsbegleitende Hilfen
AES	Adult Education Survey
AFBG	Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz
AFGB	Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung
ALG	Arbeitslosengeld
AsA	Assistierte Ausbildung
AVGS	Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BA	Bundesagentur für Arbeit
BaE	Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen
BAföG	Berufsausbildungsförderungsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBSR	Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung
BerEB	Berufseinstiegsbegleitung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme/n
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CDU/CSU	Christlich Demokratische Union/Christlich-Soziale Union
CNC	Computerized Numerical Control
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
e. V.	eingetragener Verein
ECP	Europäischer Computerpass
EDV	Elektronische Datenverarbeitung
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfond
EU	Europäische Union
FDP	Freie Demokratische Partei

FOM-Hochschule	Hochschule für Ökonomie und Management
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
HWK	Handwerkskammer
HwO	Handwerksordnung
IHK	Industrie- und Handelskammer
ISCED	International Classification of Education
IT	Informationstechnik
IuK	Informations- und Kommunikationstechnik
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittlere Unternehmen
LWK	Landwirtschaftskammer
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NRW	Nordrhein-Westfalen
ÖPNV	Öffentlicher Personennahverkehr
PAS-DVV	Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes
PBS	Xpert Personal Business Skills
PC	Personal Computer
QUEM	Qualifikations-Entwicklungs-Management
SGB	Sozialgesetzbuch
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UbH	Umschulungsbegleitende Hilfen
VHS	Volkshochschule
WB_VHS_ZuLL	Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen
WB-Zertifikate	Weiterbildungszertifikate
WHO	Weltgesundheitsorganisation
XB	Xpert Zertifikat Bus

1. Einleitung: Kontext, Ziele, Fragestellung, Annahmen und Design der Studie

Weiterbildungsprogramme von Volkshochschulen können als gesellschaftliches, öffentlich verantwortetes Angebot für lebenslanges Lernen im Erwachsenenalter eingeordnet werden. Volkshochschulen werden damit auch zu einer Triebfeder des gesellschaftlich notwendigen und bildungspolitisch gewünschten Ausbaus kompetenzorientierten lebenslangen Lernens, halten daneben aber ebenso individuelle Entscheidungsspielräume unabhängig von betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Perspektiven offen. An dieser Darstellung setzt das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Forschungsprojekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ (WB_VHS_ZuLL)¹, dessen Ergebnisse nun in der vorliegenden Publikation diskutiert werden, an.

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm

1.1. Kontexteinbettung

Erwachsenenbildung/Weiterbildung gestaltet im Prozess des lebenslangen Lernens unterschiedliche Lern- und Bildungszugänge für heterogene Zielgruppen. Eine Vielzahl privater und öffentlicher, gewinnorientierter und

1 Das Forschungsprojekt wurde von April 2018 bis September 2020 von der Hans-Böckler-Stiftung im Forschungsschwerpunkt „Bildung in der Arbeitswelt“ gefördert. Das Projekt wurde durchgeführt am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE), Abteilung „Programme und Beteiligung“ sowie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Die Projektkoordination erfolgte durch Marion Fleige, die Leitung des Projektes erfolgte durch Marion Fleige, Aiga von Hippel, Wiltrud Gieseke und Maria Stimm. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt waren Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert und Stefanie Hoffmann (01.10.2019 bis 30.11.2019). Caroline Schmidt war studentische Mitarbeiterin im Projekt. Friederike Hartwig hat die Auswertung der Daten für die Programmanalyse unterstützt. Weiterhin haben am DIE die folgenden Personen als wissenschaftliche Hilfskräfte im Projekt mitgearbeitet: Julia Stahlschmidt (01.06.2018 bis 31.08.2018), Meryem Erkan (01.01.2019 bis 31.03.2019), Astrid Dirks (15.04.2019 bis 31.12.2019) und Emily Nolden (01.04.2020 bis 30.09.2020).

nicht-gewinnorientierter Träger und Einrichtungen macht dabei Angebote für berufliche Weiterbildung: die Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie die Handwerkskammern (HWK), Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Bildungsorganisationen von Arbeitgebern und Gewerkschaften, Berufs- und Fachverbände, privat-kommerzielle Anbieter, aber auch Bildungseinrichtungen konfessioneller Träger sowie Fernlehrinstitute, zunehmend auch Hochschulen, Fachhochschulen und Technikschohlen (Dehnbostel 2008; Wittpoh 2013; Schrader 2011; Fleige 2011; zu den Typen von Weiterbildungsorganisationen siehe von Hippel/Stimm 2020). Die *Volkshochschulen* nehmen hier eine Sonderstellung ein.

In der pluralen Weiterbildungslandschaft mit ihrem „rhizomartigem Wachstum“ (Gieseke 2019a) und der zunehmenden Marktförmigkeit von Lern- und Bildungsangeboten bleibt der Leistungs- und Markenkern der Volkshochschule als Institution der öffentlich geförderten und kommunal arbeitenden Erwachsenenbildung/Weiterbildung *einerseits* das offene Weiterbildungsangebot (Süssmuth/Eisfeld 2018, S. 764; DVV 2011, S. 18; Schrader/Rossmann 2019, S. 19). Volkshochschulen stehen in der Verantwortung, ein Angebot für alle unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen kommunalen und regionalen Gegebenheiten und Bedarfe vorzuhalten, aber auch individuellen Bedürfnissen sowie Interessen nachzukommen. *Zudem* gewährleisten Volkshochschulen, auch historisch, eine Kontinuität in den Weiterbildungsprogrammprofilen bei einer gleichzeitig hohen Fähigkeit zu flexiblen Reaktionen auf neue gesellschaftliche Anforderungen. In diesem Kontext ist von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen bzw. permanenten Anpassungsprozessen an gesellschaftliche und arbeitsmarkt-relevante Herausforderungen, aber auch von Entwicklungen individueller Bedürfnisse, die sich in Weiterbildungsprogrammen spiegeln, auszugehen. *Andererseits* sind Volkshochschulen die größte Institution, die allgemeine Weiterbildung (hier eingeschlossen politische Weiterbildung und kulturelle Weiterbildung) und berufliche Weiterbildung im Zusammenhang in Deutschland anbietet (BIBB 2016). Notwendigerweise bieten Volkshochschulen keine beruflichen Ausbildungen an, aber berufliche Weiterbildung wird von ihnen in der Weiterbildungsprogrammgestaltung strukturiert und inhaltlich ausdifferenziert. Sie halten somit auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung ein vielfältiges Angebot vor (Vater/Zwiehner 2016, S. 16). Dabei können unterschiedliche Definitionsperspektiven auf berufliche Weiterbildung ausgemacht werden. Einführend wurden Anbieter beruflicher Weiterbildung benannt, eine weitere Perspektive zur Differenzierung ist die auf die Initiative der Teilnahme.

In der jetzigen gesellschaftspolitischen Situation und angesichts technischer Veränderungen in allen Berufsfeldern sind Volkshochschulen – bezogen auf alle Qualifikationsniveaus – verstärkt gefordert. Es ist daher wichtig, sich die Aufgabenübernahme von Volkshochschulen in der beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund ihrer bildungspolitischen Neuplatzierung in den 1970er Jahren und den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen genauer anzusehen und die Aufgaben- sowie Programmstruktur zu erschließen.

Fokussieren wir dahingehend noch einmal stärker die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen kann die Annahme von Arnold, Pätzold und Ganz (2018) eingeführt werden, die davon ausgehen, dass das Berufskonzept in der überkommenen Form des „Weber’schen Fachmenschentums“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 932) so nicht mehr gültig und „Beruflichkeit“ heterogen strukturiert sei (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 932). Beruflichkeit, und mit ihr die berufliche Weiterbildung, differenzieren sich somit stark aus. Es ist bisher unklar, in welche Richtungen und auf welche Weisen sich diese Ausdifferenzierungsprozesse vollziehen, und wie Erwachsenenbildung/Weiterbildung hierauf mit Programm- und Angebotsentwicklungen reagiert bzw. wie sie die Prozesse begleitet oder ggf. sogar antizipierend mit vorbereitet. Weiterbildungsorganisationen werden hierbei theoretisch als Transformationsinstanzen für solcherlei Entwicklungen angenommen (Gieseke/Opelt 2003; Fleige et al. 2019). Ein aktuelles Verständnis von beruflicher Weiterbildung muss hier entsprechend anschließen.

Berufliche Weiterbildung sollte nicht nur ergänzend zu Berufskonzepten umschrieben werden, sondern ihr werden im lebenslangen Lernen eine Reihe von Aufgaben und Funktionen zugewiesen. Sie ist dabei permanent und gleichzeitig flexibel agierend wie reagierend angelegt. Daher fließen die inhaltlich-fachliche Ebene sowie die persönlichkeitsbildende Ebene in den Weiterbildungsangeboten mehr und mehr ineinander (u. a. auch Arnold/Pätzold/Ganz 2018).

Berufliche Weiterbildung „umfasst im Sinne einer ersten Annäherung an den Gegenstand alle Formen, die zur beruflichen Kompetenzentwicklung beitragen und die nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase im Jugendalter stattfinden“ (Schiersmann 2007, S. 41; in Anlehnung an Deutscher Bildungsrat 1970). Hofstätter (2011) und Becker (2017) betonen in ihren Definitionen wiederum stärker den ‚gewohnten‘ Gedanken der Ergänzungsfunktion beruflicher Weiterbildung. Demnach handelt es sich bei beruflicher Weiterbildung um „alle organisierten und damit auch institutionalisierten Lernprozesse, die entweder an eine in einem formalen Erstausbildungsgang erworbene oder an eine durch Berufserfahrung gewonnene Qualifikation anknüpfen und eine

weitere berufliche Bildung intendieren“ (Becker 2017, S. 397). Die Definition von Schiersmann (2007) bleibt hier hinreichend offen (vgl. für einen Überblick über die hier genannten unterschiedlichen Definitionsansätze Tabelle 1.1).

Eine *Differenzierung der Angebotsstrukturen* beruflicher Weiterbildung ermöglicht eine inhaltlich gewinnbringende Detaillierung. Berufliche Weiterbildungsangebote lassen sich (mit Bezug zum Berufsbildungsgesetz (BBiG)) demnach in Fortbildung, untergliedert in Anpassungsfortbildung und Aufstiegsfortbildung, sowie in Umschulung, die entweder in anerkannte Ausbildungsberufe oder in eine berufliche Tätigkeit führt, ausdifferenzieren (Alt et al. 1994, S. 46; auch Dehnbostel 2008, S. 16). Becker (2017) ergänzt noch den Typus der betrieblichen Weiterqualifizierung, obwohl diese auch zur Fortbildung querliegend platziert werden könnte, Dehnbostel (2008) und sein Umfeld legen ergänzend das Lernen im Prozess der Arbeit – innerhalb des berufspädagogischen Diskurses um arbeitsplatzbezogenes Lernen und Lernorte mit besonderer Relevanz für die berufliche Weiterbildung – aus. Kommen über diese Differenzierungen vielmehr die Anbieter der jeweiligen Angebote zur beruflichen Weiterbildung in den Blick, interessiert für die folgenden Ausführungen die Perspektive, von wem die Initiative zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung ausgeht.

Nach Schrader (2011) sowie Bläshe, Brandherrn, Eckhardt, Käßplinger, Knuth, Kruppe, Kuhnhenne und Schütt (2017), aber auch Schiersmann (2007) kann die berufliche Weiterbildung in drei *Bereiche der Teilnahmeanitiative* (auch: Verantwortung und Interesse) unterschieden werden: (a) betriebliche Weiterbildung, die in der Verantwortung von Unternehmen finanziert und eventuell zertifiziert wird, und (b) Qualifizierung von Arbeitssuchenden und von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmer*innen, vorwiegend finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) und die Jobcenter und somit in staatlicher Verantwortung. Schiersmann (2007) fasst diese zweite Differenzierung daher als geförderte Weiterbildung durch das Sozialgesetzbuch (SGB), spezifisch SGB III-gefördert. Die dritte Differenzierung liegt nach Schrader (c) auf der beruflichen Bildung im engeren Sinne, charakterisiert durch die Orientierung an Berufskonzepten und durch die (rechtliche) Kooperation von Bund, Ländern und Kammern. Bläshe, Brandherrn, Eckhardt, Käßplinger, Knuth, Kruppe, Kuhnhenne und Schütt (2017) hingegen heben (c) die individuell berufliche Weiterbildung, welche hauptsächlich aus beruflichen Gründen erfolgt, jedoch in individueller Verantwortung ist, hervor. Hier kann auch die Ausführung von Schiersmann (2007) anschließen, die zur individuellen beruflichen Weiterbildung solche Teilnahmen zählt, die „aus eigenem Antrieb“ (Schiersmann 2007, S. 25) erfolgen.

Der Adult Education Survey (AES) (BMBF 2015) differenziert drei Weiterbildungssegmente: betriebliche Weiterbildung, individuell berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Dabei verweist die betriebliche Weiterbildung auf vorausgeplantes, organisiertes Lernen, welches vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert wird (Käpplinger 2016a). Bei der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung stehen die Motive der beruflichen Entwicklung im Vordergrund und es wird kein ausschlaggebendes betriebliches Interesse angenommen, nicht-berufsbezogene Weiterbildung verweist auf private Gründe (BMBF 2015; auch Kuper/Unger/Gnahs 2013). Im weiteren Sinne umfasst die individuell berufsbezogene Weiterbildung im AES die benannten Bereiche b) und c). Ist für die betriebliche Weiterbildung der Bezug zu den Bedarfen des Unternehmens ausschlaggebend, zielt die individuelle berufliche Weiterbildung darauf, Individuen bei der Gestaltung ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen und berufs- sowie erwerbsbiographische Anschlussmöglichkeiten zu schaffen (Hendrich 2005).

Tabelle 1.1: Definitionen beruflicher Weiterbildung (Eigene Darstellung)

Fokus	Ausdifferenzierung
Anschlüsse an Erstausbildung/ Berufsausbildung	Beitrag zur Kompetenzentwicklung im Anschluss an erste Bildungsphase
Angebotsstrukturen mit Bezug zum Berufsbildungsgesetz	Fortbildung (Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung, querliegend dazu berufliche Weiterqualifizierung) und Umschulung (in anerkannte Ausbildungsberufe oder berufliche Tätigkeit) ergänzt um Lernen im Prozess der Arbeit, verortet neben Berufsausbildung und –vorbereitung
Initiative zur Teilnahme (Verantwortung und Interesse)	betriebliche Weiterbildung, Qualifizierung von Arbeitssuchenden und von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmer*innen (oder auch: SGB III-geförderte Weiterbildung), individuelle berufliche Weiterbildung (oder auch: berufliche Weiterbildung im engeren Sinne), im Adult Education Survey: betriebliche Weiterbildung und individuell berufsbezogene Weiterbildung, ergänzt um nicht-berufsbezogene Weiterbildung

In der *individuellen beruflichen Weiterbildung* geht es somit bereits gegenwärtig um neue Anforderungen, die sich an vorhandene individuelle Kompetenzen und Qualifikationen quasi andocken. In den Angeboten der individuellen

beruflichen Weiterbildung spiegeln sich daher nicht nur fachspezifische Anforderungen wider, sondern auch persönlichkeitsrelevante Kompetenzen, die in einer hierarchischen Berufspraxis, gerade auch, wenn es darum geht, diese in flache Hierarchien umzubauen, berufsrelevant sind. Wenn es nicht gelingt oder versäumt wird, über berufliche Weiterbildung individuell anzuschließen, erhöht sich nicht nur die soziale Ungleichheit durch Verlust bisheriger beruflicher Positionen und Kontinuitäten in der Berufsbiographie, sondern ebenso, so steht zu befürchten, nehmen die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Einordnung von politischen, gesellschaftlichen und technischen Veränderungen ab.

Als *Forschungsgegenstand* für das Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ wurde daher die individuelle berufliche Weiterbildung identifiziert, wobei grundlegend interessierte, wie diese individuelle berufliche Weiterbildung im Programm der Volkshochschule ausgelegt wird.

Dafür fassen wir unter dem Begriff ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ die Spannbreite zwischen Schlüsselqualifikationen, berufsbezogenen Qualifikationen in neuer Ausdifferenziertheit, zertifizierten Angeboten sowie auch solchen Angeboten, die Teilnehmer*innen ab 50 Jahre in den Blick nehmen, da berufsbezogene Qualifikationen und damit individuelle berufliche Weiterbildung für diese Altersgruppen aufgrund des schnellen Verlusts von Anschlüssen Relevanz entfaltet (Vintage-Faktor). Dadurch wird noch einmal deutlich, dass der Beruf nicht nur aus der Berufsstruktur selbst, sondern interdisziplinär eine Ausweitung durch Qualifikationen und Kompetenzen erfährt, die für die weitere Berufsausrichtung notwendig sind. Wir nehmen demnach weder einen individuellen biographischen Ansatz noch die Förderstrukturen der beruflichen Weiterbildung zum Ausgangspunkt unserer Betrachtungen. Vielmehr lautet die Annahme, dass in den Weiterbildungsprogrammen der Volkshochschulen Mischformen von Weiterbildungsangeboten zu finden sind, die somit eine Erweiterung der Systematisierung beruflicher Weiterbildung mit sich bringen. Für eine erste Arbeitsdefinition kann im Kontext der Volkshochschulen somit von einer ‚*individuellen beruflichen Weiterbildung*‘ ausgegangen werden, die sich von der begrifflichen Nutzung in Instrumenten der Bildungsberichterstattung teilweise abgrenzt.

Herausforderungen für diesen Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung durch gesellschaftliche Entwicklungen sind dabei entlang der einführenden Beschreibung unübersehbar. Beeinflusst sind die Herausforderungen durch umfangreiche Aushandlungsprozesse um die Finanzierung der Grundversorgung der Bevölkerung mit und durch Lernen sowie Bildung,

Engagement, Wohlfahrt und Kultur. Hier ergeben sich einerseits strukturelle Zusammenarbeiten, aber andererseits auch Konkurrenzen zwischen Anbietern der beruflichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zur Auslegung und zum Verständnis dieses Bereichs ist daher auch bildungswissenschaftliches Begründungswissen notwendig. Dieses Begründungswissen ist dabei nicht nur akademisch und professionalisierungsorientiert, sondern in einem viel stärkeren Maße professionspolitisch, bildungspolitisch und gesellschaftspolitisch einzubinden.

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm

1.2. Forschungsdesign und Fragestellungen

Das Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ bietet hier über die generierten Ergebnisse einen Ansatzpunkt. Die Annäherung an den Forschungsgegenstand vollzieht sich dabei von der Seite des *Programms* der Institution Volkshochschule aus.

Ein *Weiterbildungsprogramm* ist dabei „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung, durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl von Angeboten. Es ist beeinflusst durch bildungspolitische und ökonomische Rahmungen, nachfragende Unternehmen und potentielle Adressat/innen“ (Gieseke 2015, S. 165). Weiterbildungsprogramme „bilden somit den Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung und sind zum einen – in einer bildungstheoretischen Einordnung – Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse, zum anderen – in einer bildungswissenschaftlichen Präzisierung – Ausdruck von erwachsenenpädagogischem Planungshandeln, Nachfragen, Bedarfen und Bedürfnissen“ (Gieseke et al. 2018, S. 453). Demnach sind Weiterbildungsprogramme von Weiterbildungsangeboten zu unterscheiden. Angebote werden im Programm gebündelt, so dass Programmbereiche, im Sinne einer thematisch-inhaltlichen Unterteilung des Programms, entstehen. Jeder Programmbereich enthält eine Vielzahl an Weiterbildungsangeboten, die jeweils eine andere didaktische Struktur mit unterschiedlichem Zeitmaß aufweisen (Tietgens 1992).

Programme sind das Ergebnis professionell-pädagogischen Planungshandelns. Das veröffentlichte Programm kann so als Scharnierstelle zwischen Organisation, Öffentlichkeit und Adressat*innen beschrieben werden (Gieseke 2015). Gleichzeitig stellt es auch die Schnittstelle zur mikrodidaktischen Lehr-Lern-Ebene dar. Daher adressiert das Projekt Programme der Volkshochschulen als deren pädagogische Leistung.

Nehmen wir nun die individuelle berufliche Weiterbildung in den Blick, können wir zunächst festhalten, dass es sich nicht allein um einen einzelnen *Programmbereich* im Sinne eines institutionalisierten Volkshochschulprogrammbereichs handelt, in welchem entsprechende Weiterbildungsangebote platziert werden. Es handelt sich vielmehr um ein *Programmsegment*, welches sich über verschiedene Programmbereiche erstreckt und eine teilbereichsspezifische Aufgabe sowie eine Querschnittsaufgabe an Volkshochschulen darstellt. Dieses Programmsegment kann über Programmanalysen empirisch sichtbar und zudem vertieft analysiert werden. Die Programmanalyse informiert somit darüber, wie sich lebenslanges Lernen in diesem Segment organisiert.

Es ist gleichzeitig davon auszugehen, dass Weiterbildungsprogramme nicht nur Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und bildungskonzeptioneller Schwerpunktsetzungen sind, sondern auch, dass Weiterbildungsorganisationen gegenüber den inhaltlichen Steuerungsimpulsen, die durch Träger und Bildungspolitik lanciert werden, Handlungsspielräume, die zu je eigenen Schwerpunktsetzungen führen, haben und nutzen. Ebenso haben Programmplanende gegenüber profildungsorientierten Vorgaben des Bildungsmanagements bzw. der Einrichtungsleitung Handlungsspielräume. Begründungen und Profildungsanstrengungen zur Positionierung der individuellen beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der Zusammenführung von sedimentierten individuellen Bedürfnissen, Interessen, Nutzen- und Verwertungserwartungen seitens der Adressat*innen sowie gesellschaftlich und institutionell formulierten Bedarfen und Erwartungen können über die Analyse des Programmplanungshandelns herausgearbeitet werden.

Programmplanung selbst ist eine professionelle Handlungsform und Handlungspraktik sowie ein Tätigkeitsprofil im Bereich des pädagogischen Handelns, die sich in vielerlei Abstimmungsprozessen vollzieht. Programmplanung wird (a) als eher indirekte Wechselwirkung zwischen Angebot und Nachfrage (Schulenberg 1981), (b) als Antizipation von Suchbewegungen (Tietgens 1981), (c) als Marketingstrategie (Möller 2002) sowie (d) organisationales Leitungshandeln und Steuerung (Dollhausen 2008) oder (e) in Abgrenzung dazu als pädagogisches Programmplanungshandeln im Sinne einer Verschränkung jeweils wechselwirkender Faktoren zur Gestaltung eines Weiterbildungsauftrages (Gieseke 2003) verstanden. Diesen Überlegungen stehen Konzepte zur Seite, die Macht- und Interessenaspekte der Programmherstellung betrachten und die Notwendigkeit der Aushandlung mit den verschiedenen Interessenvertreter*innen (Cervero/Wilson 1994) bzw. professionstheoretisch Widersprüche und Antinomien betonen (von Hippel 2011). Wir gehen davon aus, dass Programmplanungshandeln als ein „Angleichungshandeln“ (Gieseke 2008;

Gieseke 2019b, S. 59) vollzogen wird, so dass das Programmsegment fortlaufend weiterentwickelt und erschlossene sowie formulierte Bedarfe und Bedürfnisse flexibel aufgegriffen werden können.

Im Projekt wurden daher die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen und die Ergebnisse dieser Gestaltungsprozesse, nämlich die Weiterbildungsprogramme selbst, als gesellschaftliches Angebot und gesellschaftliche Zugänge für lebenslanges Lernen im Erwachsenenalter (auch von Hippel 2017) im Kontext der beruflichen Weiterbildung untersucht. Als eine wesentliche Interpretationsfolie wird der öffentliche Auftrag der Volkshochschulen herangezogen. Programmanalysen im Zusammenhang mit Expert*inneninterviews mit Programmplanenden sind unser Zugang, um diese Prozesse zu rekonstruieren.

Folgende übergeordnete *Fragestellungen* waren vor diesem Hintergrund für die Analyse leitend:

1. Welche thematischen und strukturellen Entwicklungen zeigen sich im Programmsegment der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen im Vergleich zwischen 2007 und 2017?
2. Wie lässt sich die identifizierte inhaltliche Struktur des Programmsegments im Kontext der Diskussion zur beruflichen Weiterbildung und in Bezug zu den Begriffen ‚Beruf‘ sowie ‚berufliche Tätigkeit‘ einordnen?
3. Welche bildungskonzeptionellen Vorstellungen für berufliche Weiterbildung lassen sich herausarbeiten und wie lassen sich diese in Bezug zur öffentlichen Verantwortung der Volkshochschulen einordnen?
4. Welchen Stellenwert hat das Programm als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und Erwartungen sowie als bildungskonzeptionelle Schwerpunktsetzung in Volkshochschulen? Was meint, bezogen auf die Volkshochschulen, hier die besondere öffentliche Verantwortung, ausgelegt durch die Angebotsstruktur?

Diese zentralen Fragestellungen begründen den methodischen Einsatz der *Programmanalyse*. Hierbei handelt es sich um die systematische, empirische Auswertung von Programmen auf der Basis fragestellungsbezogener unterschiedlicher Methoden der Kategorienbildung und Datenauswertung. Dabei ist die Programmanalyse ein konstitutiver Forschungszugang der Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung (Gieseke 2000; Käßlinger 2008; Schrader 2011; Nolda 2018).

Programmanalysen zeitigen insofern Validität, als dass Programme bzw. die Ankündigungstexte der einzelnen Weiterbildungsangebote innerhalb des Programms als Dateneinheit und Textgattung Bildungs- sowie Inhaltsauslegungen von pädagogischen Mitarbeiter*innen spiegeln. Die *Expert*inneninterviews*

mit Programmplanenden werden genutzt, um daran anschließend spezifisches, konzentriertes Wissen zu erfragen (Meuser/Nagel 2003). Das Ziel dieses methodischen Schritts ist es, die Ergebnisse der Programmanalysen zu reflektieren und weitergehend einzuordnen, um darüber hinaus auch Begründungen und Profilbildungsanstrengungen für das Angebot und damit den Einfluss des Programmplanungshandelns auf das Angebot individueller beruflicher Weiterbildung zu erschließen.

Grundlegend für die Untersuchung ist dabei die *Auswahl der Volkshochschulen*, um Aussagen zu typischen Mustern machen zu können. Die Auswahl der Volkshochschulen erfolgt dafür als kriteriengeleitetes Sampling auf Einrichtungsebene mit theoriegenerierendem Ziel.

Zentrales Ziel im Projekt war eine *Typenbildung* auf Angebotsebene. Hierfür werden mit Hilfe eines deduktiv/induktiv entwickelten Kategoriensystems (Iffert et al. 2021) im Rahmen der Programmanalyse unterschiedliche Typen individueller beruflicher Weiterbildungsangebote sowie mögliche typische Kombinationen von Angeboten herausgearbeitet. Ein Fall innerhalb der Typenbildung ist demnach das einzelne Weiterbildungsangebot – und zwar als Ergebnis eines Auslegungsprozesses seitens der Programmplanenden hinsichtlich einer Vielzahl von Kriterien.

Theoriebildend werden diese Ergebnisse zusammenführend im Rahmen des gesellschaftspolitischen öffentlichen Interesses an beruflicher Qualifizierungsausdifferenzierung als Angebot für die Teilnahme aller Bevölkerungsgruppen am lebenslangen Lernen ausgearbeitet.

Zudem begründet sich mit der Setzung des Fokus' auf die Volkshochschule als kontinuierlich arbeitende öffentliche Institution lebenslangen Lernens in Deutschland das Interesse daran, über Forschung einen Akzent für eine bildungspolitische Neujustierung der Förderanstrengungen für die öffentliche berufliche Weiterbildung zu setzen, von der – abgeleitet – auch andere Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung profitieren könnten.

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm

1.3. Ziele der Forschung und Darstellung

Das Projekt interessiert sich zusammenfassend dafür, wie auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen im Kontext des lebenslangen Lernens in einer öffentlich verantworteten Institution im Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung reagiert wird. Zwar ist der Stellenwert der beruflichen

Weiterbildung im gesellschaftspolitischen Kontext aus Programmforschungsstudien ersichtlich, jedoch wurde dieser bestehende Forschungsstand bisher nicht zusammengeführt und auf gegenwärtige Anforderungen bezogen. Es fehlen somit grundlegende Erkenntnisse und Modellierungen dazu, was die Volkshochschulen inhaltlich mit ihren jetzigen Angeboten der individuellen beruflichen Weiterbildung fokussieren. Das Projekt möchte mit dieser umfassenden Bestandsaufnahme und Analyse des Wandels der Programmgestaltung im Bereich der beruflichen Weiterbildung vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens an größere Erhebungen, auch zu Teilbereichen des Weiterbildungsangebots, anknüpfen (z. B. Gieseke et al. 2005; Schrader 2011; Robak/Petter 2014; Robak/Rippien et al. 2015) und diese über die Projektziele sowie den damit einhergehenden Detailfokus auf Weiterbildungsprogramme und Programmplanungshandeln in Verschränkung weiterführen.

Im Kern wird daran anschließend der Frage nachgegangen, wie die Volkshochschulen als größte, öffentlich finanzierte Institution des lebenslangen Lernens den Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung in ihren Weiterbildungsangeboten aufgreifen und in der Detaillierung inhaltlich sichtbar machen. Es geht um Entwicklungen, Verschiebungen und Schwerpunkte in diesem Programmsegment. Für die Programmanalyse ist also interessant, welche Programmstrukturen wir antreffen. Daraus können wir schließen, was allem Anschein nach inzwischen gesellschaftlich für ‚berufliche Weiterbildung‘ gehalten wird und/oder entsprechend notwendig ist – unabhängig davon, um welche Berufe es sich im Einzelnen handelt.

Diese Zielstellung beinhaltet das Interesse an Begriffsbildungen für das Programmsegment. Das ausdifferenzierte und facettenreiche Angebot beruflicher Weiterbildung ist bisher definitorisch wie theoretisch in der Literatur nicht wirklich abgebildet bzw. begrifflich gefasst. Dies führt zu der Annahme, dass seitens der Programmplanenden eine Vorstellung von beruflicher Weiterbildung realisiert wird, die für die Volkshochschulen möglicherweise als typisch ausgewiesen werden kann. In der Selbstbeschreibung der Volkshochschulen jedenfalls verfolgen Programmplanende integrative erwachsenenbildnerische Konzepte und balancieren Qualifikations- und Emanzipationsinteressen. Entsprechend sind auch die arbeitsmarktorientierten Bezugnahmen facettenreich.

Der Frage, *welche Handlungsspielräume vorhanden sind und wie diese genutzt und pädagogisch begründet werden*, kommt daher besondere Aufmerksamkeit zu, um im Besonderen die Rolle der Volkshochschulen bei der Gestaltung von Zugängen zur beruflichen Weiterbildung herauszuarbeiten. Mit dem empiriebasierten Modellieren der Handlungsformen, -strukturen und -strategien können wir eine Mikroanalyse einbringen, die die Professionalisierung im Bereich

des Programmplanungshandelns in der (beruflichen) Weiterbildung unterstützt. Sie bietet uns die Möglichkeit, das, was durch die Programmanalyse an professionellen pädagogischen Handlungsstrukturen und -sedimenten herausgearbeitet wurde, mit Begriffen zu hinterlegen. So gelingt es nicht nur, *einen Begriff beruflicher Weiterbildung aus den Programmen heraus für die Volkshochschule zu rekonstruieren*, sondern auch *das Planungshandeln mit Begriffen zu unterlegen* und so wieder in die Handlungsfelder als wissenschaftliches und instrumentelles Wissen zu transferieren.

Die vorliegende Veröffentlichung interessiert sich dabei über eine theoriegeleitete Perspektive auf die gegenwärtigen Diskurse und Phänomene hinaus vor allem auch für eine empiriebasierte Theoriebildung und damit für eine exemplarische empirische Rekonstruktion eines Verständnisses von beruflicher Weiterbildung. Über die Projektergebnisse, u. a. durch den entwickelten Kodierleitfaden für die Programmanalyse (Iffert et al. 2021) und die Auswertungskategorien der Expert*inneninterviews, tragen unsere Analysen zur *Theorie- und Begriffsentwicklung* bei – nicht nur über das pädagogische Handeln, sondern auch über die Inhalte. Das Ergebnis des Forschungsprojektes leistet somit auch einen *Beitrag zur forschungsmethodischen Ausdifferenzierung* in den Bereichen der Forschung zu Weiterbildungsprogrammen und Programmplanungshandeln. Hierdurch wird eine professionsspezifische Fortentwicklung von Ansätzen zur Erschließung und Beschreibung der Spezifik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – auch bildungspolitisch – nutzbar gemacht.

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm

1.4. Struktur der Veröffentlichung

Die folgenden Ausführungen sind aufgrund der formulierten Zielstellungen in einen theoretischen und methodischen sowie umfangreichen Ergebnisteil gegliedert. In Kapitel 2. werden die grundlegenden Begriffe (u. a. Arbeit, Beruf, Tätigkeit) und Konzepte (berufliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung) differenziert. In Kapitel 3. wird nun die öffentlich-verantwortete berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen in den Blick genommen. Neben der Positionierung von Volkshochschule als öffentliche Institution geht es vor allem um die historisch begründete Entwicklung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen. Kapitel 4. bildet dann die Überleitung vom theoretischen in den methodischen Teil. Programmplanung und Weiterbildungsprogramme als Ergebnis des Planungshandelns werden bildungstheoretisch fundiert. Im Anschluss wird dann zunächst in Kapitel 5. die Samplingauswahl hin zu den

vier Volkshochschulen beschrieben. In Kapitel 6. wird der Forschungszugang im Rahmen der Programmanalyse thematisiert, dabei rückt vor allem die für die Programmanalyse notwendige Erstellung des Kodierleitfaden in den Fokus. Der Erhebungszugang über die Expert*inneninterviews und die Anlage ihrer Auswertung werden in Kapitel 7. dargestellt. Es folgt mit Kapitel 8. die umfangreiche Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung der Ergebnisse aus der Programmanalyse (Kapitel 8.1.). Die Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews (Kapitel 8.2.) schließen sich an. In Kapitel 9. werden die aus den vorherigen Kapiteln generierten Erkenntnisse in der Verschränkung pointiert zusammengeführt, und zwar zu „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“, Typen beruflicher Weiterbildung und Verwertungshinweisen. Mit diesem Kapitel liegt eine theoretisch-empirische Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung vor. Auf dieser Basis erfolgt in Kapitel 10. eine Zusammenführung im Sinne einer theoretisch-empirischen Nachreflexion und der Darstellung von Herausforderungen für die Profilentwicklung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen.

2. Berufliche Weiterbildung: Begriffe, Grundlagen, Tendenzen

Der fokale Bezugspunkt der vorliegenden Studie ist die berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen, ursprünglich fokussiert auf das sogenannte ‚offene Angebot‘, in unseren Analysen kommen aber auch der wachsende Bereich der Angebote aus Projektzusammenhängen, Auftrags- und Vertragsmaßnahmen und Firmenschulungen, ergänzt um Angebote für junge Erwachsene im Übergangsbereich in den Blick. Die aufgefächerten Begriffe und Konzepte sind dabei in sich nicht abgeleitet, sondern sie verdeutlichen die fragmenthafte Struktur und Situation der beruflichen Weiterbildung, sodass wir sie in der Darstellung ebenso nebeneinander stehen lassen, um die notwendigen Aufgaben und Akzentuierungen sichtbar zu haben. Gleichzeitig sind die Bezüge immer wieder mit Blick auf die Volkshochschulen herzustellen und zu rekapitulieren.

Wir werden uns demnach im Folgenden auf die Konturierung der beruflichen Weiterbildung konzentrieren und in erster Linie deren vorliegende Positionsbestimmungen aus der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Disziplin heranziehen, zur weiteren Einordnung aber auch auf andere Aspekte, Zuschnitte und Rahmungen im Bildungssystem eingehen, um das weite und heterogene Feld der beruflichen Weiterbildung an den Volkshochschulen für die eigene Analyse und deren Nachvollzug in der Rezeption besser greifbar zu machen und zu operationalisieren.

Um eine begriffliche und systematische Grundlage und einen Rahmen für die Analyse zu schaffen, erfolgten im Projekt zunächst grundlegende Klärungen, die im Folgenden in Kapitel 2.1. zum ordnungspolitischen Rahmen und bildungssystembezogenen Zuschnitt der beruflichen Weiterbildung, den institutionellen Schnittstellen zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung in Kapitel 2.2. sowie im Hinblick auf Ziele und Aufgaben in Kapitel 2.3. beschrieben werden. In Kapitel 2.4. werden die Begriffe aufgespannt, auf die sich die berufliche Weiterbildung im weitesten Sinne stützt und derer sie sich gleichzeitig bedient. Das Kapitel 2.5. greift die Frage auf, wer sich in welcher Form und in welchem Ausmaß an beruflicher Weiterbildung beteiligt und wie Organisationen mit ihren Programmen auf diesen Bedarf reagieren. Abschließend wird in Kapitel 2.6. die Operationalisierung des Konzepts für die vorliegende Studie vorgestellt.

Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert

2.1. Ordnungspolitischer und bildungssystembezogener Zuschnitt

Die Gesetzgebung zur beruflichen Aus- und (Weiter-)Bildung ist auf Bundesebene insbesondere im Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Über die Gesetze wird eine Ausrichtung der beruflichen (Weiter-)Bildung zwischen Anpassung und Aufstieg deutlich. Des Weiteren wird die Grundsicherung für Arbeitssuchende und die Arbeitsförderung im Sozialgesetzbuch (SGB), spezifisch SGB II und III festgehalten (vgl. weiterführend zu den Förderstrukturen Kapitel 3.5.). Für die Volkshochschulen ist bedeutsam, dass nach einigen Landesgesetzen auch die berufliche Weiterbildung förderfähig ist (Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 554) und Beauftragungen im Rahmen von SGB III möglich sind, als auch über Verordnungen und Gesetze die Freistellung von Arbeitnehmer*innen zum Zwecke der beruflichen Weiterbildung geregelt ist. Aus dem Bereich der formalen Abschlüsse sind Volkshochschulen hingegen herausgehalten. So wichtig die Hoheit der Abschlüsse auch ist, die sich im Bundesberufsbildungsgesetz ausdrückt, ein Bundesweiterbildungsgesetz, welches hier u. a. entsprechende wechselseitige Anchlüsse stiften könnte, steht aus.

Im BBiG ist festgehalten: „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, 1. die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine Anpassungsfortbildung zu erhalten und anzupassen oder 2. die berufliche Handlungsfähigkeit durch eine Fortbildung der höherqualifizierenden Berufsbildung zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§ 1 Absatz 4 BBiG). „Die berufliche Umschulung soll zu einer anderen beruflichen Tätigkeit befähigen“ (§ 1 Absatz 5 BBiG). Alt, Sauter und Tillmann (1994) differenzieren berufliche (Weiter-)Bildung in Fortbildung, diese wiederum in Anpassungsfortbildung sowie Aufstiegsfortbildung, und Umschulung, differenziert in „Umschulung in anerkannte Ausbildungsberufe“ und „Umschulung in Erwerbsberufe/berufliche Tätigkeiten“ (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 46) aus. So umfasst berufliche (Weiter-)Bildung verschiedene Formen der Weiterqualifizierung. Dazu „zählt die Teilnahme an Kursen/Lehrgängen in den Kategorien Umschulung, Aufstiegsfortbildung sowie sonstigen Lehrgängen/Kursen im Beruf“ (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 50). Darüberhinaus rechnen die Autor*innen dazu die Teilnahme an „berufsbezogenen Fachmessen/Kongressen, kurzzeitigen Veranstaltungen, wie z. B. Vorträge oder Halbtagsseminare, betriebliche Maßnahmen der Lernförderung am Arbeitsplatz“ (Alt/Sauter/Tillmann 1994, S. 50) – letztere als Formen des Lernens im Prozess der Arbeit (Dehnbostel 2008). In Deutschland nehmen in der abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildung zudem Teilqualifikationen

an Bedeutung zu (Noack 2020, S. 18–19). Dabei erwerben Personen gemäß der Wissens- und Kompetenzbedarfe von Unternehmen Qualifikationsanteile, die der Berufsbildung zugehörig sind und die für das Ausfüllen eines Arbeitsplatzes passgenau ausreichen, ohne dass die komplette Berufsbildung eingebracht werden müsse (Bertelsmann-Stiftung 2020).

Zum 1. Januar 2020 wurden mit der Novellierung des BBiGs neue Fortbildungsstufen eingeführt: der ‚Bachelor Professional‘, der ‚Master Professional‘ sowie der*die ‚Geprüfte Berufsspezialist*in‘. Diese Fortbildungsstufen können im Anschluss an eine berufliche Ausbildung und an eine Weiterqualifizierung im Rahmen der Handwerksordnung (HwO) erreicht werden. So ist beispielsweise ein Abschluss als Meister*in gleichbedeutend mit dem ‚Bachelor Professional‘; höherwertige Abschlüsse wie z. B. der*die ‚geprüfte Betriebswirt*in‘ gleichbedeutend mit einem ‚Master Professional‘. Die Gesetzesnovellierung unterstreicht zum einen die Gleichwertigkeit der beruflichen und der akademischen Ausbildung und treibt gleichzeitig die Internationalisierung von in Deutschland erworbenen Abschlüssen voran (BMBF 2019a).

Bettina Thöne-Geyer

2.2. Institutionelle Schnittstelle zwischen beruflicher Aus- und Weiterbildung

Die Volkshochschulen sind eine institutionelle Schnittstelle von beruflicher Aus- und Weiterbildung, da sie Angebote zentral im Bereich der beruflichen Weiterbildung anbieten, aber auch Angebote vorhalten, die eher an der Schnittstelle zur beruflichen Ausbildung liegen, und hier vor allem im Bereich der individuellen beruflichen Übergänge.

Bedeutsam im Kontext der vorliegenden Analyse sind das berufsbildende *Übergangssystem* und seine Regelinstrumente zur Förderung der Ausbildung unter Berücksichtigung der *Jugendberufshilfe*.

Der Übergang Schule – Beruf bzw. Schule – Ausbildung ist ein zentrales bildungspolitisches Thema und wird in zahlreichen Maßnahmen und Programmen sowohl seitens des Bundes als auch der Länder adressiert. Bezogen auf Systematisierung und Ausgestaltung lassen sich zunächst zwei Konzepte bzw. Ansätze unterscheiden: das ‚Übergangssystem‘ und das ‚Übergangsmanagement‘. Der Begriff ‚Übergangssystem‘ zielt auf „*spezielle Systemelemente für nicht ausbildungsreife respektive leistungsschwächere Jugendliche*“ während der Begriff Übergangsmanagement das „*Regelangebot für alle Jugendlichen im Übergang*“ umfasst (BIBB 2012, S. 373; Hervorhebungen im Original im Fettdruck).

Unter den Begriff *Übergangssystem* fallen alle „(Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79 zit. nach Mairhofer 2017, S. 13; zur kritischen Einordnung des Übergangssystems siehe Baethge 2008, S. 53–67).

Regelinstrumente bzw. Maßnahmen zur Förderung und Finanzierung im Übergangssystem sind im SGB festgehalten, werden von der Bundesagentur für Arbeit (BA) ausgeschrieben und von unterschiedlichen Trägern bzw. Einrichtungen, auch von den Volkshochschulen, durchgeführt (BIBB 2018b, S. 283). Interessant aus Sicht der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind folgende Maßnahmen:

- Die *Berufseinstiegsbegleitung* (BerEB) (§ 49 SGB III) ist eine Maßnahme für bildungsgefährdete Schüler*innen, die vom Besuch der Vorabgangsklasse bis zum ersten halben Jahr in einem Berufsausbildungsverhältnis individuell beraten und unterstützt werden. Ziele sind das Erreichen eines Schulabschlusses, eine fundierte Berufswahlentscheidung und die Aufnahme eines Berufsausbildungsverhältnisses (BIBB 2018b, S. 283).
- Im Rahmen der *Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* (BvB) (SGB III § 51) wird die Eingliederung in eine Ausbildung angestrebt; wenn dieses Ziel nicht erreicht werden kann, wird die Aufnahme in eine Beschäftigung intendiert. Zielgruppe sind Jugendliche und junge Erwachsene, sofern sie ohne berufliche Erstausbildung sind, ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt und i. d. R. das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben (BIBB 2018b, S. 283–284).
- Die *Ausbildungsbegleitenden Hilfen* (AbH) (§ 75 SGB III) sollen die Aufnahme, Fortsetzung und den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung sowie die Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen ermöglichen. Die Maßnahmen umfassen: Stützunterricht und individuelle sozialpädagogische Begleitung. Bei Lernschwierigkeiten in der Fachtheorie sowie bei Problemen im sozialen Umfeld oder im Betrieb, zum Abbau von Sprach- oder Bildungsdefiziten oder bei Prüfungsvorbereitung können Auszubildende Hilfestellungen erhalten (BIBB 2018b, S. 285–286).
- Die *Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen* (BaE) (§76 ff. SGB III) adressiert darüber hinaus benachteiligte Jugendliche, die auch mit Ausbildungsbegleitenden Hilfen nicht in einem Betrieb ausgebildet werden können. Ziel ist ein Ausbildungsabschluss (BIBB 2018b, S. 286).

- Über die *Assistierte Ausbildung* (AsA) (§ 130 SGB II) (Gesetz in Kraft seit Mai 2015) bieten Bildungsorganisationen Dienstleistungen für Auszubildende und Betriebe an, um verstärkt die Regelausbildung im Betrieb für leistungsschwächere oder beeinträchtigte Jugendliche zu ermöglichen (BIBB 2018b, S. 286–287).

Neben diesen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen des *Übergangssystems*, die rechtlich an das SGB II und SGB III angebunden sind, greift für sozialbenachteiligte oder individuell beeinträchtigte junge Menschen, denen der Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht gelingt, zudem die sogenannte ‚*Jugendberufshilfe*‘, die auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 13 SGB VIII) handelt und ein klassisches Feld der *Jugendsozialarbeit* darstellt (Mairhofer 2017, S. 9). Die Angebote der *Jugendberufshilfe* sind i. d. R. als „sozialpädagogische Begleitung“ ausgewiesen, stellen „einen festen, wenn auch in ihrer konkreten Aufgabe nicht immer klar definierten Bestandteil der unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangssystems dar“ (Dick 2015, S. 9) und haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (z. B. Autorengruppe Bildungsbericht 2016). Auf Träger- und Einrichtungsebene halten neben denen der Jugendberufshilfe auch Maßnahmenträger der BA sowie Träger der Erwachsenenbildung/Weiterbildung entsprechende Angebote vor (Mairhofer 2017, S. 8). Die Angebote und Maßnahmen der Jugendberufshilfe werden von unterschiedlichen Leistungsträgern ausgeschrieben. Dazu zählen u. a die Arbeitsagenturen und die Jobcenter sowie EU-Programme. Finanziert werden die Maßnahmen der Jugendberufshilfe vom Bund, den Ländern und Kommunen sowie über Mittel aus dem Europäischen Sozialfond (ESF).

Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige

2.3. Systematisierungszuschnitt im (erwachsenenbildungs-) wissenschaftlichen Diskurs

Neben der Unterteilung der beruflichen Weiterbildung in betriebliche, individuell berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung (Bilger et al. 2017; vgl. Kapitel 1.) gibt es auch Begriffsentwicklungen zur beruflichen Weiterbildung, die sich am schulischen Bereich bzw. Ausbildungsbereich und dem Arbeitsmarkt und dessen Logiken orientieren oder nach wie vor – wie etwa Becker (2017, S. 396) konstatiert – pragmatisch an der vom Deutschen Bildungsrat in den 1970er Jahren vorgelegten Definition ausgerichtet sind: „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und

in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK 2001, S. 4) (so z. B. auch in Bezug auf berufliche Weiterbildung die nationale Weiterbildungsstrategie).

Eine theoretische Entwicklung der Begriffe ist von der Erwachsenenbildungswissenschaft selbst zu leisten, zumal bislang keine einheitliche, bundesweite Gesetzgebung hier unterstützend wirken würde. Doch selbst dann, wenn dies der Fall wäre, müsste die Theorieentwicklung disziplinspezifisch unter Einbezug eines Begriffs von Erwachsenenlernen und seiner pädagogisch-didaktischen Rahmungen sowie von den Anbieterstrukturen, den Programmen und der Programmplanung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung her erfolgen (vgl. weiterführend Kapitel 4.). Dabei sind für eine theoretische Betrachtung jeweils grundlegende Unterschiede, die von den Sichten der Disziplinen Erwachsenenbildungswissenschaft und Berufspädagogik sowie anderer, an der beruflichen Weiterbildung interessierter Disziplinen auf das Feld, ausgehen, jeweils zu reflektieren. Unser Hauptaugenmerk gilt hier den Strömungen innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft. Perspektiven der Berufspädagogik, der Wirtschafts- und Managementwissenschaften inklusive der Personalentwicklungsliteratur, der Arbeitswissenschaften und der Arbeitspsychologie, der Bildungssoziologie und der Bildungsökonomie sowie aus dem Bereich der Bildungs- und Beschäftigungspolitik bzw. Arbeitsmarktpolitik werden im Zuge des Gesamtkapitels je nach Relevanz an verschiedenen Stellen aufgerufen, ohne systematisch referiert zu werden.¹

Arnold stellt Anfang der 2000er Jahre die berufliche Weiterbildung in einen „doppelten Begründungszusammenhang“, der in sozialstaatlichen Prinzipien einerseits und genuin erwachsenenpädagogischen Ansprüchen andererseits wurzelt (Arnold 2001, S. 230–244). Die sozialstaatliche Begründung drückt sich nach ihm in der öffentlichen Verantwortung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als integrierter Teil des Bildungswesens aus – so wie bereits vom Deutschen Bildungsrat 1970 gefordert. Als Beitrag zur Chancengleichheit und in kompensatorischer Funktion benötigt Erwachsenenbildung/Weiterbildung dementsprechend flächendeckend annähernd verlässliche Strukturen, wie die anderen Bildungsbereiche auch (Arnold 2001, S. 237 mit Verweis auf

1 Auch Faulstich und Haberzeth (2018) weisen darauf hin, dass der Forschungsgegenstand der beruflichen bzw. arbeitsorientierten Weiterbildung nicht einer einzigen Disziplin zugeordnet werden kann. „Von ihrer institutionellen Verortung her ist die Erwachsenenbildungswissenschaft aber mittlerweile zu einem zentrierenden Fokus im Forschungsfeld geworden, wobei sie sich als Partialdisziplin im Rahmen der Bildungswissenschaften versteht“ (Faulstich/Haberzeth 2018, S. 306).

Kuhlenkamp 1980). Gleichwohl ergibt sich aus der „Eigenstruktur“ (Blankertz 1980, S. 248 zit. nach Arnold 2001, S. 236) der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und ihrer genuinen Bildungsaufgabe eine spezifische Subjektorientierung, die Arnold (2001) auch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung einfordert, ohne dass diese jedoch ihren Verwendungsbezug aufgeben müsse. Konkret bedeutet das aus seiner Sicht:

- Eine „Verzahnung von Subjektbezug und Berufsqualifizierung“ (Arnold 2001, S. 243),
- die Ausweitung der sozialen Kompetenz sowie
- die Förderung der „beruflichen Autonomie“ (Lempert 1971 zit. nach Arnold 2001, S. 243) als die Fähigkeit zur Gestaltung der jeweiligen Arbeitsbedingungen (Arnold 2001, S. 244).

Diese Ziele und Aufgaben unterliegen dem Wandel: Angesichts der Diskussion um ‚das Ende des Berufs‘ und dem Abschied vom Lebensberuf (siehe Kapitel 2.4.3.), einer „Entwicklung der Berufs- zur Arbeitsgesellschaft“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 934) sowie der zunehmenden Forderung nach lebenslangem Lernen weisen Arnold, Pätzold und Ganz (2018, S. 935) auf das sich verändernde Verhältnis zwischen Beruf und Weiterbildung hin. Im Zuge dessen betonen sie den zunehmenden Stellenwert der Persönlichkeitsbildung als Aufgabe der beruflichen Weiterbildung sowie die Bedeutung des „Identitätsthemas“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 941) sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der beruflichen Weiterbildung. „Das gewandelte Verhältnis zwischen Erstausbildung und Weiterbildung führt dazu, dass die Qualifikations-Biografie eines Individuums eine neue Bedeutsamkeit für seine Identitätsentwicklung erhält. Je ‚knapper‘ und ‚vorübergehender‘ der Identitätsbaustein ‚Beruf‘ wird, desto bedeutsamer wird die Frage nach einem veränderten Umgang oder nach funktionalen Äquivalenten für die Identität und den Lebenslauf des Einzelnen“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 941). Der beruflichen Weiterbildung kommt demnach neben der fachlichen Anpassung an technische und wirtschaftliche Veränderungen die Aufgabe zu, die berufliche und persönliche Entwicklung Erwachsener verstärkt zu begleiten, wenn möglich bis zum Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, unter besonderer Berücksichtigung der Forderung nach einer verlängerten Lebensarbeitszeit (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 942).

Gleichzeitig sind die Bedingungen, unter denen sich die berufliche Weiterbildung realisiert, und die Arbeitsmärkte und Qualifikationen, auf die sie hin orientiert, aus- und weiterbildet, seit geraumer Zeit immer weniger vorhersehbar (Bolder 2009). Nach Bolder (2009) sind es zwei wesentliche Trends, die

diese Entwicklungen abbilden: Der Trend zur Verringerung des gesellschaftlichen Arbeitsvolumens und die zunehmende Labilisierung der durchschnittlichen Erwerbsbiographie (Bolder 2009, S. 819). Letztere wird allerdings auch immer häufiger von den Subjekten selbst vorangetrieben. Das bedeutet, so bezeichnete „Bastelbiographien“ (Bolder 2009, S. 819) beruhen durchaus auch auf freiwilligen und selbstbestimmten Entscheidungen und zeigen sozusagen „eine Vorwegnahme erwarteter Diskontinuitäten“ an (Bolder 2009, S. 820). Dennoch müssen auch in dieser Konstellation erworbene Qualifikationen an wechselnde Arbeitsfelder und erwartete Entwicklungen im Beschäftigungssystem angepasst werden (Bolder 2009). Vor diesem Hintergrund gerät die „Idee der Berufsförmigkeit von Arbeitskraft“ (Bolder 2009, S. 821) immer weiter unter Druck. Angesichts der veränderten Rahmenbedingungen stellt sich verstärkt die Frage, „wer in Zukunft verantwortlich ist für Herstellung und Passung des individuellen Kompetenzangebots“ (Bolder 2009, S. 821). Diese Frage ist – so Bolder (2009) – insbesondere im Kompetenzdiskurs der Nachwendezeit in den neuen Bundesländern (siehe ausführlich dazu Kapitel 2.4.4.), aber auch mit der Diskussion um den „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß/Pongratz 1998 zit. nach Bolder 2009, S. 820) und dem viel diskutierten Konzept der Employability (vgl. Kapitel 2.4.5.) in zunehmendem Maß dem*der Einzelnen aufgebürdet worden.

2.4. Zugeordnete Begriffsfelder zur beruflichen Weiterbildung

Begriffe im Allgemeinen – und für den Bildungsbereich gesprochen – grenzen zu beschreibende Phänomene und Veränderungen in bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskursen, aber ebenso was technologische gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen betrifft, ein. Diese trifft im Besonderen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu: Technologische Veränderungen nehmen dabei einen besonderen Platz ein, da sie Signalgeber für neue, ergänzende Umstrukturierungen ankündigen. Bildungstheoretisch geht es dabei im gleichen Zuge darum, die Frage zu beantworten, inwieweit und wie ist der Mensch der Maschine angeschlossen und inwieweit bedient derjenige*diejenige die Maschine, steuert oder kontrolliert sie und welches Wissen und Können ist dafür notwendig. Die Begriffsentwicklung zeigt durchgängig einen Diskurs, in dem die technischen, ökonomischen, psycho-soziologischen und beruflich weiterbildenden Aspekte und bildungsberuflichen Strukturen eingebunden sind. Ein zentrierender Punkt in dieser begrifflichen Entwicklung ist der Beruf als spezifisches Konstrukt

und im Gefolge, die sich verändernden erweiterten punktuellen Anforderungen, die sich im Kontext von Weiterbildung realisieren sollen. Dabei kann man weniger von sich auflösenden Berufsstrukturen als von sich anschließenden Weiter- bzw. Fortbildungsanforderungen sprechen, die ihren Weg in die Weiterbildungsorganisationen suchen.

Dies wird an der nachfolgenden Auffächerung der dem Diskurs um berufliche Weiterbildung zugeordneten Begriffsfelder deutlich. Die Ausführungen zu den Begriffen ‚Tätigkeit‘, ‚Arbeit‘, ‚Beruf‘, ‚Qualifikation‘, ‚Kompetenzen‘ und ‚Employability‘ dienen dabei auch dazu, den Begriffs- und Definitionszuschnitt weiter zu präzisieren und eine Operationalisierung für das eigene Vorgehen in der Erstellung des Kodierleitfadens (vgl. Kapitel 6.2.) vorzubereiten. Entlang der Begriffe selbst lassen sich ihre wechselnden Funktionen darstellen, so dass auch historische Entwicklungen deutlich werden. Sie befinden sich dabei untereinander in Bewegung, sind nie festgeschrieben. Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Begriffen kann schon jetzt festgehalten werden, dass ‚Beruf‘ und ‚Tätigkeit‘ in die Analyse einfließen (vgl. Kapitel 6. und Kapitel 8.1.).

Wiltrud Gieseke

2.4.1. Begriffsfeld: Tätigkeit

Als vorübergehend vernachlässigter Terminus findet der Begriff ‚Tätigkeit‘ seit dem ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts wieder verstärktes Interesse (siehe Schaal/Heidenreich 2009; Engeström 2008; Faßauer/Geithner 2016; Peters 2019), vor allem zur Beschreibung betrieblicher Veränderungen (Böhle 2017; Faßgauer/Geithner 2016; Engeström 2008; Dahme 2015; Peters 2019). Bei Böhle (2017) lässt sich der Eindruck gewinnen, dass der Begriff ‚Tätigkeit‘ eine neue, erweiterte Beschreibungskategorie wird, die die Veränderungen von Arbeit und Beruf einleitet oder zumindest einer ergänzenden Betrachtung unterzieht.

Der Tätigkeitsbegriff ist dabei vor allem in der philosophisch-psychologischen Literatur geläufig und beschreibt nach Wygotski (1964) und darauf bezugnehmend im Anschluss bei Leont'ev (1977) eine ganzheitliche, nicht aber eine additive Lebensäußerung des körperlichen, materiellen Subjekts (Leont'ev 1977, S. 23). Leont'ev (1977) verweist damit auf eine existenzbestimmende Lebensäußerung des Menschen. Beschrieben wird dieser Prozess als Interiorisierung, bei dem die Umwelt in das eigene Handeln geholt wird. Der Begriff steht gleichzeitig für die Entwicklungsgeschichte des Menschen

(Anthropogenese) und verweist auf den Zusammenhang des subjektiven Tätig-Seins auch in der frühen Menschheitsgeschichte über Werkzeugerstellung sowie die Entwicklung höherer psychischer Tätigkeiten, wie z. B. Sprechen. Der Begriff unterstellt demnach einen aktiven Menschen, der durch sein biologisch angelegtes Tätig-Sein die Voraussetzung für komplexe Vergesellschaftungsprozesse schuf. Leont'ev (1977) betrachtet, wie das Subjekt über sein Tätig-Sein seine Bedürfnisse entwickelt und vergegenständlicht, und erklärt aus Perspektive der Evolutionsgeschichte die Erzeugung von Werkzeugen als Objekte für das eigene Überleben. Dabei wird von einer Wechselwirkung von Organismus und Umwelt ausgegangen. Als eine grundlegende Voraussetzung für das Tätig-Sein gilt demnach das menschliche Bedürfnis. Leont'ev (1977) formuliert: „die Begegnung von Bedürfnis und Gegenstand ist ein bedeutsamer Akt, indem das Bedürfnis vergegenständlicht wird. Eben dadurch wird das Bedürfnis auf die psychologische Ebene überführt“ (Leont'ev 1977, S. 26). Das Subjekt sucht sehr grundständig danach, was zur Bedürfnisbefriedigung – z. B. Hunger – geeignet ist (Dahme 2015, S. 49).

Dabei wird schon in diesen frühen Schriften von Wygotski (1964) und Leont'ev (1977) davon ausgegangen, dass sich äußere und innere Tätigkeiten gleichzeitig herausbilden. Es kann von einer Transformation gesprochen werden, wenn sich „Bewußtseinsprozesse umwandeln“ (Leont'ev 1977, S. 30). Sie werden verallgemeinert, sprachlich objektiviert, verkürzt und gehen dadurch „über die Leistungsmöglichkeiten der äußeren Tätigkeiten hinaus“ (Leont'ev 1977, S. 30). Hierzu nimmt Leont'ev (1977) Bezug auf Piaget (1956), der von einem Übergang von der sensomotorischen Ebene zum Gedanken spricht. Aber bereits Wygotsky (1964) unterscheidet schon zwischen produktiven und kommunikativen Mittel: Es „entsteht das Bewußtsein dadurch, dass sich in der Arbeit Handlungen herausbilden, deren Erkenntnisse von der lebendigen ganzheitlichen menschlichen Tätigkeit abstrahiert und in Form sprachlicher Bedeutung idealisiert“ werden (Leont'ev 1977, S. 55–56). Anschließend an Humboldts anthropologische Überlegungen stellt Menze (1965) daher fest: „Die Kraft als das Apriori im Menschen bedeutet also, dass der Mensch seiner Natur nach Tätigkeit, Energie ist, dass er als Mensch immer als ein Tätiger erscheint, dass die so entstandene Tätigkeit der Grundzug seines Wesens ist“ (Menze 1965, S. 100 zit. nach Wulf 2004, S. 36).

Peters (2019) verdeutlicht drei Generationen in der theoretischen Weiterbearbeitung des Tätigkeitsbegriffs ausgehend von Wygotsky (1964) und Leont'ev (1977). Diese *erste Generation* bezieht sich auf die Zeichenvermittlung und legt dabei den Fokus auf das Subjekt. Grafisch kann dieser Zugang wie in Abbildung 2.1 dargestellt werden.

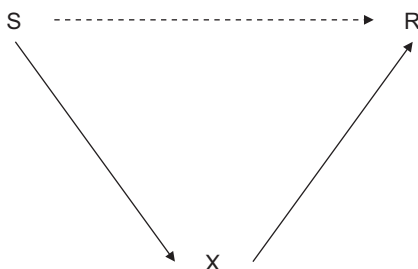


Abbildung 2.1: Vermittelte Handlung nach Wygotsky (Peters 2019, S. 49 in Anlehnung an Engeström 2008, S. 62)

„S“ steht dabei für das Subjekt in Relation zur Umwelt („R“). „X“ meint, dass ein Instrument, ein Werkzeug oder die sinnliche Erfahrung sich in diesem Spannungsfeld entwickelt „Um eine Reaktion auszulösen, bedarf es eines Instruments: Entweder ein Zeichen oder ein Werkzeug“ (Peters 2019, S. 65). Leont’ev (1977) spricht dabei von objektorientierter Theorie, denn das Rohmaterial selbst ist der Aktivator, der Motivator. Besonders diese frühen Arbeiten werden von daher zu einer „Unmittelbarkeitsdurchbrechung“ (Braun 2014, S. 36). Damit ist gemeint, dass die Werkzeugherstellung als Ursprung der Arbeit nicht allein als Auseinandersetzung mit der Natur gesehen wird. Vielmehr tritt der Mensch ebenso in Wechselwirkung mit anderen Menschen.

„Tätigkeit“ wird zur spezifischen menschlichen Form der Lebensaktivität (Braun 2014). „Tätigkeit“ ist gegenüber „Arbeit“ somit der weitere Begriff (Braun 2014, S. 34). Er sieht die zweite „Unmittelbarkeitsdurchbrechung“ (Braun 2014, S. 36) in der Beschäftigung mit der Anthropogenese (Schaal/Heidenreich 2008), die aufzeigt, dass sich schon sehr früh ästhetisch-künstlerische Ansprüche in der Menschheitsgeschichte herausbildeten.

Ein weiterer Ausdifferenzierungsansatz des Tätigkeitsbegriffs liegt in den „relationalen Eigenlogiken von Bedeutungen und Begründungen“ (Braun 2014, S. 52), so z. B. im Sozialraum und den Lebenswelten. Immer hat man aber von Wechselwirkungen auszugehen, die, das führt Kraus (2014) aus erwachsenenpädagogischer Perspektive aus, von Aneignungsprozessen von Wissen und lebensweltlichen Kenntnissen ausgehen (Kraus 2014, S. 157). Dabei stehen Aneignung und Vermittlung (siehe dazu Hof 2003) in einem interessanten, noch nicht ausreichend weiterverfolgten Spannungsfeld.

Als eine Scharnierstelle in diesen Prozessen von Tätig-Sein und als zusammenhängende Handlung in der Tätigkeit ist das *Lernen* im Ansatz von Leont’ev (1977) zu Beginn als Interiorisierung und dann bis in die Gegenwart

als Aneignung im Sinne tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt, die über Handlungen geschieht, einzuordnen. Man muss sich auch diese Prozesse als Wechselwirkungsprozesse vorstellen. Die wechselwirkenden Auseinandersetzungen im tätigen Tun erbringen Werkzeuge, Produkte, Vergemeinschaftung, sensitives Erfassen, neue Wörter, Gedanken. Darin beweglich eingelassen liegen faktisch transferierende Verbindungspunkte. Diese Prozesse werden aber nicht im Sinne von Lernen als Motor dieser wechselwirkenden Prozesse thematisiert, sondern sogar gegenwärtig wieder zugeschüttet mit dem Begriff der Transformation (Koller 2012; 2017). Kade (1993) und Hof (2003) behandeln demgegenüber den Aneignungsbegriff explizit und geben dadurch dem Bildungsaspekt neben dem Sozialisationsprozess (durch Umwelt) einen Platz.

In der Erwachsenenbildungswissenschaft arbeitet Faulstich (2003) weiterführend mit dem Konzept von Leont'ev (1977), konzentriert sich dabei aber ebenso auf Lernen im Sinne von Aneignung. ‚Aneignung‘ meint für Faulstich (2003) Tätigkeiten auszuführen, um Bedarfe und Bedürfnisse in der Vielfalt zu erfüllen. Man eignet sich die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihrer jeweiligen technischen, ökonomischen und sozialen Verfasstheit an, das heißt, man lernt und arbeitet an einer Weiterentwicklung in den verschiedensten Facetten. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht konzentriert Faulstich (2003) sich auf das Lernen im Anschluss an Holzkamp (1995).

Die von Peters (2019) eingeführte *zweite Generation* beschreibt Tätigkeit als ein vermittelndes Objekt, dabei besonders auf Arbeitstätigkeit bezogen. Auch dieser Zugang lässt sich in Abbildung 2.2 visualisieren.

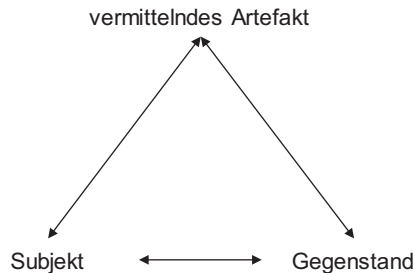


Abbildung 2.2: Triade der kulturell vermittelten Handlung (Peters 2019, S. 49 in Anlehnung an Engeström 2008, S. 62)

Das Modell verbindet Tätigkeit mit Handlungen und Operationen in einer Abfolge: Tätigkeiten kommen aus einer Gesellschaft und bestimmen das

Motiv, das Objekt und führen zu Handlungen von Individuen und Gruppen mit bestimmten Zielen; übersetzt durch Operationen, die sich maschinell in bestimmten Abläufen und bei Menschen z. B. in Routinen wiederfinden. Handlungen wiederum sind Ergebnis historischer Entwicklungen, Teile des Tätigkeitssystems stehen intern in Wechselwirkungen. Die Handlungen des*der Einzelnen sind im Kontext zu sehen, verweisen aber nicht auf Personen. Aneignung im Sinne von Lernen ist das erweiterte Handeln im umfassender gedachten Tätigkeitssystem.

Gegenwärtig hingegen mündet der Tätigkeitsbegriff in den Begriff ‚Arbeit‘ und in die Analyse von Arbeitsprozessen sowie Produktions- und Kooperationsformen, da es offene, unspezifische Arbeitsanforderungen im Arbeitsprozess gibt, die nicht funktional im Arbeitsprozess erlernt und bedient werden können. Hier knüpft wiederum die Unterscheidung nach Peters (2019) an, denn nun geht es um die spezifische Ausdifferenzierung des Tätigkeitsbegriffs für die Berufs- und Weiterbildungsdiskurse. Die *dritte Generation* beschreibt Tätigkeit demnach als Struktur eines Tätigkeitssystems. Es haben sich arbeitsteilige Systeme entwickelt, wobei wiederum jedes Tätigkeitssystem in ein anderes eingewoben sein kann. Außerdem wird davon ausgegangen, dass es nicht nur um ein Individuum, sondern auch um Gruppen gehen kann, in denen Arbeitsteilung gilt. Regeln leiten dabei den Prozess. Abbildung 2.3 verdeutlicht diese Annahmen.

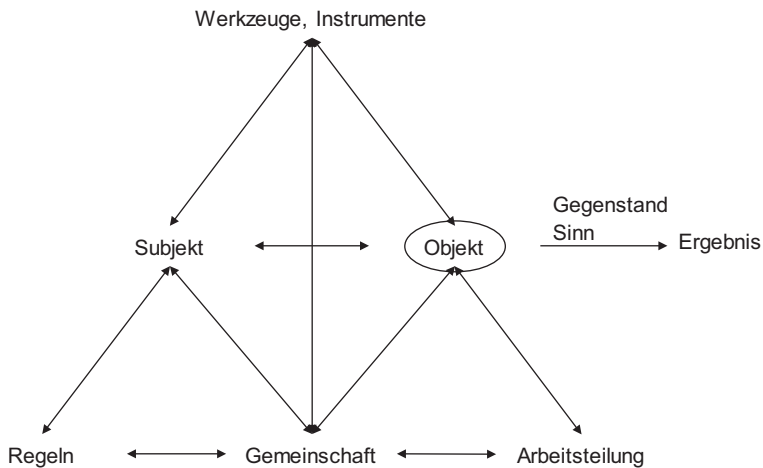


Abbildung 2.3: Struktur eines Tätigkeitssystems (Peters 2019, S. 55 in Anlehnung an Engeström 2008, S. 35)

Tätigkeit benötigt der Abbildung 2.3 zufolge Objekt und Motiv, denn erst durch den geeigneten Gegenstand wird eine Befriedigung von Bedürfnissen bzw. davor eine Motivation ausgelöst.

Peters (2019) ordnet die Tätigkeitstheorie als Praxistheorie ein, wobei sie einen Erkenntnisgewinn aus alltäglichen, komplexen Phänomenen der Lebens- sowie Alltagswelt und Erkenntnisse über die Praxis anstrebt. Die Frage, durch welche Wechselwirkungen sich Individuum und Gesellschaft entwickeln, ist hierbei von besonderem Interesse.

„Tätigkeit“ ist auch eine *analytische Kategorie*, die besonders in der Technologieentwicklung auf das Handlungs- und Tätigkeitskonzept zurückgreift. Gegenwärtig geht es um eine große Offenheit in den Beschreibungen von Veränderungen, die auch das kommunikative, empfindende, lernende Subjekt im Blick haben – siehe dazu die gesamte Komplexität bei Böhle (2017). So erarbeitet eine Gruppe um Böhle (2017), wie in allen industriellen Bereichen mit Ungewissheiten umzugehen ist und dass das alleinige, systematische, naturwissenschaftlich-technisch fundierte Fachwissen nicht ausreicht, sondern um sinnliche Wahrnehmung von Prozessen zu erweitern ist, um sinnvolle Entscheidungen im praktischen Handlungsvollzug zu treffen. Böhle (2017) spricht daher von Arbeit als subjektivierendes Handeln. Damit wird die inzwischen schon seit Beginn dieses Jahrhunderts diskutierte „eingespielte Trennung von Geist und Körper, Verstand und Emotionen aufgebrochen“ (Böhle 2017, S. 14). Nicht nur was Lernprozesse betrifft, werden die wechselwirkenden Prozesse zwischen Kognitionen und Emotionen langsam als wirksame Größen im Handlungsvollzug erkannt (siehe dazu Gieseke 2016a). Es geht um den Anteil im beruflichen Handeln, der sich niederschlägt „auf subjektives Empfinden und Gespür in Verbindung mit der sinnlichen Wahrnehmung“ (Böhle 2017, S. 15). Rückgebunden wird dieses neue Interesse an subjektives Arbeitshandeln überdies an Praxistheorien, situatives Handeln und die Phänomenologie der Wahrnehmung, wobei Leiblichkeit, Emotionen und Sinnlichkeit als anthropologische Voraussetzungen diskutiert werden.

Darüber hinaus stellt der Tätigkeitsbegriff eine neue Öffnung dar, da sich unabhängig von Organisationen, welcher Art auch immer, neue Verbindungen auftun, die neue kommunikative Schnittflächen zwischen Tätigkeitsfeldern bilden. Die statische Betrachtung von organisatorischen Strukturen und die vermeintlich vorhandenen Vorgaben lösen sich auf. Über Vernetzungen und Kooperationen bilden sich neue kommunizierende Schnittmengen, wie sie Engeström (2008) entwickelt hat (siehe dazu auch Schaal/Heidenreich 2009). Einflussnahmen verändern sich. Diese Komplexität gibt Abbildung 2.4 wieder.

verschiedenen Akteur*innen extensiv vollzogen wird, gearbeitet (Faußauer/Geithner 2016, S. 98).

Wir bewegen uns damit in einem neuen Feld. Erst einmal bleibt diese Entwicklung ohne weitergehende Konsequenzen für bestimmte Organisationsstrukturen und Berufsstrukturen. Wir haben es dabei nach Engeström (2008) – eben durch die entsprechend komplexen beruflichen Anforderungen – mit interaktiven Tätigkeitssystemen zu tun. Lücken in der beruflichen Weiterbildung, erweiterte Bedarfe und Bedürfnisse eröffnen sich, die in flexibel handelnden Volkshochschulen zu Angeboten führen. Die Volkshochschulen haben mit ihrer offenen Struktur Möglichkeiten, über die Programmplanung rasch auf Bedarfe und Bedürfnisse mit Angeboten und Programmschwerpunkten antworten zu können (Fleige et al. 2019).

Genau hier scheint die Volkshochschule schnell auf solche, auch in sich widersprüchlichen Anforderungen reagieren zu können. Der in den Tätigkeitskonzepten mitgeführte Aneignungsbegriff verweist u. a. darauf. Engeströms (2008) theoretische Positionen weisen mit Hilfe des Tätigkeitsbegriffs darüber hinaus. Interessant ist, dass sich solche flexiblen Entwicklungen auch im professionellen erwachsenenpädagogischen Programmplanungsverhalten zeigen und sich ebenso – wie im betrieblichen Kontext – als Co-Konfiguration (nach Faßnauer/Geithner 2016) beschreiben lassen.

Caroline Schmidt, Stephanie Iffert, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer

2.4.2. Begriffsfeld: Arbeit²

Grundlegend kann Arbeit verschiedenste menschliche Tätigkeiten (vgl. Kapitel 2.4.1.) umfassen, die einem unterschiedlichem Zweck folgen (Kraus 2006, S. 35). Sie wird in diesem Sinne in der Literatur auch beschrieben als „jegliche, auch spielerische Tätigkeit, jedoch stets im Sinne der Bewusstwerdung, der Gestaltung und Reflexion von Leben. [...] Arbeit ist sinnerfüllende Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potenziale entäußert und angeeignet werden und insofern sie das Medium der Befriedigung der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse ist“ (Huisinga/Lisop 1999, S. 17 zit. nach Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 83). Allgemeiner beschreibt der Begriff auch menschliche „Aktivität“ (Gonon 2004, o. S. zit. nach Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 83).

2 Umfassende Vorlage für dieses Kapitel waren Ausführungen in einer Erstveröffentlichung von Schmidt (2020), die mit Blick auf die hier verhandelten Gegenstände diskutiert und – auch unter Hinzuziehen weiterer Arbeitspapiere der Autorinnengruppe – ergänzt wurde.

Nach Kraus (2006, S. 53) handelt es sich bei dem Begriff ‚Arbeit‘ um einen „Konzeptbegriff“, der in hohem Maße (*gesellschaftlich*) *auslegungsbedürftig* ist:

„Je nach Fassung, die dem Arbeitsbegriff zugrunde gelegt wird, schließt er bestimmte Teile sozialer Realität und menschlicher Aktivität ein, ohne jedoch je alles zu umfassen, was prinzipiell als Arbeit bezeichnet werden könnte. In diesem Sinne ist er kein ‚absoluter Begriff‘, weil er Realität immer nur ausschnittsweise, d.h. durch Perspektiven und Interessen vorbestimmt, erfasst. ‚Arbeit‘ ist [...] in der Regel in der modernen Gesellschaft mit einem anerkannten gesellschaftlichen Status verbunden“ (Kraus 2006, S. 26).

Im *engen definitorischen Sinn* ist der Arbeitsbegriff an *Erwerbsarbeit* gebunden (siehe hier Kraus 2006, S. 26–36; Voß 2018). Dabei stellt der Begriff ‚Erwerb‘ auch eine Möglichkeit zur Präzisierung des Arbeitsbegriffs dar, da er ebenso stark in die politischen und alltagstheoretischen Verständnisse von ‚Arbeit‘ eingegangen ist (Kraus 2006, S. 31–36). In diesem Zusammenhang wird Arbeit i. d. R. ausgelegt als eine Konstituente des Erwachsenenlebens, die auf den Erwerb von Geldeinkommen ausgerichtet ist (Voß 2018, S. 21). Diese Auslegung schließt an ein Verständnis Webers an, welches das Erwerbshandeln an wirtschaftliche Zwecke knüpft (siehe hierzu ausführlicher Müller/Siegmund 2014). Erwerbstätigkeit lässt sich definieren „als wirtschaftliches Handeln, das an der Erhöhung der Chancen zur Verfügungsgewalt über Güter unterschiedlichster Art orientiert ist. Erwerbsarbeit ist damit diejenige Arbeit, die den Erwerb von Gütern ermöglicht und deren Ausgangspunkt die Notwendigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes ist. Zur Erwerbstätigkeit führen allerdings sowohl ökonomische als auch soziale, kulturelle und psychische Motive, sie dient der Erfüllung materieller und ideeller Bedürfnisse“ (Kraus 2006, S. 53).

In einem *weiten definitorischen Sinn* werden *vielfältige Erscheinungsformen von Arbeit* anerkannt, bspw. die ehrenamtliche Arbeit, die Hausarbeit, die Familienarbeit, die Alltagsarbeit (Voß 2018, S. 21; siehe auch Huisinga/Lisop 1999, S. 17 zit. nach Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 83). Zusammengefasst nach Frieling und Sonntag (1999) können in diesem weiten Sinne folgende Merkmale von ‚Arbeit‘ genannt werden:

- zielgerichtete Tätigkeit und zweckrationales Handeln,
- Daseinsvorsorge und Schaffung optimaler Lebensbedingungen,
- gesellschaftlicher Sinngehalt,
- Aufgabenbezogenheit sowie
- vermittelter Prozess zwischen Mensch und Umwelt, der sich in eingreifenden und verändernden Tätigkeiten äußert (Frieling/Sonntag 1999, S. 40 zit. nach Schaal 2009, S. 6–7).

Arnold, Gonon und Müller (2016, S. 83) beschreiben Grundzüge einer Theorie der arbeitsorientierten Bildung und deren Nähe zu Handlungstheorien und führen aus: „Dabei tritt Arbeit als ein spezifisches Handlungsfeld in den Blick, d.h. als der Bereich, in dem der Mensch planend, organisierend und ergebnisprüfend produktiv tätig ist“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 83).

„Arbeit ist damit, als eine existenzbestimmende Lebensäußerung, immer eine *Tätigkeit*, welche die reale Umwelt ebenso verändert, wie das Individuum, welches die Arbeit ausführt“ (Schaal 2009, S. 7 mit Verweis auf Leont`ev 1971; Hervorhebung im Original).

„Arbeitsteilung“ fasst den skizzierten weiten Arbeitsbegriff und „Arbeitsorganisation“ bezieht sich auf den engen Arbeitsbegriff (Kraus 2006, S. 37). Für eine *spezifisch erwachsenenbildungswissenschaftliche und gleichwohl gesellschaftspolitisch rückgebundene Sicht* sollen hier die Ausführungen Faulstichs (1998; 2003; 2015) herangezogen werden.

Faulstich (1998) fasst den Begriff ‚Arbeit‘ als „Gesamtheit der nützlichen Tätigkeiten von Menschen. Unter kapitalistischen Bedingungen ist sie tauschwertbezogen organisiert vorwiegend als Erwerbstätigkeit“ (Faulstich 1998, S. 65). Dabei schließt Faulstich (2003) – gleichfalls – grundlegend bei einem Tätigkeitsbegriff an: Er sieht ein Aufgehen im Arbeitsbegriff, verweist dann aber darauf, dass, den Entfremdungsdiskurs berücksichtigend, Arbeiter*innen nur ein Rädchen im Getriebe sind. Vor dem Hintergrund Arbeits- und Berufsstrukturen neu zu denken, Entgrenzungsprozesse sowie anstehende Veränderungen in den Berufsprofilen im Blick zu haben, bekommt der Tätigkeitsbegriff eine erweiternde Funktion, um Kompetenz- und Qualifizierungsansprüche, die besonders auf die subjektive eigenständige Handlungsfähigkeit zielen, anzubieten. Erwerbsarbeit und Arbeit sind dann jeweils spezifische Formen von Tätigkeit, die die „Kernstruktur der gegenwärtigen Gesellschaftsformationen“ (Faulstich 2003, S. 172) begründen. Faulstich (2003) schlägt jedoch vor, den Arbeitsbegriff unter Zweck-Mittel-Relationen neu zu fassen, um ihn in erweiterter Beziehung einbringen zu können. Als Tendenzen sieht er Entwicklungen in Richtung Virtualisierung, Flexibilisierung, Diversifizierung und Entgrenzung.

Der strukturelle Wandel der Arbeitsorganisation führt zu Diskussionen über *Entgrenzung* und *Subjektivierung* der Arbeit (Bradtke/Melzer 2016, S. 30). Aus dieser Thematik heraus wird „die individuelle Selbstbestimmung [...], die Diffusion oder Entgrenzung von Lebensbereichen, eine zunehmende Flexibilisierung oder die Erosion des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘ als charakteristische Bestimmungenstücke der modernen Arbeitswelt diskutiert“ (Bradtke/Melzer 2016,

S. 30). „Traditionelle Formen der Beschäftigung werden abgelöst durch Arbeitsverhältnisse mit diskontinuierlich verteilten Arbeitszeiten und mit zeitlichen Befristungen“ (Zink 2001, o. S. zit. nach Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 88).

Caroline Schmidt, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert

2.4.3. Begriffsfeld: Beruf³

Nach Hartmann (1968) lässt sich eine erste Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚Beruf‘ und ‚Arbeit‘ durch den Grad der Ausprägung auf den Ebenen „Systematisierung des Wissens“ und „Vergesellschaftung“ bzw. „soziale Orientierung“ treffen (Hartmann 1968, S. 201–202). Letzteres meint, dass sich die Mitglieder eines Berufes „ihrer Rolle in größeren Wirtschaftszusammenhängen (Branche, Wirtschaftszweig, Volkswirtschaft)“ (Hartmann 1968, S. 202) zunehmend bewusster werden. Die Professionalisierungsentwicklung vom Konzept ‚Arbeit‘ zum Konzept ‚Beruf‘ wird als „Verberuflichung“ (Hartmann 1968, S. 201) ausgewiesen.

Berufe haben in Deutschland eine *ordnungs- und identitätsstiftende Wirkung* und sind – nach bis in das 19. Jahrhundert zurückreichenden Vorläuferbestrebungen und nach noch älteren gesellschaftlichen Tendenzen einer Berufsordnung in Deutschland wie auch in Europa (Greinert 2006)⁴ – durch das BBiG in der Bundesrepublik Deutschland von 1969 erstmals in ein demokratiestabilisierendes Funktionskonzept mit gesellschaftlicher Dimension eingeordnet (Greinert 2006) (vgl. Kapitel 2.1.). Aus dieser Perspektive werden Berufe als „spezifische Kombination der Elemente *Arbeit*, *Qualifikation* und *Erwerb*“ (Greinert 2006, S. 18; Hervorhebungen im Original) verstanden. Die Reflexion auf Berufe und ihre ordnungs- und identitätsstiftende Wirkung geht im deutschsprachigen Diskursraum dabei primär von der Berufspädagogik, die sich um den Berufsbergriff als einen ihrer zentralen Gegenstände bemüht, und weniger von der Erwachsenenbildungswissenschaft aus.⁵

3 Umfassende Vorlage für dieses Kapitel waren Ausführungen in einer Erstveröffentlichung von Schmidt (2020), die mit Blick auf die hier verhandelten Gegenstände diskutiert und – auch unter Hinzuziehen weiterer Arbeitspapiere der Autorinnengruppe – ergänzt wurde.

4 Die in Europa seit dem Mittelalter bestehende Berufsordnung weist den Beruf als „Kategorie der Differenzierung von Organisationsformen des Arbeitsvermögens“ aus (Greinert 2006, S. 18).

5 Dieser Umstand mag im Diskurs durchaus kontrovers bewertet werden, wie das folgende Zitat von Gonon (2015) zeigt: „Insgesamt sind Berufe in der Erwachsenenbildung daher bislang kaum angemessen theoretisch erörtert worden. [...] Die

Bedeutsam und für Deutschland einzigartig etabliert und ausgewiesen ist die Formulierung von Berufsbildern durch die Sozialpartner*innen (Arbeitnehmer*innen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kammern). Ebenso das mit dem Berufserwerb verbundene Prüfungs- und Berechtigungswesen unter Einbezug von ordnungspolitischen Regularien und u. a. einer besonderen Stellung der Kammern für die Abnahme von Prüfungen, die Langzeitbildungsgänge in einem bildungsinstitutionellen Gefüge aus Betrieb und berufsbildender Schule (duales System der Berufsbildung, Lernortkooperation) oder in vollzeitschulischer Ausbildung sowie die Zertifizierung von betrieblichen Ausbilder*innen und Pflege der Ausbildungsverordnungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als nachgeordnete Behörde des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF).⁶ Bedeutsam aus der Sicht der Erwachsenenbildungswissenschaft ist, dass das System von Aus- und Fortbildungsabschlüssen neben dem Aufstiegsweg bis zur Meister*in sowie bis zu*m/r Techniker*in in den vergangenen Jahren auch dezidiert Fortbildungsberufe umfasst. Erstere unterliegen ebensolchen ordnungspolitischen Rahmungen wie letztere. Berufe sind insgesamt an Abschlüsse, an Qualifikationen gebunden sowie mit Berufsprofilen bzw. Berufsbildern verbunden (vgl. Kapitel 2.1., auch Kapitel 2.4.4.).

Kategorie des Berufes im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung und ihres diesbezüglichen Forschungsfeldes ergibt sich daher primär aus der bereichsspezifischen Eingrenzung und über thematische Zugänge“ (Gonon 2015, S. 240).

- 6 Der besondere Status der beruflichen, insbesondere der dualen beruflichen Ausbildung in Deutschland hat Rückwirkungen auf den Übergang (vgl. Kapitel 2.7.) und auf die Integration sozialer Gruppen. So ist das Übergangssystem zwischen der allgemeinschulischen und der beruflichen Bildung – trotz aller Kritik an ihm – nach Niemeyer (2015) selbst auch „Ausdruck der Exklusivität des dualen Berufsbildungssystems und der Versuch, dessen selektive Wirkung sozial abzufedern und über berufsbezogene Lernangebote Teilhabe am Erwerbsleben zu ermöglichen“ (Niemeyer 2015, S. 184). Die Diskussion um solcherart Übergänge zwischen der allgemeinschulischen und der beruflichen Bildung wird in Deutschland und in anderen europäischen Ländern daher mit dem Diskurs um soziale Inklusion in der Folge wirtschaftlicher Krisen und politischer Umwälzungen verknüpft, wobei sich vor allem für verschiedene europäische Länder auf das Problem der Jugendarbeitslosigkeit als Folge der globalen Wirtschaftskrise bezogen wird (Niemeyer 2015, S. 185). „Der Zugang zu beruflicher Bildung und Erwerbstätigkeit wurde (hier) zum Schlüsselfaktor sozialer Inklusion konstruiert“ (Niemeyer 2015, S. 186), was gleichfalls auf Gründe hindeuten könnte, warum sich Volkshochschulen auf diesem Feld engagieren.

Die hohe *politische und gesellschaftliche gestaltende Wirkung* von Berufen entfaltet weitere Durchschlagskraft in der Kategorie des *Berufsprinzips* (z. B. Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 76–77; Seifried et al. 2019, S. 9; Niemeyer 2015, S. 186). Als zentralem gesellschaftlichem Ordnungsprinzip wird ihm im Diskurs eine sozialpolitische, integrative Funktion zugewiesen: „Durch die durch den *Ausschließlichkeitsgrundsatz* gesicherte Ausbildung zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz entfaltet das Berufsprinzip der deutschen Berufsausbildung bis zum heutigen Tag eine sozialpolitische Funktion, die in ihrer gesellschaftsprägenden Wirkungen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 77; Hervorhebung im Original). Dadurch „kommt der beruflichen Bildung [...] eine wichtige gesellschaftliche und vergesellschaftende Funktion zu“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 77).⁷

Aus der Perspektive von Individuen haben Berufe identitätsstiftende Wirkungen bzw. sind mit entsprechenden Zuschreibungen verbunden. Greinert (2006, S. 18) sieht den Beruf daher als „die primäre Quelle des Selbstgefühls“ und meint damit das Bild, welches Individuen von sich selbst haben und mit dem sie sich gegenüber der Umwelt darstellen.⁸ Das Signal der Identitätsstiftung geht dabei auch nach außen in die Gesellschaft: Berufe in Deutschland konnten so zu „einem Rahmen der individuellen Biographie, zu dem Kern der persönlichen Identität sowie zu einem Medium der gesellschaftlichen Integration und Statuszuweisungen“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 79) werden.

Als dergestalt „organisierendes Prinzip“ schieben Berufe sich nach Arnold, Gonon und Müller (2016) als eine „Art *Zwischenkategorie* zwischen die Qualifizierungswünsche, Talente und Vorlieben des Einzelnen und die spezifischen Qualifizierungserwartungen der Betriebe“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 76; Hervorhebung im Original). Dadurch erreichen sie eine „Formalisierung,

7 So erklärt sich u. a. auch die Prominenz des Markenzeichens der beruflichen Bildung in Deutschland, des dualen Ausbildungssystems, das als *apprenticeship model* Eingang in viele Reformvorschläge anderer Länder gefunden hat“ (Niemeyer 2015, S. 186; Hervorhebungen im Original).

8 Durch den angedeuteten historischen Vorlauf kann hier auch von einem sozio-kulturellen Prinzip gesprochen werden (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 77). Noch tieferliegend dahinter steht nach Auslegung einiger Autor*innen „die Vorstellung vom gottgefälligen Leben, welches in arbeitsamem Streben und pflichtbewusster Berufsarbeit seinen Ausdruck findet, [es] bildet letztlich die kulturelle Basis, die dem Berufskonzept seine Plausibilität und seine gesellschaftliche Gültigkeit verleiht, die sich in dieser Form in anderen Kulturen nicht herausgebildet hat“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 78).

Standardisierung und auch Berechenbarkeit“ (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 76) des in einer Berufsausbildung auszubildenden Qualifikationsprofils. Berufe und die Art der Ausrichtung von beruflicher Weiterbildung und Qualifikation hängen also eng zusammen.

In dieser vielschichtigen Bedeutsamkeit erfüllen Berufe eine ganze Reihe von *Funktionen* – nachfolgend zusammengefasst nach Arnold, Lipsmeier und Ott (1998, S. 3 zit. nach Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 80):

- Erwerbsfunktion
- Sozialisationsfunktion
- Ganzheitlichkeitsaspekt
- Kontinuitätsaspekt
- Erbauungsfunktion
- Qualifikationsaspekt
- Allokationsfunktion
- Selektionsfunktion

Als jüngste *Tendenzen*⁹ sind jedoch eine nachlassende Orientierungsfunktion des Berufes (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 80) und die Verschiebung von Qualifikationen oder auch bestimmter Formen von Fähigkeiten, wie handwerklichen Fähigkeiten, zugunsten von Kompetenzorientierungen (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 82) zu verzeichnen (vgl. Kapitel 2.4.4.). Gleichzeitig darf eine neue fachliche Dimension, die noch gar nicht im Diskurs ist, nicht vernachlässigt werden.

Mit Verweis auf das „Modernisierungspotenzial“ (Minnameier/Ziegler 2019, S. 7) hielt das Konzept ‚*Beruflichkeit*‘ Einzug in den Diskurs (zu den unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs siehe Beck 2019, S. 20–21).

Für den Beginn des 21. Jahrhunderts werden in diesem Zusammenhang der andauernde und permanente Wandel in der Arbeitswelt sowie eine Unvorhersehbarkeit und Offenheit derselben konstatiert, so dass alltägliche Arbeitsvollzüge als immer weniger planbar erlebt werden (Brater 2010, S. 824). Dadurch wird auch der Bezug des Berufs zu „bestimmten betrieblichen Einsatzsituationen“ weiter aufgelöst (Brater 2010, S. 824). Berufe werden als „Werkzeugkästen“ ausgelegt, „die ein breites, von konkreten betrieblichen Arbeitssituationen abgelöstes, gleichwohl auf sie beziehbares Qualifikationsinstrumentarium enthalten“ (Brater 2010, S. 825). Zugleich rücken Weiterqualifikationen im

9 Nicht zu unterschlagen sind allerdings auch anhaltende Tendenzen der Verge-schlechtlichung der Berufsarbeit (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 80).

Erwachsenenalter und die Gestaltung der Berufsbiographie als Anforderungen des Erwerbslebens und der beruflichen Bildung in den Blick, während der Diskurs von der Idee des ‚Lebensberufs‘ abrückt (Brater 2010, S. 826). „Der Beruf als ‚Arbeitskräftemuster‘ wird, biografisch gesehen, lediglich zu einer Art Startaufstellung für einen ansonsten offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Prozess namens Berufsbiografie“ (Brater 2010, S. 826). Diese Entwicklung führte zu dem, dass sich neue Kompetenzanforderungen, wie diejenige der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz“ (Munz 2005 zit. nach Brater 2010, S. 827) bzw. ein entsprechender Diskurs um sie, herausbildeten.

Auch Arnold, Gonon und Müller (2016, S. 82) betonen, dass sich zukünftige Anforderungsprofile stärker an Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften als an eng umrissene Berufsbilder anlehnen werden. Solche Entwicklungen weisen insgesamt zwar auf eine inhaltliche Veränderung von Qualifikationsanforderungen hin, sind aber nicht gleichzusetzen mit dem ‚Ende des Berufs‘ (Meyer 2000, S. 15). Daher heben sie insbesondere mit Blick auf die (berufs-)pädagogische Geschichte des Berufs dessen „Wandlungsfähigkeit“ hervor (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 53) und betonen, dass Berufe sich immer schon in Abhängigkeit vom gesellschaftlichen und technologischen Wandel verändert haben (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 82). Im Zuge dessen fällt der beruflichen Weiterbildung nun vermehrt die Aufgabe zu, die Bewältigung einer flexibilisierten und offenen Berufsbiographie zu ermöglichen (Brater 2010, S. 827).

Bedeutsam für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. den Diskurs um ihre Bedeutung für das Arbeitshandeln ist somit die Erkenntnis, dass sich „Berufe [...] immer weniger über Ausbildungskonzepte definieren (lassen) und ein zeitgemäßes Berufskonzept [...] die Tatsache der lebenslangen Weiterbildung konstruktiv in sich“ aufnimmt (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 943). „Gerade jene Anpassungsleistungen, die das Beschäftigungssystem beständig von den Arbeitnehmern einfordert, kann keinesfalls allein von dem [...] Berufskonzept, sondern nur in Verbindung mit einer Konzeption von beruflicher Weiterbildung eingelöst werden, die erstens permanent (und das heißt: lebenslänglich) und die zweitens flexibel (und das heißt: reaktiv auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems) konstruiert ist“ (Münk/Lipsmeier 1997, S. 53). „Dabei ist es längst nicht mehr möglich, berufliche Weiterbildung aus einem bestehenden Berufskonzept heraus als dessen Ergänzung bzw. Begleiterscheinung abzuleiten. Vielmehr ist zu fragen, ob Beruflichkeit selbst nicht in immer größerem Umfang ein Merkmal – wenn nicht eine Folge – der Verwirklichung einer Berufsbiografie ist, die sich unter Umständen in Merkmalen

wie der ‚einschlägigen‘ Weiterbildungsbeteiligung stärker manifestiert, als in der irgendwann einmal getroffenen Entscheidung für eine Berufsausbildung“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 934). Dadurch wird auch die Zuweisung bzw. Sicherung des gesellschaftlichen Status (Allokation) in immer stärkerem Maße von der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wahrgenommen (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 940).

Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

2.4.4. Begriffsfeld: Qualifikationen und weiteres Begriffsumfeld

Berufliche Weiterbildung ist vielfach, und so auch in den Volkshochschulen, eingebunden in das Paradigma von ‚Qualifikationen‘ und das dazugehörige begriffliche Umfeld. Es handelt sich dabei in theoretischer Hinsicht um Konstrukte, die das Feld strukturieren und die in Gesetzgebung überführt und standardisiert wurden. Sie erwiesen und erweisen sich für Ausrichtung und Bedeutung, für Angebotsformen und -typen und für das Institutionalgefüge beruflicher Weiterbildung als wirkmächtig. Insofern lohnt sich an dieser Stelle eine eigene Zusammenführung und Reflexion von Überlegungen zu Unterscheidungen, Übergängen und Genese dieser Konstrukte. Leitend ist dabei eine erwachsenenbildungswissenschaftliche Perspektive, unter deren Klammer wesentliche andere disziplinäre Perspektiven und bildungspolitische Diskursdynamiken für die Erläuterung rezipiert werden.

Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen

Der Begriff ‚Qualifikation‘ zielt im Kern auf die Eignung und Befähigung zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit (Schelten 2009, S. 146). Der Radius der Bedeutung umfasst sowohl berufsrelevante Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als auch Haltungen und Arbeitserfahrungen sowie Abschlüsse und Berechtigungen zur Ausübung von Berufen an darauf bezogenen Arbeitsplätzen nach beruflicher Erstausbildung sowie Aufstiegsfortbildungen in einem Fortbildungsberuf (Schelten 2009, S. 146–147). Insgesamt weisen Qualifikationen dann auch Teile von Berufsprofilen aus. Insbesondere werden aber Leistungsanforderungen für bestimmte Arbeitstätigkeiten als erwünschte Qualifikationen ausgewiesen (Schelten 2009, S. 146; vgl. auch Kapitel 2.4.2. sowie Kapitel 2.4.3.).

Für die berufliche Weiterbildung bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen *formalen Qualifikationen* in der Form von zertifizierten Aus-, Fort- und Weiterbildungsabschlüssen – inklusive Teilabschlüssen in Form von Modulen oder Qualifizierungsbausteinen sowie bestimmten Zertifikaten (siehe

Kapitel 8.1.5.) – und *nicht formalen bzw. nicht-formalisierten Qualifikationen* (Lisop 2006, S. 419). Diese können auch die Arbeitserfahrungen miteinschließen, so dass sich eine Brücke zum weiter unten skizzierten Konzept der Kompetenzen ergibt. Ansonsten sollen i. d. R. organisierte Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozesse (Arnold 2010b, S. 251–252; Gnahs 2014, S. 168) Lernende dazu befähigen, bestimmte Anforderungen im Kontext von Arbeit und Beruf zu bewältigen (Schelten 2009, S. 146). Diese Qualifizierungsprozesse zielen zumeist „auf ein Spektrum erwarteter Handlungsmuster in einem definierten Handlungsfeld unabhängig von dem darin handelnden Individuum“ (Arnold/Schüßler 2001, S. 57 mit Rückgriff auf Kaiser 1998). Dies ist im Diskurs eng mit der Vorstellung einer strukturierten Vermittlung in absolvierbaren Bildungsgängen verbunden.

Die Entfaltung des Qualifikationsbegriffs im Bildungsbereich lässt sich allgemein für das Ende der 1960er bzw. den Anfang der 1970er Jahre ansetzen bzw. für die damals aufkommende Forderung, vor dem Hintergrund der stetig wachsenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen, (Aus-)Bildungsprozesse systematisch zu berücksichtigen (siehe z. B. Deutscher Bildungsrat 1970; Brater 2010, S. 821).

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, bei der abschlussbezogenes Lernen zunächst weniger stark im Vordergrund stand, öffnete sich im Zuge der sogenannten ‚realistischen Wende‘ verstärkt für ein „systematischeres, abschlussbezogenes und berufliches Lernen“ (Schlutz 2001, S. 271). Gleichzeitig geriet der Begriff ‚Bildung‘, welcher stärker auf die individuelle Entfaltung des Subjekts zielte, in den Hintergrund (siehe z. B. Arnold 2010b; Lisop 2006, S. 419). Stattdessen werden das Arbeitsvermögen der Einzelnen, ausgehend von konkreten betrieblichen und wirtschaftlichen Anforderungen (Baethge 1978, S. 479), sowie die – berufliche und im weiteren Sinne auch gesellschaftliche – Verwertbarkeit erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten betont.

Eine wesentliche Rolle in diesem Prozess spielten für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung Konzepte und Diskursbeiträge von Schulenberg (vgl. auch Kapitel 3.2. und Kapitel 3.3.) – wie, als politisches Signal, auch seine Ebnungen zu einer Verrechtlichung der Weiterbildung durch die Landesgesetzgebungen (vgl. Kapitel 2.1. und Kapitel 3.4.).

Die seit den 1970er Jahren zunehmende Fokussierung der Verwertbarkeit erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, als weitere Dynamik in dieser Entwicklung, markiert gleichzeitig einen der wesentlichen Unterschiede in der *konzeptionellen Auslegung der Begriffe ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘*.

Dabei schlug das Konzept ‚Schlüsselqualifikationen‘¹⁰ inhaltlich gesehen rückblickend bereits eine Brücke zum Kompetenzbegriff (Kossack/Ludwig 2015, S. 209; Reetz 1999, S. 14–15). Mertens (1974) schlägt hier mit ‚Basisqualifikationen‘, ‚Horizontalqualifikationen‘, ‚Breitenelementen‘ und ‚Vintage-Faktoren‘ vier unterschiedliche Typen von Schlüsselqualifikationen vor.¹¹

Im Verlauf der Zeit wurden unter dem Begriff eine Vielzahl unterschiedlicher übergreifender bzw. überfachlicher Qualifikationen subsummiert (siehe z. B. Bahl 2009; Schelten 2009, S. 149–151; Franck 2020; auch Brater 2010, S. 824). Sie hatten vor allem einen „berufsfeld- bzw. berufsübergreifenden Charakter“ (Schelten 2009, S. 149).

In der Gegenwart ziehen nach Erkenntnissen der Forschung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung neue Anforderungen durch einen wissenschaftlichen Fortschritt neue Qualifizierungsstrukturen nach sich, wie sich etwa in der Etablierung des Dualen Studiums ablesen lässt. Sie evozieren aber insbesondere auch massiv die Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung von Aufstiegsfortbildungen und Zusatzqualifikationen, die über Kammern zertifiziert werden, bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung in universitären und außeruniversitären Weiterbildungsorganisationen (Robak et al. 2022 i. V.).

-
- 10 Das Konzept ‚Schlüsselqualifikationen‘ wurde Mitte der 1970er Jahre von Mertens (1974) in den Diskurs mit dem Ziel eingebracht, Qualifikationen von Arbeitskräften zu flexibilisieren (Reetz 1999, S. 13). Mertens (1974, S. 40) definiert Schlüsselqualifikationen als diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, „welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ ermöglichen. Schlüsselqualifikationen bilden demnach „den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ (Mertens 1974, S. 21) im beruflichen Bereich. Sie haben aber auch eine Funktion bei der Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben.
- 11 Basisqualifikationen stellen das Allgemeinere über das Spezielle und sind vertikal transferierbar auf Anforderungen in Beruf und Gesellschaft, wie bspw. das logisch-strukturierende Denken (Mertens 1974, S. 41). Horizontalqualifikationen zielen auf die Informiertheit über die in einer Gesellschaft verfügbaren Informationen (wissen, gewinnen, verstehen, verarbeiten) und gelten deshalb als „horizontweiternd“ (Mertens 1974, S. 41–42). Breitenelemente sind spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, „die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten“ (Mertens 1974, S. 42; Hervorhebungen im Original), wie z. B. Kenntnisse im Arbeitsschutz. Vintage-Faktoren dienen dazu, Bildungsunterschiede zwischen Generationen auszugleichen, die u. a. durch die Weiterentwicklung von Lehrplänen entstehen (Mertens 1974, S. 42).

Kompetenzen

Nach einem definitorisch grundlegenden Beitrag von Kossack und Ludwig (2015) aus der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung heraus diente der Kompetenzbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunächst dazu, „zwischen einem zweckfrei gedachten Bildungsbegriff und einem funktionalen Qualifikationsbegriff“ (Kossack/Ludwig 2015, S. 208 mit Verweis auf Roth 1971) zu vermitteln. Aus dieser Perspektive wird ‚Kompetenz‘ vielfach als das individuelle Vermögen ausgelegt, kritisch reflektierend auf die Verhältnisse in der Welt zu blicken.¹² Dieses wird den Qualifikationen als Berechtigungen mit einer bestimmten, größeren Systematik an aufeinander bezogenen Wissensbeständen und Fähigkeiten gegenübergestellt.

In seinen Anfängen war der Diskurs um Kompetenzen dominiert durch eine personalwirtschaftliche und arbeitspsychologische Perspektive (Arnold 2002, S. 29; Vonken 2005, S. 34); und die proklamierten neuen Formen des Lernens wurden vor allem an die Arbeit und das Lernen in der Arbeit gebunden (Geißler/Orthey 2002, S. 73). In der Auslegung der 1990er Jahre repräsentierte der Kompetenzbegriff im Besonderen „die Veränderungen, die sich in Bezug auf Lernen, Erwartung von Leistungsbereitschaft und Einbringung von Persönlichkeitseigenschaften im Bereich beruflicher Arbeit in den letzten Jahrzehnten ergeben haben“ (Vonken 2005, S. 34). Kompetenzlernen sollte das

12 So unterscheidet Roth (1971) die Selbstkompetenz als „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“, die Sachkompetenz als „Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180) und die Sozialkompetenz als „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, S. 180). Dergestalt bilde die Kompetenz eines Menschen die Grundlage für Selbstbestimmung und Mündigkeit (Roth 1971, S. 180). Kompetenzentwicklung lässt sich vor diesem Hintergrund „als ein Reflexionsprozess in alltäglichen Selbstverständigungsversuchen zwischen dem Subjekt und seiner sozialen Umwelt verstehen, der auf erweiterte gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielt“ (Kossack/Ludwig 2015, S. 210). Theoriegeschichtlich geht der Begriff ‚Kompetenz‘ auf das Konzept der Sprachkompetenz von Chomsky (1970) zurück. ‚Kompetenz‘ bezeichnet demnach ein dem*der Sprecher*in immanent zur Verfügung stehendes, begrenztes System an Regeln. Mittels kreativer Prozesse bringt das Subjekt auf dieser Basis eine unbegrenzt vielfältige Sprache hervor – in der Form der Performanz (Chomsky 1970 zit. nach Vonken 2006, S. 13). Diese tritt sozusagen als Ergebnis bzw. beobachtbares Resultat der Kompetenz in Erscheinung, während die Kompetenz die Bedingung bildet, ohne allerdings zwangsläufig in beobachtbares Verhalten überzugehen (Bohlinger 2008, S. 56 und S. 78).

berufsorientierte Lernen auf die „umfassende Förderung von Persönlichkeit“ (Arnold 2010b, S. 252) beziehen, band sich jedoch auch immer an die Konstatierung von Veränderungsdynamiken und ökonomischen Anforderungen. So war die Diskursentwicklung in eine *europäische bildungspolitische* Entwicklung eingebunden, die Kompetenzentwicklung als einen Kernaspekt von lebenslangem Lernen im wettbewerbsfähigen Bildungs- und Arbeitsraum Europa mit Anforderungen an die Gesellschaften aber auch an alle Individuen platzierte (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001; Hof 2009; Kraus 2001; Bohlinger 2008¹³).¹⁴

Damit verbunden sind u. a. auch die damaligen Diskurse um die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens, gekoppelt an veränderte Lehr- und Lernformen (Arnold/Schüßler 2001, S. 55) und „Neue Lernkulturen“ als proklamierte Form einer stärker selbstgesteuerten und arbeitsverbundenen Mikrodidaktik in seminaristischen Kontexten wie auch an Arbeitsplätzen (siehe zusammenfassend Fleige/Robak 2018; siehe zuerst u. a. Arnold/Schüßler 1998).

In diesem *Zeitgeist* erschien der Qualifikationsbegriff als konzeptionell nicht ausreichend anschlussfähig an neuere Weiterbildungskonzepte und ihre damalige Spielart der Subjektorientierung, die neben dem Bezug auf Anforderungsdynamiken im Diskurs zugrunde gelegt wurde: ‚Kompetenz‘ wurde geradezu als *Gegenbegriff* zu ‚Qualifikation‘ ausgelegt, vielfach ohne Berücksichtigung von dessen damaligen begrifflichen und konzeptionellen Weiterentwicklungen (siehe ausführlich dazu Arnold 1997; Arnold/Schüßler 2001, S. 54–55; Bahl 2009, S. 276; Bolder 2009, S. 813; Kossack/Ludwig 2015, S. 213), mit Ausnahme des Schlüsselqualifikationskonzeptes. Gleichzeitig gewannen die Konstrukte der „Ganzheitlichkeit“ (Zimmer 2009, S. 31–32) und „Reflexivität“ (Arnold 1997, o. S. zit. nach Zimmer 2009, S. 31; Dehnbostel 2008, S. 59–61) als Kennzeichen von Qualifikationen und Kompetenzen sowie das Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“ (Bader 1989; siehe auch Arnold/Schüßler 2001, S. 508–59; Elsholz 2014, S. 9) im Diskurs an Bedeutung. Dass beide Begriffe – ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ – im Kern weniger gegensätzlich sind als vielfach dargestellt (Arnold 1997; Reetz 1999, S. 39), scheint dabei eher

13 Bohlingers (2008) Monographie leistet eine historische und inhaltliche Systematisierung des Kompetenzdiskurses, national und transnational im europäischen Kontext.

14 Dabei ist nicht zu übersehen, dass Konzepte für Kompetenzentwicklung auch einen Ausgleich zwischen unterschiedlich ausdifferenzierten und standardisierten sowie mit Langzeitbildungsgängen hinterlegten Systemen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa schaffen.

auf eine unabgeschlossene theoretische Klärung beider Begriffe zu verweisen.¹⁵ Versuche eines Brückenschlags ab Mitte der 2000er Jahre finden sich etwa bei Vonken (2006), der den Blick – ausgehend von den *Anforderungen*, auf die mit dem Begriff ‚Kompetenz‘ reagiert wurde – weg von den Persönlichkeitseigenschaften hin zu dem kompetenten Handeln und dessen Verbindung zu vorhandenen Qualifikationen lenkt. Begründungshorizont ist auch bei ihm die erhöhte Komplexität von Arbeit in Verbindung mit einer Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen sowie die zunehmende Übertragung von Verantwortung für den Arbeitsprozess als auch für die eigene qualifikatorische Entwicklung auf Individuen (Vonken 2006, S. 14 mit Verweis auf Voß/Pongratz 1998, Beck 1986, 1999 und Sennett 2000). Sie begegnen den Individuen als reale Anforderungen in der Arbeitswelt (Vonken 2006, S. 14 mit Verweis auf Knuth 1999 und Wieschiolek 1999; siehe auch Bolder 2009, S. 819–821). Die Veränderungen stellen nach Vonken (2005; 2006) in erster Linie Forderungen an das Handeln des*der Einzelnen in sozialen Kontexten.¹⁶ Dies aber bedeutet, „dass nicht notwendigerweise auf Persönlichkeitseigenschaften eingegangen werden muss, sondern dass es reicht, von besonderen Typen von Handlungen zu sprechen“ (Vonken 2006, S. 14).

Im Zeitverlauf wurden Kompetenzarten ausdifferenziert, in deren Spiegel eine Beschreibung des beruflichen Handelns erfolgte, wiederum unter Hinzuziehen psychologischer Bestimmungen. Grundlegend durchgesetzt hat sich die *Einteilung in Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz* (Bunk 1994; auch Erpenbeck/Heyse 1996): die Fachkompetenz in Form sachverständiger Kenntnisse und Fähigkeiten, die Sozialkompetenz als das Vermögen, kommunikativ und

15 In diesem Zusammenhang weisen etwa Arnold und Schüssler (2001) darauf hin, dass wesentliche sozialwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Entwicklungslinien im Diskurs um den Kompetenzbegriff zu wenig berücksichtigt wurden. Als Beleg führen sie folgende Theorieströmungen an: 1. die „Ganzheitswende“ in der Berufspädagogik; 2. die „Handlungsorientierung“ in der beruflichen Bildung; 3. die „reflexive Wende“ in der Erwachsenenbildung, die bereits in den 1980er Jahren eine verstärkte Orientierung am Subjekt befördert hat und 4. das „Deutungslernen“ in der Weiterbildung, das die Notwendigkeit der (Selbst-)Reflexion von bestehenden Handlungsmustern, Überzeugungen und Werten für die Organisation von Lern- und Bildungsprozessen betont (Arnold/Schüssler 2001, S. 57–60).

16 Auch Arnold, Gonon und Müller (2016) machen darauf aufmerksam, dass – auch international – verstärkt Ansätze beruflicher Kompetenzentwicklung diskutiert werden, die sich an den in einem Land bzw. in einer Region vorfindbaren Systemzuständen orientieren und verstärkt nach der betrieblichen und mikrosozialen „Einbettung“ zu vermittelnder Kompetenzen und Qualifikationen fragen (Arnold/Gonon/Müller 2016, S. 82).

kooperativ mit anderen zusammenzuarbeiten, und die Methodenkompetenz als die Fähigkeit, selbständig Probleme lösen zu können. Hinzu tritt etwa die Mitwirkungskompetenz, die sich darauf bezieht, Verantwortung zu übernehmen und den Arbeitsplatz sowie die Arbeitsplatzumgebung aktiv mitzugestalten (Bunk 1994, S. 11). Ein weiterer, später ausdifferenzierter Kompetenzbereich ist die *personale Kompetenz* als Gesamtheit der verhaltensrelevanten Persönlichkeitsmerkmale, „die in unterschiedlichen sozialen Situationen den erfolgreichen Einsatz von Kenntnissen erlauben oder motivieren und initiieren“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 46). *Emotionale Kompetenz* gilt mit Verweis auf Goleman (1997) als die Basis aller Kompetenzbereiche (Arnold/Schüßler 2001, S. 63).

Im Hinblick auf ein bestimmtes berufliches Handeln bzw. Arbeitshandeln im Betrieb bzw. an Arbeitsplätzen (bestimmter Branchen) führen Dehnbostel und sein Umfeld die weiter oben bereits erwähnte, ganzheitlich gedachte „*berufliche Handlungskompetenz*“ unter Einschluss von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten aus, wobei dem informellen Lernen eine besondere Bedeutung zugewiesen wird (siehe hierzu Dehnbostel 2008; Molzberger 2007; Kohl/Molzberger 2005; Elsholz et al. 2018).¹⁷

Die Weiterentwicklung der Kompetenzkonstrukte um ‚*Schlüsselkompetenzen*‘ schließlich öffnete sich für eine Vielzahl von Handlungsanforderungen und darauf bezogene Bildungsmöglichkeiten, die bildungspolitisch relevant sind. Nach einer aktuellen Definition der Europäischen Kommission (2018, S. 1) sind hier diejenigen Kompetenzen gemeint, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft benötigen“: Les- und Schreibkompetenz, fremdsprachliche Kompetenz; mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Informatik und Technik, digitale Kompetenz, persönliche, soziale und Lernkompetenz, Bürger*innenkompetenz, unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäische Kommission 2018, S. 2).

17 Die in diesem Diskurs besonders relevanten Aspekte „Ganzheitlichkeit“ (Zimmer 2009 S. 31; siehe auch Arnold/Schüßler 2001, S. 55) und „Reflexivität“ (Dehnbostel 2008; siehe auch Arnold/Schüßler 2001, S. 58–59; Arnold 2002, S. 247) von beruflichem sowie arbeitsplatzbezogenem Lernen greifen im Wesentlichen den Gedanken auf, dass „alle Dimensionen beruflicher Tätigkeiten, eben auch ihre Position und Funktion in Wirtschaft und Gesellschaft und im individuellen Leben“ (Zimmer 2009, S. 31 mit Verweis auf Arnold 1997) in Qualifizierungsprozessen (kritisch) berücksichtigt und aufgegriffen werden sollten.

Festzuhalten bleibt eine heute bestehende Spannbreite von unterschiedlichen, gleichwohl sich überlappenden Kompetenzdefinitionen (Gnahs 2010, S. 20–21; Kossack/Ludwig 2015) und deren Bezug auf unterschiedliche Handlungs- und Deutungsanforderungen. Den strukturellen Kern der Kompetenzvorstellungen bilden dabei i. d. R. die individuellen Dispositionen, Werthaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Interessen und Bedürfnisse.¹⁸ Bezogen auf das berufliche Handeln bzw. Arbeitshandeln bildet zudem die Konstatierung gesellschaftlicher und technologischer Wandlungsdynamiken die Überzeugung, dass die Entwicklung von Kompetenzen im beruflichen Kontext nicht mehr nach der Ausbildung abgeschlossen ist, sondern sich über die gesamte Erwerbsbiographie erstreckt. Die Theoriebildung zum Lernen Erwachsener bzw. Lernen über die Lebensspanne für berufliche Kontexte und darauf bezogene bildungstheoretische Reflexionen sind dabei nun gerade in der Gegenwart durch bildungsökonomische und betriebswissenschaftliche humankapitaltheoretische Auslegungen beruflicher Weiterbildung herausgefordert (siehe auch Kapitel 3.3.).

Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

2.4.5. Begriffsfeld: Employability und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit

Der Diskurs um Employability bzw. die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit, der auch die Volkshochschulen erreicht (vgl. Kapitel 3.3.), ist – wie die Diskussion um Kompetenzen und Lebenslanges Lernen – im (europäischen) bildungspolitischen Diskurs zu sehen und entfaltet sich parallel zu den anderen genannten Diskussionen. Die Verbreitung dieser Leitfigur zielt auf die Schaffung eines wettbewerbsfähigen Bildungs- und Arbeitsraums (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 5–6, siehe kritisch Kraus 2001). In der Interpretation von Brater (2010) soll das Konzept sogar den Beruf als „Leitziel der beruflichen Bildung“ ersetzen (Brater 2010, S. 823; siehe auch Minnameier/Ziegler 2019, S. 7).

18 Weitgehend als Basis im Diskurs durchgesetzt hat sich die Definition des Psychologen Franz Weinert (2002, S. 27–28). 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“.

Begründet wird das Konzept mit der Auflösung standardisierter Bildungs- und Berufsverläufe (vgl. Kapitel 2.4.3.) und appelliert der Sache nach somit an die Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit für individuelle Weiterbildung. Vor deren Hintergrund müsse der*die Einzelne dauerhaft für seine*ihre Employability als „Einsetzbarkeit auf schnell sich verändernden Arbeitsmärkten und -plätzen“ sorgen (Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di 2017, S. 16).

Dabei wird der beruflichen Weiterbildung die Funktion des Erhalts, der Vertiefung und der Erweiterung von Qualifikationen und Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit (Erler 2011, S. 85) zugewiesen. In einer Interpretation aus den Reihen der Volkshochschulen geht der Fokus damit in die Richtung von „Fragen von Grundkompetenzen, sozialen Fertigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Engagement und Lernbereitschaft bis hin zu Gesundheit und Ausdrucksfähigkeit [im Zusammenhang mit] eigenverantworteter beruflicher Integration und Verwertbarkeit“ (Vater/Zwiehler 2016, S. 16).

Kraus (2006) argumentiert, dass mit den Begriffen ‚Beruf‘ und ‚Employability‘ aus einer theoretischen Perspektive zwei gleichrangige Dimensionen eines „Erwerbsschemas“ (Kraus 2006, S. 203–205) zur Verfügung stehen, gleichzeitig sollten die „nicht ausreichend reflektierten und einseitigen Ausrichtung der Berufsbildung an der Employability und damit einer zu starken Abhängigkeit des Individuums von den Arbeitsmarktbedingungen“ (Seifried et al. 2019, S. 12) im Blick bleiben. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die Berufsbildungsforschung verstärkt auf die Weiterentwicklung des Konzepts der Beruflichkeit (vgl. auch Kapitel 2.4.3.). Denn gleichzeitig verweist das Konzept Beruflichkeit auch „auf die innere Verfasstheit des erwerbstätigen Individuums, das seiner Arbeit im – mehr oder weniger stark ausgeprägten Verständnis eines eigenen kompetenten Beitrags zur Erfüllung gesellschaftlich bestehender Funktionalitätsbedürfnisse nachgeht oder aber seine Erwerbstätigkeit unter dem Vorzeichen des Employability-Konzepts eher als Ausübung eines vom chancen- und gelegenheitsbedingten Wechsel abhängigen Jobs betrachtet“ (Seifried et al. 2019, S. 12–13).

2.5. Strukturen im Spiegel von Bildungsmonitoring und Programmanalysen

Wir systematisieren das Feld der beruflichen Weiterbildung im Folgenden in der Perspektive von Bildungsmonitoring (Kapitel 2.5.1.) und vorliegenden Programmanalysen (Kapitel 2.5.2.), um Angebots- und Institutionalstrukturen

sowie Nutzungen in ihren Differenzierungen innerhalb der beruflichen Weiterbildung zu verdeutlichen.

Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

2.5.1. Beteiligung und Teilnehmende (Monitoring)

Der Adult Education Survey (AES) (Bilger et al. 2017), den wir hier prominent für das *Bildungsmonitoring* heranziehen, differenziert *aus der Sicht der Teilnehmenden* drei Weiterbildungssegmente: betriebliche Weiterbildung, individuell berufsbezogene Weiterbildung und nicht-berufsbezogene Weiterbildung (vgl. Kapitel 1.).

Bilger, Behringer, Kuper und Schrader (2017, S. 37) sprechen dahingehend in Anlehnung an den AES von „Segmenten der Weiterbildung“¹⁹ (vgl. demgegenüber Kapitel 2.5.2. und Kapitel 2.6.): „Die Zuordnung zu den Segmenten erfolgt auf Ebene der Weiterbildungsaktivitäten. Zuerst werden die betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten identifiziert. Das erste Kriterium zur Bestimmung einer betrieblichen Weiterbildungsaktivität ist, ob die Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgt. Das zweite Kriterium bezieht eine darüber hinausgehende betriebliche Finanzierung der Weiterbildungsaktivität ein. Konkret werden zusätzlich diejenigen Weiterbildungsaktivitäten der betrieblichen Weiterbildung zugerechnet, bei denen direkte Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber übernommen werden. Die verbleibenden nicht-betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten werden nach dem Teilnahmegrund getrennt. Weiterbildungsaktivitäten, die ‚hauptsächlich aus beruflichen Gründen‘ erfolgen, werden der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet, Weiterbildungsaktivitäten, die ‚mehr aus privaten Gründen‘ besucht wurden, hingegen der nicht berufsbezogenen Weiterbildung“ (Bilger et al. 2017, S. 37). Die „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ entstehenden „individuellen berufsbezogenen“ Weiterbildungsaktivitäten erfolgen, wie in einigen Beiträgen zum Bildungsmonitoring charakterisiert, vor allem freiwillig und interessengeleitet (Bilger et al. 2017, S. 37)

19 Im Zusammenhang mit der aufgerufenen Literatur ist auch der Gebrauch des Begriffs ‚Segment‘ augenfällig: Ebenso wie in der Programmforschung (vgl. Kapitel 2.5.2.) stellt er einen theoretischen Strukturbegriff dar, wenn auch aus der gegenüberliegenden Perspektive der Beteiligung/Teilnehmenden.

Laut AES – aufgegriffen im Datenreport zur beruflichen Weiterbildung des BIBB (2020) – ist die Teilnahmequote der berufsbezogenen Weiterbildung, die sowohl die betriebliche als auch die sogenannte ‚individuelle berufsbezogene Weiterbildung‘ von Einzelpersonen umfasst, im Jahr 2018 bundesweit auf 48 Prozent gestiegen (das heißt, 48 Prozent der Befragten haben in den letzten zwölf Monate an berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen) und lag damit um fünf Prozentpunkte höher als im Jahr 2016 (43 Prozent) (BIBB 2020, S. 301). Sieben Prozent entfallen dabei auf das Segment der individuell berufsbezogenen Weiterbildung, also all diejenigen Lernaktivitäten, die nicht durch den Betrieb veranlasst sind, aber „hauptsächlich aus beruflichen Gründen“ (BIBB 2020, S. 301) wahrgenommen werden. Die betriebliche Weiterbildung ist das größte Segment, aber mit einer geringeren Dauer der Aktivitäten im Vergleich zum Segment der individuell beruflichen Weiterbildung (siehe BMBF 2019, S. 42). Die Prozentzahlen zeigen, dass der Erwerbsstatus eine der zentralen Determinanten für die Weiterbildungsbeteiligung darstellt (BIBB 2020, S. 303).

Im Einzelnen sind hier für unterschiedliche Personengruppen folgende Beteiligungswerte zu verzeichnen:

Markante Anstiege der Teilnahmequote für berufsbezogene Weiterbildung sind im Jahr 2018 für die Gruppe der Arbeitslosen und für die Gruppe der Auszubildenden zu verzeichnen. Die Teilnahmequote bei dieser Gruppe stieg von 21 Prozent im Jahr 2016 auf 38 Prozent im Jahr 2018 und realisierte sich vorwiegend im Segment der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung (BIBB 2020, S. 302). Die Teilnahmequote der Personen in Ausbildung lag im Jahr 2016 bei 31 Prozent und stieg im Jahr 2018 auf 41 Prozent, wobei sich der Anstieg in etwa gleichmäßig auf beide Segmente verteilt (BIBB 2020, S. 303).

Die Teilnahmequote von Frauen im Segment der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung liegt bei sieben Prozent und die der Männer liegt bei sechs Prozent und weist damit, anders als im Bereich der betrieblichen Weiterbildung, keinen signifikanten Unterschied auf (BIBB 2020, S. 302). Bei der Differenzierung nach Altersgruppen zeigt sich, dass sich die Beteiligungsquote über alle Altersgruppen hinweg im zeitlichen Vergleich kaum verändert hat; sie lag im Jahr 2018 bei den 35–49-Jährigen bei sechs Prozent (2016: sieben Prozent) und bei den 50-bis 64-Jährigen bei fünf Prozent (2016: sechs Prozent) (BIBB 2020, S. 304–305). Die Beteiligungsquote der jüngeren Altersgruppe im Segment der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung lag allerdings mit zwölf Prozent signifikant höher als bei den anderen beiden Altersgruppen (BIBB 2020, S. 304).

Bezogen auf den Schulabschluss und nachfolgend berufliche und akademische Abschlüsse zeigt sich – wie aus der Weiterbildungsforschung allgemein bekannt – dass die Weiterbildungsbeteiligung mit dem Schulabschluss steigt. Ein Anstieg der Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung ist sowohl für die Gruppe der Personen ohne Berufsausbildung zu beobachten (2016: 35 Prozent, 2018: 39 Prozent), als auch für die Gruppe der Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss (2016: zehn Prozent; 2018: zwölf Prozent), somit liegt die Weiterbildungsquote der beiden Gruppen in diesem Segment im Jahr 2018 erstmals in etwa gleich auf (Unterschied ist nicht signifikant) (BIBB 2020, S. 305).

Gleichzeitig beteiligte sich die Gruppe der Personen mit einem (Fach-)Hochschulabschluss im Jahr 2018, wie auch bereits in den Jahren davor, signifikant häufiger (zwölf Prozent) an der individuell berufsbezogenen Weiterbildung als Personen mit einem Meister*innen- oder einem vergleichbaren Abschluss (sechs Prozent) (BIBB 2020, S. 305).

Die Beteiligungsquote von Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet sich im Jahr 2018 bezogen auf beide Segmente nicht mehr signifikant voneinander, gleichzeitig ist die Beteiligungsquote der Migrant*innen, die nicht in Deutschland geboren wurden, signifikant gestiegen.

Auch Themenbereiche von Weiterbildungsaktivitäten werden im AES abgefragt und als sogenannte „Lernfelder“ (S. 45) ausgewiesen. Im Bericht von 2018 sind sie ausschließlich für die non-formale Weiterbildung darlegt und mit Bezug zu der International Classification of Education (ISCED) wie folgt geclustert: „Grundbildung, Sprachen, Kultur und Politik“, „Pädagogik und Sozialkompetenz“, „Gesundheit und Sport“, „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ und „Natur Technik, Computer“ (BMBF 2019, S. 44–46). Während nach Anteilswerten in Prozent über alle drei Weiterbildungssegmente hinweg die Themenbereiche: „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (28 Prozent), „Natur, Technik, Computer“ (24 Prozent) und „Gesundheit und Sport“ (17 Prozent) dominieren (BMBF 2019, S. 45), zeigt sich für das Segment der individuellen beruflichen Weiterbildung ein etwas anderes Bild. Hier liegt das Lernfeld „Grundbildung, Sprachen, Kultur und Politik“ mit 31 Prozent an erster Stelle, gefolgt vom Lernbereich „Natur, Technik, Computer“ (17 Prozent) und dem Lernbereich „Wirtschaft, Arbeit, Recht“ (16 Prozent). Gleichauf mit jeweils 13 Prozent liegen die Lernbereiche „Pädagogik und Sozialkompetenz“ sowie „Gesundheit und Sport“ (BMBF 2019, S. 46). Der Lernbereich „Grundbildung, Sprachen, Kultur und Politik“ verzeichnet im Vergleich zum Jahr 2016 außerdem einen Anstieg um sieben Prozentpunkte, auch der Lernbereich „Pädagogik und Sozialkompetenz“

steigt um einen Prozentpunkt; die Anteilswerte für die anderen Bereiche sind allerdings leicht rückläufig (BMBF 2019, S. 46).

Auch subjektive und objektive Nutzenaspekte von Weiterbildung werden im AES erfragt. Der subjektive Nutzen wird dabei zum einen über die Zufriedenheit mit dem Erlernten erhoben, aber auch darüber, in welchem Umfang die erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten zum Zeitpunkt der Befragung, sowie voraussichtlich in Zukunft, genutzt werden können (BMBF 2019, S. 49). Über alle drei Weiterbildungssegmente hinweg sind Teilnehmende im Jahr 2018 zu 57 Prozent mit ihren Weiterbildungsaktivitäten „sehr zufrieden“ und zu 39 Prozent „eher zufrieden“ (BMBF 2019, S. 49). Der Nutzenumfang („sehr“, „recht viel Nutzen“) wird für betriebliche Weiterbildungsaktivitäten und für individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten in etwa gleich eingeschätzt und liegt bei 82 bzw. 81 Prozent. Etwas höher liegt der eingeschätzte zukünftige Nutzenumfang (BMBF 2019, S. 50).

Als objektives Maß für den Nutzen wird im AES der Erwerb von Teilnahmebescheinigungen und Leistungsnachweisen herangezogen. Im Jahr 2018 wurde in 43 Prozent der von 18- bis 64-Jährigen wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten eine Teilnahmebescheinigung vergeben und in gut einem Viertel ein Leistungsnachweis (BMBF 2019, S. 50). Die Leistungsnachweise verteilen sich dabei wie folgt: „Kammerzertifikat“ (zwei Prozent), „Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit“ (zwölf Prozent), „Herstellerzertifikat“ (drei Prozent), „Sonstiger Leistungsnachweis“ (fünf Prozent) und „Sonstiges“ (vier Prozent) (BMBF 2019, S. 51). Ein Anstieg von vier Prozentpunkten im Vergleich zum Jahr 2016 ist in der Rubrik „Zertifikat mit bundesweiter Gültigkeit“ zu verzeichnen. Insgesamt wurden Leistungsnachweise am häufigsten für Weiterbildungsaktivitäten im Segment individuelle berufliche Weiterbildung (43 Prozent) vergeben, während im Bereich der betrieblichen Weiterbildung häufiger Teilnahmebescheinigungen ausgegeben wurden (48 Prozent) (BMBF 2019, S. 51).

Maria Stimm

2.5.2. Programmanalysen zum Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung‘

Die Programm- und Institutionalstrukturen der beruflichen Weiterbildung lassen sich sowohl über Anbieterstatistiken als auch über Programmanalysen abbilden.

So gibt die Volkshochschul-Statistik als *Anbieterstatistik* seit dem Berichtsjahr 1962 Auskunft über die Leistungen der Volkshochschulen. Die Systematik der Datenerhebung wurde in verschiedentlichen Revisionen der

Statistik immer wieder an das veränderte Leistungsspektrum der Einrichtungen angepasst (siehe ausführlich dazu Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 8–13) (vgl. zum Programmbereich „Arbeit – Beruf“ weiterführend Kapitel 5.). Im Folgenden interessieren uns Strukturerschließungen auf der Basis von *Programmanalysen*.

Programmanalysen ermöglichen das Auffinden der in anderen Programmbereichen entgrenzten Angebote (vgl. Kapitel 8.1.) und bilden darüber hinaus Programm- und Themenstrukturen auch in der entsprechenden Breite und Tiefe ab (Fleige/Reichart 2014; Fleige et al. 2018). Hier schließt unsere Perspektive auf die berufliche Weiterbildung als Programmsegment an (vgl. Kapitel 2.6.). Auch andere Programmsegmente lassen sich in diesem Sinne identifizieren. Explizit wird gegenüber den Ausführungen des AES, in dem ebenfalls mit dem Begriff ‚Segment‘ gearbeitet wird (Bilger et al. 2017, S. 37; vgl. Kapitel 2.5.1.), mit dem Begriff ‚Programmsegment‘ eine Perspektive auf Angebote und Themen betont, in welcher sich in Teilen die im AES unterteilten drei „Segmente der Weiterbildung“ (Bilger et al. 2017, S. 37) bündeln. Die Darstellung zielt nun darauf ab, dieses Programmsegment aus vorliegenden Programmanalysen auszdifferenzieren.

Die Studie von Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995) analysiert öffentlich zugängliche Programmangebote aus dem Jahr 1992 von 100 regionalen Weiterbildungsanbietern in Bremen und Bremerhaven, darunter alle nach dem bremischen Weiterbildungsgesetz anerkannten Einrichtungen (u. a. auch Volkshochschulen) sowie nicht anerkannte gemeinnützige Einrichtungen und Initiativen, kommerziell tätige Weiterbildungsorganisationen und Programme der betrieblichen Weiterbildung. Entstanden ist diese Studie als Teil einer *trägerübergreifenden Systemevaluation* zur Weiterbildungsgesetzesänderung im Bundesland Bremen.

Bezugnehmend auf die beruflichen Weiterbildungsangebote²⁰ arbeiten Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995) heraus, dass sie einer arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Funktionalisierung unterliegen. Die Autor*innen stellen ein Wachstum stundenintensiver Angebote zur beruflichen Grundbildung, Ausbildung und Umschulung mit kompensatorischer Funktion fest. Daraus schließen sie, dass berufliche Weiterbildung nicht vorrangig zur Modernisierung von Qualifikationen, zur flexiblen zeitnahen Anpassung an aktuelle (technologische) Veränderungen – wie es im Prozess

20 Die berufliche Weiterbildung differenziert sich in dieser Studie in berufliche Grundbildung, Ausbildung und Umschulung, Anpassungs- und Zusatzfortbildung sowie Aufstiegsfortbildung aus. EDV-Grundbildung wird als Grenzbereich zwischen der allgemeinen Weiterbildung und beruflichen Weiterbildung verstanden.

des lebenslangen Lernens zu erwarten wäre – genutzt wird, sondern sie dient als Instrument reaktiver Arbeitsmarktpolitik sowie sozialpolitischer Versorgungsstrategien. Damit reagiert die Interpretation auf die Entwicklungen in den 1990er Jahren.

Daran schließt sich die Studie von Schrader (2011) an, die u. a. der Frage der Programmgestaltung bei knapper werdenden finanziellen Ressourcen nachgeht. Schrader (2011) analysiert den Bremer Weiterbildungsmarkt anhand der Daten von Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995) sowie aufgrund von Angebotserhebungen aus den Jahren 1996 und 2006. Die berufliche Weiterbildung²¹ in dieser *trägerübergreifenden Programmanalyse* erfährt über die Längsschnittbetrachtung einen relativen Bedeutungszuwachs. „Das Weiterbildungsangebot wird in dem hier beobachteten Zeitraum ‚alltäglicher‘ sowohl im Blick auf die Veranstaltungszeiten als auch im Blick auf die angebotenen Themen und Funktionen“ (Schrader 2011, S. 260), die nicht mehr nur fachbezogen, sondern problembezogen sind.

Die Volkshochschule in den Blick nehmend zeigt die *historische Institutionenanalyse* von Gieseke und Opelt (2003) in der Relation von Programm, Teilnehmenden und Dozierenden/pädagogischen Mitarbeitenden auf, wie „das DDR-System die Volkshochschule ‚benutzte‘, um wirtschaftspolitische Aufgaben zu lösen, denn diese ‚Institution‘ versprach als ‚Hilfssystem‘ Seriosität und hohe Flexibilität“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 16). Auf Basis der Analyse von Teilnehmer*innenstatistiken, Statistiken zur Mitarbeitendenentwicklung, aber vor allem von Programmanalysen der Jahre 1945 bis 1997 bezogen auf die Volkshochschule Dresden konnte herausgearbeitet werden, was sich durch den politisch-historischen Prozess sowie die gesellschaftlichen Reaktionen verändert hat. Als besonders relevant erscheint, dass die Volkshochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) in das staatliche Schulsystem integriert wurden und somit eine andere Funktion bekamen, sie wurde eine „Allgemeinbildende Schule für Erwachsene“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 16). Gleichzeitig unterlagen die Volkshochschulen im Prozess der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung einer institutionellen Quasitransformation, die immer neue Ausgliederungen nach sich zog. In der DDR wurde die Aus- und Weiterbildung an die Betriebsakademien übertragen. Die Volkshochschulen waren nur noch dort, wo es keine Betriebsakademien gab, dazu legitimiert,

21 EDV-Grundbildung und EDV-Spezialwissen werden in dieser Studie im Bereich der beruflichen Weiterbildung verortet, da sie überwiegend vor dem Hintergrund beruflicher Verwertungsinteressen genutzt werden.

beruflich qualifizierende Kurse, die auf die bestehende Berufsausbildung aufbauten, anzubieten. Nach 1990 veränderte sich die inhaltliche Binnenstruktur der Volkshochschulen erneut (vgl. Gieseke/Opelt 2003).

Bereichsspezifische Analysen zeigen auf, wie bestimmte inhaltliche Angebote (auch Henze 1998) zwischen den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung changieren. In der medienpädagogischen Erwachsenenbildung überwiegt in den Programmangeboten (insbesondere auch in den Volkshochschulen) aus dem Jahr 2004 trägerübergreifend die berufliche Weiterbildung in Form einer instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde (technischer Umgang mit Medien). Ein medienkritischer Umgang wird deutlich seltener thematisiert (von Hippel 2007). Dabei vermischen sich häufig jedoch berufliche und private Verwertungsinteressen, denn Medien selbst sind in ihrer Interdisziplinarität schwer einem traditionellen Fachbereich zuzuordnen (auch Körber et al. 1995). Der Bereich der interkulturellen Erwachsenenbildung changiert zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher Weiterbildung. Robak und Petter (2014) schreiben ihm eine intermediäre Funktion zu. Ausgehend von einer Grundgesamtheit der Angebote der öffentlichen Weiterbildungsorganisationen in Niedersachsen lassen sich 5,4 Prozent der Angebote explizit der interkulturellen beruflichen Weiterbildung zuordnen. Hier geht es vorwiegend um die interkulturelle Qualifizierung von Personal, also um Angebote, die sich mit interkultureller Kompetenz im beruflichen Handeln beschäftigen. Dabei weisen diese Kurse in der beruflichen Bildung eine Nähe zu dem Bereich Schlüsselqualifikationen oder zu Angeboten im Gesundheitsbereich auf. Daneben gibt es noch berufsbezogene Angebote für die Zielgruppe Migrant*innen.

Bezogen auf den trägerübergreifend angebotenen *Bildungsurlaub* (Robak/Rippien et al. 2015) finden sich 39,4 Prozent der Angebote im Bereich der beruflichen Weiterbildung im Bundesland Bremen. Zentral in der beruflichen Weiterbildung ist wiederum der Bereich EDV-Grundbildung und EDV-Spezialwissen. Die Schlüsselqualifikationen werden ebenfalls diesem Bereich zugeordnet, hier ist die Volkshochschule als Anbieter ‚Marktführer‘. Die Schlüsselqualifikationen werden demnach in der Erfassung, aber auch in der Programmplanung verberuflicht und wandern aus der allgemeinen Weiterbildung aus.

Basierend auf einer trägerübergreifenden Programmanalyse der Angebote aus dem Jahr 2002 konstatiert Käßlinger (2007a) im Feld *abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung* ein relativ gleichwertiges und plurales Nebeneinander von kommerziellen und gemeinnützigen Einrichtungen, die Abschlüsse und Zertifikate anbieten. Volkshochschulen gestalten viele Veranstaltungen – wie bei kommerziellen Anbietern – als modularisierte, kleinteilige Angebote.

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke, Aiga von Hippel, Maria Stimm

2.6. Operationalisierung der beruflichen Weiterbildung für die vorliegende Studie

Im Projekt widmen wir uns der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen in der Breite ihrer Phänomene und wählen einen rekonstruktiven Zugang im Hinblick auf die Auslegung von beruflicher Weiterbildung durch die Volkshochschulen (vgl. Kapitel 1. und Kapitel 8.1.). Wir identifizieren als *Forschungsgegenstand* die individuelle berufliche Weiterbildung, im Sinne der für individuell Teilnehmende offenen beruflichen Weiterbildung, wobei grundlegend interessiert, wie diese individuelle berufliche Weiterbildung im Programm der Volkshochschule ausgelegt wird. Es handelt sich für den Forschungsprozess um einen Arbeitsbegriff.

In der *individuellen beruflichen Weiterbildung* an Volkshochschulen geht es, der referierten Literaturlage (vgl. Kapitel 2.1., Kapitel 2.2., Kapitel 2.3., Kapitel 2.4., und Kapitel 2.5.) zufolge, um neue Anforderungen, die sich an vorhandene individuelle Kompetenzen und Qualifikationen quasi andocken. In den Angeboten der individuellen beruflichen Weiterbildung spiegeln sich – unserem Verständnis zufolge – nicht nur fachspezifische Anforderungen wider, sondern auch persönlichkeitsrelevante Kompetenzen, die in einer hierarchischen Berufspraxis, gerade auch, wenn es darum geht, diese in flache Hierarchien umzubauen, berufsrelevant sind. Uns interessiert in diesem Sinne, ob und wie berufliche Weiterbildung die Möglichkeiten eröffnet, individuell anzuschließen sowie soziale, durch Verlust beruflicher Positionen und Kontinuitäten in der Berufsbiographie hervorgerufene Ungleichheit auszugleichen, und die dazu angetan ist, die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten der Einordnung von politischen, gesellschaftlichen und technischen Veränderungen über persönliche Entwicklung zu erhöhen.

Um sowohl die Breite als auch die Spezifik der individuellen beruflichen Weiterbildung zu erfassen, werden demnach alle Angebote im Programm der untersuchten Einrichtungen erfasst. Die Studie fokussiert somit die Angebotsseite der Volkshochschulen, das heißt, wir nehmen eine programmanalytische Perspektive ein und grenzen uns somit von anderen Systematisierungen aus Teilnehmendenperspektive ab. Inhärent sind hierbei, stellt man die Ausführungen der vorhergehenden Kapitel in Rechnung, Fragen danach, wie Weiterbildungsorganisationen – wie die Volkshochschulen – in der Programmplanung mit dem ‚gebrochenen Versprechen‘ einer Garantie eines Berufs als strukturgebendem Prinzip (für den Lebenslauf) umgehen, wie sie aber auch durch ihre Angebote bedarfs- und bedürfnisgerecht jeweils Aufstieg oder Anpassung,

auch Nachqualifizierung erleichtern und eine Antwort auf Dequalifizierung finden.

Die eingebrachten Begriffe (vgl. Kapitel 2.4.) bleiben dabei offen für Formen und Funktionen von beruflicher Weiterbildung, die in den Ankündigungstexten aufscheinen und damit auch Räume abbilden, die den Teilnehmenden für ihre persönliche Weiterentwicklung sowie für enge und weite Verwertungskontexte zur Verfügung gestellt werden. Zudem beziehen sie die dargestellten Probleme und Entwicklungstendenzen der beruflichen Weiterbildung mit ein. Insgesamt arbeitet das Projekt mit einem weiten Qualifikations- und Qualifizierungsbegriff, so dass sich auf die berufs- bzw. tätigkeitsbezogene Vermittlung von Kenntnissen, definiert als berufsbezogenes Fakten- und Regelwissen (Gnahn 2010, S. 123), und/oder Fertigkeiten, definiert als „die sensumotorischen Aspekte des individuellen Leistungsvermögens“ (Gnahn 2010, S. 25), sowie Fähigkeiten, definiert als „Systeme verallgemeinerter psycho-physischer Handlungsprozesse“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XXIX mit Verweis auf Hacker 1973) bezogen wird.

Der Fähigkeitsbegriff in dieser Definition liegt gleichzeitig sehr nah am Kompetenzbegriff (Gnahn 2010, S. 27) und wird von Gnahn (2010, S. 27) darum enger als „das Zusammenspiel von der Wissens- und der Fertigkeitenkomponente“ (Gnahn 2010, S. 27) und als „Oberbegriff für Kenntnisse und Fertigkeiten“ (Gnahn 2010, S. 27) gefasst. Das Problem nicht nur der Erkennbarkeit, sondern auch der Dokumentation von Kompetenzen in Verbindung mit dem häufigen Nicht-Einbezug in die Ankündigungstexte für Angebote von Volkshochschulen führt allerdings im Projekt dazu, Kompetenzen als Kategorie unberücksichtigt zu lassen.

Für die Volkshochschulen selbst ist dieser Diskurs vor allem im Zusammenhang mit der Frage ihrer Angebotsstruktur zwischen Berufs- und Tätigkeitsbezug sowie ihrer Zertifizierungspraxis und -berechtigung interessant. Somit wird auch deutlich, dass der Beruf nicht nur aus der Berufsstruktur selbst besteht, sondern interdisziplinär eine Ausweitung durch Qualifikationen und Kompetenzen erfährt. Ein gesondertes Problem in dieser Spannweite von Qualifizierungszielen ist der Diskurs um ‚Employability‘ (vgl. Kapitel 2.4.5.).

Das *Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung‘* differenziert sich – ausgehend von der Fokussierung auf die individuelle berufliche Weiterbildung (vgl. Kapitel 1.) – aus in Teilsegmente. Wir sprechen von Teilsegmenten, weil wir damit die Themen und Angebote fokussieren. Bei anderen Trägerstrukturen mit anderen Strukturierungsprinzipien, mit Fokus auf den Planungsprozessen, können diese Teilsegmente auch als Programmarten bezeichnet werden (siehe von Hippel/Röbel 2016; von Hippel 2016), die nach verschiedenen Kriterien

unterschieden werden können (z. B. beteiligte Planungsakteur*innen, Finanzierung, Offenheit im Zielgruppenzugang, Themen). Aus der Projektperspektive unterscheiden wir nun folgende Teilsegmente: (1) Teilsegment ‚offenes Angebot‘ und (2) Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘. Die über Projekte generierten Angebote werden zwar als ‚offen‘ verstanden, aber i. d. R. gibt es über Projektstrukturen Vorgaben in der Teilnahmevoraussetzung bzw. die Fokussierung bestimmter Zielgruppen, so dass hier eher eine hybride Zugangsstruktur vorliegt. Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, die in der Analyse unter ‚Projekte‘ gefasst werden, sind im ersten Zugang direkt geschlossen und dadurch ähnlich zu den ebenfalls durch die Volkshochschulen bereitgestellten ‚Firmenschulungen‘ (vgl. Exkurs 2). Zu den Auftrags- und Vertragsmaßnahmen zählen z. B. solche Angebote, die von der BA respektive den Jobcentern für bestimmte Zielgruppen beauftragt und von den Volkshochschulen durchgeführt werden. In den Programmheften werden Auftrags- und Vertragsmaßnahmen vielfach nur in Form von Überschriften nebst einigen wenigen Informationen benannt; auf ‚Firmenschulungen‘ wird i. d. R. durch werbeähnliche Textpassagen hingewiesen. Die Studie umschließt dennoch Auftrags- und Vertragsmaßnahmen sowie Firmenschulungen, die geschlossen für bestimmte, vorab definierte Teilnehmenden- bzw. Zielgruppen durchgeführt werden, um die Bandbreite des Angebots abbilden und Differenzierungen herausarbeiten zu können.

Somit war insgesamt das Kriterium des Zugangs (offen/geschlossen) in der Studie für eine Systematik beruflicher Weiterbildung leitend. Dabei müssen wir uns dafür sensibel halten, dass es auch ein Changieren zwischen den Polen gibt, nicht immer zwingend nur ein Entweder-Oder, vor allem mit Blick auf die hybriden Strukturen in Projektangeboten an der Volkshochschule. Abbildung 2.5 visualisiert die für das Projekt herausgearbeiteten und dargestellten Zusammenhänge im Programmsegment der beruflichen Weiterbildung, die für die Analyse die individuelle Perspektive beibehält.²²

22 In der Volkshochschul-Statistik werden die in Abbildung 2.5 sichtbaren Zugänge (a) und (b) unter ‚offenes Angebot‘ sowie (c) und (d) unter ‚Auftrags- und Vertragsmaßnahmen‘ jeweils zusammengefasst, wobei die berichtenden Volkshochschulen die Zuordnungen selbst vornehmen müssen (vgl. Kapitel 3.3.). Über Programmanalysen können hier erweiternd Begriffe geschärft sowie platziert und hierüber Strukturen noch einmal anders benannt werden.

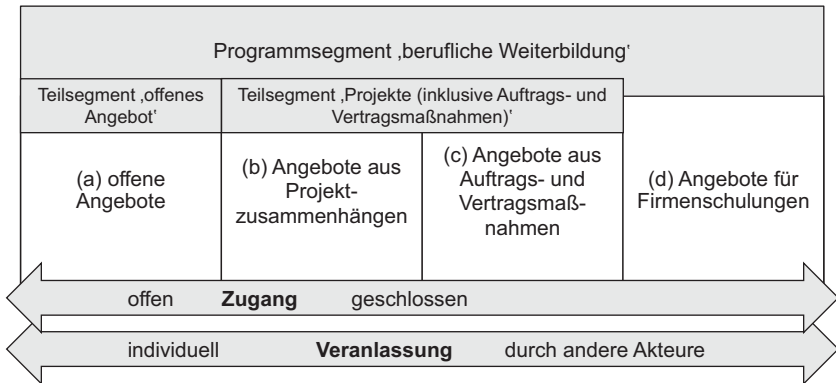


Abbildung 2.5: Systematik von Angeboten beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen in den Analysen des Projektes (Eigene Darstellung)

Sichtbar wird in der Abbildung 2.5, dass geschlossene Angebote in ihren Strukturen differenzierter bestimmt werden können und sich dadurch eine Vielfalt, auch entlang der handelnden Akteure, ausbildet. Daher differenzieren sich ebenso die Finanzierungsquellen aus. Die offenen Angebote hingegen sind in ihrer Diversität nicht in der Form zu fassen. Dadurch wird deutlich, dass in den offenen Angeboten kreative Räume genutzt werden, die eine Vielzahl an Strukturen ermöglichen.

3. Öffentlich-verantwortete berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen

Als zentrale Institution des lebenslangen Lernens wird der Volkshochschule heute im Diskurs zunehmend Bedeutung für die soziale, wirtschaftliche und kulturelle gesellschaftliche Entwicklung zugewiesen (Süssmuth/Eisfeld 2018). Dabei werden die Volkshochschulen in der gesellschaftlichen Zuschreibung – historisch gewachsen – bis heute, trotz aller Entwicklungsinitiativen, gesellschaftlich nicht in erster Linie mit beruflicher Weiterbildung in Verbindung gebracht, sondern vor allem mit allgemeiner Erwachsenenbildung (Menke 2018, S. 371). In ihrer eigenen Wahrnehmung sehen sie sich aber durchaus auch als Schwerpunktanbieter im Bereich der beruflichen Weiterbildung und: „Volkshochschulen sind vorwiegend Einrichtungen der non-formalen Bildung, halten aber zahlreiche Angebote bereit, die zu einem anerkannten Abschluss führen“ (DVV 2011, S. 20).¹

Da Volkshochschulen gleichzeitig beauftragt sind, ein öffentliches Bildungsangebot ‚für Alle‘ vorzuhalten, rückte für die vorliegende Studie die Frage in den Blick, wie die öffentliche Verantwortung insbesondere mit Blick auf die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen näher bestimmt werden kann. Eine Annäherung an diese Frage erfolgt in Kapitel 3.1.1. zunächst entlang der Begriffe ‚Gemeinwohl‘, ‚Daseinsvorsorge‘ und ‚Verantwortung‘. Diese werden in Kapitel 3.1.2. für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Allgemeinen und für die Institution Volkshochschule im Speziellen ausgelegt. Kapitel 3.1.3. vertieft diese Ausführungen auf der Ebene der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen. Ebenso wird dargestellt, über welche Einzelaspekte die öffentliche Verantwortung mit Bezug zur individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen in der vorliegenden Studie operationalisiert und sichtbar gemacht wurde. Daran anschließend beleuchtet das Kapitel 3.2. aus einer zeitgeschichtlichen Perspektive einschneidende bildungspolitische Entscheidungen sowie gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und ordnet deren Auswirkungen auf das (Weiter-)Bildungssystem unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen ein. Das Kapitel 3.3. widmet sich abschließend der Frage, wie sich im Speziellen die berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen im zeitlichen Verlauf ausdifferenziert hat. Dabei können

1 Siehe für Österreich auch Vater und Zwieler 2016, S. 16.

wir schon jetzt festhalten, dass die Dynamiken in der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen seit den 1970er Jahren nachgelassen haben. Das liegt auch daran, dass es nach über hundert Jahren immer noch nicht selbstverständlich ist, dass die Volkshochschulen den Bereich der beruflichen Weiterbildung mit Prüfungsrecht aus-, wenn nicht sogar zunächst aufbauen. Demgegenüber entsteht ein engmaschiges Netzwerk an Kooperationen, um dennoch die Sicherung des individuellen Berufsverlaufs zu ermöglichen.

Dieses Gesamtkapitel bietet demnach im Abgleich zum Kapitel 2. eine weitere Perspektive mit Blick auf die berufliche Weiterbildung an. Die beiden Kapitel folgen unterschiedlichen Darstellungslogiken, die in der Zusammenschau ein Gesamtbild des Diskussionsstandes der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen zeichnen.

Aiga von Hippel

3.1. Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung

3.1.1. Begriffliche Definitionen

Es geht hier um Begriffe wie *Gemeinwohl*, *kommunale öffentliche Daseinsvorsorge* und *Verantwortung*. Alle drei Begriffe sind Auslegungsbegriffe und werden auch in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgelegt.

Gemeinwohl ist eine „politisch-soziologische Bezeichnung für das Gemein- oder Gesamtinteresse einer Gesellschaft, das oft als Gegensatz zum Individual- oder Gruppeninteresse gesetzt“ (Schubert/Klein 2018, o. S.) und daher als das allgemeine Wohl beschrieben wird.

Daseinsvorsorge ist ein verwaltungsrechtlicher Begriff: Es geht um die Grundversorgung mit öffentlichen Gütern und Dienstleistungen, an deren Erbringung ein öffentliches Interesse besteht, „die dem Gemeinwohl und der Lebensentfaltung der Menschen dienen“ (Dehne 2019, S. 56) (zu einer historischen, auch kritischen, Einordnung und Entstehung des Begriffs siehe Gegner 2002). Der Staat stellt auf diesem Weg sicher, „dass der Bevölkerung eines Gemeinwesens bestimmte Güter und Dienstleistungen zur Verfügung stehen, die für das menschliche Dasein notwendig sind“ (Mause 2018, S. 415). Zur öffentlichen Daseinsvorsorge wird in Deutschland Grundversorgung der Bevölkerung mit Strom, Wasser, Heizung, Abwasser, Müllabfuhr, ÖPNV, etc. gezählt ebenso wie Infrastrukturen im Bereich Gesundheit, Bildung, Kultur, Straßen, Sportanlagen, Schwimmbäder etc., die meist auf kommunaler Ebene bereitgestellt werden. Dabei geht es in dem Diskurs um öffentliche Daseinsvorsorge immer auch um Fragen der Zugehörigkeit, nach dem angemessenen

Umfang, der angemessenen Qualität oder inwieweit private Akteure in die Bereitstellung und Finanzierung (z. B. Nutzungsgebühren, Investoren) eingebunden werden sollen (Mause 2018). „Wichtige Definitionskriterien für Leistungen der Daseinsvorsorge sind dabei ihr universeller, nicht exklusiver Zugang, die mittel- bis langfristig stabile und transparente Erbringung sowie die staatliche Kontrolle von Preisbildung und Qualität“ (Nadler 2017, S. 503). „Charakteristikum dieser Leistungen ist es, dass die Bürger darauf vertrauen können, dass sie für den Bedarfsfall vorgehalten werden, auch wenn nicht alle Bürger diese Leistungen ständig benötigen“ (Henneke 2009, S. 19). Es geht dabei immer auch um eine flächendeckende Bereitstellung von öffentlichen Dienstleistungen: „Die integrierende Wirkung entfaltet die öffentlichen Dienstleistungen vor allem durch ihre flächendeckende Bereitstellung, die allen Bürgern Zugang und Teilhabe an den gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglichen sollte“ (Neu 2009, S. 11). Öffentliche Daseinsvorsorge wird als Grundlage für gleichwertige Lebensverhältnisse an jedem Ort in Form einer raumbezogenen Gerechtigkeit gesehen. „Im Prinzip kommt der Daseinsvorsorge damit eine doppelte strategische Bedeutung zu: Zum einen bestimmt sie für den Einzelnen ganz wesentlich die Rahmenbedingungen zum Leben, seine Chancen zur Selbstverwirklichung und seine Lebensqualität. Zum anderen beeinflusst die Qualität der Daseinsvorsorge ebenso wesentlich die Standortqualitäten und damit die Zukunftschancen eines Ortes oder einer Region im interkommunalen Vergleich“ (Dehne 2019, S. 57).

„Öffentliche Verantwortung ist [...] darauf gerichtet, die Kontinuität von Bildung in einem lebenslangen Lernprozess mit einem eng aufeinander bezogenen Angebot von der allgemein bildenden Primarstufe über die berufliche Erstausbildung bis zur Weiterbildung zu sichern“ (KMK 2001, S. 8).

3.1.2. Öffentliche Verantwortung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung mit Fokus Volkshochschule

Öffentliche Verantwortung, z. B. in Bezug auf Finanzierung der Weiterbildung (Timmermann 2009) konkurriert mit anderen öffentlichen Aufgaben und Zielen, sie ist insbesondere auf das Gemeinwohl geeicht, nicht unmittelbar auf das Wohl des*der Einzelnen (S. 423). Sie setzt ein öffentliches Interesse voraus, das politisch verhandelt wird. Ein öffentliches Interesse im Bereich der Weiterbildung gründet sich in den Erträgen der Weiterbildung für den Erhalt sozialen Friedens, kulturelle und politische Teilhabe, Akzeptanz demokratischer Werte, Beschäftigungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, etc. (Timmermann 2009).

Weiterbildung ist auch ein kollektives Gut, da „Nutznießer sowohl die Teilnehmenden, als auch beschäftigende Unternehmen wie der Staat sein können“ (Faulstich 2011, S. 170). Dieser Gedankengang ist insgesamt eingeordnet in einen größeren, interdisziplinären Diskurszusammenhang über (Weiter-)Bildung als Gut im Rahmen einer Güter-Ordnung. In der Gesetzgebung für die öffentlich geförderte Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Weiterbildungsgesetze der Länder) geht es dabei im Sinne der Daseinsfürsorge (vgl. Kapitel 3.1.1.) um eine Sicherung einer sogenannten ‚Grundversorgung‘ der Erwachsenenbevölkerung vor Ort mit Bildungsangeboten (vgl. Kapitel 3.4. zu den Finanzierungsstrukturen in diesem Buch) sowie, in der kritischen Diskussion der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung, um bildungspolitische und trägerinterne Förderentscheidungen und Erwartungssignale, auch um das Abwehren von „Indienstnahmen“ der Weiterbildung für bestimmte Interessen (Faulstich 1997), die einer inhaltlich ausgewogenen Grundversorgung mit Erwachsenenbildung/Weiterbildung zuwiderlaufen (zusammenfassend: Käpplinger 2016a, 2016b; Fleige 2011; Fleige 2021; von Hippel/Fleige 2020).

Bei öffentlicher Verantwortung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist auch immer die Frage nach dem Verhältnis der finanziellen Beteiligung durch Individuen, Betriebe und Staat zu klären. Letztlich – auch unter der Devise des lebenslangen Lernens – geht es um Fragen von öffentlicher Verantwortung und Eigenverantwortung. Ingo Richter (2002) beschreibt in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen „öffentliche Verantwortung als Voraussetzung, dass die Menschen eigenverantwortlich ihre Probleme lösen können“ (S. 11). Was Verantwortung nun im Sinne von wer trägt für wen wann und in welcher Form Verantwortung (hier in Bezug auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung) meint, ist Auslegung. Richter (2002, S. 14) nennt als Handlungselemente von Verantwortung: Aufgaben erkennen, Pflichten erfüllen, Rechenschaft ablegen, für Menschen einstehen, für Versagen haften. Öffentliche Verantwortung ist auf Zukunft gerichtet, abstrakt, kollektiv und für eine Gesamtheit zu charakterisieren (Richter 2002, S. 13).

Neben eine öffentliche Verantwortung zur Sicherung eines Bildungsangebots kommt eine individuelle Verantwortung für die eigene Bildungsbiografie, öffentliche Verantwortung wird hingegen nur zur öffentlichen Mit-Verantwortung (Jäger 2005).

Träger von öffentlicher Verantwortung sind in einer pluralistischen Gesellschaft viele, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zeigt sich das u. a. durch die öffentliche Mitförderung von unterschiedlichen Weiterbildungsorganisationen, auch partikularer Art (je nach den länderspezifischen Weiterbildungsgesetzen). Weiterbildungsorganisationen lassen sich auf einem Kontinuum

öffentlicher Verantwortung – Marktbezug verorten (Spannungsfeld von Staat und Unternehmen) (Faulstich/Zeuner 2008). Es lassen sich hier verschiedene Typen unterscheiden, u. a. der öffentlich verantwortete Typ (zu dem die Volkshochschulen zählen), verschiedene partikulare Typen, die unterschiedlich weit oder eng öffentliche Verantwortung (in Bezug auf Zielgruppen und Themen) auslegen, sowie private Weiterbildungsorganisationen (kommerzielle und betriebliche) (von Hippel/Stimm 2020). Öffentliche Verantwortung bezieht sich nicht nur auf kommunale öffentliche Verantwortung, sondern auch auf die in manchen Ländergesetzen anerkannten Träger zur öffentlichen Förderung wie Kirchen, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände etc., hier geht es um die „pluralistisch orientierte Vergabe öffentlicher Mittel“ (Tietgens 1981, S. 159).

Bund und Länder müssen subsidiär öffentliche Verantwortung gewährleisten. In dieser gemischten öffentlichen Verantwortung tragen die Volkshochschulen jedoch zuvorderst die öffentliche Verantwortung im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sie sind Teil der öffentlichen kommunalen Daseinsvorsorge.

„Steuerung erfolgt nicht nach einem abgestimmten Konzept öffentlichen Handelns, sondern zunehmend punktuell durch Projektförderung“ (Jäger 2005, S. 44). Dabei muss öffentliche Verantwortung nicht unbedingt staatliche Trägerschaft meinen. Die Prinzipien der Marktorganisation, der Subsidiarität und der Pluralität „bedingen einander, denn die feststellbare Pluralität an Angeboten, Anbietern, Finanzierungsformen etc. ergibt sich erst aus dem marktlichen Regulationsmodus ebenso wie vermarktlichte Strukturen, die immer auch an der einen oder anderen Stelle Verwerfungen hervorrufen, die durch den Staat als übergeordnete Ordnungsinstanz zur Wahrung gleicher Lebensverhältnisse aller Bürger subsidiär kompensiert werden (sollen)“ (Dobischat/Fischell/Rosendahl 2015, S. 172).

Die gegenwärtige Realisierung von Weiterbildung – unter der Perspektive „mittlerer Systematisierung“ (Faulstich 2011, S. 168) – liegt in der Diskussion zwischen Markt und Staat, bzw. zwischen einer reinen Marktregulation mit Defiziten/Marktbeschränkung und Staatsversagen in Bezug auf Steuerungs- und Finanzierungsdefiziten (zu Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Markt und Staat siehe auch Sauter 1998; Derichs-Kunstmann et al. 1997). „Gerade für die Weiterbildung wurden Marktbeschränktheit und Nichtstaatlichkeit unter dem Begriff der *öffentlichen Verantwortung* artikuliert“ (Faulstich 2011, S. 171; Hervorhebungen im Original). 1970 wird erstmals vom Begriff ‚öffentlicher Verantwortung‘ für die Weiterbildung im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates gesprochen: „Die Verwirklichung der bildungsbezogenen Grundrechte im

Sozialstaat kann nicht den jeweiligen freien Bildungsangeboten überlassen bleiben. Deshalb besteht eine öffentliche Verantwortung für das gesamte Bildungswesen unabhängig von der öffentlichen oder privaten Trägerschaft“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 260; vgl. historisch zur Entwicklung öffentlicher Verantwortung Kapitel 3.2.; Tietgens 1981, S. 157–159; Dobischat 2013; Süßmuth/Eisfeld 2018). 1919 gilt dennoch als Beginn von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung, da die Förderung insbesondere der Volkshochschulen in Art. 148, 4 der Weimarer Verfassung aufgenommen wurde („4. Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden“).

Gleichzeitig wurden die Volkshochschulen 1919 in der Weimarer Reichsverfassung zur öffentlichen Aufgabe erklärt, als öffentliche Aufgabe sind sie heute – zum Teil neben anderen Institutionen – in den Länderweiterbildungsgesetzen verankert (Rossmann 2018).

Die öffentliche Verantwortung kann auch aus dem Grundgesetz abgeleitet werden, das bzw. die Demokratie setzt den*die mündige*n Bürger*in voraus. (Weiter-)Bildung ist dabei eine Voraussetzung für die Wahrnehmung dieser Grundrechte.

„Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes ist [...] aus demokratischer Notwendigkeit heraus umfassend. Denn die Wahrnehmung von Grundrechten und die Funktionsfähigkeit des demokratischen Systems hängen von Bildungsvoraussetzungen ab, die nicht selbstverständlich gegeben sind, sondern geschaffen und erhalten werden müssen. Der Erziehungsauftrag der Schulen im freiheitlichen Verfassungsstaat ist das eine; die Erwachsenenbildung ist das andere. Ihr gemeinsames Anliegen besteht darin, den Weg zum Mitbürger aufzuzeigen. [...] Eine komplexer werdende Welt braucht aufgeklärte Bürger. Aufgeklärte Bürger sind neugierig. Das ist das Staatsbürgerideal des Grundgesetzes. Dieser selbstbestimmte, zur kritischen Reflektion fähige, neugierige Bürger des Grundgesetzes steht der modernen Welt nicht hilflos gegenüber. Wenn wir heute 100 Jahre Volkshochschule feiern, ehren wir genau diesen Geist“ (Vofßkuhle 2019, o. S.)

Die „bipolare und gleichzeitig verschränkende Fokussierung auf öffentliche Verantwortung und effizientes Management, auf inklusive Infrastruktur- und Angebotsgestaltung für das Lernen Erwachsener *und* auf wirtschaftliche Ressourcenoptimierung und Sparsamkeit lässt sich in *institutioneller* Perspektive als Erfolgsrezept und Überlebensnotwendigkeit öffentlich kofinanzierter Einrichtungen – und insbesondere von Volkshochschulen – deuten“ (Feld et al. 2013, S. 19; Hervorhebung im Original). Der Anspruch der Volkshochschulen „alle zu erreichen“ bei gleichzeitig abnehmender finanzieller Grundfinanzierung – die

Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung ist unterfinanziert und „unterverantwortet“ (GEW 2013, S. 8) – lässt sich andererseits als gesellschaftliche Widerspruckskonstellation bezeichnen, die die Ausgestaltung der professionellen Antinomien und der professionellen Orientierung am Gemeinwohl konturiert (von Hippel 2011).

3.1.3. Auslegung öffentlicher Verantwortung auf Ebene der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen

Auslegungsprozesse in der Angebots- und Programmplanung

Als Gegenstände öffentlicher Regulierung im Bereich der beruflichen Weiterbildung (nicht nur an Volkshochschulen) lassen sich folgende benennen: Ergänzungs- und Kompensationsfunktion, Markttransparenz, Rahmensetzung, Qualitätskontrolle, Teilnehmer*innenschutz sowie regionale und lokale Koordination von Weiterbildungsangeboten (Buttler 1994).

Die Ausgestaltung öffentlicher Verantwortung in den Bereichen juristische Rahmensetzungen, finanzielle Förderung, infrastrukturelle Unterstützung und institutionelle Gewährleistung in Form eines Grundangebots ist nicht festgelegt, sondern wird ausgehandelt (Faulstich 2011, S. 173). Unter der Perspektive von Mehrebenensystemen (Schrader 2011; Flechsig/Haller 1975) wird auf allen Ebenen öffentliche Verantwortung ausgelegt. ‚Öffentliche Verantwortung auszulegen‘, meint sie zu interpretieren. ‚Auslegen‘ in der lexikalischen Bedeutung meint neben dem ‚Interpretieren‘ von etwas ebenso das ‚Konzipieren‘ für etwas.

Öffentliche Verantwortung wird in Volkshochschulen im Weiterbildungsmanagement, kooperativen Bildungsmanagement (Gieseke 2003) sowie in der Programmplanung ausgelegt. Im vorliegenden Projekt liegt der Fokus auf der Auslegung beruflicher Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung in den Angeboten und Programmen. Öffentliche Verantwortung ist grundlegend eine materielle Frage, weil diese nur mit einer längerfristig ausgestatteten mesodidaktischen Ebene der Programmplanung gesellschaftliche Bedarfe und individuelle Bedürfnisse auslegen und in Bildungsangebote transformieren kann.

Wir haben in der Programmanalyse das gesellschaftliche Angebot beruflicher Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung – im weitesten Sinne das gesellschaftliche Angebot für berufliches lebenslanges Lernen in öffentlicher Verantwortung – exemplarisch analysiert sowie in den Interviews mit Planenden thematisiert.

Wie operationalisieren wir ‚Zugänge zum lebenslangen Lernen‘ in öffentlicher Verantwortung?

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Spezifika öffentlicher Verantwortung (die sich auch nicht trennen lassen) von Volkshochschulen auf Ebene der Einrichtungen und Angebote herausgreifen (diese sind nah an den Definitionskriterien von öffentlicher Daseinsvorsorge) (auch Rossmann 2018, S. 138; Sauter 1998, S. 320):

- a) flächendeckende (Grund-)Versorgung, dazu gehören Aspekte wie: Zugang und Teilhabe an den gesellschaftlichen Entwicklungen für alle Bürger*innen; Förderung gleichwertiger Lebensverhältnisse, auch raumbezogene Gerechtigkeit, auch Erreichbarkeit; regional relevantes Weiterbildungsangebot, Verwurzelung in der Kommune und Ausrichtung auf die Bildungsbedürfnisse vor Ort,
- b) offene Zugänglichkeit, Chancengerechtigkeit, darunter: Offenheit für Menschen aller sozialer Schichten etc.; sozial verträgliche Preise; erreichbar (siehe auch flächendeckende Versorgung); Pluralität; Erträge: Nutzen im Bereich Reaktivierung, Anschluss, Aufbau,
- c) kontinuierliches, transparentes und plurales Angebot, das meint: für den Bedarfsfall vorhaltend, auch wenn nicht alle es immer nutzen, Angebot dient auch der Bedarfsweckung; Pluralität, Themenvielfalt; Demokratiebezug, Weltoffenheit; Rahmenbedingungen, die Standards und Teilnehmer*innenschutz des Angebots gewährleisten (Sauter 1998, S. 320).

Die Volkshochschulen zeichnen sich durch die Verbindung von hoher Autonomie der einzelnen Volkshochschule und gleichzeitig Abstimmung in Konzepten und Kernangeboten über Volkshochschulen hinweg, durch eine dezentrale öffentliche Verantwortung, Projektförderung sowie schnelle, flexible Reaktion und dennoch Stabilität, aus.

Im nächsten Schritt stellte sich uns die Frage, wie wir diese Punkte öffentlicher Verantwortung bzw. besser gesagt, die Auslegung dieser Punkte anhand der Programme und Angebote operationalisieren, das heißt, beobachtbar machen können. Dabei ging es uns nicht primär um Operationalisierung im Sinne der quantitativen Statistik, als der „Angabe derjenigen Vorgehensweisen [...], mit deren Hilfe entscheidbar wird, ob und in welchem Ausmaß der mit dem Begriff bezeichnete Sachverhalt in der Realität vorliegt“ (Kromrey 1991, S. 126), sondern eher um die Ausdimensionalisierung der Auslegung öffentlicher Verantwortung in Bezug auf berufliche Weiterbildung durch Volkshochschulen. Unser Beitrag liegt damit nicht nur in den empirischen Ergebnissen

(und auch Typen) zur Auslegung öffentlicher beruflicher Weiterbildung, sondern auch in Vorschlägen zur Operationalisierung der Auslegung öffentlicher beruflicher Weiterbildung oder in öffentlicher Verantwortung (siehe Ifert et al. 2021).

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Fragestellungen im Projekt unter Bezugnahme auf Operationalisierungen der Spezifika öffentlicher Verantwortung:

1. Welche thematischen und strukturellen Entwicklungen zeigen sich im Programmsegment der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen im Vergleich zwischen 2007 und 2017?
2. Wie lässt sich die identifizierte Struktur im Kontext der Diskussion zur beruflichen Weiterbildung einordnen und wie in Bezug zu den Begriffen ‚Beruf‘ und ‚berufliche Tätigkeit‘?
3. Welche bildungskonzeptionellen Vorstellungen für berufliche Weiterbildung lassen sich herausarbeiten und wie lassen sich diese in Bezug zur öffentlichen Verantwortung der Einrichtungen einordnen?
4. Welchen Stellenwert hat das Programm als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und als bildungskonzeptionelle Schwerpunktsetzung in Volkshochschulen? Was meint, bezogen auf die Volkshochschulen, hier die besondere öffentliche Verantwortung, ausgelegt durch die Angebotsstruktur?

Die Fragestellungen beziehen sich insbesondere auf die benannten Spezifika b) und c), da sich a) eher auf die Ebene der Einrichtungen insgesamt bezieht.

Programmanalysen betrachten den ‚Input‘ zu den Bildungs- und Lernaktivitäten Erwachsener (siehe zu anderen Indikatoren für eine Statistik Kuper/Widany/Kaufmann 2016). Daher sind gerade Programmanalysen für die Analyse der Auslegung öffentlicher Verantwortung geeignet, weil ein Spezifikum öffentlicher Verantwortung die Pluralität der Programme ist (vgl. Spezifikum b)), die in ihrer thematischen Differenziertheit und Pluralität in der Volkshochschul-Statistik so nicht auftauchen können. Darüber hinaus können einzelne Angebote sichtbar werden, selbst wenn sie nicht genutzt wurden, aber im Sinne der öffentlichen Verantwortung für den Bedarfsfall und die Bedürfnisweckung vorgehalten wurden.

Offene Zugänglichkeit und Förderung der Chancengerechtigkeit findet sich vor allem in der Programmanalyse in Kategorien zu Adressat*innen und Preisen, ein kontinuierliches transparentes und plurales Angebot in Kategorien zu den Themen beruflicher Weiterbildung. Beide Spezifika sind auch in Kombination der Kategorien und in der späteren Typenbildung sichtbar. Die Kategorie der ausgelegten „Verwertungshinweise“ nimmt Bezug auf die Erträge und

Funktionen beruflicher Weiterbildung, die Bezug nehmen auf Weiterbildung als kollektives Gut und Begründungen für öffentliche Verantwortung über Erträge für Individuen, Staat und Unternehmen.

Wiltrud Gieseke

3.2. Politische Umjustierung nach den Reformphasen

Die Volkshochschule feierte 2019 ihr 100-jähriges Bestehen, dabei wurde immer wieder darauf verwiesen, dass sie als Institution Verfassungsrang hatte (Artikel 148, Absatz 4). Ungleiche Bildungschancen im schulischen Bildungssystem sollten ohne schulische Strukturen über erweiterte und nachholende Bildung im Erwachsenenalter ausgeglichen werden können. Die ungleichen Zugänge zur Bildung in der Bevölkerung sollten durch einen neuen institutionellen Ort leichter ermöglicht werden. Aber das Organisationskonzept ‚Volkshochschule‘ wurde in den folgenden Jahrzehnten struktur- und konzeptgebend für andere Weiterbildungsorganisationen.

In beiden deutschen Staaten bestand die Volkshochschule nach dem Zweitem Weltkrieg weiter. Die Entwicklungen verliefen unterschiedlich, doch der Typus dieser speziellen Institution prägte in beiden Staaten ihre jeweiligen Entwicklungen. In der alten Bundesrepublik Deutschland wurde das, in der Weimarer Zeit eingeführte Konzept einer breiten Programmstruktur mit offenem Zugang weitergeführt. Das galt anfangs auch für die Deutschen Demokratischen Republik (DDR), dort wurde die Volkshochschule aber von Anfang an als flexibles Hilffsystem dafür genutzt, jeweils anstehende Bildungs- bzw. Qualifizierungsanforderungen zu erfüllen. Man wollte ein Weiterbildungssystem über die Volkshochschule ausdifferenzieren (Betriebsvolkshochschule u. a.), zentrierte aber den Zweiten Bildungsweg (Nachholen von Schulabschlüssen) schon in den 1950er Jahren auf die Institution Volkshochschule. Die Volkshochschule blieb aber, auch in der DDR, gleichzeitig eine für alle zugängliche Institution mit einer offenen Programmstruktur (Gieseke/Opelt 2003).

In der alten Bundesrepublik setzten Ende der 1960er und beginnenden 1970er Jahre allgemeine Bildungsreformen ein. Diese waren u. a. in den Berichten des Deutschen Bildungsrats und den Ergebnissen der Bund-Länder-Kommissionen, vorbereitet und niedergelegt, sie betrafen auch die Volkshochschulen. Die Weiterbildung sollte zum sogenannten ‚vierten Bildungssektor‘, gleichberechtigt neben dem Schulsystem und dem Hochschulwesen, werden. Die immer wieder zitierte Definition lautete: „Weiterbildung umfasst die Fortsetzung und Wiederaufnahme früheren organisierten

Lernens und bildet mit den vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51). Der Begriff der ‚Weiterbildung‘ trat neben oder über den Erwachsenenbildungsbegriff.

Unter dem internationalen Label ‚lifelong learning‘ markierte die neue, erweiterte bildungspolitische Betrachtungsrichtung mit entsprechenden gesellschaftlichen Gestaltungsanforderungen eine gesellschaftliche Innovation. Dass Lernen und Bildung nicht auf die Kinder- und Jugendzeit beschränkt sind, war nicht eine bildungspolitische Setzung, sondern in lernpsychologischen Forschungen wurde die Lernfähigkeit bis ins späte Lebensalter nachgewiesen (Baltes 1990; Baltes/Baltes 1989; Löwe 1975). Sozialwissenschaftliche Untersuchungen in den 1960er Jahren zeigten überdies eine positive Wertschätzung von Bildung in breiten Bevölkerungsschichten und eine große Offenheit gegenüber Bildung (Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg et al. 1978, 1979). Ebenso wurden hierbei sozialisatorische Wirkungen herausgearbeitet, was die aktive Bildungsbereitschaft betraf. Gestaltungsvorschläge wurden besonders auch von Wissenschaftler*innen eingebracht. Verwiesen sei z. B. auf das Baukastensystem mit Zertifikationsabschlüssen, das heißt staatlich anerkannten Abschlüssen als flexibles Konzept (Schulenberg 1968). Qualifikationen, Fachwissen sollten demnach zertifiziert werden können. Ebenso sollte eine Kooperation staatlicher, öffentlich finanzierter, kommunaler Institutionen und Kammern erfolgen (siehe dazu Dröll 1999, S. 40–41). Ziel war ein öffentlich kontrolliertes und finanziertes, flächendeckendes Weiterbildungssystem. Verbände, die Weiterbildung unter einem bestimmten Verbandsinteresse, unter politischen oder bestimmten ehrenamtlichen, kirchlichen Zielen bündelten, waren entweder entschieden gegen diese Reformen oder adaptierten diese neue Positionierung der Weiterbildung. Auf jeden Fall war eine Diskussion über erweiterte Gestaltungsoptionen des vierten Bildungssektors eröffnet. Die Volkshochschulen mit ihrer Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbands (PAS-DVV) übernahmen, unter ihrem Leiter Hans Tietgens, in Forschung, Theoriebildung und in pädagogischen Handreichungen, besonders was didaktische Ansätze betraf, eine Vorreiterrolle (siehe dazu Bildungsurlaubskonzeptionen (Pflüger 1998), Berufseinführung für neue Mitarbeiter*innen in der Volkshochschul-Arbeit (Sestmat), Erarbeitung von didaktischen Modellen (siehe BMP-Reihe: Berichte-Materialien-Planungshilfen), Veröffentlichungsreihen (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), später Arbeitshilfen für die Praxis, sowie Informationsdienste u. a.).

Was waren wichtige Begründungslinien im Bericht des Deutschen Bildungsrats (1970)?

Der vierte Bildungsbereich erschien essenziell notwendig, bedingt durch wissenschaftlichen Fortschritt und gesellschaftliche Veränderungen. „[D]er Einzelne, der sich auf den Zuwachs an unsystematischen, häufig unreflektierten Erfahrungen beschränken würde, [...] könnte mit der Entwicklung nicht Schritt halten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 51). Vor diesem Hintergrund wird darauf verwiesen, dass Weiterbildung der öffentlichen Verantwortung unterliegt, wozu auch die Professionalisierung des Personals gehört. Neben der Neustrukturierung der beruflichen Weiterbildung sollten Angebote weiterlaufen, die zu Entwicklungs- und – wie es hieß – zu „Umformungsprozesse aller Lebensbereiche“ (Strunk 1988, S. 47; siehe auch Nuissl in Dröll 1999, S. 30) befähigten. Thematisch wurde u. a. auf die politische Bildung, Ästhetik, Philosophie und Gesundheit eingegangen. Lebenspraktische Notwendigkeiten sollten weitergeführt werden, Grundbildung sollte den schulischen Bildungsstand sichern helfen.

Für die berufliche Weiterbildung erwartete man eine spezifische Struktur-unabhängigkeit von der Ausbildung der Jugendlichen. Sie wurde zentral positioniert, wobei es aber nicht um partielle Anpassungsbildung allein gehen sollte. Hinzu kam der Anspruch, allgemeinbildende Anteile, so z. B. politische und gesellschaftliche Bildung, zu integrieren. Eine Absonderung von soziokultureller und politischer Bildung fand keine Unterstützung. Es sollte darum gehen, Einsicht z. B. in politische, wirtschaftliche sowie soziale und kulturelle Zusammenhänge im Sinne „einer personalen Entfaltung“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 57, siehe auch S. 197) zu gewinnen. Wir haben es demnach mit einem gewissen unspezifischen Verständnis bezüglich der Allgemeinbildung zu tun. Zudem wurde die Brücke zwischen beruflicher Bildung und Allgemeinbildung argumentativ nicht ausreichend aufgebaut. Auch wenn gefordert wurde, dass jede fachliche Qualifikation auch allgemeine Fähigkeiten mit zu leisten hat.

Das von Schulenberg angeregte Baukastensystem, das fachbezogene Lerneinheiten mit Zertifizierung vorschlägt und offene Bündelungen von zertifizierten Abschlüssen vorsieht, wird unterstützt. Aber ebenso sollen Abschlüsse nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) für Erwachsene garantiert werden. Gleichzeitig wird vorgeschlagen multimedial zu arbeiten. Erwachsenengerechte didaktische Überlegungen mit entsprechenden professionellen Anforderungen an das Personal sowie Einbettungen in eine lokal-regionale Weiterbildungsstruktur werden ebenso thematisiert. Museen, berufsbildende Kammern oder Behörden standen als staatliche Organisationen für mögliche Kooperationen

im Mittelpunkt. Mit den sogenannten ‚freien Trägern‘ werden Koordinationen vorgeschlagen. Lernen sollte nützlich, zweckmäßig und von einem Interesse an einer personalen Entfaltung durch die Weiterbildung geleitet sein (Deutscher Bildungsrat 1970).

Für das öffentliche Weiterbildungswesen wurde 1975 im Detail ein Konzept von Hochschullehrer*innen vorgelegt. Die Volkshochschulen standen zentral im, flächendeckend öffentlich zu gewährleistenden Weiterbildungssystem. Ziele waren soziale Sicherung und kulturelle Förderung der Bürger*innen sowie der Anspruch auf Informations- und Meinungsfreiheit sowie freie Entfaltung der Persönlichkeit.

Besondere Beachtung verdient, dass zum Konzept genaue Entwicklungsmodelle mit quantitativ hinterlegten Zahlen vorgelegt wurden. Man spricht vom planmäßig investiven Mitteleinsatz. Die Relation von Unterrichtseinheiten in Kursen auf 1.000 Einwohnern*innen wurde als Index für die Arbeitsdichte beschrieben, um Kriterien für eine flächendeckende Weiterbildungsversorgung zu erhalten. Die Weiterbildungsdichte wurde zum zentralen Begriff. Als weitere Schlüsselzahl wurden 2.400 Unterrichtsstunden bestimmt, um neue Mitarbeitende einzustellen. Inhaltlich konzeptionell ging es bei längerfristigen Konzepten darum, Zertifikatsabschlüsse bzw. Berufsabschlüsse für neu zu erlernende Berufe (Umschulung) und für Fortbildungen zu erreichen. Konzeptionell war das Ziel, soziale und regionale Chancengerechtigkeit zu erreichen. Erwachsenenpädagogisch sollte u. a. mit Zielgruppenkonzepten gearbeitet werden. Flexible Verbindungen von curricular aufgebauten zertifizierten Teilbausteinen, die von den Individuen zusammengestellt werden konnten oder sich z. B. an andere berufliche Richtlinien hielten, wurden empfohlen. Bildungs- und Lernberatung galten als notwendige Ergänzungen. Immer wieder ging es gleichzeitig um bessere, multimediale Ausstattungen (Schulenberg 1975).

Neue Marktorientierung in den 1980er/1990er Jahren

Der politisch-pluralen Zusammensetzung der Bund-Länderkommission in den 1980er Jahren entsprechend wurden unterschiedliche Interessen vertreten. Die damaligen Bildungsreformen erfuhren von der CDU/CSU-Mehrheit, auch aufgrund der verschiedenen Verbandsinteressen, keine Unterstützung. Es bedurfte erst der Erfahrungen, die mit den Weiterbildungsgesetzen in den einzelnen Bundesländern gemacht wurden. Allerdings wollten alle Parteien von 1970 bis 1985 den Ausbau der Weiterbildungsangebote vervielfachen, aber nach Rezessionen blieb in den Volkshochschulen nur ein Einstellungstopp für

Mitarbeiter*innen in den 1980er Jahren und die sehr weiche Formulierung von dem bleibenden Interesse an der Förderung der Weiterbildung. Kuhlenkamp (1997) spricht, so auch von Dröll (1999) aufgegriffen, von einer erneuten Schwächung der Weiterbildung gegenüber den anderen Bildungsbereichen, ja von einer Marginalisierung der Weiterbildungsgesetze, demnach „von einer Verabschiedung der Länder aus einer aktiven Weiterbildungspolitik“ (Kuhlenkamp 1997, S. 187). Die hauptberufliche Mitarbeiter*innenstruktur konnte sich bis in die Gegenwart nie weiter ausdifferenzieren. Die Professionalisierung kam zum Stillstand, da man sich auf andere Krisenlösungen konzentrierte.

Es folgte, als nächste, dann aber gesamtdeutsche Herausforderung: die Wiedervereinigung. Dabei übernahmen vor allem private Träger, staatlich finanziert, Aufgaben in der Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund setzte sich eine andere bildungspolitische Ausrichtung durch. Diese war schon in den 1980er Jahren durch bildungspolitische Initiativen in Baden-Württemberg und durch die neue CDU/CSU-FDP-Regierungskoalition im Bund vorbereitet worden. Ziel war nicht, die Weiterbildung als lebensbegleitendes Lernen staatlich unter professionelle Verantwortung zu stellen und in Kooperationen zu realisieren, sondern für den vierten Bildungsbereich das ökonomische Wettbewerbsprinzip einzuführen. Weiterbildung wurde aus einer übergreifenden Verbindung des Bildungssystems herausgenommen und den Unternehmen zugerechnet. Weiterbildungsorganisationen sollten wie Unternehmen geführt werden, unterstützt in Folge durch ein Qualitätsmanagementkonzept mit Zertifizierungsanspruch, was im Besonderen die Struktur, der sich privat gründenden freien Träger betraf. Weiterbildung wurde gleichzeitig zur Ware und die Teilnehmenden zu Kund*innen. Ja, es gab sogar Vorstellungen, das Bundesbildungsministerium abzuschaffen (Wilms 1985).

Die Bundesebene startete aber, was die berufliche Weiterbildung betraf, schon in den 1970er Jahren unter der sozial-liberalen Koalition mit dem Arbeitsförderungsgesetz. Auf die Arbeitslosigkeit sollte über die Förderung von spezieller Weiterbildung auf Projektbasis reagiert werden. Professionelle pädagogische Anforderungen waren dabei weniger im Blick. Die Einführung des Gesetzes zog in der Folge die Entwicklung einer breiten Trägerlandschaft nach sich (Siebert 2018, S. 72). Neben den traditionellen Trägern der Erwachsenenbildung etablierten sich Einrichtungen der neuen sozialen Bewegungen und kommerzielle Anbieter (Dröll 1999, S. 41–52; ebenso Strunk 1988, S. 67–83).

Diese Entwicklung nahm nach der Vereinigung im Zuge der Firmenschließungen, der Auffangesellschaften und veränderter Qualifizierungsbedarfe zu. Das 1995 eingerichtete Programmarchiv an der Humboldt-Universität zu Berlin verzeichnete bereits im Jahr 2000 zirka 370 Organisationen für Berlin

und für Brandenburg, heute handelt es sich um 1.000 Einrichtungen mit über 11.000 Programmen (Gieseke et al. 2018, S. 451–475 und S. 461).

Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist bis heute nicht Bundes- sondern Länderhoheit. Die Länderhoheit führte mit unterschiedlichen bildungspolitischen Ausrichtungen zu kontroversen Positionierungen. Gleichwohl fädelten sich in der alten Bundesrepublik alle Länder nach und nach ein und erarbeiteten länderübergreifende Konzepte und bildeten kontinuierliche Arbeitsgruppen unter dem Dach des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Dieser Prozess hat in den 1990er Jahren auch in den damals so benannten neuen Bundesländern stattgefunden. Dabei ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die öffentlich-verantworteten Volkshochschulen zum Vorreiter der Erwachsenen-/Weiterbildungsentwicklung, auch was die Professionalisierung betraf, geworden waren. Auch andere Verbände aktivierten daraufhin ihre Initiativen in diesem Feld. Mit der Auflösung der Berufseinführung, den sogenannten ‚Falkensteinseminare‘ (Käpplinger 2019b), stellte sich nach und nach ein Professionalisierungswille ein. In Teilen übernahmen die Universitäten diese Funktion durch Diplomstudiengänge und folgend durch Bachelor-, Master- und Weiterbildungsstudiengänge.

Die Marktorientierung der Weiterbildung erfuhr aber, wie erwähnt, ihren entscheidenden Auftakt in den 1980er Jahren, durch die Bildungsministerin Willms. Die dafür leitenden und rahmenden Bedingungen kamen und kommen aus dem sogenannten ‚Neoliberalismus‘, der mit seinem Ansatz der gesellschaftlichen Daseinsvorsorge, zu der Weiterbildung gehört, Grenzen durch Ökonomisierung aufzeigte. Die Ansätze Staat und/oder Markt wurden miteinander verbunden oder als sich jeweils begrenzende Prinzipien betrachtet (Kutschka 1995 S. 387; auch Dröll 1999, S. 42). Wettbewerb galt als Steuerungsmittel, es sollte über dieses Instrument eine Optimierungsstrategie eingeführt werden, die von Chicagoer Wirtschaftswissenschaftler*innen zum ersten Mal in Chile erprobt worden war. Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus war der Neoliberalismus die, vermeintlich allein entscheidende Strategie, die sich bis heute inzwischen parteiübergreifend hält und die als Lernkonzept die Selbststeuerung mit sich führt.²

2 Die Selbststeuerung wurde in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Ausdruck individueller Lernfreiheit interpretiert. Die Digitalisierung spielt sicher auch eine Rolle, wenngleich die Selbststeuerung hier sich eher darauf beschränkt, sich die Lernzeit einteilen zu können. Interessanterweise ist dieser Bereich bis heute nicht so ausgebaut worden wie unterstellt, obwohl es gegenwärtig nötiger wäre denn je.

Die Marktausrichtung in der Weiterbildung entwickelte sich durch eine entsprechende Nachfrage aus den Unternehmen und der Projektförderung von verschiedenen Bundesministerien. So gründeten sich eine Vielzahl an Weiterbildungsorganisationen, die jeweils funktionelle Bedarfe projektorientiert umsetzen wollten.

Der Wettbewerb unter Anbietern wurde zum Ordnungsprinzip, da – so Wilms –, die Weiterbildung nicht genau so organisiert werden kann wie Schule und Universität (Wilms 1985, S. 252). Dazu veröffentlichte das Deutsche Institut der Wirtschaft spezifische Thesen: Der Markt verspricht Dynamik und Anpassungsfähigkeit, der Staat sollte den Wettbewerb nicht behindern. Der Qualifikationsbedarf verlangt elastische Anpassungsfähigkeit in der Qualifizierung, keine staatlichen Kontrollen, sondern eher Selbstkontrolle und Qualitätssicherung. Dabei ist der*die Arbeitnehmer*in zu Selbstaktivität verpflichtet und Kooperationen werden zwischen den Trägern begrüßt (Dröll 1999, S. 91–96, S. 102–108, S. 115–118). Die Angebote der Bundesanstalt für Arbeit waren bei der Kritik an staatlichen Initiativen nicht mitgemeint, da sie sich vor allem auf Arbeitslose konzentrierten. Zu kurz kamen kleinere Unternehmen oder Kleinstselbständige, die sich erst zusammenschließen mussten, nachdem sich auch hier als Folge neuer Dienstleistungsaufgaben Weiterbildungsanforderungen zeigten (Dröll 1999, S. 43–49, S. 85–89).

Hilfreich in der Phase der Wiedervereinigung waren die freien Träger und Verbände mit Aufträgen von Staat/Ländern und Ministerien, um in allen Regionen Weiterbildung rasch zu initiieren. Steuerungsinteressen kamen entweder aus den Unternehmen oder aus dem staatlichen, ministeriellen Bereich, wenn im weitesten Sinne kompensatorische Aufgaben anstanden, um die Anschlussmöglichkeiten – so besonders in der Arbeitslosigkeit, im erneuten Berufseinstieg oder zum Anstoß für Innovationen – herzustellen. Auch hier spielte funktionale Bildung berufs- oder tätigkeitsbezogen eine Rolle (siehe z. B. Thöne 1999). Die von Strunk (1988) so benannte personale Bildung, im Sinne eines Aufklärungsauftrages, trat zurück. Diese Einflüsse der Umsteuerung werden am deutlichsten am Bildungsurlaub. Dieses Konzept, gedacht als politische, gesellschaftliche, auch als integrative Bildung, hat gegenwärtig seinen Platz in der beruflichen Weiterbildung (Robak/Rippien et al. 2015).

Dröll (1999) und Strunk (1988) merken an, dass bei einer Ausrichtung auf alleinig ökonomisch untergeordneten Wettbewerb oder betriebsinterne Weiterbildungsverpflichtungen oder -möglichkeiten die identifizierten Bedarfe sich entweder nach punktueller Finanzierung und kurzfristigen Bedarfen und/oder an spezifischen Verbandsinteressen ausrichten. Dabei wird eine scheinbar vorhandene Gleichrangigkeit der Träger unterstellt (Strunk 1988, S. 71). Zwar

gibt es keine Inpflichtnahme, allerdings wird auf eine plurale Kooperation, die im Sinne des Weiterbildungsstrukturplan eher Koordination ist, gesetzt; man spricht vom pluralsystemischen Ansatz (Strunk 1988).

Es gab in den 1980er Jahren keine offene Diskussion zum vierten Bildungsbereich, sondern dieser Diskurs und die faktischen politischen Maßnahmen werden in der Begründungslinie ersetzt durch das Stichwort ‚Bildungsoffensive‘, welche durch Wettbewerb vorangetrieben wurde. Eine Balancierung zwischen Vergesellschaftung, Privatisierung und Verstaatlichung wird nicht diskutiert, eher erfolgt eine Politik der Entpolitisierung – wie bereits angedeutet – durch die plurale Kooperation.

Dabei ist ebenfalls nicht zu übersehen, welche Rolle die auch noch in den 1990er Jahren durch Evaluation angestrebte Schwächung der Volkshochschule im Auge hatte. Sie sollte im weiteren Sinne kompensatorische Aufgaben übernehmen, eher orientiert an lernorientierter Sozialhilfe, ja Strunk spricht von einer Erwachsenenbildung der Armenhilfe (Strunk 1988, S. 194). Natürlich mit freundlicheren Begriffen, wie Grundbildung. Die diskriminierende, unberechtigte, alleinige Einordnung unter diesem Fokus übersieht die vorhandene Breite, gerade auch im Anspruchsniveau der Volkshochschule, die sich für eine breite Positionierung des vierten Bildungssektors einsetzte. Der Neoliberalismus mit seiner dominanten ökonomischen Optimierungsstrategie setzte sich durch. Professionelle pädagogische Fragen betrafen jetzt ökonomienahe Probleme wie Management, Qualitätssicherung und Kund*innenfreundlichkeit, institutionellen Service, etc. Das Pädagogische sollte durch die Evaluation auf der Mikroebene des Lernens, neben der Qualitätssicherung für den organisatorischen Kontext gesichert werden. Bildungstheoretische und bildungspolitische Diskurse wurden implizit durch Umlenkungen in eine projektorientierte Forschungs- und Entwicklungspolitik gestoppt.

Eine Ausrichtung an subjektiven beruflichen Entwicklungs- bzw. Aufstiegsinteressen wird dabei selten mitgedacht. Es fragt sich, ob die Phase von projektförmigen Ad-hoc-Programmen und kurzfristigen Trainings einer Ergänzung durch eine berufliche Weiterbildung bedarf, die kooperativer ausgerichtet ist und auch curriculare Angebote mit längerer Perspektive vorhält und beruflich aufbauende subjektive Entwicklungsprofile z. B. mit Zertifikatsabschluss als Konzept anstrebt. Hierfür hätten die Ansätze im Strukturplan aus den 1970er Jahren und dem Weiterbildungsstrukturplan aber tatkräftiger weiterverfolgt werden müssen. Reste liegen mit den Zertifikatsangeboten u. a. im Sprachenbereich und in einzelnen berufsgruppenbezogenen Angeboten vor. Dafür sind natürlich Kooperationen mit den verschiedensten beruflichen Bereichen und kulturellen Lebenssphären notwendig. Daneben bleibt genügend Platz für

träger- und betriebsbezogenen Interessen freier Träger, die im engeren Sinne gleichfalls interessenbezogen bleiben können.

Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige

3.3. Aspekte eines zeitgeschichtlichen Verlaufs

Der Kapitelabschnitt dient als eine historische Folie und Zeitstrahl in der vorliegenden Studie und zeigt an, welche Aufgaben den Volkshochschulen dabei jeweils in öffentlicher Verantwortung (vgl. Kapitel 3.1.) und politischen Diskursen (vgl. Kapitel 3.2.) gegeben wurden, und welche sie sich selbst gaben. Im Folgenden zeichnen wir diese Zusammenhänge zunächst für die alte Bundesrepublik bis 1989 nach und gehen danach auf Entwicklungen in der DDR ein. Ab den 1990er Jahren münden wir in eine Gesamtschau ein.

Kontext

Für den Ausbau der beruflichen Weiterbildung in Deutschland in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg finden sich folgende Differenzierungen:³

Arnold (1996) unterscheidet zwischen der Rekonstruktionsphase in den 1950er und beginnenden 1960er Jahren (Arnold 1996, S. 22–28), der folgenden großen Bildungsreform beginnend Ende der 1970er Jahre (Arnold 1996, S. 28–33) und den 1980er Jahren als „bildungspolitische[n] Abschwung und pragmatisch-restriktive Wende“ – beginnend Mitte der 1980er Jahre mit der sogenannten ‚Qualifizierungsoffensive‘ (Arnold 1996, S. 41–43), dann verstärkt in den 1990er Jahren in Gesamtdeutschland als Folge der ‚Privatisierung, Pluralisierung und Individualisierung‘ (Arnold 1996, S. 41). Olbrich (2001) beschreibt die Neuaufbau-Entwicklungen nach 1945 verweisend auf einzelne Träger, um dann für die 1960er Jahre von einer Rekonstruktionsphase (Olbrich 2001, S. 331–342) und für die 1970er Jahre von einer Reformphase zu sprechen (Olbrich 2001, S. 352–364) und auf die neue Verbindung zur Forschung und sich verändernden gesetzlichen Bedingungen in den Bundesländern hinzuweisen. Für die darauffolgende Phase sind für ihn Diskurse zum Prinzip Lebenslanges Lernen, Modernisierung, Systematisierung der Bildungsarbeit, neue Lernkonzepte sowie weitere gesetzliche Regelungen, Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Professionalisierung und Europäisierung charakteristisch (Olbrich 2001, S. 364–389). Frischkopf (1997), der für Nordrhein-Westfalen

3 Zur Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildungsforschung siehe besonders Zeuner und Faulstich (2009).

(NRW) den quartären Institutionalierungsprozess begleitete, unterscheidet zwischen „Auf- und Ausbauphase (1975–1980)“ (Frischkopf 1997, S. 149–150), der „Rezession und Rotstiftpolitik: Von der Erschütterung der Weiterbildung zu ihrer Stabilisierung (1981–1985)“ (Frischkopf 1997, S. 150–152), „Gesellschaftlicher Problemdruck und Flexibilisierung der öffentlichen Weiterbildung (1986–1990)“ (Frischkopf 1997, S. 152–155) und „Weiterbildung im Sog gesellschaftlicher Veränderungen (ab 1990)“ (Frischkopf 1997, S. 155–156).

1950er und 1960er Jahre

Die Geschichte der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen lässt sich bis in die 1920er Jahre zurückverfolgen. Zwar wurde in den programmatischen Schriften zur Arbeit der Volkshochschule am Anfang der Weimarer Republik die berufliche Bildung betont ausgeschlossen (Tietgens 1984, S. 35); gleichwohl boten Volkshochschulen bereits in den 1920er Jahren – wenn auch zunächst marginal – berufliches Fachwissen an (Büchter 2010, S. 18).

In den 1950er Jahren schloss die Volkshochschule an die Arbeitsweisen der 1920er Jahre mit eher berufsbezogenen Themen an. Einen Entwicklungsschub gab es besonders schon in diesen Jahren mit den neuen kaufmännischen Tätigkeiten in den Firmen, begleitet von neuen schreibtechnischen Anforderungen. Über die Volkshochschule erhielten Frauen für Tätigkeiten im Büro, für die noch keine Berufsstruktur herausgebildet worden war, eine Qualifikation. Hintergrund für das Aufgreifen in den 1950er Jahren war das auf dem 1. Volkshochschultag (1951) formulierte Aufgabenverständnis, „praktische Lebenshilfe auf allen Gebieten“ (Hoyer 1985, S. 18) anzubieten. Zu diesem Zeitpunkt machten die Angebote im Bereich der beruflichen Bildung bereits ein Drittel des gesamten Volkshochschulangebots aus (Büchter 2010, S. 18).

Ende der 1950er und in den 1960er Jahren gelangte durch die Forschungen vor allem von Schulenberg (1957) (Hildesheim-Studie) sowie Strzelewicz, Raapke und Schulenberg (1966) (Göttinger Studie) die Bildung von Erwachsenen in den Blick. Bereits 1968 schlug Schulenberg ein Baukastenmodell mit fachbezogenen Zertifikaten nach individueller Zusammenstellung vor (Schulenberg 1968, S. 51–52).

1970er Jahre

Die 1957 gegründete PAS-DVV griff in den beginnenden 1970er Jahren den Vorschlag von Schulenberg auf und schuf bundeseinheitliche Volkshochschul-Zertifikate im Bereich der Fremdsprachen und Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, die auch in der Prüfungsordnung zum Zweiten Bildungsweg

anerkannt wurden (Jüchter 1984, S. 351). Durch klare Standards und Lernzielbeschreibungen sollten so berufliche Mobilität und Aufstieg erleichtert werden (Keicher 2018, S. 197).

Käpplinger (2007b) betont in diesem Zusammenhang die begrifflichen, theoretischen Leistungen Schulenburgs, der auf die ganzheitliche Zusammengehörigkeit der vermeintlich rein kompensatorischen Funktionen von beruflicher, und gerade auch abschlussbezogener Weiterbildung mit komplementären und transitorischen Funktionen verweist (Käpplinger 2007b, S. 421). Bildungsangebote sollten so ausgestaltet werden, dass sie im Rahmen eines Baukastensystems Zertifikate bereitstellen und das allgemeine Qualifikationswissen befördern sollten (Schulenberg 1968, S. 51). Die Volkshochschulen, als öffentliche kommunale Einrichtungen wurden aufgerufen, auf der lokal-regionalen Ebene die Initiative zu ergreifen und darüber hinaus entsprechende Kooperationen anzubahnen.

Der bildungspolitische und konzeptionelle Rückenwind des Jahrzehnts schlug sich auch in den Teilnehmendenzahlen nieder. Aus den statistischen Mitteilungen der Jahre 1969 bis 1976 lässt sich entnehmen, dass die Volkshochschulen ihren Teilnehmendenkreis in dieser Zeit nahezu verdoppelten (Bechberger 1979, S. 25). Zuwächse wurden vor allem bei den Sprachen und dem Nachholen von Bildung verzeichnet, während die Stoffgebiete „Verwaltung und kaufmännische Praxis“ sowie „Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie“ leicht sanken (Bechberger 1979, S. 25). In der Folge wurden abschlussbezogene Kurse und Lehrgänge im Feld der beruflichen Weiterbildung weiter ausgebaut (Bechberger 1979, S. 26).

Gleichwohl blieb das Angebot beruflicher Weiterbildung vorwiegend berufsbezogen und weniger berufspezifisch bzw. berufsordnungsorientiert und war „weiterhin darauf abgestellt, Erprobungsmöglichkeiten zu bieten, Menschen die Chance zu geben, sich selbst daraufhin zu prüfen, was sie können, ohne dass damit schon eine Vorentscheidung darüber verbunden ist, welchen neuen Berufsweg man einschlagen will“ (Tietgens 1978, S. 96). Einschränkend hebt Tietgens hervor, dass „mit dem Angebot berufsfeldbezogener Weiterbildung nicht schon ein Beitrag für sozialen Aufstieg geleistet ist“ (Tietgens 1978, S. 96).

Demokratietheoretische Diskurse und das Interesse, berufliche Weiterbildung ebenso zu stärken, auch bedingt durch veränderte Anforderungen der Produktionsformen und Technikentwicklungen, führten in den 1970er Jahren noch weitergehend zu neuen erwachsenenpädagogischen Konzepten wie Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.4.4.), Integration beruflicher und politischer Bildung, Bildungsurlaub und beruflichem Wiedereinstieg für Frauen. Der Anspruch der Demokratieförderung brachte neben der Zielgruppenarbeit

auch kursbezogene Ansätze der Teilnehmer*innenorientierung hervor (Breloer 1980).

1980er Jahre

Diese Entwicklung setzte sich in den beginnenden 1980er Jahren fort, wurde jedoch durch Krisen und Arbeitslosigkeit, u. a. mit Umschulungsangeboten für nicht-eingestellte Lehrer*innen und Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche, eingeholt (Gieseke/Jankowsky/Lüken 1989). Dominant in den Angeboten der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen wurden Angebote für arbeitslose Menschen und Umschulung, dokumentiert durch viele Studien (z. B. Gieseke/Jaudas/Pralle 1991; Meisel/Djafari/Reutter 1990). Erstreckten sich die Kurse bis dahin zumeist auf das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“, boten Volkshochschulen in den 1980er Jahren bereits Kurse zu sogenannten ‚EDV-Anwender*innenpässen‘ sowie berufsqualifizierende Technikkurse, z. B. zur CNC-Anwendung oder zu Mikrocomputer- und Steuerungstechnik (Pukas 1990, S. 27), an. Vermehrt wurden nun auch Auftragsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung zur Qualifizierung von Arbeitssuchenden Bestandteil des Angebots vieler Volkshochschulen (vgl. Kapitel 3.2.).

Insbesondere in diesem Zusammenhang machten Vertreter*innen aus Wissenschaft und Praxis immer wieder auf das besondere Bildungsverständnis von Volkshochschulen aufmerksam, dass weder in „funktionalistischem Lernen“ (Tietgens 1984, S. 37) stecken bleiben, noch sich „arbeitsmarktpolitische Erfolgskriterien zu eigen machen darf“ (Meisel 1987, S. 21). Auch wenn das Angebot beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen nicht jenseits des Arbeitsmarktes und den Bedarfen des Beschäftigungssystems geplant werden sollte, so blieb doch die Forderung nach einer integrierten ganzheitlichen Weiterbildung allgemeiner und beruflicher Fähigkeiten (Dohmen 1987, S. 345) und einer „Bildung im Sinne selbstreflexiven Lernens“ (Tietgens 1984, S. 37).⁴ Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen verfolgte damit dem Anspruch nach auch emanzipative, (selbst-)reflexive und (sozial-)integrative Ziele. Inner-

4 So heißt es in einer Stellungnahme des DVV aus dem Jahr 1988, dass Volkshochschulen auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung die Aufgabe haben, personale und soziale Identitätsbildung zu fördern, Zusammenhänge des Gemeinwesens verstehbar und damit bestimmbar zu machen und „die menschlichen, sozialen, kulturellen und politischen Kompetenzen zu vermitteln, die für eine rationale Technikbeherrschung und eine humane Gestaltung von Arbeit, Beruf und menschliche Beziehung nötig sind“ (Tietgens 1984, S. 156).

betriebliche EDV-Kurse und EDV-Kurse an Volkshochschulen sollten sich bspw. dadurch unterscheiden, dass in letzteren „auch eine Reflexion und Diskussion über die psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge und Folgen einer Umstellung auf EDV im Produktions-, Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich angeregt wird“ (Dohmen 1987, S. 346; ähnlich Meisel 1987, S. 23).

Dementsprechend stellte auch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) einem im Diskurs sich etablierenden bildungspolitisch eher eingeführten und auf die Vermittlung fachlicher Qualifikationen zielenden Begriff beruflicher Weiterbildung einen weiteren und differenzierteren Begriff entgegen, der „die Aufgabenbereiche der arbeitsplatzorientierten Fortbildung, der auf berufsordnungsbestimmte Abschlüsse bezogenen Weiterbildung und einer umfassenderen berufsbezogenen Orientierung gleichermaßen umgreift“ (DVV 1988, S. 159). In diesem Zusammenhang wird auch die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen wie „Erschließungskompetenzen, Informationsfähigkeit, vernetztes Denken, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit usw.“ (DVV 1988, S. 158) als bedeutsam herausgestellt und damit an die Diskussion um Schlüsselqualifikationen (vgl. Kapitel 2.2.4.) angeschlossen (auch Badura 1988).

Entwicklungen in der DDR

Die Volkshochschulen in der DDR (bzw. zunächst in der Sowjetischen Besatzungszone) wirkten nach 1945 schwerpunktmäßig in der beruflichen Weiterbildung, umgesetzt durch einen Zweijahresplan, um auf die veränderten Produktionsbedingungen für die berufliche Qualifizierung zur Sicherung des Lebensunterhalts zu sorgen. Erstmals wurden in diesem Rahmen auch Frauenlehrgänge angeboten.

In den 1950er Jahren legte man für Arbeiter*innen besonderen Wert auf das Nachholen von Schulabschlüssen. So wurde die Aufgabe darin gesehen, die „Durchgängigkeit des sozialistischen Bildungssystems“ (Bramer 1991, o. S.) zu sichern. Eine strukturelle Neuordnung der Volkshochschulen durch Integration in das Schulsystem 1956 ging einher mit einer gesellschaftlichen Aufwertung der Volkshochschule und zugleich mit einer Umbenennung in „Abendoberschule für Erwachsene“ (Opelt 2019, S. 106–107; siehe vor allem Opelt 2005). Im Besonderen ging es darum, für die beruflich tätige Erwachsenenbevölkerung entsprechende Angebote vorzuhalten. Angeboten wurden vorrangig Lehrgänge, die zum Abschluss der achten, zehnten und zwölften Klasse (Abitur) führten oder Berufstätige auf die Meisterprüfung vorbereiteten, um den Weg

in ein Fach- bzw. Hochschulstudium zu ebnen, sowie die Frauenförderung in Frauensonderklassen (Bramer 1991, o. S.).

Diese Schwerpunktsetzung endete Mitte der 1970er Jahre (Opelt 2019, S. 107), da immer mehr Jahrgänge die zehnte und zwölfte Klasse der Oberschule absolvierten. Danach wurden verstärkt die allgemeinbildenden Angebote zum Lernen über die Lebensspanne wahrgenommen (für eine Übersicht siehe auch Siebert 2001, S. 277). Hierzu zählten u. a. Angebote in den Bereichen Sprachen, Gesellschaftswissenschaften, Körperkultur/Sport, aber auch berufsbezogene Fachlehrgänge (Opelt 2019). Die berufliche Weiterbildung wurde danach ausgelagert in die Kombinate, wo sie anfangs als „Betriebsvolkshochschulen“ lief und danach zu eigenständigen Angeboten ins Unternehmen integriert wurde. Nachweislich bis 1957 hatte die berufliche Weiterbildung mit berufsbezogenen Fachlehrgängen, beruflichen Qualifizierungslehrgängen, vor allem mit Stenographie und Maschineschreiben, einen dominanten Stellenwert. Letztere Angebote bzw. Angebotsschwerpunkte sind ein Dauerbrenner bis in die 1970er Jahre (Gieseke/Opelt 2003, S. 269–270).

Ab den 1960er Jahren bis zum Ende der DDR – also über einen Zeitraum von 30 Jahren – konnten die Volkshochschulen in der DDR die Anzahl ihrer Kurse insgesamt nur knapp auf gleichem Niveau halten (siehe auch Gieseke/Opelt 2003) – und zwar bedingt durch den Anstieg der Kurse in Gesellschaftswissenschaften, Sprachen und Mathematik/Naturwissenschaften/Technik ab den 1970er Jahren. Letzterer Bereich verzeichnete seit 1982 den stärksten Anstieg (Gieseke/Opelt 2003, S. 174). Die Angebote spiegelten eine Ausrichtung auf moderne Technologie (Elektronik) und Biologie wider (Gieseke/Opelt 2003, S. 210). Auch die Lehrgänge zur Vorbereitung auf den Schulabschluss verzeichneten im Jahr 1972 die höchste Zahl der Unterrichtsstunden. Während die Volkshochschule auch in dieser Zeit dominant als Abendschule für Erwachsene firmierte, führte sie eine breite Fachbereichspalette weiter. Die Volkshochschule bewahrte somit weiterhin ihren offenen Angebotscharakter (Gieseke/Opelt 2003).

Insgesamt gesehen, konnte die Volkshochschule ihr spezifisches Institutionalkonzept in Weiterführung von Schwerpunkten aus den 1920er Jahren erhalten (Gieseke/Opelt 2003, S. 369) und *gleichzeitig* Abendschule für Erwachsene im Sinne des Nachholens von Schulabschlüssen werden.

1990er Jahre

Im Zuge der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten wurde die berufliche Weiterbildung dominant als Anpassung an veränderte Berufsbilder

und als Umschulung nach massenhaften Arbeitsplatzverlusten ausgestaltet. Massive Kritik an dieser Seite der Vereinigung wirkt bis heute. Umschulungen ermöglichten ein Kennenlernen der gesellschaftlichen Mechanismen der alten Bundesrepublik und die Förderung von Bildungsbiografien (Meier/Böhmer/Möller 1998; zu den Aneignungs- und Nutzungsperspektiven aufseiten der Teilnehmenden in der beruflichen (Anpassungs-)Weiterbildung siehe Thöne 1999).

Die Eingliederung der ostdeutschen Volkshochschulen in den DVV erfolgte bereits im Jahr 1990 (Siebert 2001, S. 299). Die Programm- und Institutionenanalyse zur Volkshochschule Dresden (Gieseke/Opelt 2003) belegt die Vergleichbarkeit der Einrichtung mit gleichgroßen Volkshochschulen in den damals sogenannten ‚alten Bundesländern‘, bei einem eigenen Vorsprung im Bereich Mathematik/Naturwissenschaft/Technikwissenschaften. Allerdings lag aufseiten der Teilnehmenden das Interesse an Sprachen vorne, gefolgt von Verwaltung/kaufmännische Praxis. Erst an dritter Stelle erfolgt der Bereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technikwissenschaften (Heuer/Opelt 2003, S. 281 und S. 368).

Für die 1990er Jahre sind aber nicht nur Auf- und Umbauleistungen, sondern auch Kürzungen bei der kommunalen öffentlichen Finanzierung und Systemevaluationen prägend. Jüchter (1994) beschreibt deren Situation als „einen Schwebzustand zwischen Krise und Aufbruch zu neuen Ufern“ (Jüchter 1994, S. 101). Die Bemühungen der Weiterbildungsorganisationen, trotz gestrichener kommunaler Zuschüsse an den regionalen Weiterbildungsmärkten bestehen zu bleiben, mündete nicht selten in dem Ausbau des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘. Fortbildungsprogramme für Firmen, Projekte, Maßnahmen und Lehrgänge, vorrangig im sozialen Bereich, die verstärkte Erschließung von Zielgruppen führten entsprechend zu steigenden Teilnehmendenzahlen (z. B. Battenberg 2017, S. 38).

Umschulungen und Nachqualifizierungen im Sinne von Langzeitlehrgängen wurden in den neuen Bundesländern dabei vorrangig über private Weiterbildungsanbieter realisiert und inhaltlich vom Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. begleitet (http://www.abwf.de/main/publik/frame_html.html). In den alten Bundesländern wurde der Ausbau der beruflichen Fort- und Weiterbildung an Volkshochschulen inhaltlich u. a. durch eine Reihe von Veröffentlichungen in Form der sogenannten ‚vhs-Planungshilfen‘ vorangetrieben (z. B. Miller 1996).

Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Marion Fleige

3.4 Gegenwärtige Entwicklungen und politische Steuerungsdiskurse

In Beobachtung der Strömungen im Diskurs und der Phänomene können für die Gegenwart nun mind. folgende unterschiedliche *Anforderungen* in der beruflichen Weiterbildung konstatiert werden. Berufliche Weiterbildung soll

- den Lebensunterhalt sichern, Anschlussfähigkeit und Aufstiegsmöglichkeiten über die Lebensspanne herstellen und sich über Zertifikate und Portfolios nachweisen – und dieses im Spannungsfeld zwischen den Polen von beruflicher Grundbildung und Nachqualifizierung im mittleren Qualifikationssegment bis hin zu Höherbildung und Akademisierung;
- biographisch und im Lebensumfeld wirksame Aktivitätsspielräume und persönliche Entwicklung für die Individuen öffnen und
- die Leistungsfähigkeit von Unternehmen sowie die Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften sichern.

Je nachdem, ob Wissenschaft(en) (vgl. Kapitel 2.3.) oder Politik(-felder), Anbieter oder (unterschiedliche Gruppen von) Teilnehmenden sich dazu äußern, fallen die Prioritäten für diese Anforderungen unterschiedlich aus und haben ihre jeweilige Berechtigung. Hinsichtlich der Anbieter differieren die Prioritäten dabei auch noch einmal stark zwischen unterschiedlichen Anbietertypen der Weiterbildungslandschaft bzw. am Weiterbildungsmarkt einerseits sowie diesen und dem beigeordneten Bildungsort ‚Betrieb‘ (Gieseke 2008; Heuer 2010; Robak 2012b, Fleige et al. 2018) andererseits.

Im Folgenden heben wir zwei Aspekte hervor, mit denen sich spezifische Entwicklungen und Anforderungen nachzeichnen lassen.

Programmbereich „Arbeit – Beruf“ im Spiegel der Volkshochschul-Statistik

Die Entwicklung des Programmbereichs „Arbeit – Beruf“ steht in einer gewissen Wechselwirkung mit der Entwicklung statistischer Kategorien für diesen Bereich als Steuerungsinstrument (Dollhausen 2008; Fleige/Reichart 2014). Seit 1998 wird der Programmbereich „Arbeit – Beruf“ gesondert in der beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE) geführten Volkshochschul-Statistik

ausgewiesen (Reichart/Rattinger 2017, S. 246). Dies steht damit in Wechselwirkung, dass er auch als Selbstbeschreibung der Institution Volkshochschule etabliert ist.

Die Vorgeschichte zu diesem Schritt, die von einem Wechsel der Zuordnungen und Unterteilungen geprägt ist, belegt neben einer Entwicklung der angebotenen Themen selbst auch das Ringen darum, wie dieser Bereich zu fassen ist. Wir referieren diese Entwicklungen kurz, wobei wir uns zentral an die Darstellung bei Reichart und Rattinger (2017) anlehnen.

Bis zum Berichtsjahr 2018 wurde die inhaltliche Breite des Programmbereichs „Arbeit – Beruf“ in der Volkshochschul-Statistik über neun Fachgebiete dokumentiert: „Fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse“, „IuK-Grundlagen/allgemeine Anwendungen“, „Kaufmännische IuK-Anwendungen“, „Technische IuK-Anwendungen“, „Büropraxis“, „Rechnungswesen“, „Kaufmännische Grund-/Fachlehrgänge“, „Technische Grund-/Fachlehrgänge“, „Branchenspezifische Grund-/Fachlehrgänge“ und „Organisation/Management“ (Reichart/Rattinger 2017, S. 250).

Blickt man neben der inhaltlichen auf die zahlenmäßige Entwicklung des Programmbereichs, zeigt sich gleichwohl, dass diese nicht konstant verläuft: Bis zum Jahr 2000 wächst das Angebot stetig, wobei der Peak sowohl bezogen auf die Anzahl der Unterrichtsstunden als auch bezogen auf die Anzahl der Kurse im Jahr 2001 liegt; danach lässt sich ein Rückgang beobachten, sowohl absolut als auch relativ zum Gesamtangebot (Reichart/Rattinger 2017, S. 246 und S. 248; Pehl 2003). Als Gründe werden in der Literatur der zunächst zunehmende und dann abnehmende Bedarf an EDV-Bildung, sowie ein Rückgang der von der Bundesagentur für Arbeit (BA) geförderten Maßnahmen genannt (Reichart/Rattinger 2017, S. 248). Gleichwohl bleibt das Fachgebiet Informations- und Kommunikationstechnik (IuK) weiterhin prägend für den Programmbereich. Das zweitgrößte Fachgebiet findet sich unter der Sammelkategorie der fachgebietsübergreifenden/sonstigen Kurse, in denen auch überfachliche Querschnittsthematiken wie etwa Soft Skills abgebildet werden (Reichart/Rattinger 2017, S. 250).

Eine gesonderte Betrachtung benötigen die sogenannten ‚Auftrags- und Vertragsmaßnahmen‘, also Kurse und Lehrgänge, die von einem Auftraggeber (z. B. Betrieb, Arbeitsagentur) für klar definierte Teilnehmendengruppen und mit auf diese zugeschnittenen Inhalten durchgeführt und i. d. R. nicht offen im Programm ausgeschrieben werden (Reichart/Rattinger 2017, S. 251 und S. 252). Ein beträchtlicher Anteil dieser Maßnahmen wird von der BA im Rahmen der Gesetzgebung des Sozialgesetzbuches (SGB), spezifisch SGB II- und SGB III-gefördert. Zur Durchführung dieser Maßnahmen benötigen Volkshochschulen

eine „Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung“ (AZAV) (vgl. Kapitel 8.1. und Kapitel 8.1.3.).

Insgesamt kommen Reichart und Rattinger (2017), die neben statistischen Analysen auch die Sicht der Praxis auf die Entwicklungen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ berücksichtigen, zu der Einschätzung, dass sich der Programmbereich in der Zukunft konsolidieren und gleichzeitig ausdifferenzieren wird (Reichart/Rattinger 2017, S. 254).

An diese Einschätzung knüpft das von 2014 bis 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt zur Erhebungspraxis der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken und damit auch der Volkshochschul-Statistik an (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 9 und S. 10). Bis zu diesem Zeitpunkt wurden Veranstaltungen generell vor allem thematisch erfasst und – mit Blick auf die Volkshochschulen – sechs verschiedenen Programmbereichen zugeordnet. Bezogen auf Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung bedeutete dies, dass entsprechende Angebote nicht in jedem Fall dem Programmbereich „Arbeit – Beruf“ zugeordnet und damit als solche nicht vollständig abgebildet wurden. Dementsprechend konstatiert Groth (2018) aus Sicht der Volkshochschulen: „die für die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmer/innen immer wichtiger werdenden ‚weichen‘ Themen wie Persönlichkeitsentwicklung (mit Schwerpunkt beruflichem Auftritt, Führung und Autorität, Kommunikation u.v.m. mit dem damit verbundenen Methodenwissen), Resilienz, Stressverarbeitung, Work-Life-Balance werden statistisch nicht nur im angestammten Berufsbereich verzeichnet, sondern auch im Bereich Gesundheit (Beschäftigungsfähigkeit im Sinne körperlicher und geistiger Fitness), Sprachen (Fremdsprachenkenntnisse, Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz) oder Gesellschaft (unter politische und gesellschaftliche Trends wie Digitalisierung, Arbeit 4.0, Globalisierung)“ (Groth 2018, S. 358).

Diese Inkonsistenzen sollten mit der Statistikrevision ausgeräumt werden (Ambos 2017; Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 8 und S. 9). Dementsprechend lassen sich mit Blick auf die berufliche Weiterbildung folgende Änderungen bei der Datenerfassung in der Volkshochschul-Statistik herausheben:

- Die Einführung von Querschnittsmerkmalen, die neben der inhaltlichen Ausrichtung der Veranstaltungen die Aspekte Veranstaltungen mit digitalen Lernangeboten, abschlussbezogene Veranstaltungen und berufsbezogene Veranstaltungen erheben. Als „berufsbezogen“ werden dabei die Veranstaltungen erfasst, „deren didaktische Planung sich schwerpunktmäßig auf die berufliche Verwendung der Veranstaltungsinhalte“ (Ambos 2017, S. 261) bezieht, und/oder die sich an Zielgruppen mit einer definierten beruflichen

Qualifikation oder Tätigkeit richten, sowie Firmenschulungen und die berufsbezogene Sprachförderung (Ambos 2017, S. 261);

- die Schaffung des Bereichs „Weitere Leistungen“, der „Leistungen im Bereich von Beratung, Betreuung, Arbeitsvermittlung, Lernförderung und Bereitstellung digitaler Lerninfrastruktur bündelt“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 11);
- die Umbenennung des Programmbereichs „Arbeit – Beruf“ in „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 11);
- die Reduktion der Fachbiere im Programmbereich „Qualifikationen für das Arbeitsleben – IT – Organisation/Management“ von neun auf acht. Dementsprechend entfällt bspw. das Fachgebiet „Büropraxis“ und das Fachgebiet „Rechnungswesen“ wird dem Fachgebiet „kaufmännische Grund-/Fachlehrgänge“ beigeordnet; gänzlich neu ausgewiesen wird das Fachgebiet „Softskills/Bewerbungstraining“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 79).

Aus der Sicht unserer programmanalytischen Erschließung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen ist inhaltlich und methodisch Folgendes anzumerken (vgl. auch Kapitel 6.1.): Programmanalysen im Längsschnitt können nachvollziehen, wie sich nicht nur die Steuerung entwickelt hat, sondern auch die Nachfrage und die konzeptionelle Fassung des Bereichs. Ganz grundlegend sind sie auch von diesen Steuerungsfragen getrennt. Sie sind ein Zugang zur vertiefenden und fragestellungsgeleiteten Analyse des Bereichs, können jedes Angebot mit einer Vielzahl von – induktiv am Material und deduktiv – gebildeten Kategorien erschließen und unterliegen überhaupt einer Kategorienbildung mit forschendem Blick, bilden die Kategorien anlassbezogen, während die statistischen Kategorien für einige Jahre jeweils festgeschrieben sind. Darüber hinaus können ebenjene Angebote aufgefunden werden, die nicht in den jeweiligen Definitionsbereich eines über Statistiken abgebildeten Programmbereichs gehören (die also nicht für die Volkshochschul-Statistik aus diesem Programmbereich für die statistische Erfassung gemeldet werden). Das heißt, sie schließen Angebote mit ein, die der Sache nach, in unserem Fall, berufliche Weiterbildung darstellen, aber in anderen Programmbereichen angesiedelt sind bzw. die als berufliche Weiterbildung mit ausgeschrieben sind, wie etwa ein Kurs aus dem Bereich Musik, der sich von der Zielgruppenbeschreibung her auch an pädagogische Fachkräfte richtet. Methodisch gesehen ergänzen Programmanalyse und Statistiken einander also, wenngleich im Rahmen der letzten, bereits erwähnten Statistikrevision auch die Frage im Raum stand,

welche Anregungen für die Fassung statistischer Kategorien vorliegende Programmanalysen bieten (Fleige/Reichart 2014).

Zertifikats- und Abschlussorientierung an der Volkshochschule

Bedeutsam, aber – bedauernswerter Weise – nicht abgeschlossen, sind Zertifikats- und Abschlussorientierungen an Volkshochschulen, welche nicht nur den Trend zur Beschäftigungsfähigkeit bedienen, sondern auch das Interesse an Höherqualifikation offenbaren, das einen allgemeinen gesellschaftlichen Trend darstellt (vgl. Kapitel 3.2.).

Über die Darstellungen in Kapitel 3.2. hinaus besonders zu nennen ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als erweiterter Ansatz auf europäischer Ebene, der sich aus vielen Quellen speist. Der mit ihm verbundene Zertifizierungsanspruch bietet einen bemerkenswerten Entwicklungsansatz für erweiterte Zertifizierungsaufgaben auch im Bereich der Volkshochschulen. Aus europäischer Perspektive geht es hierbei um die Anerkennung von Abschlüssen untereinander für alle Abschlussniveaus. Für die deutsche duale Berufsausbildung tun/taten sich dabei besondere Zuordnungsprobleme auf. Seit mehr als zehn Jahren beschäftigt sich der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) mit dieser Frage. Besondere Brisanz erhielt aber der Anspruch, Weiterbildung mit spezifischen Angeboten, für das lebenslange Lernen angemessen, in das einordnende Zertifizierungssystem einzubinden. In der gemeinsamen Stellungnahme verschiedener Weiterbildungsverbände wird die Berücksichtigung, der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen angemessen zu berücksichtigen, gestellt, zumal die Weiterbildung bereits institutionalisierte und zertifizierte Angebote vorhält. Erwartet wurden Projektlinien, in denen modellhaft Verfahren der Bewertung, Messung, Zu- und Einordnung von nicht formalen und informell erworbenen Kompetenzen auch der allgemeinen und kulturellen Bildung erprobt werden können (siehe hierzu Gnahn 2010 und gründlich eingeordnet in einer Begriffsentwicklung für die Erwachsenenbildung von Boden/Hillmann 2013; Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. 2016).

Trotz der auch vorhandenen Befürchtungen wird der Vorteil des DQR hoch eingeschätzt, um so die Weiterbildung in das Gesamtsystem zu platzieren. Ebenso wird das Zukunftsweisende in der neuen Verbindung von formaler Bildung, non-formalem Lernen und informellem Lernen gesehen (Boden/Hillmann 2013, S. 41). Erhebungen geben Anlass zur Hoffnung, dass sich ein „großer Teil der Weiterbildungsangebote, die sich an dokumentierbaren, gesicherten und qualitätsgesicherten Lernergebnissen orientieren“ (Boden/

Hillmann 2013, S. 41) zukünftig in das System des DQR einordnen lassen. Die Kritik ist inzwischen laut, dass die Entwicklung stagniert und man es mit einer „organisationalen Mimikry“ ohne rechtliche Konsequenzen zu tun hat (Bohlinger 2020).

Auch in den Volkshochschulen hat es eine Reihe von Initiativen gegeben, die sich für entsprechende zertifikatsspezifische Ausrichtungen auf verschiedenen Ebenen einsetzen. Beispielhaft zu nennen ist hier das Engagement der Volkshochschulen im Bundesland Niedersachsen, die sich zum Verbund „vhsConcept“ zusammengeschlossen haben und auf der Basis landesweit gültiger Qualitätsstandards Lehrgänge zur Fort- und Weiterbildung anbieten (<https://www.vhs-nds.de/index.php/vhsconcept.html>). Diese werden einschließlich der zertifizierten Abschlüsse von der Europäischen Prüfungszentrale Hannover entwickelt.

Mit der Einführung der Xpert Zertifikate Business (XB), dem Europäischen Computerpass (ECP) und Xpert Personal Business Skills (PBS) zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verfügen die Volkshochschulen über ein standardisiertes Kurs-System zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen im kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Bereich (www.xpert-business.eu). Die Zertifikate werden bspw. von den Industrie- und Handelskammern (IHK) sowie von der gemeinnützigen FOM-Hochschule anerkannt.

Hier kündigen sich Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und diagonale Aufstiegswege an, welche eine Durchlässigkeit bis hin zur Akademisierung abschlussbezogen fördern (Arnold/Heinemann 2013; siehe auch Käßplinger 2007b, S. 417).

Dieser Prozess rund um die Angebote von Zertifizierungen und Abschlüssen an der Volkshochschule ist nicht abgeschlossen. Damit ist die offene Flanke in der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen angesprochen. Ihnen fehlt das Prüfungsrecht, das heißt die Anbindung an die für die berufliche Weiterbildung zuständigen Kammern. Die Berufe verändern sich nicht generell, werden auch als Strukturmoment nicht wegfallen. Aber sie verändern sich von innen her (siehe dazu Süddeutsche Zeitung Nr. 166, 21. Juli 2020) (vgl. auch Kapitel 2.4.3.). Das heißt zumindest, Teilqualifikationen so wie sie im Zuge der Digitalisierung u. a. nötig werden, haben eine neue Chance an Volkshochschulen mit anerkannten Abschlüssen erworben zu werden. Aber auch dazu bedarf es eines neuen Schubs in der Entwicklung und Akzeptanz, parallel zu den intensiven Brückenfunktionen der Volkshochschule in der beruflichen Weiterbildung durch Erweiterungs-, Aufstiegs- und Neuorientierung mit dem ebenso vorhandenen Übergangssystem und der allgemeinen Orientierung. Alles ist also prozessabhängig, aber verstanden

als Ergebnis von neuen weiterführenden Ideen, Forschung zum Feld und bildungspolitischem Willen.

Zusammenfassung

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende *Entwicklungstendenzen* für die berufliche Weiterbildung, insbesondere an Volkshochschulen, als Ausgangslage für unsere Studie aus dem Diskurs und aus unserer Beschäftigung mit dem Bereich ableiten:

- *Bedeutung*: Weiterbildung insgesamt wird mehr und mehr systemrelevant, wobei sich eine „fortbestehende Diskrepanz zwischen Bedeutungsexpansion [...] und den darauf bezogenen Forschungsaktivitäten“ (Faulstich/Haberzeth 2018, S. 306) konstatieren lässt. Gleichzeitig scheint unklar, wohin sich die berufliche Weiterbildung derzeit entwickelt (siehe nachfolgende Spiegelstriche) – so wächst im Diskurs das Interesse daran, zumindest den Status Quo zu erschließen.
- *Organisations- und Programmstrukturen*: Berufliche Weiterbildung wird von Anbietern mit Monosegment ‚Berufliche Weiterbildung‘ (kommerziell, privat, partikular, öffentlich-gefördert) und von (öffentlich-geförderten) Anbietern mit einer Breite von Inhaltsbereichen sowie von Betrieben bzw. Unternehmen als Orte beigeordneter Bildung vorgehalten (Dehnbostel 2008; Wittpoth 2013; Schrader 2011). Bei den *Anbietern mit offenem Angebot und einer Spannbreite von Inhaltsbereichen*, zu denen auch die Volkshochschulen gehören, finden sich i. d. R. ausdifferenzierte Programmbereiche, darunter auch der Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, mit einer entsprechend hinterlegten Professionsstruktur, das heißt einem*r zuständigen Programmplaner*in, i. d. R. angestellt als hauptberuflich pädagogische*r Mitarbeiter*in (vgl. Kapitel 4.). Auszugehen ist hier zugleich von einer Stabilität und von einer Entgrenzung der beruflichen Weiterbildung in andere Programmbereiche (siehe auch Kapitel 8.1.2.). Dieses geschieht auf der Ebene der Planung und der Programme bzw. Angebote dadurch, dass Angebote mit offenem Charakter auch für bestimmte Berufsgruppen ausgeschrieben werden, etwa, wenn offene Gitarrenkurse im Programmbereich ‚Kulturelle Bildung‘ auch für fröhpädagogisches Personal als Zielgruppe ausgeschrieben sind und ggf. sogar entsprechend zertifiziert werden. Die *Betriebe*, insbesondere große Unternehmen, sichern Weiterbildung als eigene Struktur und im Sinne eigener Zugänge, für die Förderung von Wissen und Kompetenzen im Unternehmen und ihrer Marktposition, ab (Gieseke 2009; von Hippel/Röbel 2016; von Hippel 2016; Käßplinger 2016a). Die Frage ist, wie sich die Anbieter der

Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu dem bereits erwähnten heterogenen Spektrum verhalten, wie sie für ihr offenes Angebot Bedarfe eruieren und Themen setzen, wie und woher sie ihre Teilnehmenden akquirieren etc. Aber auch, inwieweit sie sich als Dienstleister für Betriebe verstehen und maßgeschneidert abgefragte, geschlossene Angebote betrieblicher Weiterbildung für die Betriebe und Unternehmen entwickeln (vgl. Kapitel 8.1.1. und Exkurs 2).

- *Gesellschaftliche Einbettung sowie bildungs- und gesellschaftspolitischer Rahmen:* Als Gegenstand bildungsökonomischer Erwägungen und darauf bezogener bildungspolitischer Definitions- und Förderentscheidungen steht vor allem die berufliche Weiterbildung seit den 2000er Jahren im Schnittpunkt einer Vielzahl von Trends und Spannungsfeldern – wie dem Paradigmenwechsel von Qualifikationen und Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.4.4.), dem engen Bezug zum politischen Paradigma des lebenslangen Lernens in Europa als Wettbewerbsraum und der Forderung nach Eigenverantwortung der Individuen im Spannungsfeld von Employability/Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Kapitel 2.4.5.) und gesellschaftlichem Aufstieg; hier in Deutschland schon eingebunden in den Diskurs um den gesellschaftlichen ‚Fahrstuhleffekt‘ seit den 1960er Jahren und zugleich in der Gegenwart verbunden mit umgreifenden gesellschaftlich vermittelten Abstiegsängsten auf der Seite der Individuen (Nachtwey 2016) und darauf bezogenen Nutzenerwägungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (zusammenfassend Fleige 2021). Verbindungslinien bestehen hier ferner zu der Diskussion und zu Strukturentwicklungsimpulsen für die Einführung von Qualifikationsrahmen, die für die (berufliche) Weiterbildung durch die Etablierung eines Zertifizierungsanspruchs durchaus eine Chance zur Aufwertung darstellen (vgl. Kapitel 3.3.). Dequalifizierung und Höherqualifizierung treffen dabei als gegenläufige Bewegungen aufeinander, die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung in universitären und außeruniversitären Weiterbildungsorganisationen (Robak et al. 2022 i. V.) und in diesem Zusammenhang sowohl nach standardisierten und zertifizierten Bildungsgängen als auch nach Teilqualifikationen und neuen Bildungsgängen bzw. Qualifikationsstrukturen (vgl. Kapitel 2.4.4.), die sich rund um Tätigkeiten und Tätigkeitsprofile (vgl. Kapitel 2.4.1.) ansiedeln, steigt. Gleichzeitig scheint das Berufskonzept brüchig zu werden (vgl. Kapitel 2.4.3.). In diesem Zwiespalt gesellschaftlicher Erwartungen (von Hippel/Fleige 2020) ist berufliche Weiterbildung eingebunden in die Thematisierung der Verbesserung von Teilhabechancen, von Aufstieg, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung und Brücken aller Art zwischen der

beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung sowie auch des Nachholens versäumter Abschlüsse und Qualifikation bzw. Nachqualifizierung – sowie auch Überbrückung (vgl. Kapitel 2.2.). Die Frage ist, wohin sich diese Tendenzen dominant entwickeln und wie sich die Volkshochschulen hier einbringen, mit welchen Angeboten und welchem Begriff von beruflicher Weiterbildung.

Bettina Thöne-Geyer

3.5. Strukturelle Ausrichtungen: Förderstrukturen

Förderung und Finanzierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland sind verzweigt, komplex und einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen (z. B. Bosch 2019; Dohmen 2014; Käßlinger/Klein/Haberzeth 2013; Käßlinger 2019a; Weiß 2018). Um sich dem Bereich zu nähern, wird in der folgenden Darstellung zwischen der institutionellen *Anbieter- bzw. Angebotsförderung* und der *Förderung und Finanzierung der individuellen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung* unterschieden. Entlang dessen werden grundlegende Strukturen der Förderung und Finanzierung beruflicher Weiterbildung erläutert sowie Entwicklungen umrissen und eingeordnet. Abschließend werden Förderung und Finanzierung der Volkshochschulen unter Hinzunahme der Volkshochschul-Statistik dargelegt.

Die Begriffe ‚Förderung‘ und ‚Finanzierung‘ werden in Anlehnung an Hummelsheim (2010) wie folgt differenziert: ‚Förderung‘ wird verstanden als „ein wirtschafts-, finanz- und sozialpolitischer Eingriff in das Weiterbildungs-geschehen“, der darauf zielt, „die ökonomische Leistungsfähigkeit von Institution und Individuen“ zu erhöhen und „(Weiter-)Bildungsziele im Sinne des Förderers zu erreichen“ (Hummelsheim 2010, S. 14). Die ‚Finanzierung‘ von Weiterbildung wird – einem engen Verständnis von Finanzierung folgend – als „Liquiditätsquelle“ (Hummelsheim 2010, S. 13) gefasst.

Anbieter – bzw. Angebotsförderung

Die staatliche Anbieter- bzw. Angebotsförderung erfolgt in Form inputorientierter Zuschüsse auf der Grundlage der Weiterbildungsgesetze der Länder. In die Förderung einbezogen sind diejenigen Weiterbildungsorganisationen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen, die als förderungswürdig eingestuft und von öffentlichem Interesse sind, das heißt „dem Gemeinwohl und der Herstellung von einheitlichen Lebensverhältnissen nach Art. 72 Abs. 2 Grundgesetz dienen“ (Hummelsheim/Weiß 2010, S. 240 mit Verweis auf Timmermann 1998;

siehe auch Weiß 2018, S. 575; Grotlüschen/Haberzeth 2018). Je nach Weiterbildungsgesetz werden anerkannte Bildungsträger sowie öffentliche Einrichtungen staatlich bezuschusst aber auch „nicht-gewinnorientierte, gemeinnützige private Organisationen und Träger, die Leistungen im öffentlichen Interesse erbringen“ (Käpplinger 2019a, S. 139). Die Zuschüsse werden in Form von „Förderpauschalen; Personalkostenzuschüssen, anteiliger Förderung von geleisteten Unterrichtsstunden“ (Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 556) gewährt. Der Umfang der finanziellen Förderung richtet sich nach dem jährlichen Haushalt der Länder und ist nicht gesetzlich festgelegt (Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 556; Weiß 2018, S. 575).

Wirtschaftliche Rezession, leere Haushaltskassen sowie eine zunehmende bildungspolitische Umsteuerung in Richtung markt- und nachfrageorientierter Angebotsleistungen (Nuissl 2018, S. 512; Schrader 2011, S. 38–44; Weiß 2018, S. 571) führten dazu, dass die auf Basis der Weiterbildungsgesetze der Länder gewährleistete finanzielle Förderung bereits ab den 1980er Jahren zurückgefahren wurde (Gnahn 2017, S. 149 und S. 162; Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 556; Hummelsheim/Weiß 2010, S. 244). Diese staatliche Bezuschussung – im Diskurs beschrieben als ‚Sockelfinanzierung‘ – war insbesondere für die Volkshochschulen lange Zeit die „tragende Säule der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung“ (z. B. Dohmen 2013, S. 71).

Ausgebaut wurde demgegenüber die leistungs- oder projektförmige Finanzierung auf der Basis von Drittmitteln (Dohmen 2013, S. 71; Weiß 2018, S. 575), die als Einnahmen auf der Basis von Verträgen mit Dritten erwirtschaftet werden (Schuldt 2007, S. 19) und z. B. aus Aufträgen, Projektzuwendungen oder Kooperationsverträgen stammen. Mittelgeber sind vielfach Ministerien, Kommunen, öffentliche oder private Stiftungen sowie Unternehmen (Schuldt 2007, S. 19). Die Akquise dieser Mittel erfolgt vielfach über die Teilnahme an zumeist kompetitiven Verfahren, wie sie z. B. im Rahmen von Förderprogrammen (Käpplinger 2019a, S. 139) unter der Federführung verschiedener Bundes- oder Landesministerien ausgeschrieben werden. Neben der weiteren Zersplitterung der Weiterbildungsfinanzierung führt diese Form der Mittelvergabe u. a. dazu, dass Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum „Interventionsinstrument unterschiedlicher Politikfelder“ (Gnahn 2017, S. 149; siehe auch Nuissl 2018, S. 515) wird.

Auswirkungen der veränderten Förder- und Finanzierungspraxis werden durchaus kritisch gesehen – vielfach direkt mit Blick auf die Volkshochschulen. Befürchtet wird, dass angesichts von Marktlogiken, die zudem die Ausrichtung der Bildungsmaßnahmen an den Erwachsenen- und Weiterbildungsgesetzen in Teilen unterlaufen, der Auftrag der öffentlichen und öffentlich-geförderten

Weiterbildung und die damit verbundene Aufgabe einer flächendeckenden Grundversorgung zunehmend in Gefahr geraten (Nuisl 2018, S. 506). Im äußersten Fall wandeln sich die „makrodidaktischen Planungsperspektiven von der Bedarfs- und Bedürfnisorientierung zur Ressourcenorientierung“ (Meisel/Schuldt 2003, S. 119), was in der Konsequenz zu potenziellen Abhängigkeitsverhältnissen und einem verengten Angebot (Meisel/Schuldt 2003, S. 119) führt. Zudem gefährden zumeist knapp bemessene Fördersummen „pädagogische[r] Gestaltungsambitionen“ (Dollhausen 2007, S. 30) und lassen diese, ebenso wie ethische Überlegungen, gegenüber betriebswirtschaftlichen Erfordernissen wohlmöglich in den Hintergrund treten (Meisel/Schuldt 2003, S. 123; Käßlinger 2019a, S. 136). Angesichts des zumeist hohen bürokratischen Aufwands – was Auswirkungen auf die Tätigkeiten der Programmplanenden hat (von Hippel/Tippelt 2009) – erfahren kleinere Einrichtungen zudem Nachteile gegenüber denen, die insgesamt über größere personelle Ressourcen und antragserfahrenes Personal verfügen (Witthaus 2007, S. 39; Käßlinger 2019a, S. 140).

Förderung und Finanzierung der individuellen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Einzelpersonen, die eigeninitiativ und freiwillig an Weiterbildung teilnehmen, müssen i. d. R. selbst für die entstehenden Kosten aufkommen (Hummelsheim/Weiß 2010, S. 235). Diese Mittel – bei den Anbietern von Weiterbildung i. d. R. verbucht als Einnahmen aus Teilnehmendenentgelten – stammen zumeist aus Eigenmitteln, wobei das laufende Einkommen aus Erwerbsarbeit eine bedeutende Rolle spielt (Hummelsheim 2010, S. 59). Die Teilnehmendenentgelte sind seit den späten 1980er Jahren stetig gestiegen (Nuisl 2018, S. 519; Tippelt/Lindemann 2018, S. 524; Weiß 2018, S. 575) und auch der Anteil „individueller berufsbezogener Weiterbildung mit eigenem Kostenanteil der Teilnehmenden“ (Thiele/Behringer/Schönfeld 2017, S. 104) liegt laut dem Adult Education Survey (AES) im Jahr 2016 höher als im Jahr 2012.

Gleichzeitig fördert der Staat – direkt oder indirekt – die individuelle Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, in diesem Fall wird von einer „Mischfinanzierung“ (Hummelsheim 2010, S. 59) gesprochen.

Indirekt unterstützend wirken: die Vergabe zinsverbilligter oder staatlich verbürgter Kredite, die Förderung des Bildungssparens sowie steuerliche Erleichterungen (Dohmen 2017, S. 21–23, Weiß 2018, S. 571). Außerdem besteht in 14 von 16 Bundesländern die Möglichkeit des bezahlten Bildungsurlaubs (Dohmen 2017, S. 35) also die „Freistellung von der Arbeit“ für die Teilnahme an

anerkannten Bildungsveranstaltungen unter *Fortzahlung des Arbeitsentgelts*“ (Schmidt-Lauff 2005, S. 228; Hervorhebungen im Original im Fettdruck; siehe auch Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 558).

Direkt unterstützend wirkt z. B. die finanzielle Förderung nach dem Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) auch ‚Meister-BAföG‘ genannt, sowie die finanzielle Förderung über sogenannte ‚nachfrageorientierte‘ Instrumente in Form von Gutscheinen-, Scheck-, oder Prämienprogrammen (Käpplinger/Klein/Haberzeth 2013, S. 15). Diese Instrumente wurden ab Mitte der 2000er Jahre sowohl seitens des Bundes als auch seitens der Länder verstärkt etabliert. Sie zielen darauf ab, die individuelle Weiterbildungsteilnahme zu fördern und gleichzeitig sogenannte ‚bildungsferne‘ Gruppen zu erreichen (Haberzeth/Kulmus 2013, S. 46; Hummelsheim/Weiß 2010, S. 243; Käpplinger 2013, S. 59). Auf der Ebene des Bundes lässt sich hier die im Jahr 2008 eingeführte Bildungsprämie nennen, und auf der Ebene der Länder beispielhaft der im Jahr 2006 eingeführte „Bildungsscheck NRW“ und der im Jahr 2008 eingeführte „Qualifizierungsscheck Hessen“ (eine Übersicht über die einzelnen Instrumente findet sich z. B. bei Dohmen 2017, S. 29–31). Die Förderung der individuellen Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mittels nachfrageorientierter Instrumente soll Lernenden insgesamt die Möglichkeit einer größeren Wahlfreiheit einräumen sowie den Wettbewerb unter den Anbietern stärken (Käpplinger 2013, S. 59).

Alle Bundesländer – mit Ausnahme des Saarlandes und Berlin – halten mittlerweile Gutscheine bzw. gutscheinähnliche Instrumente zur Förderung der individuellen Weiterbildung vor (Dohmen 2017, S. 24). Adressiert sind zumeist fest umrissene Zielgruppen wie z. B. Beschäftigte kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU), Ältere und/oder Geringqualifizierte. Frauen oder Migrant*innen werden seltener als Zielgruppe ausgewiesen (Dohmen 2014, S. 150).

Die individuelle Teilnahme an beruflicher Weiterbildung von arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen wird darüber hinaus über die sogenannte ‚SGB-III Weiterbildung‘ unterstützt. Die finanzielle Förderung erfolgt durch die BA auf der Grundlage des SGB und ist Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik (Weiß 2018, S. 573; Grotlüschen/Haberzeth 2018, S. 549–552). Einbezogen sind die sogenannten ‚Bildungsgutscheine‘ sowie die ‚Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine‘ (AVGS).

Beeinflusst durch die jeweilige Konjunkturlage und bildungspolitische Vorgaben lassen sich „restriktive und expansive Phasen“ (Weiß 2018, S. 573) der SGB III Förderung unterscheiden (ausführlich dazu siehe auch Schrader 2011, S. 194–210). Restriktive Einschnitte zogen in besonderem Maße die sogenannten ‚Hartz-Gesetze‘ zu Beginn der 2000er nach sich. Die Anreize für

eine Teilnahme an Weiterbildung wurden verringert und die Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen zugunsten einer schnellen Vermittlung in den Arbeitsmarkt zurückgestellt („work first“) (Bosch 2019, S. 9 und S. 13). Vermutete „Lock-In“ Effekte im Zuge einer längeren Verweildauer in Weiterbildungsmaßnahmen (Bosch 2019, S. 15; Käßlinger/Klein/Haberzeth 2013), sowie die in Teilen negativen Erfahrungen aus den Massenumschulungen in Ostdeutschland während der Nachwendezeit (Bosch 2019, S. 9) befeuerten diese Entwicklung.

Evaluationsstudien, die die Wirkungen beruflicher Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik in den Blick nahmen, „rehabilitierten“ (Bosch 2019, S. 17) die abschlussbezogenen (Umschulungs-)Maßnahmen im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik allerdings, da mittel- und langfristig positive Effekte in Bezug auf Einkommen und Beschäftigung nachgewiesen werden konnten (Bosch 2019, S. 16–17 mit Verweis auf Biewen 2006 und Kruppe/Lange 2015; Weiß 2018, S. 574 mit Verweis auf Lechner 2011). In den letzten Jahren gewinnen abschlussbezogene Weiterbildungsmaßnahmen auch angesichts des zunehmenden Fachkräftemangels wieder und weiter an Bedeutung (Bosch 2019, S. 10; Baethge/Severing 2015).

Eine weitere bedeutende Auswirkung der Hartz-Reformen im Bereich der beruflichen Weiterbildung ist die Akkreditierungspflicht für Anbieter und für Lehrgänge (Weiß 2018, S. 574). Entsprechend regelt bspw. die AZAV-Verordnung, dass die Bildungs- sowie Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine der BA nur bei den entsprechend zertifizierten Bildungseinrichtungen eingelöst werden können. Über diese Zertifizierung verfügen im Berichtsjahr 2018 laut Volkshochschul-Statistik 30 Prozent der Volkshochschulen (Reichart/Huntemann/Lux 2020).

Förderung und Finanzierung von Volkshochschulen

Förderung und Finanzierung der Volkshochschulen ruhen auf zwei Säulen: Der staatlichen Bezuschussung und den Einnahmen. Staatliche Zuschüsse werden anteilig geleistet von den Ländern im Rahmen der jeweils geltenden Weiterbildungsgesetze und von den Kommunen, überwiegend als Rechtsträger. Die Einnahmen setzen sich zusammen aus den Teilnehmendenentgelten und den Mitteln, die in der Volkshochschul-Statistik unter „andere Einnahmen“ gefasst sind. Dazu zählen Bundesmittel, SGB-Mittel und EU-Mittel sowie die Mittel aus der Sammelkategorie „sonstige Einnahmen“ z. B. aus Vermietungen, Kooperationen und Zuschüsse des Landesverbandes (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 12).

Im Untersuchungsjahr 2007 beträgt das Finanzvolumen der Volkshochschulen bundesweit 953 Millionen Euro (Reichart/Huntemann 2008, S. 10) und im Untersuchungsjahr 2017 1.364 Millionen Euro (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 12). Der Anteil der öffentlichen Zuschüsse an der Gesamtfinanzierung beläuft sich im Jahr 2007 auf 40,0 Prozent (Reichart/Huntemann 2008, S. 10) und im Jahr 2017 auf 34,8 Prozent (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 13). In der Kategorie *andere Einnahmen* machen die Einnahmen aus den Teilnehmendenentgelten im Jahr 2007 40,3 Prozent und im Jahr 2017 34,8 Prozent aus, dieser Wert variiert allerdings länderspezifisch. Der Anteil der SGB-Mittel, bezogen auf die Förderung der individuellen Teilnahme an Weiterbildung, liegt im Jahr 2007 bei 36 Prozent und im Jahr 2017 bei 9,3 Prozent. Die EU-Mittel belaufen sich im Jahr 2007 auf 13 Prozent und im Jahr 2017 auf 6,4 Prozent. Stark an Bedeutung gewonnen in der Kategorie *andere Einnahmen* hat der Anteil der Bundesmittel, der im Berichtsjahr 2017 bei 57,0 Prozent liegt (im Jahr 2011 bspw. beträgt dieser Anteil nur 24,1 Prozent). Von besonderer Bedeutung sind dabei die Mittel, die im Zusammenhang mit der steigenden Anzahl an Integrationskursen seitens des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) an die Einrichtungen fließen (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 12).

Vor diesem Hintergrund trifft die berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen auf ein Spannungsfeld, welches sich konstituiert aus einer zunehmenden Förderung bestimmter Zielgruppen durch die öffentliche Hand und dem Auftrag ‚Bildung für alle‘ vorzuhalten – bei gleichzeitigem Rückgang an verlässlicher institutioneller Förderung.

4. Bildungstheoretische Überlegungen zu Programmen und Programmplanung

Bildungstheoretische Überlegungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben einen breiten Radius abzuschreiten. Das gilt auch, wenn der Fokus spezifischer auf Programme und Programmplanung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gerichtet wird. Hier sind vor allem die wechselwirkenden Bezüge zum gesellschaftlich-politischen Raum und den Bedarfen sowie den Bedürfnissen (vgl. Kapitel 8.2.1.) und den in diesem Zusammenhang formulierten Interessen bestimmend.

Die folgenden knappen Ausführungen nehmen diese Wechselwirkung in den Blick, indem zwei inhaltliche Stränge pointiert dargelegt und entsprechend eingeordnet werden. Es geht zum einen um die Perspektive auf Bildung (Erwachsener), zum anderen um bildungspolitische Auseinandersetzungen mit Auswirkungen auf den sogenannten ‚Weiterbildungsmarkt‘, die sich als Hintergrund für die bildungstheoretischen Überlegungen zu Programmen und Programmplanungshandeln bündeln lassen. Dieses Kapitel hat demnach eine Scharnierfunktion zwischen den vorherigen Kapiteln, die den Stand zur ‚individuellen beruflichen Weiterbildung‘ aus verschiedenen theoretischen Perspektiven abstecken, und den folgenden Ausführungen, die über einen empirischen Zugang diesen Forschungsgegenstand nachzeichnen. Da das Kapitel eine Scharnierfunktion einnimmt, rahmt es nicht nur den Forschungsgegenstand, sondern ist auch grundlegend als ein möglicher Schritt im Abschreiten des Radius‘ – um im Bild zu bleiben – einzuordnen.

Die Perspektive auf Bildung (Erwachsener) in Erwachsenenbildung ist dabei zunächst eine, der sich analytisch aufgrund einer festgestellten ‚Entleerung‘ der Bildungsvokabel“ wieder angenähert werden muss (Klingovsky 2019, S. 7). Auf einer, nicht nur auf Erwachsenenbildung bezogenen Ebene finden sich ähnlich kritische Argumentationen (Rieger-Ladich 2019, Tenorth 2020) mit der Zuschreibung als „Platzhalter“ (Tenorth 2020, S. 2) oder „Überalterung und Auszehrung“ (Faulstich 2016, S. 52). Die geforderte Annäherung sollte dabei von einem historischen und multiperspektivischen Bewusstsein bezogen auf den Begriff geprägt sein, gleichzeitig aber auch von einem offenen Zukunftsbezug der Bildung. Dabei wird immer das jeweils vorhandene Menschenbild vor den sich verändernden Forschungsbefunden und den gesellschaftspolitischen

sowie ökonomischen Einflussnahme verhandelt. In einer offenen Suchbewegung entsteht dann ein „Versprechen der Bildung“ (Klingovsky 2019, S. 12), in welchem „Ziel- und Orientierungspunkte in ihrer realen Möglichkeit unbestimmt bleiben“ (Schäfer 2011, S. 22 zit. nach Klingovsky 2019, S. 12). Über diesen Zugang kann im Sinne einer „Problematierungsformel [...] das Verhältnis von Bildung und sozialer Ordnung ohne jeden identifizierbaren Zugriff stets neu befragt“ werden (Klingovsky 2019, S. 19).

Nun eröffnet sich mit unserem Forschungsgegenstand ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ aber eine dazu querliegende Frage, da individuelle berufliche Weiterbildung immer auch den Blick darauf hat, dass Wissen und Kompetenzen (hier als Unterbegriffe) in diesem Kontext auf individuelle Verwendung im Arbeitsleben angelegt sind/sein müssen. Nicht von ungefähr wurde im ‚klassischen‘ Bildungsbegriff nach Humboldt und auch in der Gründungsphase der Volkshochschulen bis in die 1950er Jahre hinein die berufliche Bildung nicht als ein zur Bildung dazugehöriger Bereich betrachtet (siehe auch Faulstich 2016). Im Laufe der historischen Entwicklung wird der Bildungsbegriff dann aber auch im Sinne eines generellen Anspruchs für alle Bevölkerungsgruppen und für alle Wissensbereiche genutzt.

Wenn es demnach mit dem Bildungsbegriff Probleme gibt, dann auch mit bildungstheoretischen Annahmen. Das heißt, es ist nicht nur zu überlegen, was der Bildungsbegriff meint, sondern auch darauf einzugehen, was unter bildungstheoretischen Fragen und Problemstellungen einzuordnen ist. Woher kommen nun die Anmerkungen zur Entleerung des Begriffs (Klingovsky), seiner Platzhalterfunktion (Tenorth) und seiner Überalterung und Auszerrung (Faulstich)? Bedarf es demnach einer neuen sozialhistorischen Aufarbeitung, die dem sozialen Versprechen, dass im Begriff eingeschlossen ist, nachgeht? Benötigen wir eine neue Theorie, die sich nicht nur auf das staatliche Schulwesen und die berufliche Ausbildung bezieht, sondern ebenso die zeitlich längere Lebenspanne neu einbezieht oder gerade diese zum Ausgangspunkt nimmt?

Wir gehen in dieser Studie den Weg und schauen uns empirisch genauer an, wie sich Erwachsenenbildung/Weiterbildung gegenwärtig mit welchen gesellschaftlich-politischen, institutionellen und handlungstheoretischen Konzepten in der individuellen beruflichen Weiterbildung konstituiert (vgl. Kapitel 1.). Was meint in diesem Programmsegment die Freiheit der Wahl und/oder die Notwendigkeit des Vorhaltens von entsprechenden Programmen mit relevanten Angeboten? Uns interessiert in dieser Studie daher auch, welche Formen von Beruflichkeit bedient werden (vgl. Kapitel 2.4.) und was das über die individuellen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten in der längsten Lebenspanne des Menschen aussagt.

Denn deutlich wird im Ringen um Bildung zwischen sozialen Erwartungen, bildungspolitischen Vorgaben und Brauchbarkeitsvorstellungen sowie der damit einhergehenden Formierung von Subjektivität bisher eine Politisierung, die über die eingeführten kritischen Zuschreibungen auch aufgegriffen wird. Diese Politisierung ist dabei zu erweitern, sie ist nicht nur äußerlich zu verorten, sondern das Politische ist konstitutives Moment in Bildungsprozessen (Faulstich 2016; Klingovsky 2019). Hier lassen sich die Anschlüsse von Faulstich (2016) oder auch Ragutt und Franz (2016) an Heydorn einordnen. Heydorn fragt danach: „wie [...] sich die Menschen entfalten können in einer eingeschränkten Wirklichkeit“ (Faulstich 2016, S. 56). Diese Frage unterstreicht, dass sich das Politische nicht außerhalb des Begriffs Bildung verorten lässt; „Bildung ist im Kern keineswegs herrschaftsfrei, sondern strukturell mit den politisch-ökonomischen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden“ (Faulstich 2016, S. 61). Aber in einer Demokratie, die ihre Spielräume nutzt, keineswegs eindimensional.

Eine Antwort auf die Frage funktioniert auch bei Heydorn über die zentral gesetzte Kategorie der Mündigkeit, mit ihr wird der „Eigensinn von Bildung als Selbstentfaltung“ (Faulstich 2016, S. 56) betont und es werden Räume der Unverfügbarkeit trotz Politisierung ermöglicht. Hier lässt sich nun anschließend fragen, wie die individuelle berufliche Weiterbildung vor der instrumentellen Reduktion oder allgemeiner Instrumentalisierung geschützt werden kann. Denn gerade in unserer Betrachtung geht es um die Sicherung der individuellen beruflichen Weiterbildung über die Lebensspanne gerade unter dem formulierten Anspruch. Die individuelle berufliche Weiterbildung hat sich in diesem Verständnis dann nicht auf Anpassungsfortbildungen oder auf kleinteilige technische Abläufe zu konzentrieren. Nur darüberhinausgehend können individuelle Reflexionsprozesse zum Beruf oder zur Tätigkeit gewonnen werden (Sennett 1998; siehe für die berufliche Bildung auch Kaiser 2016).

Die Darstellung kann bis hierhin eher als offene Suchbewegung begriffen werden, in der verschiedene lose Enden für die bildungstheoretischen Überlegungen eingeführt werden. In den folgenden Ausführungen kommt daran anschließend die bildungspolitische Perspektive in den Blick, die nun neben der Perspektive auf Adressat*innen die institutionelle, planerische und lehrende Ebene umschließt.

Es gibt zwar keinen spezifisch staatlich ausgewiesenen, aber gleichwohl einen vorhandenen vierten Bildungsbereich, der bildungspolitisch auf gesetzlich geregelte, öffentlich-verantwortete Organisationen (u. a. Volkshochschulen), Bildung und Vermittlung staatlicher Kultureinrichtungen oder punktuelle Bildungsangebote verwiesen ist (vgl. Kapitel 3.1.), daneben aber ebenso

durch private (z. B. kommerzielle Anbieter), partikular-weite (u. a. Stiftungen, Gewerkschaften; Kammern, kirchliche Weiterbildungseinrichtung) und partikular-spezifische (kleine gesellschaftliche Teilgruppen) Weiterbildungsorganisationen strukturiert wird (von Hippel/Stimm 2020). Woran entscheidet sich aber, ob dieser Bildungsbereich für alle Erwachsenen fördernde Bedingungen bereithält und nicht nur ein finanziell einträchtiges Geschäftsmodell gepflegt wird?

Theoretisch sind hierzu weitere Arbeiten erforderlich. Der neoinstitutionelle Ansatz formuliert Bezüge in Richtung einer Umweltabhängigkeit von Institutionen (siehe dazu Tippelt/Lindemann 2018; in Programmanalysen Gieseke/Opelt 2003, S. 369). Spätestens seit den 1990er Jahren hat sich dieser Bereich, – politisch bedingt – weiter ausgedehnt und – marktbedingt – in eine offene Weiterbildungslandschaft – es wird auch vom ‚Weiterbildungsmarkt‘ gesprochen – strukturiert, die in ihrem unspezifischen Verlauf theoretisch als eine rhizomartige Entwicklung beschrieben werden kann, weil es keine bestimmten erkennbaren Entwicklungen und Verläufe gibt (siehe Deleuze/Guatteri 1977; Zechner 2003). Das Rhizom ist spontan, ungerichtet, sich ausdehnend, zurückgehend und sich vernetzend. Die Verästelungen können sich dabei auch an hierarchischen Strukturen anschließen, aber ebenso eigene Wege gehen. Vernetzungen und Kooperationen werden eingegangen und bieten Anschlüsse längerfristiger oder punktueller Art (vgl. Kapitel 8.2.3.). Eine solch wachsende und vergehende intermediäre Struktur kann dabei gleichzeitig befristete projektformige Programmanteile, die z. B. transitorische Bildungsansprüche aus der Gesellschaft nachfragen, erfüllen. Solche Entwicklungen bestimmen ebenso Veränderungen in der Arbeitswelt, wie sie Boltanski und Chiapello (2006) dargestellt haben.

Faktischen Einfluss, und nicht nur eine diskursive Bedeutung, hat dabei der Governance-Ansatz gewonnen. Wenn staatliche Strukturentwicklungen und der Markt mit Produktions- und Dienstleistungsentwicklungen nicht mehr in Arbeitsteilungen agieren, etablieren sich im Sinne einer Nutzenoptimierung Governance-Strukturen, die Koordinations- und Kooperationsansätze im Zwischenfeld (im Sinne von Aushandlungsräumen) etablieren und sich um mehr Flexibilität und Aktivierung bemühen. Mayntz (2008) beschreibt diesen Ansatz als „Architektur von Innovationspolitik“ (Mayntz 2008, S. 108). Governance ist nach dieser Darstellung eine Triebkraft für materielle und ideelle Wandlungsprozesse. Mayntz hebt an anderer Stelle hervor, dass Beziehungen zwischen Forschung, Produktion u. a. nicht spontan und nicht linear verlaufen, sondern verschiedene Akteure beteiligt sind (Mayntz 2008, S. 112). Governance ist zwar ein vom einzelnen Handeln abgelöster Begriff, gleichwohl kann von einem

akteurszentrierten Institutionalradius gesprochen werden (Mayntz 2001). Good Governance geht es jedoch nicht um partikuläre Interessen, sondern um kollektive Sachverhalte (Mayntz 2005). Wobei zu analysieren bleibt, wie stark partikuläre Interessen sich in den intermediären Prozessen durchsetzen.

Die in der Tabelle 4.1 dargestellte Unterscheidung differenter Beschäftigungen mit Governance hilft für die weitere Einordnung.

Tabelle 4.1: Governance-Begriffe und ihre Verwendungsweisen (nach Hamborg 2018, S. 30)

	Governance-Begriff		
		eng	weit
Verwendung	normativ	Governance als wünschenswerte, nicht-hierarchische Neuausrichtung von (staatlicher) Regelungspraxis	Governance als Modell ‚guten Regierens‘ (Good Governance) oder guter Unternehmensführung (Corporate Governance Codes)
	deskriptiv	Governance als Bezeichnung neuer nicht-hierarchischer Formen der Politik	Governance als begriffliche Erfassung einer veränderten politischen Wirklichkeit
	analytisch	Governance als Begriff zur Fokussierung nicht-hierarchischer Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte	Governance als Begriff zur Fokussierung aller Formen der kollektiven Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte

Paradox erscheint, dass die breite, unspezifisch entfaltete, offene Weiterbildungslandschaft in Governance-Analysen wenig (u. a. bei Schemmann 2014, Bolder/Bremer/Epping 2017) bis gar nicht in den Blick gerät, wohl aber der Schulbereich (u. a. Abs et al. 2015, Schrader et al. 2015). Gleichwohl arbeitet die Weiterbildung als Scharnierstelle zwischen Gruppen oder/und Individuen und reagiert auf Bedarfe und Bedürfnisse.

Interessant sind die Ergebnisse von Martin und Rüber (2017), die in einer vergleichenden Studie unter dem Governance-Aspekt nicht Regionen und kommunale Räume in den Blick nehmen, sondern internationale Regierungspolitiken in ihrer dominanten Ausrichtung am Beispiel bestimmter Gruppen auf der Basis von Typologien analysieren. Unterschieden wird nach Wohlfahrtsstaaten (liberale Variante mit Marktabhängigkeit, korporatistische Variante orientiert

am Subsidiaritätsprinzip, sozialdemokratische Variante mit gleichen sozialen Rechten für alle) nach Esping-Andersen (1990) und Varianten des Kapitalismus (liberale und koordinierte Marktökonomie) nach Hall und Soskice (2001). Entscheidend für den Ansatz ist, dass danach gefragt wird, was einflussnehmend auf das Verhalten von Teilnehmenden als Nutzer*innen von Angeboten ist. Ergebnis: Je mehr und stärker die Bildungspolitik Weiterbildung finanziell fördert, desto stärker ist die Partizipation gerade auch von Geringqualifizierten. Unklar ist aber nach Interpretation der Autor*innen, wie die Beeinflussung läuft, welche Handlungsebenen sind also von Bedeutung. Dabei fällt auf, dass die Ebene Programm/Programmplanung übersprungen wird und unmittelbar auf die Teilnehmenden rekuriert wird. In der differenziert perspektivenverschränkenden Arbeit zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung geht es um die Auswirkungen auf Leitungsebene und auf die verschiedenen Beschäftigungsgruppen, z. B. in der Volkshochschule, in der eine Bürokratisierungszunahme ein einflussnehmender Faktor ist und keineswegs ausgemacht ist, dass der Einfluss der Leitungsebene steigen muss (Käpplinger 2017). Gnahs (2017) geht den Veränderungen in der Finanzierung der Weiterbildung nach und spricht von einer punktuellen Instrumentalisierung der Weiterbildung. Differente Interessen, die keineswegs individuelle sind, lassen sich nachzeichnen (Gnahs 2017). Käpplinger (2017) und Gnahs (2017) sind mit ihren Analysen näher an bildungstheoretischen Fragen, die zum Beispiel auch den Einfluss von Governance-Entwicklungen, auch bezogen auf die konkrete Programmplanung und das Programm insgesamt sowie im Detail die einzelnen Angebote, aufzeigen können. Eine ausstehende Netzwerkanalyse bei verschiedenen Trägern und Einrichtungen, gerade was die individuelle berufliche Weiterbildung und die Spezifik und Grenzen ihrer Wirksamkeit in den wechselwirkenden relationalen Bezügen betrifft, könnte die Grenzen und Möglichkeiten des Partizipierens von Bildungsorganisationen in einem korporatistischen Wohlfahrtstaatsmodell (Martin/Rüber 2017, S. 171) – wie in Deutschland – im Unterschied zum sozialdemokratischen Wohlfahrtstaatsmodell mit dem Recht auf Weiterbildung für alle zeigen.

Unsere Studie bezieht sich auf die Volkshochschulen, die als öffentlich verantworteter Typ von Weiterbildungsorganisationen fast in allen Bundesländern durch Landesgesetze geregelt sind (vgl. Kapitel 3.1.). Gleichwohl benötigt es für die theoretischen Überlegungen, hier vor allem mit Blick auf die Volkshochschulen, eine Einordnung im gesamten Setting der Weiterbildungslandschaft (vgl. Kapitel 1.). Das gilt für die gesellschaftliche Einordnung, aber ebenso für erwachsenenpädagogische Fragen im engeren Sinne: Inwieweit

haben Volkshochschulen als gesetzlich abgestützte Organisationen eine Verbindung zu den Marktentwicklungen? Inwieweit sind Volkshochschulen eingesponnen in das Netz der spezifischen Rhizomentwicklung, wie sie sich in der breiten Weiterbildungslandschaft zeigt? Wie diese Entwicklungen zueinanderstehen, welche Kooperationen und Vernetzungen sowie welche professionellen Anforderungen es gibt, welche Inhalte und Wissensstrukturen für welche Adressat*innen, und eingeeengter Zielgruppen, vorgesehen sind, muss hier bildungstheoretisch interessieren.

Eine bildungstheoretische Einordnung der Programmforschung und des Programmplanungshandelns weist dann spezifische Bedingungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus. Sie interessiert sich für die Gewinnung von Inhalten/Themen der je spezifischen Organisationen und Institutionen in der Weiterbildungslandschaft, die sich wie ein Rhizom ausbreiten und dem Markt mehr oder weniger überlassen sind. Die Interessen sind individuell und gesellschaftlich über die Lebensspanne vielfältig. Sie müssen gefunden werden.

Gleichzeitig ist bildungstheoretisch in den Blick zu nehmen, welche Bildungsbedarfe und -bedürfnisse aus welchen konkreten Gründen nachgefragt werden, ausgehend von potentiell Teilnehmenden in einer bestimmten Zeit und den Bedingungen, oder aber initiativ angeboten werden. Denn es gibt keine gesetzlich geregelten oder durch andere Instanzen geregelten Curricula, keine verbindlichen Vorgaben.

Deshalb spielt in unserer Studie besonders die Programmanalyse, um die Angebotsstrukturen zu identifizieren und die Akteurskomponente im Planungshandeln zu erschließen, eine zentrale Rolle, so dass Handlungsspielräume für erwachsenenpädagogisches Handeln bildungstheoretisch fassbar werden (vgl. Kapitel 8.). Wie sich die eingebrachten Perspektiven zur Bildung und den bildungspolitischen Auseinandersetzungen verknüpfen lassen, ist eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung. Für Programme und Planungshandeln bedeutet es zunächst, dass es einerseits die Sichtbarkeit von Indikatoren für bildungstheoretische Spielräume in der beruflichen Weiterbildung braucht, um professionelles Handeln in relativer Autonomie individualsbezogen zu realisieren, dass es aber eben auch der reflexiven Nutzung und Ausgestaltung dieser Spielräume bedarf. Politische Ausformungen können hier mitgestaltet werden.

Insgesamt gilt: Sichtbar wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung erst durch ihre Programme und ihre Profile. Sie haben spezifische Hüllen, die sich als Organisationen betriebswirtschaftlich und über ein entsprechendes Qualitätssicherungsmanagement am Laufen halten. Der Schlüssel aber, um als

Bildungsinstitution sichtbar zu werden, ist das Programm, dass sich bildungstheoretisch auszuweisen hat, auch durch spezifische Planungsstrategien, die sich im wechselwirkenden Austausch in der Umwelt bewegen.

Die Volkshochschule ist dabei eine besondere Institution mit einer längeren Geschichte. Aber auch sie ist erst erkennbar durch ihr Programm und das Planungshandeln in der offenen Struktur.

5. Auswahl und Sampling der Einrichtungen

Kapitel 5. beschreibt das Vorgehen im qualitativen Samplingprozess – einfü-
rend (Kapitel 5.1.) sowie entlang der im Projekt relevanten Kriterien hin zur
Samplingsauswahl (Kapitel 5.2.). Die letztendlich ausgewählten Einrichtungen
werden in Kapitel 5.3. entlang vergleichender Charakteristika beschrieben.

Folgende übergeordnete Fragestellungen waren für den Samplingprozess
leitend:

1. Welche thematischen und strukturellen Entwicklungen zeigen sich im Pro-
grammsegment der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshoch-
schulen im Vergleich zwischen 2007 und 2017?
2. Wie lässt sich die identifizierte inhaltliche Struktur des Programmsegments
im Kontext der Diskussion zur beruflichen Weiterbildung und in Bezug zu
den Begriffen ‚Beruf‘ sowie ‚berufliche Tätigkeit‘ einordnen?
3. Welche bildungskonzeptionellen Vorstellungen für berufliche Weiterbil-
dung lassen sich herausarbeiten und wie lassen sich diese in Bezug zur
öffentlichen Verantwortung der Volkshochschulen einordnen?
4. Welchen Stellenwert hat das Programm als Ausdruck gesellschaftlicher
Verhältnisse und Erwartungen sowie als bildungskonzeptionelle Schwer-
punktsetzung in Volkshochschulen? Was meint, bezogen auf die Volkshoch-
schulen, hier die besondere öffentliche Verantwortung, ausgelegt durch die
Angebotsstruktur?

In den vier Hauptfragen wird deutlich, dass sich die Erhebung im Projekt auf
die zwei Untersuchungszeiträume 2007 und 2017 konzentriert. Der Untersu-
chungszeitraum 2017 wurde u. a. aufgrund des Projektbeginns und der dement-
sprechend vorhandenen Datenlage ausgewählt. Aufgrund eines angedeuteten
Längsschnitts in Verbindung mit dem Ansatz, für die Expert*inneninter-
views im Erhebungszeitraum auch Programmplaner*innen zu interviewen,
die in beiden Untersuchungszeiträumen im Programmbereich für die Planung
zuständig waren und somit eine gewisse Zeitspanne überblicken, wurde ein
entsprechendes Zeitfenster zunehmend fokussiert. Gleichzeitig mussten auch
die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen im Blick behalten werden
(u. a. Verabschiedung der ‚Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeits-
markt‘ (Hartz I–IV) 2002/2003, Weltfinanzkrise ab 2007, Eurokrise ab 2009),
die – so die Annahme – auch Auswirkungen auf die Angebote zur beruflichen
Weiterbildung haben. Daher galt es einerseits, nicht hinter einen gewissen

Zeitpunkt zurückzugehen, und andererseits doch entsprechende Rahmenbedingungen vorzufinden.

Aiga von Hippel, Stephanie Iffert, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer

5.1. Einführung zum Sampling

Grundlegend für die Untersuchung ist die *Auswahl der Volkshochschulen*, die nach vorab festgelegten Kriterien mit einem theoriegenerierenden Ziel erfolgte. Das heißt, es wird eine inhaltliche Repräsentation (Merkens 1997), aber keine statistische Repräsentativität angestrebt. Inhaltlich repräsentativ meint, dass bei der Auswahl nach Kriterien vorgegangen wird, die aufgrund der Theorie und des bisherigen Forschungsstandes voraussichtlich eine Relevanz für die Gestaltung der individuellen beruflichen Weiterbildung haben.

Bei einer Programmanalyse gibt es im Grunde zwei Schritte im Samplingprozess: Im ersten Schritt – der in diesem Kapitel im Vordergrund steht – geht es um die Auswahl der zu betrachtenden Einrichtungen.¹ In einem zweiten Schritt (vgl. Kapitel 6.) geht es dann um die Klärung, welche Angebote der jeweiligen Einrichtung in die Programmanalyse aufgenommen werden sollen. In beiden Schritten wird auch definiert, was die jeweilige ‚Grundgesamtheit‘ ist, für die – wie hier in einer qualitativen Studie – inhaltliche Aussagen gemacht werden sollen bzw. für die die Auswahl inhaltlich steht.

Wir streben mit der vorgelegten Studie somit keine statistische Repräsentativität an. Diese wird über die Volkshochschul-Statistik sehr gut erreicht (siehe u. a. Huntemann/Reichart 2017). Uns geht es vielmehr um eine Erweiterung und Verdichtung des Kenntnisstandes und der Ausdifferenzierung individueller beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen.

Unser Vorgehen ist daher explorativ, weil zwar statistisch gesicherte Kenntnisse über Volkshochschulen und das berufliche Angebot an ihnen vorhanden sind, jedoch wenig über die inhaltliche Ausgestaltung im Detail bekannt ist. Im Groben sind demnach Eckpunkte unserer Grundgesamtheit bekannt, also das berufliche Weiterbildungsangebot an Volkshochschulen, allerdings nicht im Detail.

1 Für unsere Programmanalysen stand der Einrichtungstyp fest, nämlich Volkshochschulen als öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen. Für andere Programmanalysen hilfreich bei dem Einrichtungssampling ist die Einteilung in Einrichtungstypen (siehe dazu von Hippel/Stimm 2020).

Insofern haben wir im Samplingprozess Elemente eines kriteriengeleiteten Samplings (Ergebnisse der Volkshochschul-Statistik, Vorabauswahl der Einrichtungen über Expert*inneninterviews und Sichten der Programme; vgl. Kapitel 5.2.) mit Zielen eines eher theoretischen bzw. theoriegenerierenden Samplings kombiniert (für die unterschiedlichen Samplingformen in der qualitativen Forschung siehe Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 177–185).

Beim kriteriengeleiteten Sampling auf Einrichtungsebene mit theoriegenerierendem Ziel der grounded theory geht es um ein schrittweises Auswählen der Fälle (auch entlang der Minimierung und Maximierung von Kontrasten) mit dem Ziel, eine Theorie zu entwickeln, das heißt, die Fallauswahl ist auf die Theoriebildung bezogen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 181–182). Für die Studie bedeutet das, dass die Einrichtungen nicht repräsentativ für bestimmte Arten von Volkshochschulen stehen, sondern sie repräsentieren die Ausdifferenzierung der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen. Unsere Untersuchungseinheit sind somit nicht die Einrichtungen, sondern die Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung. Wir haben dafür keine schrittweise Auswahl wie im kriteriengeleiteten Sampling auf Einrichtungsebene mit theoriegenerierendem Ziel durchgeführt, aber die theoretische Relevanz unterschiedlicher Kategorien war für die Einbeziehung der einzelnen Fälle ausschlaggebend.

Unser Samplingprozess zielte dabei auf eine Variation und Intensität der Verdichtung sowie Heterogenität im Sample auf Ebene der Angebote (Flick 2007, S. 165; Merkmens 1997, S. 101), und zwar auf die Fülle und Ausdifferenzierung des Angebots innerhalb einer Einrichtung und über die Einrichtungen hinweg. Dabei werden nicht minimale und maximale Kontraste untersucht. Mit dem Fokus auf Variation und Intensität nehmen wir vielmehr Bezug auf unsere Fragestellung zu thematischen und strukturellen Ausdifferenzierungen im Programmsegment der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen, auch unter der Perspektive der Auslegung öffentlicher Verantwortung (vgl. Kapitel 3.1. zur Operationalisierung von Zugängen zum lebenslangen Lernen in öffentlicher Verantwortung).

Ziel ist somit nicht die generelle Verallgemeinerbarkeit, sondern das Aufzeigen dieser Ausdifferenzierungen über die Variationsbreite. Diese Variationsbreite dient uns als Auswahlstrategie, denn „Auswahlstrategien beschreiben Wege, um ein Feld zu erschließen“ (Flick 2007, S. 169). Insofern zielen wir auf eine Generalisierbarkeit nicht unserer empirischen Schwerpunkte (in Themen etc.) – diese sind detaillierte inhaltliche Einblicke –, sondern auf eine Generalisierbarkeit und Nachnutzbarkeit unserer theoretisch-empirischen

Beschreibungen der Ausdifferenzierung individueller beruflicher Weiterbildung als Untersuchungsgegenstand, konkret sichtbar im Kodierleitfaden und in den Typen (sowie auch teilweise in den Profilen). Das heißt, unsere Auswahl an Einrichtungen steht für die Fülle an Ausdifferenzierungen und gleichzeitig für einzelne Beispiele jeweils unterschiedlicher Profile und Kontrastierungen.

Die Abbildung 5.1 visualisiert den ersten Schritt im Samplingprozess, der im folgenden Kapitel 5.2. beschrieben wird.

Leitende Fragestellung:

Wie und in welchen Kontexten wird das Programmsegment „individuelle berufliche Weiterbildung“ an der jeweiligen Volkshochschule ausgestaltet?

Grundgesamtheit:

Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen

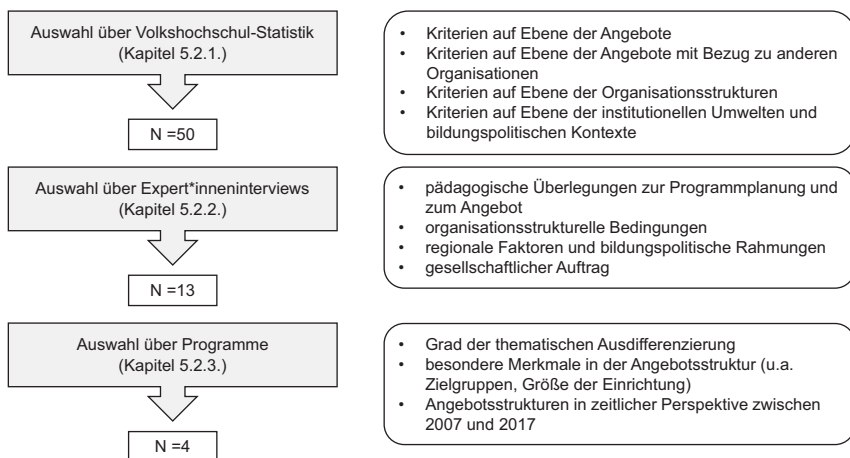


Abbildung 5.1: Detaillierung des ersten Schritts im Samplingprozess hin zur Auswahl der Einrichtungen (Eigene Darstellung)

Aiga von Hippel, Stephanie Iffert, Maria Stimm, Bettina Thöne-Geyer

5.2. Kriteriengeleitetes Sampling

Das kriteriengeleitete Sampling umfasst als ersten Schritt im Samplingprozess in unserem Vorgehen mehrere Unterpunkte, die in Abbildung 5.1 visualisiert sind und hier beschrieben werden.

Das Ziel einer qualitativen Stichprobenziehung ist die Berücksichtigung der im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandenen und für die Forschungsfrage-

stellung relevanten Heterogenität. Da bereits zu Beginn der Datenerhebung erste tentative Hypothesen über relevante Einflüsse im untersuchten Feld formuliert werden konnten, wurde das qualitative Sample anhand von Kriterien gebildet, die die Heterogenität im Untersuchungsfeld berücksichtigen (Kelle/Kluge 2010, S. 55 und S. 109). Die Kriterien beziehen sich dabei auf zwei Bereiche: zum einen Kriterien, die die thematische Vielfalt der Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung beschreiben und zum anderen Kriterien, von denen wir theoriegeleitet annehmen, dass sie einen Einfluss auf die Gestaltung der Angebote haben.

Bei dem kriteriengeleiteten Vorgehen zur Auswahl der Einrichtungen wurde in drei aufeinander aufbauenden Schritten vorgegangen, wobei das Untersuchungsfeld in einem Top-Down-Verfahren (von Makrostrukturen zu Mikroeinheiten) in sich verdichtender Weise erschlossen wurde. Ein erschließender Zugang erfolgte über eine Literaturlauswertung und die Sichtung der Datenlage aus der Volkshochschul-Statistik (Daten: 2006/2007 und 2016², Huntemann/Reichart 2017). Ein vertiefender Zugang erfolgte über vier Kurzinterviews mit Expert*innen aus dem Untersuchungsfeld. Weiterhin wurde ausschlaggebend für die Auswahl des Samples ein vertiefender programmanalytischer Zugang über die Programmichtung ausgewählter Volkshochschulen genutzt. So wurden erste Erkenntnisse über die Angebotsvielfalt extrahiert.

5.2.1. Erschließender Zugang: Auswahl über die Volkshochschul-Statistik

Die Sichtung der Volkshochschul-Statistiken³ folgte entlang der Fragestellung „Wie und in welchen Kontexten wird das Programmsegment ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ an der jeweiligen Volkshochschule ausgestaltet?“ Einstiegspunkt der Auseinandersetzungen ist dabei der Programmbereich „Arbeit – Beruf“, von dem ausgehend sich die individuelle berufliche Weiterbildung als Programmsegment über das gesamte Programm ausdehnt.

-
- 2 In der Phase der Samplingbildung lag die Volkshochschul-Statistik für das Arbeitsjahr 2017 noch nicht vor, daher wurde auf die Daten aus dem Arbeitsjahr 2016 zurückgegriffen.
 - 3 Es gab eine Sonderauswertung der Volkshochschul-Statistik durch die Abteilung Forschungsinfrastrukturen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) für die jeweiligen TOP 20 Volkshochschulen entlang der unterschiedlichen Kriterien sowie für weitere einzelne Volkshochschulen.

Im Unterschied zur Programmanalyse, die sich auf der Ebene der Angebote bewegt, weist die Volkshochschul-Statistik dabei jedoch die durchgeführten Kurse und Veranstaltungen aus. Diese Differenz muss im Blick behalten werden.

Im Verlauf der Samplebildung wurden einflussnehmende Kriterien auf das Angebot und beschreibende Kriterien der thematischen Ausdifferenzierung des Angebots der beruflichen Weiterbildung diskutiert. Diese Kriterien werden als relevant für den Rückschluss auf die Programmstruktur gesehen (vgl. zum Forschungsstand ausführlich Kapitel 3.3.). Sie sind im Folgenden grob entlang des Mehrebenenmodells von Schrader (2011, S. 103) strukturiert. Anhand dieser Kriterien wurden zunächst 50 Volkshochschulen ausgewählt.

Kriterien auf Ebene der Angebote⁴

- *Gesamtzahl der durchgeführten Unterrichtsstunden an Volkshochschulen:* Reichart, Lux und Huntemann (2018) führen die Gesamtzahl der durchgeführten Unterrichtsstunden an einer Volkshochschule als verlässlichsten Indikator für das Leistungsvolumen einer Volkshochschule an (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 16). Das Leistungsvolumen im Berichtsjahr 2016 beläuft sich auf insgesamt 17,9 Millionen Unterrichtsstunden (Huntemann/Reichart 2017, S. 9). Die Belegungen (Teilnahmefall von in Kursen oder anderen Veranstaltungen angemeldeten und teilnehmenden Personen) erreichen einen Wert von 6,6 Millionen (Huntemann/Reichart 2017, S. 19).
- *Kurse, Belegung und durchgeführte Unterrichtsstunden im Programmbereich „Arbeit – Beruf“:* Im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ werden für das Berichtsjahr 2016 deutschlandweit 51.237 Kurse (8,2 Prozent des Gesamtangebots) und 1.464.822 Unterrichtsstunden (8,2 Prozent des Gesamtangebots) durchgeführt sowie 427.007 Belegungen (6,5 Prozent der Anzahl aller Belegungen) ausgewiesen (Huntemann/Reichart 2017, S. 42).
- *Fachgebiete im Programmbereich „Arbeit – Beruf“:* Für den Programmbereich „Arbeit – Beruf“ werden im Berichtsjahr 2016 zehn verschiedenen Fachgebiete aufgeführt (Huntemann/Reichart 2017, S. 44) (vgl. auch Kapitel 3.3.), die von den Einrichtungen in unterschiedlicher Differenzierung und Häufigkeit angeboten werden. Rund die Hälfte der Kurse und Belegungen entfallen

4 Für das Berichtsjahr 2017 liegen von 883 der bundesweit 895 Volkshochschulen ausführliche Angaben zu institutionellen Merkmalen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungen vor (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 9).

dabei auf das Fachgebiet „IuK-Grundlagen/allg. Anwendungen“, 28,3 Prozent der Unterrichtsstunden und 18,4 Prozent der Belegungen entfallen auf das Fachgebiet der Sammelkategorie „fachgebietsübergreifende/sonstige Kurse“. Nach absoluten Zahlen positiv im Vergleich zum Berichtsjahr 2015 entwickelte sich das Fachgebiet Branchenspezifische Lehrgänge. Mit einem Anteil von sechs Prozent der Kursstunden und 4,8 Prozent der Belegungen am Programmbereich (Huntemann/Reichart 2017, S. 20 und S. 44).

- *Kurse für besondere Adressat*innengruppen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“*: 19,5 Prozent (9.976 Kurse) der Kurse im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ richten sich im Berichtsjahr 2016 an besondere Adressat*innengruppen. 56,5 Prozent davon adressieren Arbeitslose, 21,2 Prozent Ältere und 18,1 Prozent Jugendliche. 10,2 Prozent der Kurse richten sich an Männer und sechs Prozent der Kurse an Frauen (Huntemann/Reichart 2017, S. 54).
- *Geschlechter- und Altersverteilung im Programmbereich „Arbeit – Beruf“*: Insgesamt 64,4 Prozent aller Teilnahmen in Kursen sind weiblich (Huntemann/Reichart 2017, S. 49). Bezogen auf die Altersverteilung entfallen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ 26,1 Prozent der Teilnahmen auf die Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen und 26,4 Prozent der Teilnahmen auf die Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen, danach folgt mit 17,3 Prozent die Altersgruppe der über 65-Jährigen. 12,7 Prozent der Teilnehmenden sind zwischen 25 und 34 Jahre alt und neun Prozent zwischen 18 und 24 Jahre alt. 8,7 Prozent der Teilnehmenden sind unter 18 Jahre alt (Huntemann/Reichart 2017, S. 52).

Kriterien auf Ebene der Angebote mit Bezug zu anderen Organisationen

- *Anzahl der Auftrags- und Vertragsmaßnahmen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“*: Auftrags- und Vertragsmaßnahmen werden von einem bestimmten Auftraggeber (z. B. Agentur für Arbeit oder Betriebe) für eine bestimmte Teilnehmer*innengruppe durchgeführt.⁵ Die entsprechenden Kurse und Lehrgänge sind i. d. R. nicht in den Programmheften aufgeführt (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 19). Im Jahr 2016 werden 4,1 Prozent aller Kurse

5 In unseren folgenden Darstellungen (Kapitel 8.) differenzieren wir gegenüber der Volkshochschul-Statistik in (a) ‚offenes Angebot‘ und (b) ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘. (b) könnte dabei weiter ausdifferenziert werden in ‚Angebote aus Projektzusammenhängen‘ und ‚Angebote aus Auftrags- und Vertragsmaßnahmen‘. Ergänzt werden könnten hier auch sogenannte ‚Angebote für Firmenschulungen‘ (vgl. auch Kapitel 2.6.).

als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen durchgeführt (Huntemann/Reichart 2017, S. 21). Mit Ausnahme des Jahres 2016, in dem die Auftrags- und Vertragsmaßnahmen am häufigsten im Programmbereich „Sprachen“ zu finden waren, liegt ansonsten der Programmbereich „Arbeit – Beruf“ vorn (Huntemann/Reichart 2017, S. 21). Im Berichtsjahr 2016 belaufen sich die Unterrichtsstunden für Auftrags- und Vertragsmaßnahmen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ auf 511.927 (32 Prozent aller Unterrichtseinheiten bei den Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), die Belegungen liegen bei 71.412 (28,5 Prozent aller Belegungen bei den Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) und die Kurse liegen bei 6.538 (26,6 Prozent aller Kurse bei den Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) (Huntemann/Reichart 2017, S. 46). Im Vergleich zum offenen Angebot betrug der Anteil der Auftrags- und Vertragsmaßnahmen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ im Jahr 2016 34,6 Prozent; das heißt 64,5 Prozent entfielen auf das offene Angebot und 0,8 Prozent auf Einzelveranstaltungen (Huntemann/Reichart 2017, S. 72).

- *Kooperationen der Volkshochschule*: Die Gesamtzahl der Kurse in Kooperation mit anderen Einrichtungen beläuft sich auf 31 Tausend und ist im Berichtsjahr 2016 gestiegen (Huntemann/Reichart 2017, S. 24). Das Unterrichtsstundenvolumen für Kooperationen umfasst 1,535 Millionen Stunden (Huntemann/Reichart 2017). Häufigste Kooperationspartner sind Ämter und Behörden (22,1 Prozent aller Kurse in Kooperation), gefolgt von Vereinen und Initiativen (12,7 Prozent aller Kurse in Kooperation). Weitere Kooperationspartner sind Kultureinrichtungen und Schulen, Hörfunk und Fernsehen, Universitäten und Forschungseinrichtungen mit unterschiedlicher Häufigkeit (Huntemann/Reichart 2017, S. 24).
- *Prüfungen an Volkshochschulen*: Für das Berichtsjahr 2016 wurden 167 Tausend Prüfungsteilnahmen gemeldet; davon beträgt der Anteil der schulischen Prüfungen 4,7 Prozent (Huntemann/Reichart 2017, S. 24). Insgesamt ist bei den Prüfungsteilnahmen ein Anstieg um 24,1 Prozent zu verzeichnen (Huntemann/Reichart 2017, S. 24). 45,2 Prozent der Prüfungsteilnahmen (71.722) werden bei sonstigen Einrichtungen angemeldet, darunter fallen auch Einbürgerungstest und der Test „Deutsch für Zuwanderer“ (DTZ) (Huntemann/Reichart 2017, S. 24 und S. 59). 23,9 Prozent (37.905) an der Volkshochschule sind telc-Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen (Huntemann/Reichart 2017, S. 24 und S. 59). 15,4 Prozent (24.461) entfallen auf die landeseinheitlichen Volkshochschulprüfungen und 10,7 Prozent (16.926) auf die sonstigen Volkshochschulprüfungen; 0,8 Prozent (1.344 Prüfungsteilnahmen) der Prüfungen entfallen auf die Industrie- und Handelskammern (IHK), Handwerkskammern (HWK) sowie Berufsverbände

(Huntemann/Reichart 2017, S. 59). Es werden hier entsprechende Zertifikate der Kammern erworben, so dass die Prüfungen auf der Basis von Kooperationen mit den Volkshochschulen durchgeführt werden.

Kriterien auf Ebene der Organisationsstrukturen

- *hauptamtlich-pädagogische Mitarbeiter*innen*: Im Berichtsjahr 2016 sind an Volkshochschulen bundesweit 3.820 Stellen durch hauptberuflich pädagogisches Personal besetzt (Huntemann/Reichart 2017, S. 12). Aussagen zum einzelnen Programmbereich können nicht erfolgen, da hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter*innen auch mehrere Programmbereiche verantworten können.
- *Kursleitende*: Im Berichtsjahr 2016 wurden 191.812 neben-/freiberufliche Kursleiter*innen ausgewiesen, davon 68,7 Prozent Frauen (Huntemann/Reichart 2017, S. 34).
- *Trägerstruktur, Finanzstruktur und regionale Einbettung*: Der überwiegende Teil der Volkshochschulen (53,4 Prozent) befindet sich in kommunaler Trägerschaft (Gemeinde/Kreis) oder existiert als Zweckverband in interkommunaler Kooperation (8,2 Prozent), knapp ein Drittel der Volkshochschulen arbeitet als eingetragener Verein (e. V.) und 43 Volkshochschulen als Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) oder in sonstigen privaten Trägerschaften (Huntemann/Reichart 2017, S. 11). Insgesamt sind im Berichtsjahr 2016 2.990 Außenstellen gemeldet, von denen 14,5 Prozent hauptberuflich geleitet werden (Huntemann/Reichart 2017, S. 12). Das Finanzvolumen der Volkshochschulen beträgt im Berichtsjahr 2016 insgesamt 1,254 Milliarden Euro (Huntemann/Reichart 2017, S. 12). 37,9 Prozent davon werden durch Teilnahmegebühren erbracht. Der Anteil der öffentlichen Zuschüsse durch Länder und Kommunen beläuft sich auf 36,5 Prozent (457 Millionen Euro) (Huntemann/Reichart 2017, S. 15). Der restliche Anteil der Finanzierung erfolgt aus Bundesmitteln, SGB-Mitteln und EU-Mitteln sowie sonstigen Einnahmen (Vermietungen, Kooperationen etc.). Auch wenn die Summe an öffentlichen Zuschüssen gewachsen ist, ist der Anteil an der Gesamtfinanzierung prozentual zurückgegangen, da Teilnahmegebühren und andere Einnahmen gestiegen sind (Huntemann/Reichart 2017, S. 15, vgl. auch Kapitel 3.4.).

Kriterien auf Ebene der institutionellen Umwelten und bildungspolitischen Kontexte

Kriterien auf Ebene der institutionellen Umwelten und bildungspolitischen Kontexte werden in der Beschreibung der Einrichtungen (vgl. Kapitel 5.3.)

erläutert. In den Blick genommen wurden regionale Strukturen in Bezug auf Arbeitslosenquote, Wirtschaftsstruktur, Sozialstruktur oder Sozialraumbezug sowie die Einbindung der Volkshochschule in bildungspolitische Aktivitäten.

Aus der Berücksichtigung der aufgeführten Volkshochschulen in den TOP 20 der jeweiligen angefragten statistischen Daten und der Sichtung von Literatur im zu untersuchenden Feld ergab sich zunächst eine Sammlung von ca. 50 Volkshochschulen, die für das Sampling diskutiert wurden.

5.2.2. Vertiefender Zugang: Erarbeitung von Kriterien über Expert*inneninterviews

In einem nächsten Schritt wurden Vorabinterviews mit Expert*innen geführt, um die im Projekt erhobenen Kriterien zu validieren und mit Blick auf die Forschungsfrage bzw. den Forschungsgegenstand vertieft einzuordnen.

In der vorliegenden Studie werden Expert*inneninterviews mehrfach eingesetzt (vgl. Kapitel 7). Für die Samplebildung wurden sie als sogenannte ‚Vorabinterviews‘ durchgeführt, um ein besseres Verständnis von und einen tieferen Einblick in mögliche Einflussfaktoren der Programmgestaltung für die individuelle berufliche Weiterbildung zu erhalten. Ziel der Interviews war es, die Kriterien für die Auswahl des Untersuchungssamples inhaltlich anzureichern und somit die Begründung für die Auswahl weiter zu verbessern.

Um eine ausreichende Breite an Informationen auf den Gegenstand zu gewährleisten, wurden die Expert*innen so ausgewählt, dass Informationen aus der Perspektive unterschiedlicher (beruflicher) Positionen und Funktionen eingeholt werden konnten (Gläser/Laudel 2010, S. 117).

- Fachbereichsleiter*in ‚Arbeit und Beruf‘ in einem Volkshochschul-Landesverband (I_3)
- Direktor*in einer Volkshochschule (I_1)
- Leiter*in des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ an einer Volkshochschule (I_2)
- Mitwirkende*r im „Verein zur Förderung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen e. V.“ (I_4)

Die leitende Frage für die Vorabinterviews der Expert*innen lautete: „Welche Kriterien haben aus Sicht von Expert*innen Einfluss auf die Gestaltung des Angebots der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen?“

Einige Fragen aus dem Interviewleitfaden zeigen beispielhaft, wie diese Leitfrage operationalisiert wurde:

- An welchen Zielen, Funktionen, Interessen, Bedarfen, Nachfragekonstellationen welcher Akteur*innen orientiert sich die Ausgestaltung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘?
- Wovon hängt die thematische Breite des Kursangebots im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ in einzelnen Einrichtungen ab? Wovon hängen Schwerpunktsetzungen ab?
- Welche Relevanz hat das Einwerben von Drittmitteln für die Entwicklung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘?
- Welche strukturellen/rahmengebenden Einflussfaktoren haben Einfluss auf die Ausgestaltung der individuellen beruflichen Weiterbildung?

Die Ergebnisse der Auswertung lassen sich inhaltlich und thematisch zu folgenden Aspekten bündeln:

- pädagogische Überlegungen zur Programmplanung und zum Angebot (z. B. inhaltliche Breite, thematische Übergänge in andere Programmbereiche, Ausbau von Alleinstellungsmerkmalen),
- organisationsstrukturelle Bedingungen (u. a. Anzahl der hauptamtlich pädagogischen Mitarbeiter*innen, Zertifizierung der Volkshochschule, qualifizierte Kursleiter*innen, Kooperationen),
- regionale Faktoren und bildungspolitische Rahmungen (Arbeitsmarkt, Bevölkerungs- und Beschäftigungsstruktur, Weiterbildungslandschaft, Weiterbildungsgesetz, Förderstrukturen) sowie
- gesellschaftlicher Auftrag.

5.2.3. Programmanalytischer Zugang: Auswahl über die Sichtung der Programme

Aus den 50 Volkshochschulen, die nach den eingeführten Kriterien (vgl. Kapitel 5.2.1.) detaillierter analysiert wurden, wurden 13 Volkshochschulen zur Sichtung der Programmhefte der Jahre 2006/2007 und 2016/2017 angefragt.

In den untersuchten Programmheften finden sich sowohl offene Angebote für jedermann/-frau als auch Angebote, die für bestimmte Personen-, Berufs- und Zielgruppen geplant wurden. Es finden sich neben Präsenzkursen in unterschiedlichen Formaten auch Formen des Online-Lernens (z. B. Webinare und blended-learning). Einige Volkshochschulen haben ein Portfolio entwickelt, welches passgenaue Angebote für Unternehmen enthält.

Der Grad der thematischen Ausdifferenzierung ist aus programmanalytischer Sicht das zentrale Kriterium für die weitere Auswahl des Samples.

Daher wurden folgerichtig in einem ersten Schritt die Volkshochschulen ausgeschlossen (vier Einrichtungen), deren Programm im Vergleich zu den anderen Volkshochschulen einen geringeren Grad an thematischen sowie organisationalen Ausdifferenzierungen aufwies. Ebenfalls wurden potenzielle organisationale Ausdifferenzierungen (letztere z. B. durch volkshochschulnahe Ausgründungen für den Bereich der beruflichen Weiterbildung) mit einbezogen.

Die verbleibenden neun Volkshochschulen wurden entsprechend der Vergleichskriterien (a) thematische Ausdifferenziertheit („Fülle und Heterogenität“) und (b) besondere Merkmale, wie Größe der Einrichtung, spezifische Zielgruppen, geclustert. Entsprechend wurden weitere Auswahlkriterien angelegt, und zwar: mögliche Bewegungen in den Angeboten aus zeitlicher Perspektive (zwischen 2007 und 2017) und aufgrund äußere Einflussfaktoren. Als weiteres Kriterium in der Gesamtschau wurde die regionale Ausgewogenheit im Gesamt-sample herangezogen. Auf dieser Basis wurden vier Volkshochschulen – wie im Antrag vorgesehen – für den gesamten Untersuchungsprozess ausgewählt.

Die Synopse der Ergebnisse aus diesen einzelnen Zugängen ermöglicht eine begründete Auswahl der Programme und das Sicherstellen einer Heterogenität im gewählten Sample.

Laura Seidel

5.3. Beschreibung der Einrichtungen

Auf Basis ausgewählter Daten der Volkshochschul-Statistik, ergänzt durch wirtschaftliche sowie soziodemografische Statistiken der Bundesrepublik Deutschland und der Sichtung von Programmen der ausgewählten vier Volkshochschulen aus den Jahren 2007 und 2017 ergibt sich eine Beschreibung für jede Einrichtung.

Ausgangspunkt der statistischen Darstellungen sind Durchschnittswerte, die Vergleiche in der und zwischen den Beschreibung/en ermöglichen. Bei der Nennung des Bundeslandes oder der Region bzw. des Kreises, in der/dem die jeweilige Volkshochschule angesiedelt ist, wird der Durchschnittswert der Bundesrepublik Deutschland zum Ausgangspunkt genommen:

- Die durchschnittliche Bevölkerungsdichte in Deutschland beträgt 232 Einwohner*innen pro Quadratkilometer (Statistik Bundesagentur für Arbeit 2020a, Stichtag: 31.12.2018).
- Die durchschnittliche Arbeitslosenquote in Deutschland beträgt fünf Prozent (Statistik Bundesagentur für Arbeit 2020a, Jahresdurchschnittswerte

2019). Für die Zahlen der jeweiligen Region bzw. des jeweiligen Kreises, in der/dem die Volkshochschule angesiedelt ist, wird auf die regions- bzw. kreisspezifischen Daten der Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (BA) zurückgegriffen (Statistik Bundesagentur für Arbeit 2020b).

- Die durchschnittliche Teilnahmequote an Weiterbildungen ausgewiesen als Anteil in Prozent der Gesamtbevölkerung in Deutschland betrug im Jahre 2015 12,2 Prozent (Bertelsmann-Stiftung 2018, S. 6). Für die Beschreibung der durchschnittlichen Teilnahmequoten an Weiterbildungen der jeweiligen Regionen bzw. des Kreises wird auf die regions- bzw. kreisspezifischen Daten des interaktiven Weiterbildungsatlas zurückgegriffen (Zugriff unter: <https://kreise.deutscher-weiterbildungsatlas.de/interaktive-karten/>).

Für die Beschreibung des siedlungsstrukturellen Kreistyps, in dem die jeweilige Volkshochschule angesiedelt ist, wird auf die Daten des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) zurückgegriffen. Es wird dabei auf Grundlage des Bevölkerungsanteils der Groß- und Mittelstädte, der Bevölkerungsdichte der Kreisregionen und der Bevölkerungsdichte der Kreisregionen ohne Berücksichtigung der Groß- und Mittelstädte der jeweiligen Region bzw. des jeweiligen Landkreises zwischen vier Typen unterschieden (BBSR 2020):

- Als ‚kreisfreie Großstädte‘ werden kreisfreie Städte mit mehr als 100.000 Einwohner*innen bezeichnet.
- Als ‚städtische Kreise‘ werden Landkreise mit einer Bevölkerungsdichte von mind. 150 Einwohner*innen pro Quadratkilometer ohne Groß- und Mittelstädte bezeichnet, sowie Landkreise mit einer Bevölkerungsdichte von mind. 150 Einwohner*innen pro Quadratkilometer, deren Bevölkerung zu mind. 50 Prozent in Groß- und Mittelstädten lebt.
- Als ‚ländliche Kreise mit Verdichtungsansatz‘ werden Landkreise mit einer Bevölkerungsdichte unter 150 Einwohner*innen pro Quadratkilometer bezeichnet, deren Bevölkerung zu mind. 50 Prozent in Groß- und Mittelstädten lebt, sowie Landkreise mit einer Bevölkerungsdichte ohne Groß- und Mittelstädte von mind. 100 Einwohner*innen pro Quadratkilometer.
- Als ‚dünn besiedelte ländliche Kreise‘ werden Landkreise bezeichnet, die eine Bevölkerungsdichte ohne Groß- und Mittelstädte unter 100 Einwohner*innen pro Quadratkilometer aufweisen und deren Bevölkerung zu weniger als 50 Prozent in Groß- und Mittelstädten lebt.

Die Beschreibung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der jeweiligen Volkshochschule orientiert sich an den Durchschnittswerten aller in der Volkshochschul-Statistik integrierten Daten der beteiligten Volkshochschulen aus dem Arbeitsjahr 2016. Der Durchschnitt der Anzahl der Kurse bzw. Maßnahmen im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ beträgt dabei 57 Kurse, der Durchschnitt der Anzahl der Unterrichtsstunden im Programmbereich „Arbeit – Beruf“ beträgt 1.640 Unterrichtsstunden.⁶ In Abhängigkeit der jeweiligen Anzahl an gesamten Unterrichtsstunden, die als wesentlicher Indikator für das Leistungsvolumen der Volkshochschulen herangezogen werden können (Huntemann/Reichart 2017, S. 16), wird die Größe der jeweiligen Volkshochschule bestimmt. Ausgehend von der Grundgesamtheit der Volkshochschulen und ihrer Außenstellen (Huntemann/Reichart 2017, S. 31), verfügt jede Volkshochschule durchschnittlich über gerundet drei Außenstellen.

Im Folgenden werden die vier ausgewählten Volkshochschulen entlang der genannten Aspekte beschrieben. Die Nummerierung der Einrichtungen bleibt dabei über die anschließenden Ausführungen bestehen, so dass auf diese Beschreibungen immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Volkshochschule 1

Die Region, in der sich die Volkshochschule befindet, liegt in einem *Bundesland* mit durchschnittlicher Bevölkerungsdichte, unterdurchschnittlicher Arbeitslosenquote und durchschnittlicher Weiterbildungsteilnahmequote.

Die Region kann als eine ländliche *Region* mit Verdichtungsansätzen beschrieben werden, in der es eine leicht unterdurchschnittliche Bevölkerungsdichte im Vergleich zum Bundesdurchschnitt gibt. Ebenso im Vergleich lassen sich eine unterdurchschnittliche Arbeitslosenquote und eine leicht überdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme feststellen.

Aus der Sichtung der Programme wird deutlich, dass der *Programmbereich* ‚Arbeit und Beruf‘ thematisch stark differenziert ist. Zudem gibt es spezifische Angebotsstrukturen für ausgewählte Zielgruppen und Zertifizierungsangebote. Die Anzahl der Kurse im Programmbereich liegt im Durchschnitt. Die Anzahl der Unterrichtsstunden im Programmbereich liegt über dem Durchschnitt. Insgesamt handelt es sich um eine Volkshochschule mittlerer Größe. Die Volkshochschule hat überdurchschnittlich viele *Außenstellen*.

6 Die Daten ergeben sich durch eine Anfrage bei der Volkshochschul-Statistik am DIE für das Jahr 2016.

Volkshochschule 2

Die Region, in der sich die Volkshochschule befindet, liegt in einem *Bundesland* mit unterdurchschnittlicher Bevölkerungsdichte, überdurchschnittlicher Arbeitslosenquote und leicht unterdurchschnittlicher Weiterbildungsteilnahme.

Die Region kann als eine dünn besiedelte ländliche *Region* beschrieben werden, in der es im Vergleich zum Bundesdurchschnitt eine unterdurchschnittliche Bevölkerungsdichte gibt. Ebenso im Vergleich lassen sich eine überdurchschnittliche Arbeitslosenquote und eine leicht unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme feststellen.

Aus der Sichtung der Programme wird deutlich, dass der *Programmbereich* ‚Arbeit und Beruf‘ eher weniger thematisch ausdifferenziert ist. Es gibt jedoch umfassende Qualifizierungsangebote für bestimmte Berufsgruppen. Die Anzahl der Kurse im Programmbereich liegt im Durchschnitt. Die Anzahl der Unterrichtsstunden im Programmbereich liegt unter dem Durchschnitt. Insgesamt handelt es sich um eine Volkshochschule kleiner Größe. Die Volkshochschule hat durchschnittlich viele *Außenstellen*.

Volkshochschule 3

Die Region, in der sich die Volkshochschule befindet, liegt in einem *Bundesland* mit überdurchschnittlicher Bevölkerungsdichte, leicht überdurchschnittlicher Arbeitslosenquote und leicht unterdurchschnittlicher Weiterbildungsteilnahme.

Die Region kann als städtische *Region* beschrieben werden, in der es im Vergleich zum Bundesdurchschnitt eine deutlich überdurchschnittliche Bevölkerungsdichte gibt. Ebenso im Vergleich lassen sich eine durchschnittliche Arbeitslosenquote und eine leicht unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme feststellen.

Aus der Sichtung der Programme wird deutlich, dass die Volkshochschule einen deutlichen Angebotsschwerpunkt in beruflicher Weiterbildung hat. Der *Programmbereich* ‚Arbeit und Beruf‘ ist thematisch stark ausdifferenziert und enthält viele Auftrags- und Vertragsmaßnahmen. Zudem gibt es spezifische Angebotsstrukturen für ausgewählte Zielgruppen und Zertifizierungsangebote. Die Anzahl der Kurse im Programmbereich liegt über dem Durchschnitt, die Anzahl der Unterrichtsstunden deutlich über dem Durchschnitt. Insgesamt handelt es sich um eine Volkshochschule mittlerer Größe. Die Volkshochschule hat keine *Außenstellen*.

Volkshochschule 4

Die Region, in der sich die Volkshochschule befindet, liegt in einem *Bundesland* mit durchschnittlicher Bevölkerungsdichte, Arbeitslosenquote und Weiterbildungsteilnahme.

Die Region kann als städtische *Region* beschrieben werden, in der es im Vergleich zum Bundesdurchschnitt eine deutlich überdurchschnittliche Bevölkerungsdichte und Arbeitslosenquote gibt. Ebenso im Vergleich lässt sich eine unterdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme feststellen.

Aus der Sichtung der Programme wird deutlich, dass die Volkshochschule einen Angebotsschwerpunkt im *Programmbereich* ‚Arbeit und Beruf‘ hat, in dem sich sehr viele Auftrags- und Vertragsmaßnahmen ausmachen lassen. Es handelt sich bei der Volkshochschule um eine Fusion von Bildungs- und Kultureinrichtung mit einer sehr ausdifferenzierten Zielgruppenansprache. Die Anzahl der Kurse im Programmbereich liegt leicht über dem Durchschnitt, die Anzahl der Unterrichtsstunden deutlich über dem Durchschnitt. Insgesamt handelt es sich um eine Volkshochschule mittlerer Größe. Die Volkshochschule hat wenige *Außenstellen*.

6. Programmanalyse

Anknüpfend an das im Projekt verankerte grundlegende Interesse, herauszuarbeiten, wie individuelle berufliche Weiterbildung im Programm der Volkshochschulen ausgelegt wird, und den damit identifizierten Forschungsgegenstand ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ zu erschließen, wird nun der analytische Zugang zu den Programmen erläutert. Demnach schließen die folgenden Ausführungen *einerseits* an Kapitel 5. an, denn der Programmanalyse sind zunächst zwei Schritte vorgeschaltet: (1) Auswahl der zu betrachtenden Einrichtungen (vgl. Kapitel 5.) und (2) Klärung der Angebote, welche nun aus den Programmen der Einrichtungen in die Programmanalyse mit aufgenommen werden (vgl. Kapitel 6.2.). *Andererseits* ist die Darstellung zur Programmanalyse verknüpft mit den Ausführungen in Kapitel 1. zur Bedeutung von Programmen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Ergebnis professionell-pädagogischen Planungshandelns sowie als Ergebnis der Aushandlungsprozesse zwischen Organisation, Öffentlichkeit und Adressat*innen (Gieseke 2015).

Die Programmanalyse wird zunächst als konstitutiver Forschungszugang der Erwachsenen-/Weiterbildungswissenschaft (Gieseke 2000; Käßlinger 2008; Schrader 2011; Nolda 2018) eingeordnet (vgl. Kapitel 6.1.). Zudem wird das spezifische programmanalytische Vorgehen im Projekt entsprechend des Erkenntnisinteresses vorgestellt (vgl. Kapitel 6.3.). Aufgrund der systematischen Auswertung von Programmen entlang fragestellungsbezogener, methodisch fundierter Kategorienbildung erhält die Darstellung des Kodierleitfadens als Teil der Programmanalyse Relevanz (vgl. Kapitel 6.2.).

Maria Stimm

6.1. Allgemeine Einbettung der Programmanalyse

Grundlegend für eine Programmanalyse ist das jeweilige einrichtungsspezifische Programm. Programme bieten je nach Erkenntnisinteresse verschiedene Analyseperspektiven an: Indem sie als „Scharnierstelle zwischen Institution und Öffentlichkeit und Individuum“ (Gieseke/Opelt 2003, S. 46) beschrieben werden, bilden sie das einrichtungsspezifische Verständnis von Bildungsbedarfen und -bedürfnissen ab, welches auch in das Leitbild der Einrichtung eingeschrieben ist und sich im Programmplanungshandeln äußert. In der Charakterisierung der Programme als „Ausschnitte der Weiterbildungspraxis“

(Käpplinger 2008, o. S.) werden sie zum Ausdruck eines Teilbereiches des ‚Weiterbildungsmarktes‘ sowie seiner Veränderungen (vgl. Kapitel 4.), aber ebenso zum Ausdruck des pädagogisch-konzeptionellen und inhaltlichen Handelns und der darin liegenden Entscheidungen innerhalb einer Einrichtung. Mit der Beschreibung als „Ergebnis historischer, sozialer, ökonomischer und bildungspolitischer Entwicklungen in einer bestimmten Zeit“ (Fleige et al. 2019, S. 24) werden Programme zum Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse. Schließlich sind Programme, als spezifische Textsorte betrachtet, „veröffentlichte [...] Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen“ (Nolda 2018, S. 433), denen eine Auskunftsfunktion, Marketing- bzw. Selbstdarstellungs- und Legitimationsfunktion zugesprochen wird.

Im programmanalytischen Zugang werden nun diese Angebotsankündigungstexte zum Analysegegenstand. Jeder Angebotsankündigungstext bildet einen Fall in der Analyse ab (siehe auch Schrader 2011, S. 53). Dabei sind Programmanalysen *methodisch* vielfältig: Abhängig von Forschungsfrage (ausgerichtet entlang von u. a. Themen, Programmbereich, Region, Einrichtung, Zielgruppe) und Forschungsdesign (z. B. Primär- oder Sekundäranalysen, explorative Erhebung, Teil- oder Vollerhebung, Längsschnitt oder Querschnitt) können sie „qualitativ, quantitativ oder Methoden kombinierend angelegt sein“, lassen „sich [jedoch grundlegend alle] über die Datensorte ‚Programm‘ bestimmen“ (Käpplinger 2008, o. S.).

In den *quantitativen Auswertungen von Anbieterstatistiken*, die nicht als Programmanalyse gefasst werden, werden Angebote nach Themen differenziert und unter spezifischen Themenbereichen gebündelt, sodass ein kategorialer Ansatzpunkt für weiterführende Analysen gegeben ist und „Themenstrukturen über die Zeit nachvollzogen werden“ können (Fleige/Reichart 2014, S. 72). Wechselnde Zuordnungen von Angeboten zu Themenbereichen können darüber jedoch nicht aufgefangen werden. Gleichzeitig wird aus dem Programm nur das abgebildet, was einer statistischen Kategorie unterliegt.¹ Über *qualitativ orientierte Programmanalysen* können hingegen Themen und Inhalte, die Verbindungslinien in unterschiedliche Themenbereiche aufweisen, erkannt werden. Sie erlauben eine Fein- und Tiefenerschließung nach definierten Fragestellungen und eröffnen gegenüber Statistiken somit „einen

1 Statistiken erfassen z. B. keine Angebote des Programmsegments ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ aus den anderen Programmbereichen, also Angebote einer Volkshochschule, die der beruflichen Entwicklung außerhalb des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ dienen.

zweiten Deutungshorizont“ (Fleige/Reichart 2014, S. 80). Die Verfahren, in denen Methoden kombiniert werden, sind vielfältig: Hier können qualitative und quantitative Zugänge der Programmanalyse mit Analysen von (historischen) Dokumenten, Befragungen, Interviews, Protokollen aus teilnehmenden Beobachtungen o. Ä. kombiniert werden.

Mit Blick auf die methodische Ausgestaltung der vorliegenden Studie wurden ein qualitativer und quantitativer programmanalytischer Zugang im angedeuteten Längsschnitt verschränkt (vgl. Kapitel 8.1. und Kapitel 9.). Dieser Zugang erhält dabei eine inhaltsanalytische Ausrichtung (Nolda 1998).² Kategorienhäufigkeit und qualitativ-interpretative Momente zur Erschließung der latenten Sinngehalte kommen beide in den Blick. Ausgangspunkt für diesen Zugang ist, dass die Ergebnisse kategoriengeleitet erarbeitet werden. Diese Kategorien werden in einem Kodierleitfaden (Iffert et al. 2021) zusammengeführt, welcher als Instrumentarium bei der Analyse genutzt wird. Kombiniert wird dieser Zugang mit der Analyse von Expert*inneninterviews (vgl. Kapitel 8.2. und Kapitel 9.).

Neben der methodischen Differenzierung werden Programmanalysen vor allem nach ihrem *Forschungsgegenstand* systematisiert, bisher in Regionalanalysen, bereichsspezifische Analysen, trägerorientierte Analysen, programmereichsübergreifende Analyse, Analyse von Angeboten für spezifische Zielgruppen, Analyse bildungspolitischer Programme und Organisations- bzw. Institutionsanalysen (Fleige et al. 2019, S. 79). Die hier vorliegende Analyse lässt sich als programmereichsübergreifende Institutionsanalyse, spezifischer als Analyse des Programmsegments ‚berufliche Weiterbildung‘ an der Institution Volkshochschule (vgl. Kapitel 2.6.) einordnen.

Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Maria Stimm, Aiga von Hippel

6.2. Erläuterungen zum Kodierleitfaden und zur Durchführung der Programmanalyse

Der Kodierleitfaden, auch Kategoriensystem, Codiersystem oder Codeplan genannt, dient „der analytischen Erschließung“ (Robak 2012a, S. 1) des Forschungsgegenstands bzw. der jeweiligen problemrelevanten Aspekte (Nolda 2018, S. 440) und wird i. d. R. im Prozess der Programmanalyse erarbeitet.

2 Qualitative Zugänge der Programmanalyse sind vielfältig. Nolda (1998) unterscheidet vier analytische Möglichkeiten: (1) semiotisch-textanalytisch, (2) inhaltsanalytisch, (3) strukturalhermeneutisch und (4) diskursanalytisch.

Damit ist der Kodierleitfaden der „methodische Kern“ (Robak 2012a, S. 1) der Programmanalyse. Die darin eingebetteten Kategorien sind ein zentrales Charakteristikum der inhaltsanalytischen Ausrichtung (Mayring/Fenzl 2019). In die Erarbeitung der Kategorien fließen sowohl die jeweilige(n) bildungswissenschaftliche(n) Forschungsfragestellung(en) als auch der theoretisch-empirische Forschungsstand (Robak 2012a, S. 1) sowie die dem untersuchten Material innewohnenden phänomenologischen Aspekte ein.

Der Kodierleitfaden besteht dann zumeist aus Oberkategorien und Unter- bzw. Subkategorien. Diese können entweder deduktiv übernommen oder aber induktiv entwickelt werden (Robak 2012a, S. 1). Dabei rekurriert die Bildung der deduktiven Kategorien i. d. R. auf „interdisziplinäre Theorien, Diskurse, vorhandene Kategorien aus anderen Codesystemen und bereits vorhandene [...] Ergebnisse“ (Robak 2012a, S. 1); die induktiven Kategorien „erschließen in einem offenen empirischen meist explorativen Interesse die Auslegung von Bildung und Qualifizierung in den Angeboten der jeweiligen Träger und Institutionen und legen damit gesellschaftliche Interpretationen über Bildung in zeithistorischer Perspektive offen“ (Robak 2012a, S. 1; siehe auch Mayring 2010, S. 85). Die entstehenden Kategorien werden demnach „in einem Wechselverhältnis zwischen der theoretischen Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt und während der Analyse überarbeitet und überprüft“ (Nolda 2018, S. 443; vgl. auch Kapitel 6.3.). Zudem werden Kategorien nicht additiv gebildet, sondern verbinden sich entlang der Fragestellungen zu einem kohärenten, in sich geschlossenen System, welches durch den Kodierleitfaden abgebildet wird.

Ausgehend vom Gegenstand bzw. der Fragestellung wurden in der vorliegenden Studie *zunächst* allgemeine Kategorien definiert, die als erste Suchkategorien an das Material angelegt wurden. Im Sinne der inhaltsanalytischen Ausrichtung der vorliegenden Programmanalyse „muss vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, also ein Selektionskriterium eingeführt werden [...]. Die Fragestellung gibt dafür die Richtung an“ (Mayring 2010, S. 86–87). Die Bildung dieser ersten allgemeinen Kategorien wurde in der vorliegenden Studie zunächst mit Rückgriff auf die Kategoriensysteme bereits vorliegender Programmanalysen (Körper et al. 1995; Gieseke et al. 2005; Käßlinger 2007a; Schrader 2011; Robak/Petter 2014; Robak/Rippien et al. 2015; Fleige/Specht 2017) und unter Berücksichtigung der Volkshochschul-Statistik (Huntemann/Reichart 2017) vorgenommen. Mit Blick auf die Fragestellung wurden als relevant erachtete Kategorien aus diesen vorliegenden Kodierleitfäden herausgefiltert, am Material geprüft und ggf. angepasst. Diese deduktive Übernahme einzelner, bereits etablierter Kategorien

eröffnet die Möglichkeit, Programmanalysen in ausgewählten Aspekten untereinander anschlussfähig zu machen.

Anschließend erfolgte neben der deduktiven Bildung von Kategorien aus der Literatur (nicht nur Programmanalysen) die schrittweise Bildung induktiver Kategorien aus dem Material selbst (vgl. Kapitel 5.4.). Im Fokus standen die Angebotsankündigungstexte; um mögliche Kooperationen zu identifizieren und einzufangen, wurden in der Programmanalyse aber auch die Logos unterschiedlicher Organisationen bzw. Fördermittelgeber*innen einbezogen (vgl. Kapitel 8.1.1.). Die aus dem Material entstehenden Kategorien emergierten entweder in Form von neuen Oberkategorien oder als deren weitere Ausdifferenzierung in Form von Unter- bzw. Subkategorien. Sprachlich ausgearbeitet wurden die induktiv erarbeiteten Kategorien im Abgleich mit in der Literatur auffindbaren Definitionen oder in Anlehnung an die Angebotsankündigungstexte.

Eine Herausforderung³ bei der Entwicklung des vorliegenden Kodierleitfadens (Iffert et al. 2021) bestand darin, der Zielstellung des Projekts entsprechend (vgl. Kapitel 5.1.) die Fülle und Ausdifferenzierung des Angebots so genau wie möglich abzubilden und eher deskriptiv angelegte Kategorien mit den analytischen Kategorien sinnvoll zu verschränken. Um diese Kategorien allesamt in ein kohärentes kategoriales Gerüst zu überführen, musste dieses im Verlauf des Kodierprozesses nicht nur einer ständigen Revision unterzogen und immer wieder neu angepasst werden, sondern auch quasi bis zum Schluss für alle phänomenologischen Aspekte offengehalten werden. Daher wurden der Kodierleitfaden und die darin liegenden Hinweise zur Kodierung in mehreren Durchläufen immer wieder angepasst, bis annähernd 90 Prozent des gesamten Materials gesichtet waren. Die Arbeit am Kodierleitfaden lässt sich daher in folgende fünf Phasen unterteilen (vgl. auch Kapitel 6.3.):

1. *Phase*: erste deduktive Bildung von Kategorien aus vorangegangenen Studien und theoretisch-empirischer Literatur, Sichtung des Materials, grobe induktive Kategorienbildung aus dem Material und aus dem Diskurs heraus

3 Weitere Herausforderungen bei der Erstellung des Kodierleitfadens bestanden darin, dass das zu untersuchende Feld bisher nur wenig erforscht wurde; das Angebote zur beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen über verschiedene Programmbereiche hinweg verortet sind und das der Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ zudem eine Reihe von Angeboten enthält, die zunächst nicht eindeutig der beruflichen Weiterbildung zuzuordnen sind, die aber – so die Annahme – die Auslegung beruflicher Weiterbildung durch die Programmplanenden abbilden.

2. *Phase:* Durchlaufen der deduktiv und induktiv gebildeten Kategorien anhand erster Fälle (Angebotsankündigungstexte), Überprüfung, Schärfung und Erweiterung der Kategorien sowie Hinzunahme weiterer, induktiv gebildeter Kategorien
3. *Phase:* Kodieren weiterer Fälle (Angebotsankündigungstexte), Berücksichtigung weiterer Informationen aus den Programmheften, verstärkte Vernetzung der Kategorien untereinander, Anlegen von Filterkategorien, Schärfung der Analysekatogorien und erste Eintragungen in die Excel-Dateien mit Datenbankfunktionen (Transformation von Textstellen in Nummern)
4. *Phase:* Rückkopplungsschleifen zwischen qualitativer Ausdifferenzierung der Kategorien und der Übertragung der Kategorien in die Datenbank, Auffüllen des Kodierleitfadens mit Ankerbeispielen aus dem Material, Beschreibung der Kategorien im Kodierleitfaden, Überprüfung der Kategorienkürzel und Variablen sowie Verwerfen von Kategorien
5. *Phase:* finales Überprüfen des Kodierleitfadens und Auswertung der Häufigkeiten

Dieser zeitlich aufwendige Prozess mündete in einen ausdifferenzierten und umfangreichen Kodierleitfaden mit insgesamt 445 Kategorien, davon 46 Oberkategorien, 255 Subkategorien, 106 Sub-Subkategorien und 38 Sub-Sub-Subkategorien (Iffert et al. 2021). Zu jeder Kategorie wurden Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln sowie Hinweise hinterlegt (Mayring 2017, S. 473). Während der Kategorienbildung wurde die Trennschärfe der Oberkategorien zueinander, aber auch die der Sub- bzw. Sub-Sub-Kategorien untereinander kontinuierlich überprüft und nachgesteuert. Somit bildet die deduktiv-induktive Erstellung der Kategorien sowohl eine Analysegrundlage als auch ein zentrales Analyseergebnis ab. Zentrales Analyseergebnis deswegen, weil in den Kategorien bereits eine theoretisch-empirische Ausdifferenzierung der individuellen beruflichen Weiterbildung sichtbar wird und weil die Kategorien prinzipiell auch für Programmanalysen bezogen auf berufliche Weiterbildung an anderen Einrichtungen nachnutzbar sind.

Der Kodierleitfaden (vgl. Anhang 1) ist unterteilt in (1) organisatorische Kategorien (z. B. Einrichtung, Jahr, Veranstaltungsnummer) und erwachsenenpädagogisch-didaktische Kategorien (Zuordnung zum Programmbereich) für die jeweilige Entscheidung über die Aufnahme eines Angebotes in die Programmanalyse und dessen forschungsrelevante Zuordnung sowie in (2) eine Ausdifferenzierung des jeweiligen Angebotes über induktiv und deduktiv gebildete Kategorien, die die individuelle berufliche Weiterbildung ausdifferenzieren

(u. a. Veranstaltungszeit, Adressat*innen, Zugangsvoraussetzungen, Förderstrukturen, Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung) und in (3) Analyse-kategorien für die Oberkategorie „Verwertungshinweise“ (vgl. Kapitel 9.3.) und Analyse-kategorien für die Oberkategorie „Themenbereiche“ (vgl. Kapitel 8.1.2.) zur weiterführenden kontextbezogenen Analyse (Iffert et al. 2021).

Die (1) *organisatorischen und erwachsenenpädagogisch-didaktischen Kategorien* wurden deduktiv aus vorangegangenen Studien (Körber et al. 1995; Gieseke et al. 2005; Käßplinger 2007a; Robak/Petter 2014; Schrader 2011; Robak/Rippien et al. 2015) übernommen und für das zu untersuchende Material angepasst. Dabei variieren diese von eher deskriptiv-konkreten Kategorien bis zu Analyse-kategorien mit hohem Abstraktionsniveau. Zudem finden sich Kategorien, die allgemein entlang erwachsenenpädagogischer Fragestellungen eine Anwendung finden und solche, die gezielt exkludierend auf den Forschungsgegenstand gerichtet sind. Während die organisatorischen Kategorien und erwachsenenpädagogisch-didaktischen Kategorien zügig und relativ zu Beginn der Studie gebildet wurden, haben sich die Kategorien zur (2) *Ausdifferenzierung des jeweiligen Angebots über induktive und deduktive Kategorien* sowie die (3) *spezifischen Oberkategorien*, die auf berufliche Weiterbildung ausgerichtet sind, erst im Prozess der Programmanalyse entwickelt.

Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer

6.3. Anlage des Auswertungsprozesses

Im Prozess der Erstellung des Kodierleitfadens erfolgte ab einem bestimmten Zeitpunkt die Codierung der Angebotsankündigungstexte als weiterer Schritt in der Programmanalyse (vgl. Kapitel 6.2.). Die Angebotsankündigungstexte wurden in dieser Studie den Programmheften der ausgewählten Volkshochschulen entnommen (vgl. Kapitel 5.4.), einzelne Angebotsankündigungstexte – zumeist projektformige Veranstaltungen – lagen als Faltblätter vor.

Erfasst wurden aus den Programmheften alle Veranstaltungen, deren Beginn im Jahr 2007 oder im Jahr 2017 lag. Jede Veranstaltung wurde dabei nur einmal erfasst. Fortlaufende Angebote wurden teilweise innerhalb eines Jahres in zwei (Halbjahresprogrammheft) oder drei (Trimesterprogrammheft) aufeinanderfolgenden Programmheften mehrmals beworben, auch diese wurden nur einmal erfasst. Es wurden 1.064 Angebotsankündigungstexte im Jahr 2007 und 792 Angebotsankündigungstexte im Jahr 2017 aufgrund der Forschungsfragestellungen kodiert. Alle relevanten Informationen für die Kodierung wurden

aus den Angebotsankündigungstexten extrahiert, dabei spielten die Platzierung des Angebotes und weitere Beschreibungen eine wichtige Rolle.

Aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ wurden alle Angebote aufgenommen. Einige wenige Angebotsankündigungstexte im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ wiesen jedoch eine reine Verwertung der Inhalte für die Freizeit aus. Diese Veranstaltungen wurden aufgenommen, aber in der Auswertung nicht berücksichtigt. Bei allen anderen Programmbereichen wurde so verfahren, dass nur die Angebote kodiert wurden, die einen klaren Bezug zur beruflichen Weiterbildung aufwiesen. Dabei zeichnete sich bereits in einem frühen Stadium der Materialsichtung die Schwierigkeit ab, dass keine einheitliche, volkshochschulübergreifende Systematik in den Angebotsankündigungstexten zur beruflichen Weiterbildung zu verzeichnen ist. Auch sind die Angebotsankündigungstexte weder innerhalb einer Volkshochschule (zwischen den Jahren 2007 und 2017) noch volkshochschulübergreifend stringent. Eine einfache Zuteilung der Angebote zur beruflichen Weiterbildung entlang von sich im Angebotsankündigungstext findenden Schlagwörtern (z. B. Beruf, Arbeit oder Job) ist daher nicht hinreichend, so dass hier die fundierte Entwicklung des Kodierleitfadens entlang der qualitativ-inhaltsanalytischen Ausrichtung zentrale Relevanz entfaltet.

Generell wurden die Informationen aus den Angebotsankündigungstexten nur in den entsprechenden Ausprägungen der Sub- bzw. der Sub-Subkategorien des Kodierleitfadens kodiert. Bei einigen Kategorien sind Mehrfachkodierungen möglich (Iffert et al. 2021). Filterkategorien wiederum bilden die Navigationsstruktur innerhalb des Kodierprozesses. Die Kodierung, also die Frage danach, welche Information welcher Kategorie zugeordnet wird (Gläser/Laudel 2010, S. 210), wurde durch mehrere Kodierwerkstätten unterstützt. In diesem Rahmen wurden strittige Fälle diskutiert, Ankerbeispiele besprochen, Kodierregeln festgelegt und Begründungen ausgetauscht (siehe auch Gläser/Laudel 2010). Kodiert wurden die Daten von insgesamt vier Kodierer*innen, wobei der Großteil der Kodierungen von zwei Kodierer*innen in einem engen fortlaufenden, inhaltlichen Austausch vorgenommen wurde.

Die Informationen aus den Angebotsankündigungstexten wurden gemäß der Anzahl der untersuchten Volkshochschulen entlang der Kategorien des Kodierleitfadens in vier Excel-Dateien im Sinne einer Datenbank aufgenommen. Diese Datenbank bildet den Kodierleitfaden ab. Um die Wiederauffindbarkeit der einzelnen Angebotsankündigungstexte in der Datenbank zu gewährleisten, wurden diese entsprechend verschlüsselt (vgl. Kapitel 6.2.).

Nach der Fertigstellung der Datenbank, verstanden als Abschluss der Erstellung des Kodierleitfadens, dessen Übertragung in die Datenbank und der

Einpflege der kodierten Informationen aus den Angebotsankündigungstexten, wurden die Daten in die statistische Softwareplattform SPSS überführt. Ungeheimheiten, die dabei sichtbar wurden, wurden über einen erneuten Abgleich mit den ursprünglichen Angebotsankündigungstexten behoben. Auf diese Weise lag der endgültigen Auswertung der Daten in SPSS ein kohärenter und bereinigter Datensatz zugrunde. Erst auf der Grundlage des Kategoriensystems, mit dessen Hilfe der zu untersuchende Gegenstand adäquat und gegenstandsnah abgebildet wird, konnte die Datenbank erstellt und eine Quantifizierung der Daten in SPSS vorgenommen werden, die die Häufigkeiten der Kodierungen für einzelne Kategorien erfasst. Folgend wurden Übersichts- und Kreuztabellen zur Verknüpfung von Kategorien entlang der Fragestellungen im Projekt erstellt (vgl. Kapitel 8.1.).

7. Expert*inneninterviews

An die Ausführungen zum qualitativen Samplingprozess in Kapitel 5. schließen nicht nur die weiteren Schritte der Programmanalyse an (vgl. Kapitel 6.), sondern auch die Durchführung und Auswertung von Expert*inneninterviews mit Programmplaner*innen. Es wurden neun Expert*inneninterviews mit Programmplanenden, welche den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ an einer der vier ausgewählten Volkshochschulen im Projektsample verantworten oder die einen anderen Programmbereich verantworten, in welchem Angebote für die individuelle berufliche Weiterbildung durch die Programmanalyse identifiziert wurden, durchgeführt. Diese Interviews werden somit genutzt, um anschließend an die Programmanalyse spezifisches, konzentriertes Wissen zu erfragen (Meuser/Nagel 2003). Das heißt, für die Interviews mussten schon erste Ergebnisse der Programmanalyse vorliegen, um hieran anschließend zu entscheiden, wer interviewt wird und welche Spezifika im Interview thematisiert werden. Die Expert*innen fungieren hierbei als Repräsentant*innen und stehen nicht selbst als Person im Untersuchungsfokus. Es geht über die Programmanalyse hinaus somit um die Identifikation von Begründungen und Profilbildungsanstrengungen für das Angebot und damit um den Einfluss des Programmplanungshandelns auf das Angebot individueller beruflicher Weiterbildung (vgl. Kapitel 8.2.). Somit sind diese Expert*inneninterviews zu unterscheiden von jenen Interviews, die im Rahmen des Samplingprozesses durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 5.2.2.).

Zunächst wird die Erhebungsmethode Expert*inneninterview vorgestellt (Kapitel 7.1.), um daran anschließend den für das Forschungsdesign relevanten Interviewleitfaden und die dazugehörigen entsprechen Vorüberlegungen zu thematisieren (Kapitel 7.2.). Aufgrund der Interviewpartner*innen aus verschiedenen Programmbereichen wurde der Interviewleitfaden auf verschiedenen Ebenen ausdifferenziert. Neben der Darstellung des Auswertungsprozesses wird abschließend auch das Kategoriensystem für die Analyse der Interviewtranskripte thematisiert (Kapitel 7.3.).

Stefanie Hoffmann

7.1. Allgemeine Einbettung der Expert*inneninterviews

Expert*innen, die im Rahmen des Projekts interviewt wurden, werden als Personen definiert, die als „FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen

oder institutionellen Kontextes“ (Meuser/Nagel 2002, S. 74) fungieren und „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser/Nagel 2002, S. 73) verfügen. Auf dieser Definition fußen folglich die Gegenstände des Interviews, in dem es nicht nur um Aufgaben, Tätigkeiten und Zuständigkeiten geht, sondern vor allem auch um Wissensbestände, die aus diesen Erfahrungen hervorgehen (Meuser/Nagel 2002, S. 74). Die so ausgewählten Expert*innen interessieren in diesem Kontext nicht als Privatperson, sondern als Akteur*innen im jeweiligen Funktionskontext. Trotzdem soll auch der Privatperson insofern Geltung eingeräumt werden, als dass auch Wissen, welches außerhalb der beruflichen Sphäre erworben wird, für die Herstellungspraxis des Expert*innen-Wissens relevant ist und sich auf die Gestaltung der beruflichen Praxis auswirkt (Meuser/Nagel 2011, S. 57; Meuser/Nagel 2009, S. 46–47).

Dabei kann Expert*innenwissen in verschiedenen Interviewformen generiert werden. In Anlehnung an Vogel (1995) sowie Meuser und Nagel (1991) formulieren Bogner und Menz (2009, S. 64–67) drei dominante Formen des Expert*inneninterviews aus: (a) das explorative, (b) das systematisierende und (c) das theoriegenerierende Interview. Während das (a) explorative Interview zur Orientierung in einem thematisch unübersichtlichen oder neuen Forschungsfeld dient und dabei unterstützt, ein Untersuchungsgebiet sinnvoll zu strukturieren (Bogner/Menz 2009, S. 64), wird im (b) systematisierenden Interview das Anliegen verfolgt, systematisch und lückenlos Informationen über ein bereits abgestecktes Feld zu gewinnen. Die Interviewform, wie sie von Meuser und Nagel (2009, 2011) begründet wurde, ist die des (c) theoriegenerierenden Interviews. Sie zielt auf die Rekonstruktion subjektiver Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaxime für die Bildung einer formalen Theorie ab (Bogner/Menz 2009, S. 66). Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden Expert*inneninterviews durchgeführt, die sich in der Charakteristik des systematisierenden Interviews wiederfinden. Durch diese Herangehensweise wird ein Zugang zu exklusivem Handlungs- und Erfahrungswissen der Expert*innen ermöglicht, aus dem für die Fragestellungen des Projekts wichtige Informationen hinsichtlich der Kontexte hervorgehen, in denen Programmplanungshandeln für berufliche Weiterbildung in der Volkshochschule vollzogen wird.

Das Expert*innenwissen, welches sich in Routinen und Entscheidungslogiken niederschlägt und durch präreflexive Relevanzen gekennzeichnet ist, ist den Expert*innen zum Teil nicht diskursiv verfügbar, wohl aber erinnerte Entscheidungsverläufe sowie Kriterien, die diesen Entscheidungen zugrunde

liegen. Daraus folgt, dass Expert*innen nicht explizit zu dieser Wissensform befragt werden können, sondern aus Erzählungen und Beschreibungen, die durch gezielte Fragestellungen im Interviewleitfaden evoziert werden, mit Rückgriff auf angemessene Methoden rekonstruiert werden müssen (Meuser/Nagel 2011, S. 58; Meuser/Nagel 2009, S. 50).

Hinsichtlich des Expert*innenwissens wird forschungslogisch zwischen Betriebs- sowie Kontextwissen unterschieden. Steht (a) Betriebswissen im Fokus, so werden die Expert*innen im Interview vor allem zum eigenen Handlungsfeld, zu expliziten Handlungsmaximen und Regeln sowie sich wiederholenden Abläufen befragt, um auf diesem Weg Aufschlüsse über (zu rekonstruierende) Handlungs- und Wissensstrukturen und somit vor allem über nicht-reflexive, implizite Wissensgehalte zu erhalten, welche sich handlungsleitend auf das Verhalten von Expert*innen auswirken. Demgegenüber kann auch (b) Kontextwissen über das zu untersuchende Feld in den Fokus rücken. Die Expert*innen geben hier Auskunft über Situationen bzw. Sachverhalte, an dessen Zustandekommen sie nicht allein, aber maßgeblich beteiligt sind.

Mit Blick auf das Projektdesign wird deutlich, dass unterschiedliche Aspekte der Projektfragestellungen verschiedene Fokussierungen der Wissensformen verlangen. Um Rahmenbedingungen und Kontexte von Programmplanungshandeln zu eruieren, ist das Kontextwissen der Expert*innen relevant. Durch ihre Informationen ist es möglich, Aussagen zu konkreten Bedingungen ihres Planungshandelns zu treffen. Um jedoch einen weiteren Forschungsschwerpunkt zu erkunden und konkrete Erfahrungen und Routinen der Programmplaner*innen herauszuarbeiten, nimmt das Betriebswissen eine zentrale Stellung ein. Beiden Wissensformen wird im Expert*inneninterview Rechnung getragen, indem Themenbereiche klar gegliedert und Frageformen entsprechend der gewünschten Antwortmodi gewählt werden (Meuser/Nagel 2009, S. 53), auch wenn selbstredend ebenso dazugehörige Interviewstellen in die jeweilige Auswertung miteinbezogen werden, die dort im Interview identifiziert werden, an denen eine andere Wissensform hervortreten sollte.

Methodologisch fügt sich das Expert*inneninterview damit in das interpretative Paradigma ein. Diese Verortung zieht nach sich, dass weder der Forschungsgegenstand noch das Wissen über diesen als objektiver, gegebener Tatbestand gesehen wird, sondern stets als interpretationsabhängige Konstruktion von Wirklichkeit verhandelt wird (Bogner/Menz 2009, S. 62–63). Diese Annahme ist leitend für die Erhebung und Auswertung von Expert*innenwissen.

Stefanie Hoffmann, Maria Stimm

7.2. Erläuterungen zum Interviewleitfaden

Die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Expert*inneninterviews lässt Relevanzsetzungen und individuelle Themendimensionierungen der Interviewten zu und schützt durch die flexible, thematische Strukturierung zugleich davor, sich den Expert*innen laienhaft zu präsentieren. Vielmehr wird zugleich dem (durch die Forschungsfrage) begrenzten Interesse der Forscher*innen als auch der Anerkennung des Expert*innenstatus auf beiden Seiten entsprochen (Meuser/Nagel 2011, S. 58; Meuser/Nagel 2002).

Aus den ersten Erkenntnissen der Programmanalyse wurde ersichtlich, dass sich Angebote im Programmsegment ‚individuelle berufliche Weiterbildung‘ über das Gesamtprogramm verteilt in verschiedenen Programmbereichen wiederfinden. Als zentraler Programmbereich für Angebote der individuellen beruflichen Weiterbildung wurde schon vor der Programmanalyse auf Grundlage des Forschungsstandes und den Erkenntnissen der Samplingbildung der Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ identifiziert. Daher wurde mit allen Programmbereichsleitungen dieses Programmbereichs jeweils ein Expert*inneninterview geplant und auch geführt. Hinzu kam die Planung und Durchführung von Expert*inneninterviews mit Leitungen von Programmbereichen, in denen sich aus der Programmanalyse heraus vermehrt Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung identifizieren ließen. Dies unterschied sich je nach Volkshochschule aus dem Sample.

Alle Programmbereichsleitungen sind während der Durchführung der Expert*inneninterviews in den vier Volkshochschulen des Untersuchungssamples tätig, übernehmen dabei jedoch neben der Leitung eines Programmbereichs in Teilen auch Schnittstellenfunktionen, indem sie bspw. Leitungspositionen von Außenstellen bzw. Standorten der Volkshochschule inne haben oder in Funktion der Leitung eines Programmbereichs im Untersuchungszeitraum 2007 agierten, nun aber andere Positionen innerhalb der Volkshochschule bekleiden. Das heißt auch, dass die Interviewpartner*innen nicht zwingend die Programmplanung für ihren Programmbereich für die Untersuchungszeiträume 2007 und 2017 durchgeführt haben, in der Mehrzahl aber 2017 die entsprechende Planung geleitet haben. Diese Erkenntnisse konnten im Vorfeld der Erstellung des Interviewleitfadens genutzt werden, um diesen auf verschiedenen Ebenen auszudifferenzieren: (a) für Programmplaner*innen im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, (b) für Programmplaner*innen in anderen identifizierten Programmbereichen und (c) für im

Erhebungszeitraum 2007 aktive Programmplaner*innen im Programmbe-
reich ‚Arbeit und Beruf‘.

Der erarbeitete Interviewleitfaden gliedert sich – ergänzt um einen Einstieg
in das und Abschluss des Expert*inneninterview/s – in sieben Themenberei-
che. Diese Grobstruktur wird durch verschiedene thematische Schwerpunkte
ausgestaltet, die aus vorheriger Literaturrecherche zu Theorie und aktuellem
Forschungsstand, vor allem aber in diesem Forschungsdesign aus der Pro-
grammanalyse hervorgegangen sind. Jeder Themenbereich ist strukturiert
durch zentrale Oberfragen, dazugehörige fakultative Unterfragen und wird mit
Blick auf die individuelle berufliche Weiterbildung durch Fragen zu jeweiligen,
in der Programmanalyse identifizierten Spezifika der Volkshochschule ergänzt.
Die Themenbereiche (1) Programmbereich bzw. Programmsegment sowie
(2) Planungshandeln und Planungsstrategien nehmen – anschließend an die
zentralen Forschungsfragen der Studie – den umfassendsten Teil im Interview
ein. Im ersten Themenbereich lassen sich Fragen unter den Überschriften (1.1)
Aufbau und Struktur des Programmbereichs, bezogen auf u. a. einen Überblick
zum Programmbereich, die Unterteilung des Programmbereichs und seine
Funktionen, (1.2) Kooperationen und (1.3) Arbeits- und Vertragsmaßnahmen
sowie Firmenschulungen fassen. Hinter den entsprechend allgemeinen Fragen
liegen jeweils auch spezifische Ergebnisse aus der Programmanalyse, welche
ebenso den Abgleich zum Erhebungszeitraum 2007 einschließen. Die Ergeb-
nisse aus der Programmanalyse wurden als Diskussionsangebot in das jewei-
lige Interview eingeflochten. Unter dem zweiten Themenbereich lassen sich
detaillierte Fragen (2.1) zum Planungsvorgang und seinen Handlungsspielräu-
men, (2.2) zur Bildungskonzeption im Hintergrund des Programmplanungshandeln,
(2.3) zur Zusammenarbeit mit anderen Programmplaner*innen und
(2.4) zu äußeren Einflussgrößen auf das Programmplanungshandeln mit Blick
auf regionale, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen, aber auch orga-
nisationale Zertifizierungen subsumieren. Ergänzt werden diese zwei zentra-
len Themenbereiche um (3) die Thematisierung des Selbstverständnisses der
Volkshochschule, (4) die Identifikation von Trends und Herausforderungen der
individuellen beruflichen Weiterbildung durch die Interviewpartner*innen,
(5) den Blick auf Teilnehmer*innen, deren Nutzung der Angebote zur indivi-
duellen beruflichen Weiterbildung, und auf Übergangsgestaltungen zwischen
verschiedenen Bildungsbereichen, (6) die Darstellung von Beratungsstrukturen
und -angeboten an der jeweiligen Volkshochschule sowie (7) die abschließende
Erfragung der Qualifikation(en) der Interviewpartner*innen. Je nach Inter-
viewpartner*innen wurden die Themenbereiche und Frageblöcke entsprechend

der identifizierten Ebene genutzt, so dass auch der Umfang der Interviews zwischen 40 Minuten und knapp zwei Stunden variiert. In der praktischen Umsetzung der Auswertung ist es im Anschluss folglich von hoher Bedeutung, die Aussagen der Interviewten stets in ihrem organisatorischen Kontext zu sehen, da durch diesen geteilten Kontext erst eine Vergleichbarkeit der Interviewdaten gesichert wird (siehe Meuser/Nagel 2011, S. 58; Meuser/Nagel 2002, S. 80; Dörner 2012, S. 327).

Stefanie Hoffmann, Maria Stimm

7.3. Anlage der Auswertung

Ebenso wie für die Programmanalyse (Kapitel 6.) liegt für die Auswertung der Expert*inneninterviews eine inhaltsanalytische Ausrichtung vor. Für die Auswertung der Expert*inneninterviews bietet sich das forschungsstrategische Vorgehen per qualitativer Inhaltsanalyse an, da auf diese Weise systematisch regel- als auch theoriegeleitet Daten aus dem Material extrahiert werden können, die für die Beantwortung der Projektfragestellungen eine hohe Relevanz aufweisen. Das Verfahren ist dadurch nicht nur nachvollziehbar, sondern auch in hohem Maße zum parallelen Kodieren im Forscher*innenteam geeignet.

Die systematische Extraktion von Daten aus dem vorliegenden Material – im spezifischen Fall die Transkripte der Interviews – erfolgt mittels festgelegter Kategorien (Mayring 2015; Mayring 2010, S. 49, S. 94; Schreier 2014; Gläser/Laudel 2010, S. 46, S. 200). Diese Kategorien bündeln sich im Kategoriensystem hin zum Kodierleitfaden, der als Analyseraster dient und über den für die Fragestellung(en) relevante Informationen entnommen, interpretiert und zusammengefasst werden.

Mayring (2010) unterscheidet mit der zusammenfassenden, strukturierenden und explikativen Inhaltsanalyse drei Formen dieser Auswertungsstrategie, wobei die strukturierende Inhaltsanalyse als die zentralste Form angesehen wird und demnach am häufigsten Verwendung findet. Die strukturierende Inhaltsanalyse differenziert nun weiter in vier Techniken: inhaltliche, formale, skalierende und typisierend strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 473; Mayring 2010, S. 50; Schreier 2014). In diesem Forschungsprojekt findet für die Auswertung der Expert*inneninterviews die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse Anwendung, deren Ziel eine beschreibende Darstellung des Kategoriensystems und damit kodierter Inhalte ist. Im Zentrum dieser Technik steht also jenes Kategoriensystem, welches im Wechselspiel von Theorie (u. a. Forschungsstand, Hypothesen, aus der Theorie entwickelte Fragestellung/en,

Ergebnisse der Programmanalyse) und dem Material entwickelt, mittels Zuordnungsregeln eindeutig definiert und während der komparativen Analyse überprüft und auch überarbeitet wurde. Durch diese vorab definierten Kategorien wird gesichert, dass theoretische Vorüberlegungen die Extraktion bestimmen (Mayring 2010; Gläser/Laudel 2010, S. 201).

Dabei beruft sich das Projekt in der Forschungspraxis grundsätzlich auf Überlegungen von Mayring, nähert sich aber insofern der Forschungsweise von Gläser und Laudel, als dass das Kategoriensystem, welches sich aus dem theoriebasierten Leitfaden der Expert*inneninterviews ergibt, als offen angesehen wird, es also während der Extraktion verändert und erweitert werden kann, wenn aus dem Material Informationen entnommen werden, die keiner vorab definierten Kategorie zugeordnet werden können (Gläser/Laudel 2010, S. 201). Forschungspraktisch bedeutet dieses Vorgehen zudem, dass Oberkategorien theoriegeleitet und deduktiv, die Unterkategorien im Sinne von Ausprägungen der Oberkategorie jedoch gleichermaßen deduktiv als auch aus dem Material selbst – und somit induktiv – entstehen. Durch diese Vorgehensweise ist gesichert, dass die Anwendung der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse durch den Kodierleitfaden zu jeder Zeit regel- und theoriegeleitet ist, aber auch situationsangemessen auf Unerwartetes im Material reagiert.

Um dem Material genau die Informationen entnehmen zu können, welche aufgrund der Fragestellungen relevant sind, folgt die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse einem vorgezeichneten Ablaufmuster. Auf dieser Grundlage wird (1) die Analyseeinheit in Form der Transkripte der Expert*inneninterviews festgelegt. Durch (2) die Aufarbeitung des Forschungsstandes und der Gliederung des Interviewleitfadens werden die inhaltlichen Hauptkategorien benannt sowie (3) deren Ausprägungen festgelegt. Anschließend werden (4) diese Kategorien durch Definitionen, Ankerbeispiele und dazugehörige Kodierregeln explizit bestimmt, sodass (5) das Material nach diesem Raster kodiert und (6) die entsprechenden Inhalte extrahiert werden können. Diesem Analyseschritt schließt sich (7) eine Anpassung des Kategoriensystems an, die erfordert, dass das Material erneut ab Schritt 3 bearbeitet wird.

Entlang dieser Ausführungen verwundert es nicht, dass das Kategoriensystem die Themenbereiche des Interviewleitfadens aufgreift. Zentral und sehr ausdifferenziert sind hier nun die Kategorien (1) Aufbau und Struktur des Programmbereichs sowie (2) Planungshandeln und -strategien. Als weitere Oberkategorien werden (3) Selbstverständnis und öffentliche Verantwortung, (4) Herausforderung und Umgang mit diesen Herausforderungen, (5) Teilnehmende und Nutzung der Angebote sowie (6) Beratung gefasst. Ergänzend

werden all diese Oberkategorien mit ihren entsprechenden Unterkategorien in eine separate Oberkategorie (7) Vergleich 2007 und 2017 dupliziert. Hinzu kommt die abschließende Oberkategorie (8) mit Informationen zu den Interviewpartner*innen (siehe zur Übersicht des Kategoriensystems Anhang 2).

Nach abgeschlossener Kodierung und Extraktion des Materials erfolgt (8) eine Paraphrasierung der Extraktion, (9) eine Zusammenfassung der einzelnen Kategorien und schließlich (10) eine Zusammenfassung der paraphrasierten Inhalte pro Hauptkategorie. Diese werden abschließend vor dem Hintergrund theoretischen und bisher im Projekt erworbenen Wissens reflektiert und in ihrer Interpretation an die Fragestellungen des Projektes rückgebunden (Kapitel 8.2.).

8. Ergebnisse der Programmanalyse und Expert*inneninterviews

Die umfangreiche Ergebnisdarstellung gliedert sich in zwei Abschnitte: Zunächst werden die Ergebnisse der Programmanalyse entlang verschiedener Schwerpunkte (u. a. Themenbereiche, Adressat*innen und Zielgruppen, Zugangsvoraussetzungen) vorgestellt (Kapitel 8.1.), um im Anschluss auf die Ergebnisse aus der Analyse der Expert*inneninterviews einzugehen (Kapitel 8.2.).

Bettina Thöne-Geyer

8.1. Ergebnisse der Programmanalyse im Überblick

Die Programmanalyse der vorliegenden Studie wird als bereichsspezifische Institutionsanalyse, spezifischer als Analyse des Programmsegments ‚berufliche Weiterbildung‘ an der Institution Volkshochschule, eingeordnet (vgl. Kapitel 1.). In der methodischen Ausgestaltung wurden dafür ein qualitativer und quantitativer programmanalytischer Zugang im angedeuteten Längsschnitt verschränkt und inhaltsanalytisch ausgerichtet (vgl. Kapitel 6.1.). Die sowohl deduktiv als auch induktiv erarbeiteten Kategorien wurden – auch unter Berücksichtigung latenter Sinngehalte – entwickelt und in einem Kodierleitfaden (Iffert et al. 2021) zusammengeführt (vgl. Kapitel 6.1.).

Im Folgenden werden die Befunde der Programmanalyse entlang der Kategorien aus dem Kodierleitfaden (siehe Iffert et al. 2021) ‚Beratung und Coaching‘ (Exkurs 1), ‚Kooperation und Förderstrukturen‘, (Kapitel 8.1.1.), ‚Themenbereiche‘ (Kapitel 8.1.2.), ‚Adressat*innen und Zielgruppen‘ (Kapitel 8.1.3.), ‚Zugangsvoraussetzungen‘ (Kapitel 8.1.4.) und ‚Zertifikate‘ (Kapitel 8.1.5.) dargestellt. Zwei zusätzliche Exkurse nehmen zudem die ‚Firmenschulungen‘ (Exkurs 2) sowie die ‚Themenkombinationen‘ (Exkurs 3) in den Blick. Anhand dieser ausgewählten Kategorien werden thematische und strukturelle Entwicklungen im Programmsegment ‚berufliche Weiterbildung‘ auf Basis der quantitativen Häufigkeiten im Spiegel des zeitlichen Vergleichs dargestellt (vgl. Kapitel 1.2. zu den Fragestellungen). Die dadurch identifizierte Struktur wird mit Bezug zu den Begriffen ‚Beruf‘ und ‚berufliche Tätigkeit‘ eingeordnet. Zudem werden die Ergebnisse dieser Programmanalyse mit Ergebnissen aus anderen, bereits vorliegenden Programmanalysen in Beziehung gesetzt. Vorgeschaltet ist dieser ausdifferenzierten Darstellung der Ergebnisse zu den

einzelnen Kategorien eine detaillierte Beschreibung des zugrundeliegenden Datensatzes der hier vorliegenden Studie.

In den Datensatz für die Programmanalyse wurden folgende Angebotsankündigungstexte aus den Programmheften der Jahre 2006/2007, 2007/2008, 2016/2017 sowie 2017/2018 der vier ausgewählten Volkshochschulen (vgl. Kapitel 5.3.) übernommen:

- Angebote, denen eine Kursnummer zugewiesen ist und die im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ *platziert* sind.
- Angebote, die in Form von Projekten und Auftrags- und Vertragsmaßnahmen in den Programmheften im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ *platziert* sind.
- Angebote aus anderen Programmbereichen, die im Angebotsankündigungstext einen deutlichen beruflichen Bezug ausweisen (z. B. „Englisch für den Beruf“) und im Programm *platziert* wurden.
- Angebote, die als Firmenschulungen *durchgeführt* wurden, aber nicht in den Programmheften platziert waren (vgl. Exkurs 2); die entsprechenden Informationen zu den Angeboten wurden von den Programmplanenden direkt an das Forscherinnenteam übermittelt.
- Angebote, die die genannten Kriterien erfüllen und im Jahr 2007 oder im Jahr 2017 ihren ersten Veranstaltungstermin hatten.

Angebotsankündigungstexte aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, für die im Angebotsankündigungstext ausschließlich ein nicht-beruflicher Bezug ausgewiesen wurde, wurden im Datensatz dokumentiert, aber nicht in die Auswertung integriert (siehe insgesamt dazu auch Iffert et al. 2021). Tabelle 8.1 erläutert die Verteilung von identifizierten Angeboten auf andere Programmbereiche.

Tabelle 8.1: Verteilung der gesamten identifizierten Angebotsankündigungstexte des Teilssegments ‚offenes Angebot‘ zur beruflichen Weiterbildung in den Programmbereichen (Eigene Darstellung)

Programmbereich	2007	2017
Arbeit und Beruf	907	618
Politik-Gesellschaft-Umwelt	27	18
Gesundheit	5	6
Sprachen	38	32
„Junge VHS“	0	3
nicht zuordenbar	6	6

Insgesamt wurde eine Unterscheidung getroffen zwischen Angebotsankündigungstexten, die auf das ‚offene Angebot‘ und die auf ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ verweisen (vgl. Kapitel 2.6.).

Projekte bzw. projektförmige Bildungsangebote an Volkshochschulen sind i. d. R. drittmittelfinanziert, vorwiegend aus Fördermitteln der öffentlichen Hand. Dazu zählen u. a. der Bund, die Länder, die Europäische Union oder die Bundesagentur für Arbeit (BA). Diese Mittel müssen von den einzelnen Einrichtungen i. d. R. im Rahmen kompetitiv angelegter Ausschreibungen erworben werden (vgl. Kapitel 3.4.). Projekte sind themenbezogen und richten sich zumeist an bestimmte Zielgruppen; dergestalt werden sie in der vorliegenden Studie als eher geschlossene Angebote gehandhabt. Die sogenannten ‚*Auftrags- und Vertragsmaßnahmen*‘ sind in der Volkshochschul-Statistik als Kurse oder Veranstaltungen definiert, „die für einen bestimmten Auftraggeber (z. B. Betrieb, Arbeitsagentur) und eine von diesem bestimmte bzw. zugelassene Teilnehmergruppe durchgeführt werden“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 39). Auftrags- und Vertragsmaßnahmen gelten daher auch als geschlossene Maßnahmen (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 39).

Als *offenes Angebot* verstehen wir Angebote, die „im Programm der vhs öffentlich ausgeschrieben [sind] und prinzipiell allen Interessentinnen und Interessenten offen [stehen] (abgesehen von ggf. erforderlichen Vorkenntnissen)“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 41).

Der Datensatz sowie zusammenfassende Ergebnisse aus der Programmanalyse stellen sich wie folgt dar: Insgesamt gingen 1.856 Angebotsankündigungstexte (Fälle) in die Programmanalyse ein, davon entfallen 1.064 Angebote auf das Jahr 2007 und 792 Angebote auf das Jahr 2017. Auf das *offene Angebot* entfallen im Jahr 2007 983 Angebote und im Jahr 2017 683 Angebote und auf die *Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)* entfallen im Jahr 2007 81 Angebote und im Jahr 2017 109 Angebote. Das bedeutet, der Anteil der Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) ist trotz eines Gesamtrückgangs des Angebots im zeitlichen Vergleich gewachsen. Abbildung 8.1 visualisiert diese Verteilung über die Jahre.

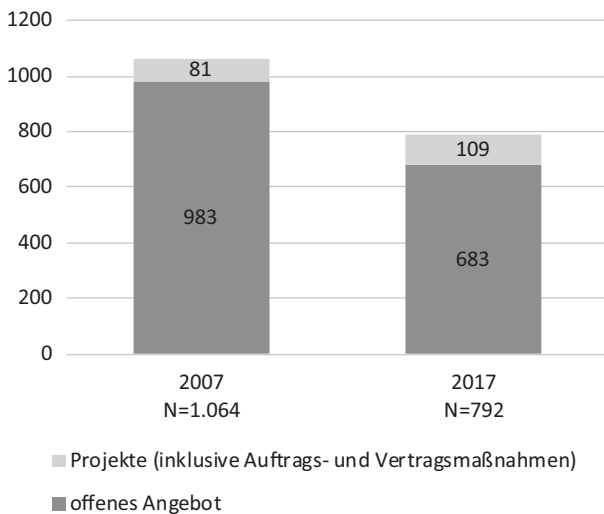


Abbildung 8.1: Verteilung der kategorisierten Angebotsankündigungstexte in 2007 und 2017 (Eigene Darstellung)

Bezogen auf die *einzelnen Einrichtungen* verteilen sich die Werte für das *offene Angebot* wie folgt: Für das Jahr 2007 entfallen auf Volkshochschule 1 330 Angebote, auf Volkshochschule 2 203 Angebote, auf Volkshochschule 3 207 Angebote und auf Volkshochschule 4 243 Angebote. Für das Jahr 2017 sind es bei Volkshochschule 1 228 Angebote, bei Volkshochschule 2 137 Angebote, bei Volkshochschule 3 101 Angebote und bei Volkshochschule 4 217 Angebote. Für die *Projekte (inklusive Auftrags- Vertragsmaßnahmen)* verteilen sich die Werte auf drei Einrichtungen, da Volkshochschule 2 ausschließlich ein offenes Kursangebot vorhält. Für das Jahr 2007 sind es in Volkshochschule 1 24 Angebote, in Volkshochschule 3 27 Angebote und in Volkshochschule 4 30 Angebote. Für das Jahr 2017 entfallen auf Volkshochschule 1 15 Angebote, auf Volkshochschule 3 41 Angebote und auf Volkshochschule 4 53 Angebote.

In beiden Jahren sind über 90 Prozent der berufsbezogenen Angebote im *Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘* platziert, das gilt sowohl mit Blick auf das offene Angebot als auch mit Blick auf die Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen). Die übrigen Prozentwerte verteilen sich auf berufsbezogene Angebote in den Programmbereichen „Politik-Gesellschaft-Umwelt“, „Sprachen“, „Gesundheit“ und „Junge VHS“ (vgl. Tabelle 8.1).

Als nicht-berufsbezogene Angebote im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ – und damit auch in der Programmanalyse nicht berücksichtigt – wurden in den Jahren 2007 und 2017 zusammengenommen 106 Angebote identifiziert, diese befanden sich überwiegend im offenen Angebot. Zumeist schlossen diese Angebote direkt an Themenbereiche aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ an (z. B. „IT – Allgemeine und spezielle Anwendungen“ oder „Fotografieren“), adressierten dann allerdings Zielgruppen, die entweder noch nicht im Beruf stehen (z. B. „Kids“ oder „Schüler und Schülerinnen“) oder bereits aus dem Berufsleben ausgeschieden sind (z. B. „Senioren“) und/oder die Verwendung des Gelernten wurde in den Angebotsankündigungstexten explizit in den „Freizeit“- oder „Amateur“-Bereich verlegt. Darüber hinaus fanden sich auch einige Angebote, die auf Schulabschlüsse (z. B. „Hauptschulabschluss“, „Mittlerer Schulabschluss“) vorbereiteten oder als „Integrationskurs Deutsch“ ausgeschrieben waren, auch diese Angebote wurden als ‚nicht-berufsbezogen‘ kategorisiert und gingen nicht in die Auswertung ein.

Als *Bildungsurlaub* gekennzeichnet wurden im offenen Angebot im Jahr 2007 41 Angebote (4,2 Prozent) und im Jahr 2017 23 Angebote (3,4 Prozent). Innerhalb der Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) fanden sich lediglich zwei Angebote im Jahr 2007.

Neben den Angeboten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (zur begrifflichen Operationalisierung siehe Kapitel 2.6.) wurden im Prozess der Programmanalyse weitere Leistungen der Volkshochschulen im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ identifiziert, die in die Bereiche Beratung, Informationsveranstaltung oder Coaching fallen und auch in den Angebotsankündigungstexten zumeist als solche gekennzeichnet sind. In den anderen Programmbereichen finden sich nur vereinzelt Angebote, die diesen weiteren Leistungen der Volkshochschulen zugeordnet werden konnten. Exkurs 1 greift diese Angebotsform auf.

Stephanie Iffert, Maria Stimm

Exkurs 1: Beratung und Coaching

Im Rahmen des programmanalytischen Zugangs wurden auch Angebote zu Beratung und Coaching aufgenommen. Diese finden sich entweder im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ und wurden damit direkt kategorisiert oder sie finden sich in anderen Programmbereichen, weisen jedoch den entsprechenden beruflichen oder arbeitsplatzbezogenen Verwertungszusammenhang im Angebotsankündigungstext auf.

Deutlich wird, dass Volkshochschulen in ihre Angebotsstrukturen Beratung und Coaching integrieren und diese Angebote im Kontext von Erwachsenenbildung somit in einem engen Wechselverhältnis zu Weiterbildungsangeboten stehen. Der Exkurs bietet einen deskriptiven Überblick zu dieser Angebotsstruktur und nimmt gleichzeitig eine knappe analytische Einordnung vor.

Notwendig ist zunächst eine Begriffsdifferenzierung zwischen Beratung und Coaching aus Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft. ‚Beratung‘ verstehen wir umfassend „als komplex angelegte Dienstleistung zur besseren subjektiven Entscheidungsfindung“ (Gieseke/Stimm 2016, S. 1), welche ein Inne-Halten zur individuellen diskursiven Themenbearbeitung ermöglicht. Neben einem freiwilligen Zugang und einer zeitlich-prozesshaften Struktur wird Beratung vor allem durch ein Wechselspiel von Information und Reflexion charakterisiert, Beratung geht also über eine Informationsvermittlung hinaus (Schiersmann 2011). Dabei können sich Beratungsangebote für das Subjekt über die gesamte Lebensspanne platzieren, themenspezifisch fast unabhängig vom Alter oder gerade bezogen auf bestimmte Lebensphasen (siehe auch Gieseke/Nittel 2016). Hier sind vor allem die im Lebenslauf zu gestaltenden Übergänge in den Blick zu nehmen. Es geht dann bspw. um Übergänge innerhalb der Schullaufbahn, um den Übergang zwischen Schule und beruflicher Erstausbildung hin zur Berufstätigkeit oder auch um den Übergang vom Studium zur Berufstätigkeit (Schiersmann 2015; Walther 2016). In diesen Übergängen sind dabei nicht nur Krisen oder Sondersituationen im Blick, sondern auch die Potenziale und Möglichkeiten des Übergangs. Zentral wird dann der Lebenslauf mit seinen spezifischen Entscheidungssituationen gesetzt. Für die Erwachsenenbildung heißt das, dass wir uns umfassend auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung konzentrieren, querliegend sind dazu Lernberatung (u. a. Pätzold 2004; Ludwig 2012) oder auch Orientierungsberatung (Gieseke 2013).¹ Coaching kann als Beratungsform gefasst werden, die „als Instrument [zu verstehen ist], trotz großer Stressbelastung Entscheidungsfähigkeit zu bewahren bzw. wiederzuerlangen“ (Müller-Commichau 2016, S. 559) sowie vorhandene Kompetenzen, die „Effektivität oder die Steigerung des persönlichen Wachstums von Menschen im Beruf“ (Schreyögg 2016, S. 785) zu fördern. Es geht demnach um eine psychosoziale Stabilisierung mit konkretem Bezugs-kontext. Coaching kann dabei „ein Segment des didaktischen Konzepts“ darstellen (Müller-Commichau 2016, S. 560).

1 Organisationsbezogene Beratung nehmen wir für unsere Ausführungen nicht in den Blick (Pätzold 2016).

Ein Coaching-Angebot wird daher dann in die Analyse mitaufgenommen, wenn der Begriff ‚Coaching‘ explizit im Angebotsankündigungstext verwendet wird. Ein Angebot mit Verweis auf ein Beratungssetting wird für die Analyse mitaufgenommen, wenn ‚Beratung‘ als Begriff oder ein Angebot im Sinne der Informationsweitergabe für berufliche Zusammenhänge platziert wird und wenn in diesen Angeboten Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben wird, die Informationen an eigene Fragestellungen anzubinden.

Anzahl von Beratungs- und Coaching-Angeboten im ‚offenen Angebot‘

Für das Planungsjahr 2007 wurden 983 Angebotsankündigungstexte analysiert. Davon fanden sich 907 im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘. 34 Angebote hiervon wurden als Beratungsangebote und zwei Angebote als Coaching-Angebote identifiziert. In anderen Programmbereichen können von den 76 Angeboten drei Angebote der Kategorie „Beratung“ und kein Angebot der Kategorie „Coaching“ zugewiesen werden.

Im Jahr 2017 wurden 683 Angebotsankündigungstexte analysiert, davon 618 im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘. 27 Beratungsangebote und 21 Coaching-Angebote wurden identifiziert. Es wurden daneben insgesamt 60 Angebotsankündigungstexte in anderen Programmbereichen analysiert, davon wurden drei als Coaching-Angebote identifiziert, aber kein Beratungsangebot. Insgesamt ist der Anstieg von Coaching-Angeboten zwischen den zwei Messzeitpunkten nicht zu übersehen. Hier ist ein Rückgriff auf die Entwicklungen von Coaching als Angebot möglich (Müller-Commichau 2016; Schreyögg 2016), welches sich immer mehr aus den unternehmensinternen Personalentwicklungsprozessen hinaus auf u. a. Bildungsbereiche und sozialpädagogische Arbeit ausdehnt. Gleichzeitig sind es nicht mehr nur Organisationen, an die Coaching-Angebote adressiert werden, sondern es sind Subjekte, die als Adressat*innen im Kontext ihres Lebenslaufs auf Coaching-Angebote zurückgreifen können.

Beratung – ein Informations- und Orientierungsangebot zur beruflichen (Weiter-)Bildung im offenen Angebot

Die für 2007 identifizierten 34 Beratungsangebote des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ wurden einer differenzierten Analyse unterzogen. In 2007 sind die Beratungsangebote in eine feste Zeitstruktur eingebunden und finden vor allem nachmittags oder abends statt. In 2017 finden sich zu den festen Zeitstrukturen mit Angeboten am Nachmittag und am Abend auch flexible Strukturen wie „just in time/on demand“-Angebote. Der zeitliche Umfang beträgt

bei allen Beratungsangeboten 2007 und 2017 eine bis zehn Unterrichtsstunden bzw. gibt es keine Angaben dazu. Die überwiegende Zahl der Veranstaltungen sind Einzelveranstaltungen.

Es werden nur in fünf Fällen in 2007 bzw. vier Fällen in 2017 Adressat*innen benannt. Hierbei handelt es sich um Arbeitslose, Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen, Erwerbstätige, Selbständige und Adressat*innen, die einem bestimmten Beruf zugehörig sind. Sichtbar wird in der Adressat*innenansprache eine einerseits umfassende Pluralität, andererseits eine unspezifische Adressierung, die vor dem Hintergrund der jeweiligen ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen einzuordnen ist. Die Volkshochschulen fokussieren sich hier in ihrer Ansprache auf keine spezifische Adressat*innengruppen. Identifiziert werden Beratungsangebote, die vor allem einen Berufsbezug haben, jedoch finden sich auch Angebote mit Tätigkeitsbezug oder Ausbildungsbezug, ebenso können Zuordnungen zur Übergangsbegleitung vorgenommen werden (vgl. Kapitel 9.1.). Dabei werden die Beratungsangebote mit Berufsbezug überwiegend für Berufsgruppen aus den Berufsbereichen „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ und „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ angeboten.

Beratung zeigt bei den Verwertungshinweisen (siehe Kapitel 9.3.) eine klare Struktur. Es wird deutlich, dass alle für diese Kategorie identifizierten Angebote in 2017 auf Beratung als eine Form der „Orientierung“ verweisen. Zusätzlich werden Angebote zur „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographische Übergänge“ identifiziert.

Die untersuchten Volkshochschulen machen demnach Beratungsangebote, die Informationen zu eingegrenzten Fragestellungen vermitteln und Orientierung geben. Damit sind die identifizierten Beratungsstrukturen unspezifisch und können allenfalls als allgemeine Orientierungsberatung verstanden werden (Gieseke 2013). Diese gibt im regionalspezifischen Zugang einen Überblick, „wirkt so gesehen als situationsspezifische, dialogische Vorstrukturierung von Selbstinstruktion und dient als Unterstützung der Selbstaktivierung, sich in den Bildungswelten situationsadäquat zurechtzufinden“ (Gieseke 2013, S. 25). In den Angeboten der Volkshochschule wird diese Orientierung vorwiegend zwar als Einzeltermin, aber mit mehreren Personen (Informationsveranstaltung, Gespräch) vorstrukturiert. Es wird deutlich, dass die thematische-inhaltliche Wissensausgestaltungsebene (Gieseke/Stimm 2016) im Vordergrund steht, die Begleitung reflexiver Prozesse und dafür grundlegend auch die atmosphärische Beziehungsausgestaltungsebene (Gieseke/Stimm 2016) nicht zwingend fokussiert wird.

Coaching – ein Orientierungs- und Qualifizierungsangebot im offenen Angebot

Coaching findet sich im offenen Kursangebot des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ mit zwei Angeboten in 2007 nur wenig und wird in 2017 auf 21 Angebote erweitert. Dabei finden sich mit Ausnahme von zwei Angeboten in 2017 alle Coaching Veranstaltungen an einer Volkshochschule. Wir erkennen daran auch eine mögliche Prioritätensetzung an Volksschulen, die ihre Angebotsstrukturen ausgestalten können.

Die Veranstaltungszeit ist in 2017 zu unterschiedlichen Zeiten geplant. Veranstaltungen am Morgen, Nachmittag, Abend oder „just in time/on demand“ finden etwa gleich gewichtet statt.

Coaching kommt sowohl in 2007 als auch in 2017 nur als erweiterter Tätigkeitsbezug und in der Übergangsbegleitung vor. Ein Coaching mit Berufsbezug wird nicht identifiziert. Das lässt sich einerseits an den thematischen Fokus von Coaching-Angeboten, es geht um Kompetenzsteigerung und Effektivität, andererseits aber auch an die psychosoziale Ausrichtung von Coaching-Angeboten rückbinden. Dazu passt auch, dass die Hälfte der Coaching-Angebote in 2017 als nutzbar für Beruf und Alltag in den Angebotsankündigungstexten beschrieben werden. Deutlich wird, dass die vormalige Fokussierung von Coaching-Angeboten auf Berufsstrukturen, -anforderungen und -inhalte nun auch auf andere Lebensbereiche zugreift und übertragbar gemacht wird.

Zweimal werden Senior*innen und einmal Arbeitslose als Adressat*innen angesprochen, die restlichen Angebote benennen keine Adressat*innen.

Anders als bei den Beratungsangeboten ist die Struktur der Verwertungshinweise in den Coaching-Angeboten, so wird in Abbildung 8.2 deutlich, vielseitiger. In einigen Angeboten werden Qualifizierungsanteile anhand der Ankündigungstexte identifiziert. Ähnlich der Beratung wird auch Orientierung erkannt. Der Verwertungshinweis „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ wird im Gegensatz zu den Beratungsangeboten deutlich häufiger erkannt. Zudem verweisen diese Angebote auf differenzielle Lebenszusammenhänge, indem Coaching in besonderer Weise unterstützende Aufgaben für eine Arbeits- oder Berufsfähigkeit übernimmt.

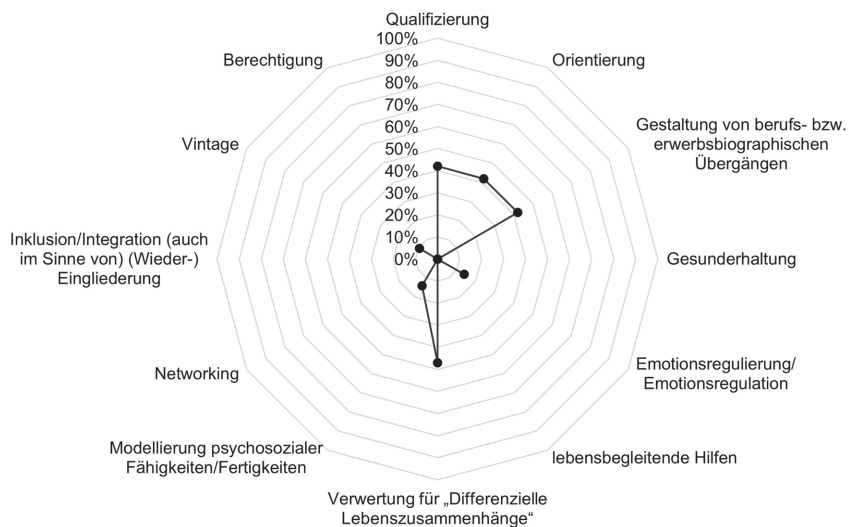


Abbildung 8.2: Verwertungshinweise von Coaching in 2017 im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ in Prozent (Eigene Darstellung)

In den Angebotsstrukturen der Volkshochschule ist Coaching konzeptionell vielseitig didaktisch ausgestaltet und nicht an ein bestimmtes Format gebunden.

Anzahl Beratung und Coaching bei Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Von den insgesamt 81 Projekten werden in 2007 ein Projekt als Beratungsangebot und ein Projekt als Coaching-Angebot im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ identifiziert. In 2017 werden von 109 Projekten sieben als Beratungsangebot und 16 als Coaching-Angebot identifiziert. Hier zeigt sich eine Zunahme von Projekten, die ausschließlich der Beratung oder verstärkt dem Coaching zugeordnet werden können. In vielen Projektstrukturen treten Coaching- oder Beratungsanteile jedoch als ein Aspekt des Projektes mit auf (vgl. in der Ausdifferenzierung Kapitel 8.1.1.).

Beratung – Orientierung zur Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen und zur Integration/Inklusion im Rahmen von Projektstrukturen

Förderstrukturen der in den Projekten im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ analysierten Beratungsangebote² sind über die Europäische Union, den Europäischen Sozialfond (ESF), Jobcenter sowie die BA oder über Landesministerien und Landesämter ausgewiesen. In 2017 werden bei fünf der sieben Beratungsangebote Kooperationen ausgewiesen.

Deutlicher werden hier Adressat*innengruppen, wie Auszubildende und Geflüchtete, Berufsrückkehrer*innen oder Erwerbstätige, junge Erwachsene unter 25 Jahren, Menschen mit Behinderungen, Studierende und Eltern, ausgewiesen.

Der Bezugspunkt der Beratung ist die Übergangsbegleitung zur Berufsorientierung/-umorientierung/-neuorientierung sowie Integration und Inklusion, wie in Abbildung 8.3 deutlich wird.

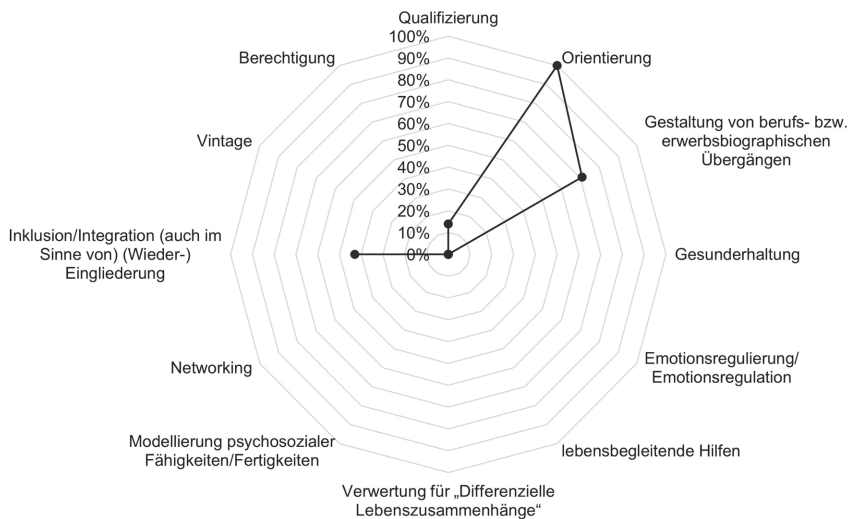


Abbildung 8.3: Verwertungshinweise von Beratung in 2017 im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ in Prozent (Eigene Darstellung)

2 Nicht in die Analyse einbezogen werden Projekte, in denen Beratung ein Segment des Projektes darstellt. Die Ausführungen beziehen sich auf explizite Projekte zur Beratung/zum Coaching.

Coaching – Orientierung und Qualifizierung in Übergangssituationen

Förderstrukturen der Coaching-Angebote im Projektkontext sind über die Europäische Union, den ESF, Jobcenter sowie die BA und über Bundesämter und Bundesministerien ausgewiesen. Für alle Projekte gibt es Zugangsvoraussetzungen, bei der Hälfte der Projekte in 2017 ist es Arbeitslosigkeit, welche wir entlang der Förderstrukturen ausdeuten können. Berufsrückkehrer*innen oder Einsteiger*innen werden zudem direkt adressiert.

Der Bezugspunkt vom Coaching ist die Übergangsbegleitung bei der „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ und zeichnet sich durch vielfältige Verwertungshinweise aus, die in Abbildung 8.4 dargestellt werden.

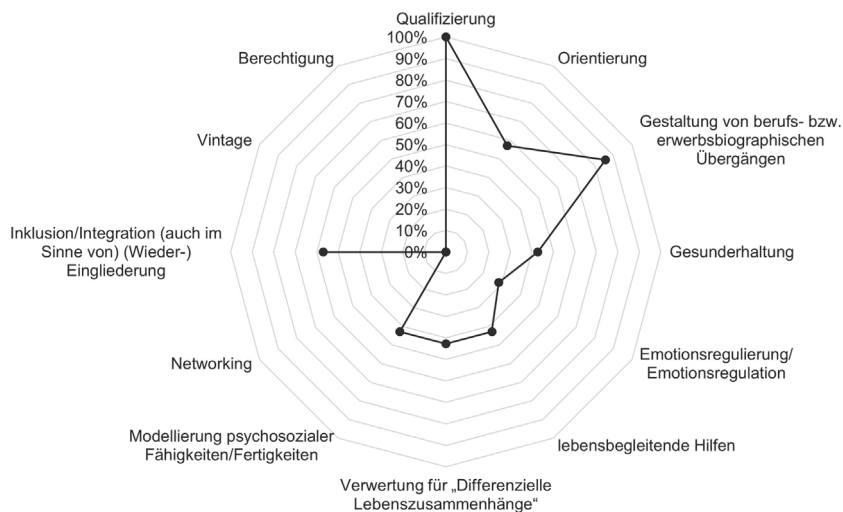


Abbildung 8.4: Verwertungshinweise von Coaching in 2017 im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ in Prozent (Eigene Darstellung)

Aus der Perspektive bildungspolitischer Entscheidungen seit Ende der 1990er Jahre wird deutlich, dass es viele Förderprojekte, die Organisationsstrukturen für Beratung und Coaching an den Einrichtungen und zwischen den Einrichtungen schaffen wollten, gab (u. a. Arnold/Gieseke/Zeuner 2009). Ein entsprechender Ausbau der Beratungsaufgaben findet sich an den untersuchten Volkshochschulen hingegen nicht. Die vielen Projektinitiativen haben nicht zu einer Verstetigung geführt, zumindest kann das hypothetisch formuliert

werden. Besonders wichtig scheint zu sein, dass uns genauere Analysen im Bereich Coaching fehlen, um den Coaching-Begriff, der inzwischen sehr vieldeutig ist, eingrenzen und professionell fundieren zu können.

Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert

8.1.1. Strukturelle Ausrichtungen: Kooperationen und Förderstrukturen

„Kooperation“ ist im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – stärker als in anderen Bildungsbereichen – konstitutives Element planender und leitender Tätigkeiten (z. B. Tietgens 1991 zit. nach Jütte 2002, S. 31) und insgesamt weisen öffentlich-rechtliche Weiterbildungsorganisationen eine hohe und gleichsam wachsende Kooperationsaktivität aus (Dollhausen/Weiland 2010; Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 22 und S. 23). Vor einem systemtheoretischen sowie neo-institutionalistischen Hintergrund weist Alke (2015) Kooperationen von Weiterbildungsorganisationen als Organisationsstrategie aus mit dem Ziel, „die eigene erwachsenenpädagogische Funktionsbestimmung als auch neue Umweltanforderungen und -erwartungen erfüllen zu können“ (Alke 2015, S. 29). Dergestalt bildet „Kooperation“ „einen zentralen Bestandteil professionellen Weiterbildungshandelns“ (Alke/Jütte 2018, S. 606).

Begrifflich kann „Kooperation“ gefasst werden „als Zusammenarbeit zur Erreichung eines gemeinsamen Zwecks, [...] die auf einer Verständigung der Beteiligten beruht“ (Jütte 2002, S. 31). Dergestalt beruhen Kooperationen auf getroffenen Vereinbarungen verschiedener Akteure.

Die interorganisational angelegten Kooperationen können vertikal oder horizontal verlaufen. Vertikale Kooperationen im Bildungssystem sind zwischen unterschiedlichen Organisationen und Bildungsphasen (z. B. Kindergarten, Schule) angelegt; horizontale Kooperationen realisieren sich zwischen Organisationen innerhalb eines Bildungsbereichs (z. B. zwischen zwei Weiterbildungsorganisationen). Dadurch entstehen „vertikale und horizontale Austauschprozesse zwischen den einzelnen Segmenten im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens“ (Nittel/Tippelt/Wahl 2014, S. 2).

Das Spektrum möglicher vertikaler bzw. horizontaler Kooperationspartner von Weiterbildungsorganisationen ist breit gefächert und erstreckt sich auf die Felder: Politik (z. B. Kommunen und Behörden), Arbeit (z. B. Unternehmen und Betriebe), Kultur (z. B. Museen und Bibliotheken), soziales Umfeld (z. B. Verein und Begegnungsstätten), Medien (z. B. Zeitung und Hörfunk) und Konsum (z. B. Einzelhandel und Handwerk) (Nussl 2010, S. 46–47; für die Volkshochschulen Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 22–23).

Zu den erwarteten Synergieeffekten von Kooperationen für die Weiterbildungsorganisationen zählen: der Austausch von Informationen und Wissen, die Bündelung von finanziellen bzw. personellen Ressourcen, die Erreichung neuer Teilnehmer*innengruppen und die thematische Erweiterung des Angebots, eine gesteigerte Attraktivität der Organisation in der Außenwahrnehmung sowie die Verbesserung der Qualität in einzelnen Handlungsfeldern, wie z. B. Lehre, Bildungsmarketing, Bildungsberatung, Professionalisierung, Projektakquise oder bildungspolitische Lobbyarbeit (Alke/Jütte 2018, S. 606; Jütte 2002, S. 60; Martin/Muders 2018, S. 385; Schütz/Reupold 2010, S. 10).

In der (Weiter-)Bildungspolitik wird ‚Kooperation‘ als bildungspolitisches Steuerungsinstrument genutzt. Bereits in den 1960er und 1970er Jahren werden Kooperationen zwischen staatlichen, kommunalen und privaten Bildungsträgern gefordert (Alke/Jütte 2018, S. 607–608; Jütte 2002, S. 15–17; Franz 2014, S. 39). Angesichts von Pluralität und Differenzierung der Weiterbildungslandschaft sollten verlässliche Kooperationen eine Systematisierung des Bereichs vorantreiben und den Aufbau eines Weiterbildungssystems unterstützen (Jütte 2002, S. 13). In den 1980er Jahren verschiebt sich die „Vorstellung eines kooperativ koordinierten Weiterbildungssystems“ (Dollhausen/Mickler 2012, S. 16) in Richtung eines markt- und dienstleistungsorientierten Modells. Diese Entwicklung, die u. a. begleitet wurde von einer stagnierenden bzw. rückläufigen Finanzierung des Weiterbildungssystems durch politisch abgesicherte Strukturen sowie einer Umsteuerung auf eine zunehmend projekt- und nachfragorientierte Förderung und Finanzierung (vgl. Kapitel 3.4.), führte sowohl zu einer Situation verschärfter Konkurrenz als auch zu unübersichtlichen Angebots- und Anbieterstrukturen (Dollhausen/Mickler 2012, S. 19). Gleichzeitig wurden Kooperationen im Bildungsbereich mit einer Reihe von neuen Aufgaben belegt. Unter anderem sollten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorgelagerte Supportstrukturen von den Bildungseinrichtungen gemeinsam entwickelt und getragen werden – z. B. Beratung, Qualitätssicherung, Qualifizierung des Personals – als auch weitere Adressat*innengruppen durch Kooperationen besser erreicht werden (für eine detaillierte Darstellung dieser Entwicklung siehe Dollhausen/Mickler 2012, S. 16–21; Jütte 2002, S. 17–18).

Mittlerweile sind Auflagen zur Kooperation von Weiterbildungsorganisationen mit „Behörden, Kultur- und Sozialeinrichtungen, Unternehmen und anderen relevanten Einrichtungen“ (Alke/Jütte 2018, S. 607) in fast allen Weiterbildungsgesetzen der Länder verankert, so das ‚Kooperation‘ im Feld der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung „als normative Orientierung und rechtliche Pflicht“ (Dollhausen/Mickler 2012, S. 13) ausgelegt werden kann.

Darstellung der Ergebnisse

In den Programmheften der untersuchten Volkshochschulen werden Kooperationen unterschiedlich ausgewiesen. Im einfachsten Fall werden sie im Ankündigungstext explizit als solche kenntlich gemacht (z. B. „in Kooperation mit der Volkshochschule XY“). In einer weiteren Variante sind Logos bzw. Kürzel von möglichen Kooperationspartner*innen neben den Angebotsankündigungstexten abgebildet, wie z. B. das Logo der BA, respektive des Jobcenters, Logos der verschiedenen Bundes- oder Landesministerien oder das Logo der Europäischen Union respektive des ESFs. Nicht präzise zu erschließen sind an dieser Stelle die Beiträge der jeweiligen Kooperationspartner. Vor diesem Hintergrund ist ‚Kooperation‘ in der vorliegenden Programmanalyse immer dann kodiert worden, wenn diese entweder im Angebotsankündigungstext explizit ausgewiesen oder durch bildliche Hinweise plausibel erschlossen werden konnte. Das heißt, das Verständnis von Kooperation ist in der Programmanalyse weit gefasst, deckt sich aber gleichzeitig mit dem Verständnis von Kooperation bzw. Zusammenarbeit in der Volkshochschul-Statistik. Dort wird eine Kooperation dann ausgewiesen, wenn Kurse „gemeinsam geplant und/oder gemeinsam durchgeführt und/oder gemeinsam finanziert werden“ (DIE o. J., S. 19). Diesbezügliche Hinweise finden sich auch in den Angebotsankündigungstexten der hier untersuchten Einrichtungen. Hinzu kommt, dass Angebote in Kooperation auch dann ausgewiesen werden, wenn ein Kooperationspartner lediglich eine Leistung bzw. ein Produkt zur Verfügung stellt, z. B. in Form einer speziellen Software. Da für verschiedene Angebote mehrere Kooperationspartner ausgewiesen wurden, war hier eine Mehrfachkodierung möglich. Angebote in Kooperation finden sich dabei nicht nur im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, sondern auch in anderen Programmbereichen.

In Kooperation ausgewiesene Angebote verteilen sich anteilmäßig sehr unterschiedlich innerhalb der beiden Teilsegmente. So werden im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ im Jahr 2007 rund vier Prozent (41 der insgesamt 983 Angebote) und im Jahr 2017 rund 10 Prozent (65 der insgesamt 683 Angebote) in Kooperation ausgewiesen. Im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ dagegen belaufen sich die Angebote in Kooperation im Jahr 2007 auf rund 44 Prozent (36 der insgesamt 81 Angebote) und im Jahr 2017 auf knapp 48 Prozent (52 der insgesamt 109 Angebote). Für beide Teilsegmente zeigt sich also eine Zunahme der Angebote in Kooperation im zeitlichen Vergleich.

Hinweise, die auf *Fördermittelgeber* als Kooperationspartner von Angeboten hindeuten, finden sich lediglich im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive*

Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)^c. Im Jahr 2007 ist dies für die Hälfte der Angebote und im Jahr 2017 für zwei Drittel der Angebote das Jobcenter respektive die BA. Danach folgt die Europäische Union mit Mitteln aus dem ESF, wobei der Anteil der geförderten Angebote von knapp 64 Prozent im Jahr 2007 auf rund 14 Prozent im Jahr 2017 absinkt. Anders stellt sich dies für die Landesministerien und Landesämter dar; hier steigt der Anteil der Angebote in Kooperation von knapp sechs Prozent im Jahr 2007 auf gut 17 Prozent im Jahr 2017. Bundesministerien hingegen werden nur vereinzelt aufgeführt.

Neben Fördermittelgebern sind folgende weitere Kooperationspartner teils parallel zu diesen in den Angebotsankündigungstexten genannt und/oder über die entsprechenden Logos neben den Angebotsankündigungstexten ausgewiesen: Software- und Dienstleistungsunternehmen, Handwerks- und Produktionsbetriebe, Hotel- und Gastronomiebetriebe, Kulturbetriebe (z. B. Theater) und kaufmännische Betriebe, Musikschulen, private und öffentlich-rechtliche Weiterbildungs- und Trainingsinstitute sowie Weiterbildungsakademien, Berufsförderungszentren und Berufskollegs, Familienzentren, Mehrgenerationenhäuser, Seniorenbüros sowie Behindertendienste, Kammern (z. B. Industrie- und Handelskammer (IHK)), die BA und Jobcenter, Pflegeeinrichtungen, themenbezogene regionale Netzwerke, Integrations- und Jugendzentren, andere Volkshochschulen und die Landesverbände der Volkshochschulen.

Im Jahr 2007 haben rund 70 Prozent der in Kooperation ausgewiesenen Projekte einen direkten *Berufsbezug* und im Jahr 2017 sind es rund 90 Prozent. Ein erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug sowie eine Zuordnung zur „Ausbildung im Lebenslauf“ sind kaum ausgewiesen (vgl. Kapitel 9.1.). Neben Angeboten zur berufsbezogenen Weiterbildung finden sich vereinzelt Angebote in Kooperation für Beratungsveranstaltungen, zudem finden sich im Jahr 2017 vier Kooperationen im Zusammenhang mit Angeboten zum Coaching (vgl. Exkurs 1).

Entsprechend ist die am häufigsten genannte *Adressat*innengruppe* der in Kooperation ausgewiesenen Angebote im Teilssegment ‚*offenes Angebot*‘ sowohl im Jahr 2007 als auch im Jahr 2017 die Gruppe der Adressat*innen nach Beruf. Zu den genannten Berufen gehören: Berufstätige in pflegenden Berufen, medizinische Fachangestellte, IT-ler*innen (z. B. Netzwerkbetreuer*innen), Verkäufer*innen bzw. Vertriebler*innen, Erzieher*innen, Tagespflegepersonal, Lehrer*innen, Ausbilder*innen, Kursleitende, Heilpraktiker*innen sowie Jugend- und Schulsozialarbeiter*innen.

Im Teilssegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ adressieren die Angebote vorwiegend die Zielgruppe „Arbeitslose/ALG II-Bezieher*innen“. Auf diese Zielgruppe folgen die Zielgruppen „junge

Erwachsene unter 25“, „Auszubildende“, „Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen“ und „Migrant*innen“. Die Zielgruppe „Frauen“ wird nur im Jahr 2007 explizit adressiert; erstmals angesprochen im Jahr 2017 wird die Zielgruppe „Asylbewerber*innen und Geflüchtete“ (vgl. Kapitel 8.1.3.; Iffert et al. 2021).

Zu den prüfungsvorbereitenden Kursen zählen im Teilssegment ‚*offenes Angebot*‘ nur wenige der in Kooperation ausgewiesenen Angebote. Im Jahr 2007 sind es sechs von 41 Angeboten und 2017 sind es drei von 65 Angeboten. Etwas anders stellt sich dies im Teilssegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ dar: Hier sind es im Jahr 2007 neun Angebote und im Jahr 2017 15 Angebote. Die genannten *Abschlüsse bzw. Zertifikate* stellen in den meisten Fällen eine Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem her (z. B. „Praxisanleiter*in für sozialpflegerische Berufe“). Zertifikate, die in eine Weiterbildungsspezifische Systematik fallen (z. B. „Business English“ oder unterschiedliche „Xpert“ Zertifikate), rangieren dahinter (vgl. Kapitel 8.1.5.).

Das *Themenspektrum* der in Kooperation ausgewiesenen Angebote ist relativ breit. Im Teilssegment ‚*offenes Angebot*‘ entfällt der größte Anteil der Kurse sowohl im Jahr 2007 als auch im Jahr 2017 auf die Kategorie „pädagogische Themen“ (2007: 30 Angebote von 41; 2017: 40 Angebote von 65). Dabei liegt der Schwerpunkt zahlenmäßig sowohl im Jahr 2007 als auch im Jahr 2017 auf der Subkategorie „spezifische frühpädagogische Themen“ (in beiden Jahren 15 Angebote); gefolgt von der Kategorie „spezifisch erwachsenenpädagogische Themen“ (im Jahr 2007: sechs Angebote; im Jahr 2017: zwei Angebote). Hier lässt sich eine Verschränkung mit den angesprochenen Adressat*innengruppen (u. a. Erzieher*innen, Jugend- und Schulsozialarbeiter*innen) als auch mit dem ausgewiesenen spezifischen Berufsbezug herstellen. Ebenfalls in Kooperation angeboten werden Kurse aus dem Bereich „Pflege und Betreuung“; der Anteil der angebotenen Kurse steigt im Jahr 2017 leicht an, dies gilt auch für die Themenangebote zur „Informationstechnik (IT)“. Des Weiteren werden auch Angebote aus dem Bereich „gesundheitliche und psychologische Themen“ sowie aus dem Bereich „soziale und personale Themen“ in Kooperation angeboten, ebenso das Thema „Betreuungsrecht“, letzteres erscheint aber erst im Jahr 2017 mit neun Angeboten. Für das Teilssegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ ist der größte Teil der in Kooperation angebotenen Veranstaltungen thematisch der Kategorie „Themenkombination“ zugeordnet (2007: 14 von 36 Angeboten; 2017: 23 von 52 Angeboten) (vgl. Kapitel 8.1.2. und Exkurs 3). Darunter fallen z. B. Qualifizierungsangebote im kaufmännischen und im Dienstleistungsbereich sowie Angebote, die sprachliche und berufliche Kenntnisse für Migrant*innen sowie für Asylbewerber*innen und Geflüchtete vermitteln und

darüber hinaus Angebote, die neben qualifizierenden Elementen auch sozialpädagogische Elemente enthalten, sowie Angebote für junge Erwachsene im Übergangssystem. Gefördert werden diese Angebote i. d. R. durch die BA respektive das regionale Jobcenter. Des Weiteren werden Angebote zu „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ in Kooperation angeboten (2007: zwölf Angebote von 36; 2017: 14 Angebote von 52).

Zusammenfassung

Angebote in Kooperation finden sich in den beiden Teilsegmenten ‚offenes Angebot‘ sowie ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ als auch außerhalb des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ in anderen Programmbereichen.

Prozentual liegt der Anteil der Angebote in Kooperation im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ deutlich höher als im Teilsegment ‚offenes Angebot‘. Für beide Teilsegmente lässt sich im zeitlichen Vergleich jedoch ein Anstieg der Angebote in Kooperation feststellen.

Das Spektrum der ausgewiesenen Kooperationspartner*innen ist breit und vielfältig; dieser Befund deckt sich mit den Hinweisen aus der Literatur und den Befunden aus der Volkshochschul-Statistik (vgl. weiterführend Kapitel 8.2.3.).

Angebote, in denen Fördermittelgeber als Kooperationspartner*innen identifiziert wurden, finden sich ausschließlich im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘. Dieser Befund belegt, dass Kooperationen unabhängig von Fördermittelgebern vor allem im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ eingegangen werden. Diese Kooperationen sind über die Zeit hinweg stabil und nehmen in ihrer Bedeutung zu, was die Ausweitung der Angebote in Kooperation insbesondere bei einer der untersuchten Einrichtungen zeigt.

Angebote in Kooperation sind in beiden Teilsegmenten überwiegend berufsspezifisch angelegt; ein Bezug zum erweiterten Tätigkeits-/Handlungsbezug im Kontext von Arbeit sowie zu den der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorgelagerten Supportstrukturen wie z. B. Beratung und Coaching findet sich nur vereinzelt. Auffallend ist die thematische Breite sowie die Breite der Adressat*innengruppe nach Beruf für Angebote in Kooperation im Teilsegment ‚offenes Angebot‘. Dies kann als Hinweis auf den Einbezug regionaler (Weiterbildungs-) Bedarfe in die Programmplanung gewertet werden (vgl. Kapitel 8.2.2.).

Den vorwiegend als berufsspezifisch zugeordneten Angeboten in Kooperation stehen insgesamt nur wenige prüfungsvorbereitende Kurse und/oder berufliche Abschlüsse sowie Zertifikate gegenüber. Demnach sind die in

Kooperation ausgewiesenen Angebote eher im Bereich der beruflichen Fortbildung als im Bereich abschlussbezogener Weiterbildung anzusiedeln, wenngleich die in Kooperation ausgewiesenen Angebote für die Zielgruppe der „Auszubildenden“ sowie für die Zielgruppe „junge Erwachsene unter 25 Jahre“ in die Strukturen abschlussbezogener betrieblicher Ausbildung hineinreichen und sich hier in Form von „Lernortkooperationen“ realisieren (zum Begriff der „Lernortkooperation“ in der beruflichen Weiterbildung siehe Dollhausen/Mickler 2012, S. 46–49).

Bettina Thöne-Geyer

Exkurs 2: Firmenschulungen

Firmenschulungen werden von Unternehmen bzw. Betrieben oder anderen Dritten direkt beauftragt (Reichart/Rattinger 2017, S. 252). Firmenschulungen sind i. d. R. nicht in den Programmheften ausgeschrieben (Reichart/Lux/Huntemann 2019, S. 19), gleichwohl finden sich dort werbeähnliche Textpassagen, in denen darauf hingewiesen wird, dass ein bedarfsorientiertes, passgenau zugeschnittenes und thematisch breit aufgestelltes Angebot auf Anfrage für Unternehmen bzw. Betriebe oder andere Dritte bereitgestellt wird, auch in Form von Inhouse-Schulungen.

Mit den Firmenschulungen reichen die Volkshochschulen in den Bereich der betrieblichen Weiterbildungen hinein (Schmidt-Lauff 1999, S. 1) bzw. solche Angebote sind de facto als betriebliche Weiterbildung zu bezeichnen – was, weitergedacht, auch Konsequenzen für die Systematisierung des Bereichs der betrieblichen Weiterbildung hat (Fleige/Thöne-Geyer 2019). Für eine Theoriebildung zu Programmplanung und Programmen ist dies in systematischer Hinsicht ein Grenzfall, denn die betriebliche Weiterbildung unterliegt ökonomischen Funktionslogiken, die mit den pädagogischen Funktionslogiken konfligieren (Schmidt-Lauff 2008; von Hippel/Röbel 2016; Heuer 2010), heterogen konfiguriert sind (Käpplinger 2016a) und einer „doppelten Professionalität“ (Fleige et al. 2018, S. 12) des Weiterbildungspersonals bedürfen. Im Gegenzug bedeutet dies auch, dass der Stellenwert offener und geschlossener Weiterbildung, die von Volkshochschulen angeboten wird, genau zu bestimmen ist, im Licht der Aufgaben dieser Weiterbildungsinstitution, und der Frage danach, wie sich diese entwickeln.

Dabei ist das Personal in den Weiterbildungsabteilungen der Unternehmen bzw. Betriebe in erster Linie planend und disponierend tätig; die Durchführung entsprechender Maßnahmen wird zumeist an externe Weiterbildungsträger vergeben (Schmidt-Lauff 1999, S. 1; Käpplinger 2018, S. 682). Damit sind Firmenschulungen als Beauftragungen durch Dritte einzuordnen (und nicht in

erster Linie als beispielsweise Kooperationen) (vgl. auch Kapitel 8.1.1.; Stimm et al. 2020).

Empirische Untersuchungen, die die Frage fokussieren, inwieweit Volkshochschulen als potentielle Anbieter bzw. Kooperationspartner mit Blick auf die bestehenden Weiterbildungsbedarfe zumeist kleiner und mittlerer Unternehmen (KMU) wahrgenommen werden, kommen u. a. zu folgenden Ergebnissen:

- Bezogen auf die Inhalte messen Personalverantwortliche allgemein den fachlich-technischen Inhalten eine hohe Bedeutung zu; als Resultat einer Weiterbildungsteilnahme wird dementsprechend der Erwerb branchenspezifischer Kompetenzen erwartet (Scholz 2016, S. 48).
- Vor diesem Hintergrund wird den Volkshochschulen im Vergleich mit anderen konkurrierenden Bildungsanbietern wie bspw. den IHKs oder den Handwerkskammern (HWK) ein eher geringes Potenzial zugesprochen; ihre Stärke wird demgegenüber in der Entwicklung persönlicher individueller Kompetenzen gesehen (Scholz 2016, S. 49).
- Kommen Bildungsangebote in Zusammenarbeit mit Volkshochschulen dennoch zustande, liegen die Vorteile der Betriebe „in der Förderung der persönlichen Bildung und Kreativität der Beschäftigten, in der Schaffung eines Bewusstseins für lebenslanges Lernen sowie dem verbesserten Betriebsklima“ (Wagner/Schmid/von der Meden 2007, S. 136).

Darstellung der Ergebnisse

Drei der vier im Projekt untersuchten Volkshochschulen führten im Jahr 2017 Firmenschulungen durch und lieferten entsprechende Daten zu; die vierte Einrichtung führt zwar generell Firmenschulungen durch, nicht aber im Jahr 2017; Daten für das Jahr 2007 konnten nicht zugeliefert werden. Da Firmenschulungen nicht über Angebotsankündigungstexte in den Programmheften ausgewiesen werden, beschränkt sich die Auswertung aufgrund der zugelieferten Daten auf die Aspekte *Themenbereiche* und *Auftraggeber*. Anders als bei den Befunden zur Programmanalyse in den anderen Kapiteln und Exkursen (vgl. Kapitel 8.1.2., Kapitel 8.1.3., Kapitel 8.1.4., Kapitel 8.1.5., Exkurs 1) beziehen sich die folgenden Befunde auf tatsächlich durchgeführte Maßnahmen. Im Jahr 2017 führen die drei Einrichtungen insgesamt 60 Maßnahmen durch. Die Themen der einzelnen Angebote konnten den im Kodierleitfaden erarbeiteten Kategorien zugeordnet werden. Das bedeutet im Umkehrschluss: die Themen der hier gefundenen Firmenschulungen gingen nicht über die im Kodierleitfaden erarbeiteten Themenbereiche hinaus. Tabelle 8.2 gibt einen Überblick über

die Themenbereiche der Firmenschulen sowie die Anzahl der entsprechend kodierten Angebote.

Tabelle 8.2: Themenbereiche und Anzahl der Firmenschulungen im Jahr 2017 (hier: drei Einrichtungen) (Eigene Darstellung)

Themenbereiche	Anzahl der Angebote im Jahr 2017 (N =60)
Informationstechnik: EDV-Standardanwendungen	20 Angebote
Informationstechnik: allgemeine und spezielle Anwendungen	1 Angebot
gesundheitliche und psychologische Themen: Bewegung aktiv	10 Angebote
Fremdsprachen: Business Englisch	5 Angebote
Fremdsprachen: Deutsch als Fremdsprache	2 Angebote
Fremdsprachen: Spanisch	1 Angebot
soziale und personale Themen: Umgang mit Konflikten	2 Angebote
soziale und personale Themen: Konzentrations- und Gedächtnistraining	3 Angebote
pädagogische Themen: spezifische frühpädagogische Themen	4 Angebote
pädagogische Themen: spezifische schulpädagogische Themen	1 Angebot
handwerkliche Themen: Frisieren/Schminken	2 Angebote
handwerkliche Themen: Kochen	1 Angebot
handwerkliche Themen: Nähen	1 Angebot
Pflege und Betreuung: Pflege aktivierend	3 Angebote
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung: Bewerbung	1 Angebot
Keine Angaben	3 Angebote

Der überwiegende Teil der Firmenschulungen weist keinen spezifischen *Berufsbezug* auf und lässt sich somit den überfachlichen Schlüsselqualifikationen zuordnen. Ob diese allerdings im Einzelfall nicht auch als fachliche Qualifizierung ausgelegt und genutzt werden, lässt sich nicht beantworten. Das heißt, Angebote, die zunächst den Schlüsselqualifikationen zugeschlagen werden, können auf der individuellen Ebene durchaus die Funktion einer fachlichen Qualifizierung oder eine ergänzende erweiternde Funktion für den jeweiligen fachlichen Bereich übernehmen. Demgegenüber können diejenigen Angebote, die in die *Themenbereiche* „pädagogische Themen“, „handwerkliche Themen“

und „Pflege und Betreuung“ fallen als berufsbezogen ergänzend eingeordnet werden (vgl. auch Kapitel 2.4.3.). In der Zusammenschau weisen die Befunde dieser Studie damit in eine ähnliche Richtung wie diejenigen der angeführten empirischen Untersuchungen von Scholz (2016) sowie Wagner, Schmid und von der Meden (2007).

Als *Auftragsgeber* sind in 24 Fällen Unternehmen bzw. Betriebe genannt, wobei zwölf davon dezidiert als KMU und zwei als Großbetriebe ausgewiesen wurden. Zur Größe der anderen Betriebe liegen keine genauen Angaben vor. Ämter, Behörden sowie öffentliche Einrichtungen sind insgesamt 17 Mal als Auftraggeber genannt, gemeinnützige Vereine/Gesellschaften/Dienste werden 17 Mal und (Weiter-)Bildungseinrichtungen werden zwei Mal genannt.

Zusammenfassung

Die von den Volkshochschulen als Firmenschulungen durchgeführten Kurse fallen den Themen zufolge sowohl in den Bereich der fachlichen als auch in den Bereich der überfachlichen Qualifizierung; dabei überwiegen zahlenmäßig die Angebote, die den überfachlichen Schlüsselqualifikationen zugerechnet werden können. Gleichwohl muss diese Zuordnung nicht unbedingt mit der Perspektive der Nutzer*innen übereinstimmen (vgl. auch Kapitel 8.1.2.). Das bedeutet, die Zuordnung zu den einzelnen Qualifikationsbereichen changiert und wird letztlich auf der Individualebene entschieden.

Als Auftraggeber der Firmenschulungen werden Unternehmen bzw. Betriebe am häufigsten genannt, es folgen Ämter, Behörden und öffentliche Einrichtungen sowie gemeinnützige Vereine/Gesellschaften/Dienste; andere (Weiter-)Bildungseinrichtungen sind eher unterrepräsentiert; bezogen auf die institutionelle Verfasstheit der Auftraggeber zeigt sich eine ähnliche Befundlage wie in der Volkshochschul-Statistik (vgl. auch Kapitel 8.1.1.).

Angesichts der Datenlage scheinen allerdings weiterführende und vertiefende Untersuchungen zu dem Bereich ‚Firmenschulungen‘ angezeigt, die, als Beauftragungen aus der Privatwirtschaft und/oder von anderen Dritten kommend als Dienstleistung von den Volkshochschulen erbracht werden.

Stephanie Iffert

8.1.2. Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung

Bei der Betrachtung von beruflicher Weiterbildung nehmen deren Themen eine zentrale Stellung ein. Abgeleitet von der Frage, welche Themen relevant sind für die Aufrechterhaltung von Berufen und für Tätigkeiten in sich verändernden beruflichen und arbeitsbezogenen Kontexten wird im Folgenden beleuchtet, welche Angebote Volkshochschulen hierzu machen. Es wird die Vielzahl der Themen aufgezeigt und deren Schwerpunktsetzung diskutiert. Dabei wird auf Angebote zu Themen der „Informationstechnik (IT)“ ein besonderer Fokus gelegt, da diese einen empirischen Schwerpunkt darstellen (sowohl ausgewiesen in der Volkshochschul-Statistik als auch in unserem Sample) (vgl. Kapitel 3.4.).

Vorgehen in der Programmanalyse

Für eine analytische Ausdifferenzierung der Themenbereiche wurden zunächst Studien gesichtet und deren Anschlussfähigkeit geprüft (Iffert et al. 2021). Für die spezifische Fragestellung der vorliegenden Studie zu Themen der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen wurden die Themenbereiche aus dem Material heraus induktiv weiterentwickelt. Zusätzlich wurde die Systematik der Volkshochschul-Statistik betrachtet. Wichtig bleibt, im Fokus zu behalten, dass es sich um eine mesodidaktische Betrachtungsebene handelt. Die mikrodidaktische-methodische Gestaltung und Umsetzung der Themen steht hier nicht im Vordergrund.

Generell lässt sich zunächst festhalten, dass das Spektrum der Themen der beruflichen Weiterbildung äußerst heterogen und wenig erforscht ist, da es sich auf ganz unterschiedliche Berufe und Arbeitskontexte bezieht. Eine Entwicklung einer überzeugenden und bestandhaltenden Systematik erweist sich als außerordentlich schwierig (Schiersmann 2007, S. 179)

Anschlussfähig für die Ausdifferenzierung der Kategorien ist die Studie zum Weiterbildungsangebot im Bundesland Bremen (Körper et al. 1995), gerade für die berufliche Weiterbildung. Diese untersucht eine Vielzahl von Weiterbildungsorganisationen und ist dabei nicht auf die berufliche Weiterbildung fokussiert, sondern nimmt das gesamte inhaltliche Spektrum in den Blick und arbeitet daran anknüpfend eine Fach- sowie Themenbereichssystematik der Weiterbildung heraus. Anschlussfähig ist zunächst die analytische Entwicklung einer Kategorie, der bestimmte Berufsgruppen zugeordnet wurden, wie

z. B. gewerblich-technische Berufe, Berufe im Handwerk/Baugewerbe, naturwissenschaftliche/technische Berufe, kaufmännisch-verwaltende Berufe, Berufe im Lager/Handel/Verkehr und soziale/pädagogische/psychologische Berufe. Diese Anbindung beruflicher Weiterbildung an Berufsgruppen wird nun vorliegend erweitert und bringt darüber hinaus berufliche Weiterbildung mit einem Tätigkeitsbezug stärker in den Blick.

Nachfolgende Studien wie Gieseke und Opelt (2003), Käßlinger (2007a), Schrader (2003 und 2011), Fleige (2011), Käßlinger, Haberzeth und Kulmus (2013) sowie Robak, Rippien, Heidemann und Pohlmann (2015) schließen sich bei der Ausdifferenzierung der Themenbereiche vergleichend an die Studie von Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995) an. Auch wurde die Einteilung der Volkshochschul-Statistik, die nach Fachbereichen untergliedert wird, deduktiv mit herangezogen (vgl. Kapitel 3.4.).

Darstellung der Ergebnisse

Themenbereiche der beruflichen Weiterbildung

Für die Analyse der Themen beruflicher Weiterbildung wurden die Kategorien „Themenbereiche“ und „Berufsbereiche“ entwickelt. Dieses analytische Vorgehen der Entkopplung der Themen von den Berufsbereichen wurde gewählt, um eine genauere Ausdifferenzierung zu erhalten hinsichtlich einer berufsbezogenen oder tätigkeitsbezogenen Auslegung von beruflicher Weiterbildung. Folgende Themenbereiche wurden entwickelt und somit als Themen der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen identifiziert (siehe Kodierleitfaden Iffert et al. 2021): „Fremdsprachen“, „Informationstechnik (IT)“, „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „gesundheitliche und psychologische Themen“, „soziale und personale Themen“, „pädagogische Themen“, „Pflege und Betreuung“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“, „handwerkliche Themen“, „dienstleistungsbezogene Themen“, „Umwelt und Natur“, „Arbeitsrecht“, „Alphabetisierung/Grundbildung“ und „Themenkombination“. Aufgrund der deduktiv-induktiv und einrichtungsspezifisch entwickelten Themen stehen diese für inhaltliche Repräsentation und nicht statistische Repräsentativität, sie sind auch nicht komplett theoretisch vollständig und könnten in Folgestudien weiter ausdifferenziert werden (z. B. für andere Anbieter beruflicher Weiterbildung).

Innerhalb der Themenbereiche werden *Themengruppen* gebündelt. Diese werden in Abbildung 8.5a und Abbildung 8.5b als Fließtabelle aufgeführt. Dabei gehen wir vereinfacht dargestellt davon aus, dass sich berufliche Handlungskompetenz zusammensetzt aus beruflichen Fachkenntnissen sowie sozialen,

personalen und methodischen Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) (vgl. ausführlich Kapitel 2.4.4.). Die Themen lassen sich im weitesten Sinne entlang dieser Themengruppen auflisten. Dabei ist zu beachten, dass es sich hierbei nicht um eine trennscharfe Auflistung zwischen beruflichen Fachkenntnissen und Schlüsselqualifikationen handelt – schon gar nicht auf der Ebene der Lernergebnisse – sondern um eine Zuordnung der Themenbereiche. Der Bereich „Informationstechnik (IT)“ steht daher auch in der Mitte der beiden Abbildungen (vgl. Abbildung 8.5a). Das heißt, es geht um eine Zuordnung von Themen der Angebote, nicht um eine Interpretation der Adressat*innen- bzw. Teilnehmer*innen-seite, wozu diese die Angebote nutzen (wollen). Manche Themen können für den*die Lernende*n als berufliche Fachkenntnisse gelten, für den*die andere*n für ehrenamtliche Tätigkeit oder als Schlüsselqualifikation (z. B. in den Bereichen IT oder Gesundheit/Prävention) genutzt werden. In den beiden Abbildungen steht „...“ jeweils für weitere Themen, die prinzipiell möglich sind, wir aber nicht als Unterkategorien im Kodierleitfaden im Rahmen der Programmanalyse definiert haben.

Berufliche Fachkenntnisse ...

büro(-organisations-)bezogene- und kaufmännische Themen	pädagogische Themen	Pflege und Betreuung	handwerkliche Themen	BWL – Betriebswirtschaftslehre	Informationstechnik (IT)
Maschinschreiben, Tastenschreiben am PC, Stenographie	Berufs- und Arbeitspädagogik	Begleitung und Pflege – aktivierend	<i>Frisieren/ Schminken</i>	allgemeine BWL und Finanzen	Rechnerorganisation und technische Aspekte der EDV
Buchführung	spezifische frühpädagogische Themen (Themen zur Kleinkindpädagogik, Vorschulpädagogik oder Elementarpädagogik)	Betreuungsrecht	(Kochen)	Organisation und Management	Hardware und mobile Endgeräte
Kosten- und Leistungsrechnen		Gesundheits-sorge – informierend	Fotografieren	Marketing und Verkauf	allgemeine und spezielle Anwendungen
Einnahme-Überschuss-Rechnung		<u>Anderes</u>	<u>Themenkombination „handwerkliche Themen“</u>	Anderes	(Anderes)
Lohn- und Gehaltsbuchhaltung		spezifische schulpädagogische Themen	<u>Themenkombination „Pflege und Betreuung“</u>	...	Themenkombination „BWL – Betriebswirtschaftslehre“
<i>Reisekostenabrechnung</i>	spezifisch erwachsenenpädagogische Themen
Sekretariat / Korrespondenz	bereichsübergreifende pädagogische Themen		dienstleistungsbezogene Themen	Umwelt und Natur	
<u>Anderes</u>		<u>Anderes</u>			[Gastronomie]
Themenkombination „büro(-organisations-)bezogene- und kaufmännische Themen“	Themenkombination „pädagogische Themen“		<u>Hauswirtschaft</u>	Pflanzenschutz	
...	...		<i>[Anderes]</i>	(Anderes)	
			<i>Themenkombination „dienstleistungsbezogene Themen“</i>	(Themenkombination „Umwelt und Natur“)	
			

Thema unterstrichen = tritt nur in 2007 auf
 Thema kursiv = tritt nur in 2017 auf
 [Thema in eckigen Klammern] = tritt nur im Teilsegment
 „Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)“ auf
 (Thema in runden Klammern) = Thema tritt nicht auf

Abbildung 8.5a: Themenbereiche in 2007 und 2017 nach Themengruppen zu beruflichen Fachkenntnissen (Weiterführung unter Abbildung 8.5b) (Eigene Darstellung)

... Schlüsselqualifikationen

gesundheitliche und psychologische Themen	soziale und personale Themen	Berufsvorbereitung und Berufsum-, bzw. -neuorientierung	Arbeitsrecht	Fremdsprachen	Alphabetisierung / Grundbildung
[<u>Gesundheitsmanagement</u>]	Rhetorik, Präsentation, Stimmtrainings	Bewerbung	<u>Kündigungsschutz</u>	Englisch	(Lesen und Schreiben)
Prävention	Interkulturelle Schulungen/ Trainings	Kompetenzfeststellung	(Anderes)	DaF/DaZ	<u>Rechnen</u>
<i>Bewegung, aktiv</i>			Existenzgründung	(Themenkombination „Arbeitsrecht“)	Französisch
<i>Anderes</i>	Kommunikation und Gesprächsführung (auch schriftlich)	(Betriebliche Erprobung)	...	Spanisch	...
Themenkombination „gesundheitliche und psychologische Themen“	<i>Stressmanagement</i>	[Unterstützung zur (Wieder-) Eingliederung in den Beruf bzw. den Arbeitsmarkt und/oder in eine Ausbildung]		Italienisch	
...	<u>Zeitmanagement</u>			[Arbeitsrecht]	Arabisch
	Umgang mit Konflikten	<u>Karrierplanung</u>		Polnisch	
	<u>Konzentrations- und Gedächtnistraining</u>	[Anderes]		<u>Anderes</u>	
	Arbeits-techniken	Themenkombination „ <u>Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung</u> “		(Themenkombination „Fremdsprachen“)	
	Anderes	
	Themenkombination „soziale und personale Themen“				
	...				

Thema unterstrichen = tritt nur in 2007 auf
Thema kursiv = tritt nur in 2017 auf

[Thema in eckigen Klammern] = tritt nur im Teilssegment „Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)“ auf
 (Thema in runden Klammern) = Thema tritt nicht auf

Abbildung 8.5b: Themenbereiche in 2007 und 2017 nach Themengruppen zu Schlüsselqualifikationen (Eigene Darstellung)

Abbildung 8.5a und Abbildung 8.5b zeigen die Veränderungen im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ der Themengruppen zwischen 2007 und 2017 der untersuchten Volkshochschulen auf (vgl. Legende zu den Abbildungen). Dabei zeigt sich, dass in den untersuchten Volkshochschulen die Themen „Hauswirtschaft“, „Zeitmanagement“, „Konzentrations- und Gedächtnistraining“, „Karriereplanung“, „Kündigungsschutz“, „Rechnen“, „Themenkombination ‚Pfleger und Betreuung‘“, „Themenkombination ‚handwerkliche Themen‘“, „Themenkombination ‚Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung‘“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen – Anderes“, „pädagogische Themen – Anderes“, „Pfleger und Betreuung“ – Anderes“ und „Fremdsprachen – Anderes“ nur in 2007 gefunden wurden. Hingegen wurden die Themen „Reisekostenabrechnung“, „Frisieren/Schminken“, „Bewegung, aktiv“, „Stressmanagement“, „DaF/DaZ“, „Spanisch“, „Italienisch“, „Arabisch“ sowie „Themenkombination ‚dienstleistungsbezogene Themen‘“ nur in 2017 identifiziert.

Die Themen „Umwelt- und Naturschutz“ und „Gesundheitsmanagement“, die nur in 2007 identifiziert wurden, sowie das Thema „dienstleistungsbezogene Themen – Anderes“, das nur in 2017 identifiziert wurde, traten ausschließlich im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ auf.

Die Themen „Kochen“, „Betriebliche Erprobung“, „Lesen und Schreiben“, „Themenkombination ‚Umwelt und Natur‘“, „Themenkombination ‚Arbeitsrecht‘“, „Themenkombination ‚Fremdsprachen‘“, „handwerkliche Themen – Anderes“, „Informationstechnik (IT) – Anderes“, „Umwelt und Natur – Anderes“, „Arbeitsrecht – Anderes“ und „Alphabetisierung/Grundbildung – Anderes“ traten weder in 2007 noch in 2017 auf.

Es kann angenommen werden, dass sich bei den „beruflichen Fachkenntnissen“ eine Stabilität im Programm aufzeigen lässt. Schlüsselqualifikationen werden in „personale und soziale Schlüsselqualifikationen“ und in „fachliche Schlüsselqualifikationen“ unterteilt. Dabei ist die Abgrenzung hierbei fließend. Während „gesundheitliche und psychologische Themen“ sowie „soziale und personale Themen“ sich eher eindeutig den „personalen und sozialen Schlüsselqualifikationen“ zuordnen lassen, beginnt bei „interkulturellen Themen“, „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ ein Übergangsbereich zwischen „personalen und sozialen Schlüsselqualifikationen“ und „fachlichen Schlüsselqualifikationen“. „Arbeitsrecht“, „Fremdsprachen“ und „IT-Themen“ finden sich eher bei den fachlichen Schlüsselqualifikationen. Dabei weist der IT-Themenbereich Besonderheiten auf, die eine eindeutige Zuordnung zu beruflichen Fachkenntnissen oder Schlüsselqualifikationen nicht zulassen, sondern er entgrenzt sich in beide Bereiche (siehe Abbildung 8.5a).

Die Themen haben heute eine stärkere Anbindung an Beruf und Arbeit, Interkulturalität wird als Thema unserer Gesellschaft in die Mitte der Weiterbildung gestellt, Stressmanagement und Bewegung folgen als aktiver Umgang mit Burn-Out und Work-Live-Balance dem Zeitgeist. Fremdsprachen werden vermehrt aufgrund global vernetzter und interkultureller Arbeitskontexte angeboten.

Die dargestellten Themenbereiche finden sich dabei nicht nur im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, sondern auch in anderen Programmbereichen, in denen Angebote zur beruflichen Weiterbildung identifiziert werden konnten. Im Programmbereich „Gesundheit“ finden sich ausschließlich „gesundheitliche und psychologische Themen“. Im Programmbereich „Sprachen“ finden sich „Fremdsprachen“ im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung, auch die „Junge VHS“ bietet „Fremdsprachen“ für berufliche Weiterbildung an. Einige wenige Angebote, die außerhalb des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ liegen, können zwar der beruflichen Weiterbildung zugeordnet werden, sind aber nicht in einem Programmbereich verankert. Am vielfältigsten findet sich berufliche Weiterbildung im Programmbereich „Politik-Gesellschaft-Umwelt“.

Einrichtungübergreifende Themenschwerpunkte für das offene Angebot

Zur beruflichen Weiterbildung findet sich folgende prozentuale Verteilung für die Themenbereiche, die in der Abbildung 8.6 dargestellt ist:

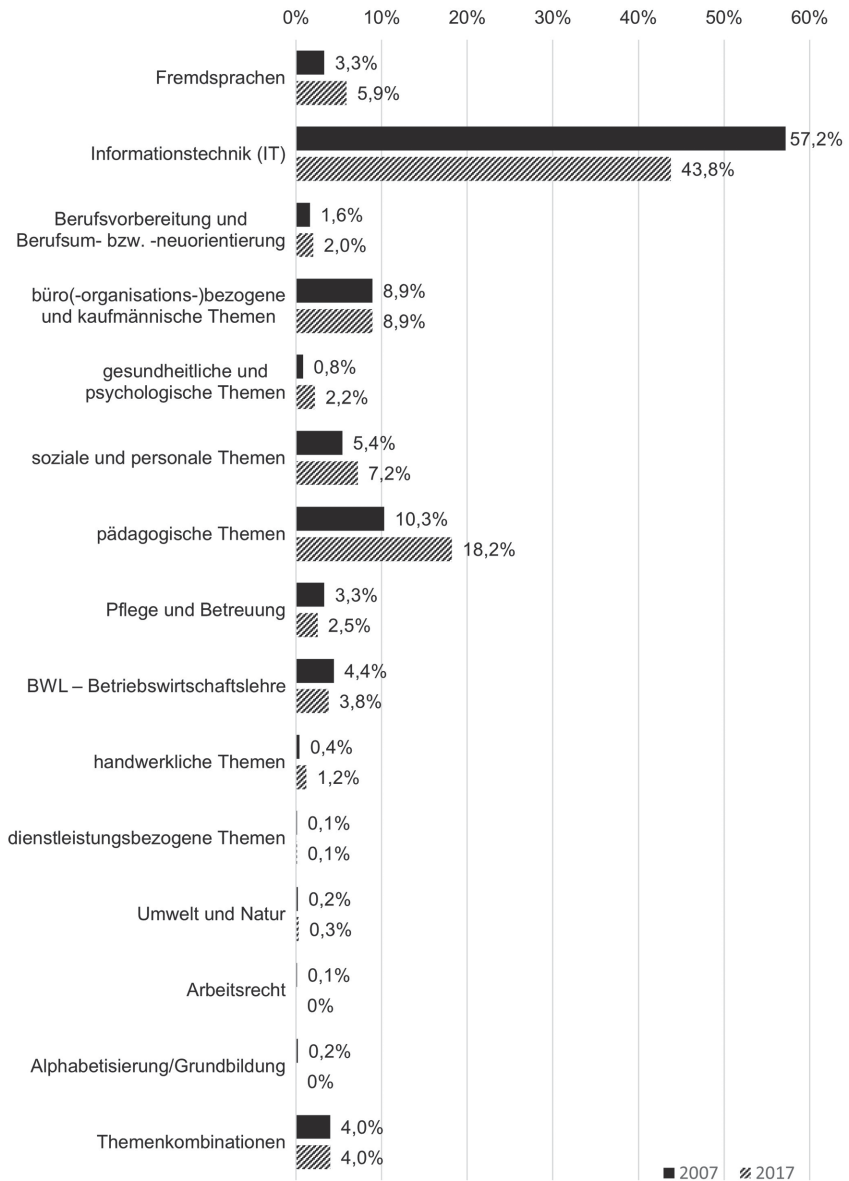


Abbildung 8.6: Themen der beruflichen Weiterbildung in 2007 und 2017 an den untersuchten Volkshochschulen (Eigene Darstellung)

Aus der Abbildung 8.6 lässt sich schließen, dass in beiden untersuchten Jahren ein Schwerpunkt auf den IT-Themenbereich gesetzt wurde. Die prozentuale Verteilung zeigt einen Rückgang des IT-Angebotes von 57,2 Prozent in 2007 auf 43,8 Prozent in 2017 des Gesamtangebotes. Als zweitstärkster Themenbereich lässt sich in beiden Jahren „pädagogische Themen“ identifizieren, gefolgt von „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“. Zugenommen haben Angebote in den „Fremdsprachen“, zu „gesundheitlichen und psychologischen Themen“ und „sozialen und personalen Themen“ im Kontext einer beruflichen Weiterbildung, obwohl das Gesamtangebot rückläufig ist. Auch zugenommen hat das Angebot zu „pädagogischen Themen“.

Einrichtungsübergreifende Themenbereiche in der einzelnen Betrachtung für das offene Angebot

Bei den „Fremdsprachen“ mit beruflicher Verwendung findet bei Rückgang des Gesamtangebotes von 2007 zu 2017 eine absolute und relative Zunahme an Angeboten statt. Hinzu kommt eine größere Vielfalt an Sprachen. Gibt es in 2007 an den untersuchten Volkshochschulen nur Sprachangebote zur beruflichen Weiterbildung in Englisch, Französisch und Polnisch, so kommen in 2017 noch die Sprachen Spanisch, Italienisch und Arabisch hinzu. Auch der DaF/DaZ-Bereich bietet berufsbezogene Kurse an, so z. B. „Deutsch als Fremdsprache. Spezialkurse für Ärzte und Pflegepersonal (B2-C1)“.³ Am häufigsten kodiert werden Angebote mit englischsprachigem Bezug mit je 25 Angeboten in 2007 und 2017, z. B. „Business English“ oder „Technical English“ oder „Englisch für die Tourismusbranche und das Gaststättengewerbe“.

Angebote zur „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ nehmen Themen zur „Bewerbung“, „Kompetenzfeststellung“, „Existenzgründung“ oder „Karriereplanung“ auf. Dabei ist dieser Themenbereich mit 1,6 Prozent in 2007 und zwei Prozent in 2017 im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ nicht als Themenschwerpunkt zu betrachten. Andere Befunde lassen sich im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ finden. Die meisten Angebote finden sich zur Bewerbungsvorbereitung (acht Angebote in 2007 und neun Angebote in 2017), z. B. „Online Bewerbungsformulare und Xing-Profil erstellen“.

Die Abbildung 8.6 führt die Themenvielfalt der „büro(-organisations-)bezogenen und kaufmännischen Themen“ auf. Mit 87 Angeboten in 2007 und 61 Angeboten in 2017 (jeweils 8,9 Prozent des Gesamtangebotes) ist diese

3 Alle in Anführungsstriche gesetzte Themen sind anonymisierte Themenbeispiele.

Themenkategorie der drittgrößte Bereich und ein traditioneller Themenschwerpunkt der Volkshochschulen in der beruflichen Weiterbildung. Die beiden größten Themenschwerpunkte innerhalb der Themenkategorie sind für die untersuchten Volkshochschulen in 2007 und 2017 „Maschinenschreiben, Tastenschreiben am PC, Stenographie“ mit 21 bzw. zehn Angeboten und „Buchführung“ mit 26 bzw. 19 Angeboten. In der Volkshochschul-Statistik von 2007 entfallen auf die Fachgebiete „Büropraxis“, „Rechnungswesen“, „Kaufmännische Grund-/Fachlehrgänge“ und „Kaufmännische IuK-Anwendungen“ zusammen 16.781 Kurse (mit 398.203 Unterrichtsstunden und 162.053 Belegungen deutschlandweit) (Reichart/Huntemann 2008, S. 32). In 2017 halbiert sich die Anzahl der Kurse deutschlandweit fast mit nur noch 8.355 Kurse (211.771 Unterrichtsstunden und 60.199 Belegungen) (Reichart/Lux/Huntemann 2018, S. 47).⁴

Der Themenbereich „*gesundheitliche und psychologische Themen*“ wird ausdifferenziert nach „Prävention“, „Bewegung, aktiv“, und „Themenkombination ‚gesundheitliche und psychologische Themen‘“, wobei „Bewegung, aktiv“ nur in 2017 auftritt und bei fünf Angeboten identifiziert wird, z. B., als Angebot „Feng Shui für den Büroalltag“. Unter „Prävention“ wurde ein Angebot zu „Praxis-hilfen bei Alkohol-, Medikamenten- und Drogenmissbrauch am Arbeitsplatz“ kodiert, welches sich an Betriebsrät*innen und Menschen in Gesundheitsberufen wendet. Die „Themenkombination ‚gesundheitliche und psychologische Themen‘“ bezieht sich auf Angebote wie „Vorbereitung auf die Prüfung zum Heilpraktiker“.

„*Soziale und personale Themen*“ im Kontext der beruflichen Weiterbildung verzeichnen einen leichten Rückgang mit 53 Angeboten in 2007 und 49 Angeboten in 2017 in den untersuchten Volkshochschulen. Prozentual ist bezogen auf das Gesamtangebot ein leichter Anstieg von 5,4 Prozent auf 7,2 Prozent zu verzeichnen. Besonders stark vertreten sind hierbei Kurse zur „Kommunikation und Gesprächsführung“, wie „Gespräche mit Kunden und Mitarbeitern führen“, „Das persönliche Verkaufsgespräch“ oder „Small-Talk im Berufsleben“, und „Rhetorik, Präsentation und Stimmtraining“, wie „Wirksam vortragen“ oder „Stimm- und Sprechtraining“. Zudem finden sich Angebote zu „Zeit- und Stressmanagement“, „Umgang mit Konflikten“, „interkulturelle Schulungen“, „Arbeitstechniken“ und „Konzentrations- und Gedächtnistrainings“.

4 Wir vergleichen nicht überall mit den Zahlen der Volkshochschul-Statistik, da es nicht immer die gleichen vergleichbaren Kategorien sind und in einem Vergleich teilweise auch die Detailliertheit der Themen aus der Programmanalyse verloren gehen würde.

Bei den „*pädagogischen Themen*“ sind besonders häufig berufliche Fortbildungsangebote für Tagesmütter und Erzieher*innen mit 57 Angeboten in 2007 und 72 Angeboten in 2017 vertreten. Die Angebote zur Berufs- und Arbeitspädagogik sind Fortbildungen für Ausbilder*innen und haben mit fünf Angeboten in 2007 und 18 Angeboten in 2017 zugenommen. Hier finden sich auch Themen wie die Vorbereitung auf die Ausbilder*inneneignungsprüfungen und zu Auffrischkursen, auch zur Ausbildung von Geflüchteten. Spezifisch erwachsenenbildnerische Themen sind „Mitarbeiter*innen- und Kursleiter*innenfortbildung an den Volkshochschulen zu methodischen und didaktischen Themen“ mit zehn Angeboten in 2007 und zwölf Angeboten in 2017.

Berufsbezogene Angebote für „*Pflege und Betreuung*“ sind von 2007 nach 2017 rückläufig und zwar in den absoluten als auch relativen Zahlen. Während in 2007 noch 32 Angebote (3,3 Prozent) identifiziert werden, sind es in 2017 nur noch 17 Angebote (2,5 Prozent). Dabei findet sich das „Begleitung und Pflege – aktivierend“ in 2007 am häufigsten. Hierzu gehören Angebote wie „Validation mit Demenzkranken“, „Therapeutische Pflege nach dem Bobath-Konzept“ und „Basale Stimulation in der Pflege“.

Der Themenbereich „*BWL – Betriebswirtschaftslehre*“ stellt mit 43 Angeboten (4,4 Prozent) in 2007 und 26 Angeboten (3,8 Prozent) in 2017 den viertgrößten Themenbereich dar. Die Themen in dieser Kategorie sind vielfältig und wurden deshalb in weitere Subkategorien untergegliedert. In „Allgemeine BWL und Finanzen“ wurden die Themen „Finanzwirtschaft“, „Investitionsplanung und Berechnung“, „Nettolohnoptimierung“, „Bilanzierung“, „Betriebswirtschaftliche Auswertungen“, „Controlling“, „Betriebliches Steuerrecht“ und „Grundlagen der Erbschaftssteuer“ zusammengefasst. Zu der Subkategorie „Organisation und Management“ wurden die Themen „Projektplanung“, „Personalmanagement“, „Netzwerkbildung“ und „Mitarbeiter*innenführung“ gebündelt. In der Subkategorie „Marketing und Verkauf“ wurden die Themen „Kund*innengewinnung“, „Direktmarketing“, „Verkaufsgespräch“ und „Beschwerdemanagement“ erfasst. Dabei liegen die Themenschwerpunkte in den Jahren 2007 und 2017 bei „Allgemeine BWL und Finanzen“ mit Angeboten zu dem Thema „Bilanzierung Finanzbuchhalter (VHS)“ und „Lohnoptimierung“ und „Marketing und Verkauf“.

Die Themenkategorien „*handwerkliche Themen*“, „*dienstleistungsbezogene Themen*“, „*Umwelt und Natur*“ und „*Arbeitsrecht*“ sind prozentual nur sehr gering vertreten (vgl. Abbildung 8.6), verweisen dennoch auf die mögliche Vielfalt von Themen und auf die Gestaltungsfreiheit der Volkshochschulen.

Kategorie „Berufsbereiche“ als ergänzende Kategorie zu den Themenbereichen

Die Kategorie „Berufsbereiche“ wird entlang der Klassifikation der Berufe (BA 2011a, 2011b) gebildet und differenziert sich in den Subkategorien analog aus (vgl. weiterführend auch Kapitel 9.1.). Es gibt folgende zehn Berufsbereiche: „Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau“, „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“, „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“, „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“, „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“, „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“, „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“, „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“, „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“ und „Militär“. Die Kategorie Berufsbereiche wird nur bei den Angeboten kodiert, die einen Berufsbezug haben und als solche kodiert wurden (vgl. Kapitel 9.1.).

In 2007 finden sich die die meisten Angebote für den Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ mit 139 von 983 Angeboten (14,1 Prozent), gefolgt vom Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ mit 101 von 983 Angeboten (10,3 Prozent) und „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ mit 65 von 983 Angeboten (6,6 Prozent) sowie „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ mit 59 von 983 Angeboten (sechs Prozent) und „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“ mit 37 von 983 Angeboten (3,8 Prozent). Für die Berufsbereiche „Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau“, „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ und „Militär“ gab es keine Angebote, alle anderen Berufsbereiche erreichen einen prozentualen Anteil von 0,1 bis ein Prozent.

In 2017 finden sich die meisten Angebote für den Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ mit 163 von 683 Angeboten (23,9 Prozent), gefolgt vom Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ mit 85 von 683 Angeboten (12,4 Prozent) und „Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ mit 32 von 683 Angeboten (4,7 Prozent) sowie „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ mit 26 von 683 Angeboten (3,8 Prozent) und „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“ mit 25 von 683 Angeboten (3,7 Prozent). Alle anderen Berufsbereiche liegen im prozentualen Bereich von 0,1 bis 1,3 Prozent. Für den Berufsbereich „Militär“ gibt auch in 2017 kein Angebot.

Themenschwerpunkte der Volkshochschulen in 2017

Im Folgenden werden die Themenschwerpunkte der Volkshochschulen grafisch dargestellt, da diese Art der Abbildung die unterschiedlichen Profile verdeutlicht. Abbildung 8.7 gibt zunächst einen Überblick über die Themenschwerpunkte der untersuchten Volkshochschulen in 2017 im Vergleich.

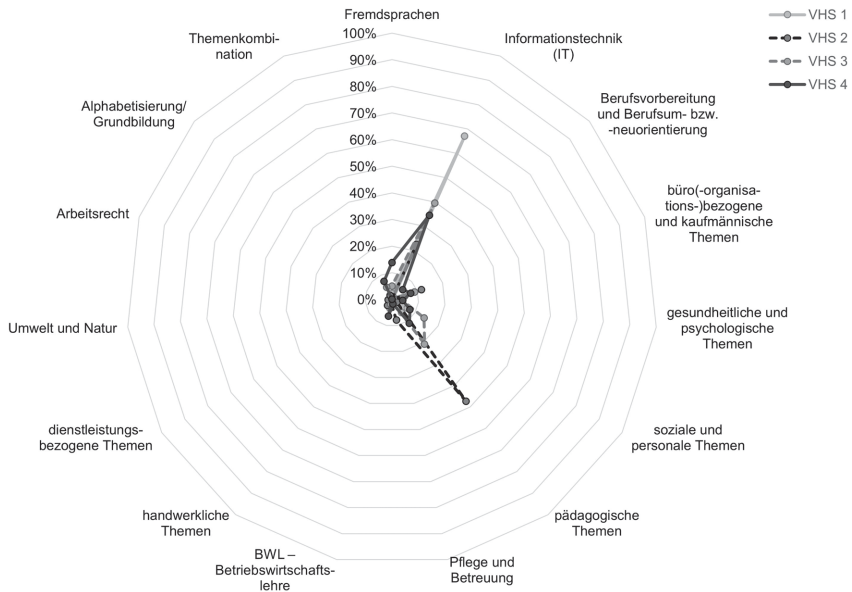


Abbildung 8.7: Themenprofile der vier Volkshochschulen in 2017 im Vergleich in Prozent (Eigene Darstellung)

Mit 67,1 Prozent der Veranstaltungen im Themenbereich „Informationstechnik (IT)“, legt die Volkshochschule 1 einen zentralen Schwerpunkt der beruflichen Weiterbildung. Alle anderen Themenbereiche liegen bei unter zehn Prozent, wobei „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ mit 8,8 Prozent und „soziale und personale Themen“ mit 6,6 Prozent am häufigsten vertreten sind.

Die Volkshochschule 2 legt den Schwerpunkt hingegen auf „pädagogische Themen“ mit einem Anteil von 47,4 Prozent, Themen zur „Informationstechnik (IT)“ machen einen Anteil von 22,6 Prozent aus und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ 11,7 Prozent.

Die Volkshochschule 3 setzt Themenschwerpunkte im Bereich „Informationstechnik (IT)“ mit einem Anteil von 39,6 Prozent des Angebotes und in den Bereichen „pädagogische Themen“ mit 20,8 Prozent und „soziale und personale Themen“ mit 13,9 Prozent.

Auch die Volkshochschule 4 legt einen Themenschwerpunkt bei „Informationstechnik (IT)“ mit 34,6 Prozent des Angebotes. Mit 13,8 Prozent der Angebote in den „Fremdsprachen“ im Kontext von beruflicher Weiterbildung setzt diese Volkshochschule einen weiteren Schwerpunkt, der außerhalb des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ platziert ist. Darüber hinaus finden sich „pädagogische Themen“ als ein weiterer Themenschwerpunkt mit 11,1 Prozent.

Die Themenschwerpunkte verweisen auf differente Reaktionen der Volkshochschulen. Während die Volkshochschulen 1 und 2 besonders auf einen Themenschwerpunkt setzen, scheint die Themenvielfalt in den Volkshochschulen 3 und 4 größer geworden zu sein. Das könnte den Vorteil haben, dass bei einer breiteren Aufstellung nicht das gesamte Programmangebot rückläufig ist, wenn ein Thema nicht mehr dem gesellschaftlichen Bedarf oder den Bedürfnissen der Adressat*innen entspricht.

Strukturierung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen im Themenbereich „Informationstechnik (IT)“

Der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ ist vom Umfang der größte Themenbereich der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen. Besonders in diesem sich schnell entwickelnden Bereich der Digitalisierung ist die Frage leitend, ob sich die Dynamik auch im Angebot der beruflichen Weiterbildung abzeichnen lässt. Wie strukturieren Volkshochschulen berufliche Weiterbildung in diesem Themenbereich? Welche didaktischen Überlegungen und Planungen scheinen für eine Strukturierung besonders geeignet?

Bezogen auf Themen zu IT-Weiterbildungen sind die Befunde aus dieser Studie anschlussfähig an die Bildungsurlaubsstudie (Robak/Rippien et al. 2015). Hier schreibt Rippien (2015), dass EDV-Themen an der Schnittstelle von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung liegen.

In 2007 sind 562 (57,2 Prozent von $n_{2007} = 983$) Angebote der Themenkategorie IT zugewiesen. In 2017 sind es 299 (43,8 Prozent von $n_{2017} = 683$) Angebote. Obwohl der Rückgang des Gesamtangebotes zur beruflichen Weiterbildung einhergeht mit einem Rückgang von Angeboten im größten Themenbereich, lässt sich kein monokausaler Zusammenhang herstellen. Für den Rückgang des Gesamtangebotes kann es andere Ursachen geben, die über weitere Untersuchungsdaten, z. B. aus Statistiken und Interviews (als Gründe werden bspw.

der dann abnehmende Bedarf an EDV-Angeboten sowie ein Rückgang der von der BA geförderten Maßnahmen genannt (Reichart/Rattinger 2017, S. 248; vgl. Kapitel 3.4.)) zu erschließen sind.

In der Programmanalyse wird die Kategorie „Informationstechnik (IT)“ in die Themen „Rechnerorganisation und technische Aspekte der EDV“, „Medien und Hardware“, „allgemeine und spezielle Anwendungen“ und „Themenkombination ‚Informationstechnik (IT)‘“ untergliedert. Diesen Themen wurden weiterführende Differenzierungen zugewiesen, die in der Abbildung 8.8 abgebildet sind. Die Aufschlüsselung soll gezielte Informationen zu den Angebotsstrukturen der Volkshochschulen im Bereich IT-Angebote ermöglichen. Alle ausgewiesenen Themen wurden in den untersuchten Volkshochschulen gefunden.

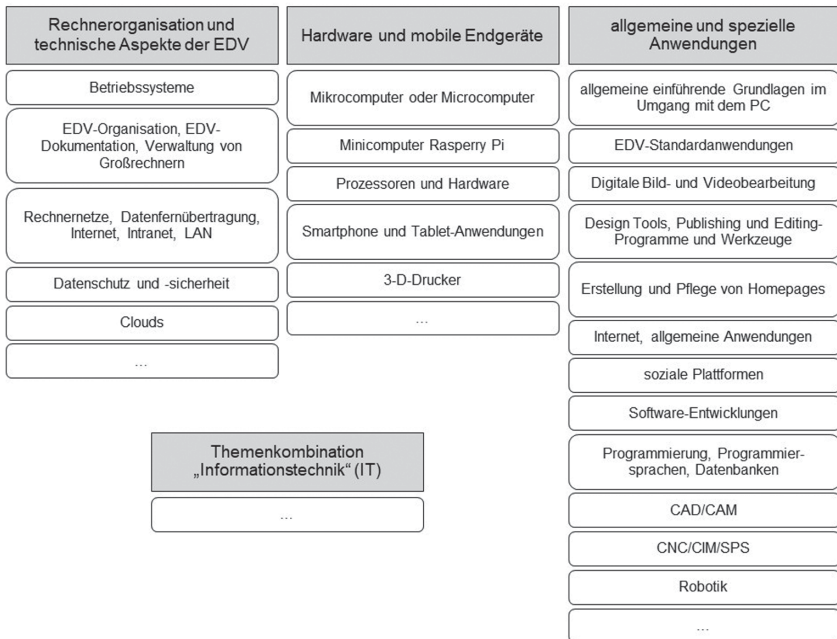


Abbildung 8.8: Systematisierung der IT-Themen entlang des Angebots an den vier untersuchten Volkshochschulen (Eigene Darstellung)

Im untersuchten Jahr 2007 haben die vier Volkshochschulen insgesamt 488 Kurse zu „*allgemeinen und speziellen Anwendungen*“ angeboten. Das entspricht 86,8 Prozent des Angebotes zur „Informationstechnik (IT)“ und 51,6 Prozent des Gesamtangebotes zur beruflichen Weiterbildung. In 2017 ist das Angebot an „allgemeinen und speziellen Anwendungen“ von 488 Angebote auf 189 Angebote zurückgegangen. Das sind noch 63 Prozent des Angebotes innerhalb der „Informationstechnik (IT)“, aber nur noch 27,7 Prozent des Gesamtangebotes der beruflichen Weiterbildung. Einführungen in EDV-Standardanwendungen machen mit 244 Angeboten in 2007 und 99 Angeboten in 2017 über die Hälfte des Gesamtangebotes der „Informationstechnik (IT)“ aus.

Bei „*Rechnerorganisation und technische Aspekte der EDV*“ ist das größte Angebot zu den „Betriebssystemen“ mit 37 Angeboten in 2007 und 16 Angeboten in 2017 zu finden. Insgesamt werden für diese Themengruppe 49 Angebote in 2007 (8,7 Prozent innerhalb der „Informationstechnik (IT)“) und 38 Angebote in 2017 (13 Prozent innerhalb der „Informationstechnik (IT)“) identifiziert.

„*Medien und Hardware*“ wird aufgeschlüsselt in „Mikrocomputer od. Microcomputer“, „Minicomputer Raspberry Pi“, „Prozessoren und Hardware“, „Smartphone und Tablet-Anwendungen“ und „3-D-Drucker“, wobei hier Unterschiede zwischen 2007 und 2017 zu verzeichnen sind. „Minicomputer Raspberry Pi“ gibt es in 2007 noch gar nicht, dafür in 2017 bereits 13 Angebote. Auch „Smartphone und Tablet-Anwendungen“ nehmen mit vier Angeboten in 2007 und 24 Angeboten in 2017 zu. Auch „3-D-Drucker“ finden sich erst seit 2017 im Angebot. Insgesamt wird diese Themengruppe von 2007 mit sechs Angeboten nach 2017 mit 41 Angeboten ausgebaut.

Bei den *Themenkombinationen* handelt es sich um spezifische Kombinationen von Themen in einem Angebot, z. B. „EDV-Basiswissen“ (Grundlagen im Umgang mit PC und Standardanwendungen), „EDV Coaching“ oder „Textverarbeitung mit Word, Internet und mobilen Speichern“.

Anhand der Verknüpfung mit anderen Kategorien lassen sich weitere Befunde aufzeigen, die über die Strukturierung des Themenfeldes IT an den Volkshochschulen Aufschluss geben.

Von den in 2007 identifizierten 562 Angeboten und 299 Angebote in 2017 für den Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ haben 178 Angebote in 2007 und 176 Angebote in 2017 keine *Zugangsvoraussetzungen* (vgl. auch Kapitel 8.1.5.). Das heißt, es wird bei diesen Angeboten den Teilnehmenden überlassen, zu entscheiden, ob das Angebot für sie passend ist. Für 341 Angebote in 2007 und 94 Angebote in 2017 werden Vorkenntnisse für den Besuch der Veranstaltung vorausgesetzt. Bei 202 Angeboten in 2007 und bei 55 Angeboten in 2015 wird der Besuch eines Vorkurses als Voraussetzung ausgewiesen. Weitere

Zugangsvoraussetzungen sind die Nennung von Adressat*innen und Zielgruppen oder die Verfügbarkeit einer technischen Ausstattung. Dabei ist das Lernen auf den eigenen Endgeräten Teil der Angebotskonzeption. Auffallend ist, dass die Zugangsvoraussetzungen für ein Angebot nicht mit einer beruflichen Qualifikation, einem Bildungsabschluss oder einer Berufserfahrung einhergehen. Vielmehr werden Inhalte in dieser Kategorie danach strukturiert, ob es nachweisbare Vorkenntnisse gibt, die sich auch durch den Besuch eines Vorkurses abbilden lassen. Allerdings kann sich eine erwünschte Berufspraxis oder berufliche Qualifikation auch an eine Zielgruppe gekoppelt finden, wenn ein Thema sich z. B. an eine bestimmte Berufsgruppe richtet. Hier wurde die Zielgruppenansprache dann aber nicht als obligatorische und erwartete Zugangsvoraussetzung gewichtet, sondern hierbei wurde das Angebot durch die Benennung einer *Adressat*innengruppe* spezifischer ausgerichtet, es bestand jedoch auch die Möglichkeit der Teilnahme am Kurs, wenn die*der Teilnehmende sich nicht der Zielgruppe zugehörig sah. Die drei am häufigsten ausgewiesenen Zielgruppen, des Themenbereichs sind in 2007 Senior*innen, Ältere und Frauen und in 2017 Senior*innen, Ältere und Berufseinsteiger*innen.

Zu dieser Betrachtung lässt sich auch das *Kursniveau* hinzuziehen. Für 228 Angebote in 2007 und 128 Angebote in 2017 wird kein Kursniveau ausgewiesen. Grund- oder Einführungskurse gibt es in 2007 230 und in 2017 112. Aufbaukurse oder Kurse für Fortgeschrittene wurden in 2007 98 identifiziert und in 2017 52. Die restlichen Veranstaltungen konnten nicht eindeutig zugeordnet werden (sechs bzw. sieben in 2007 und 2017).

Die Angebote weisen insgesamt eine hohe Ausdifferenzierung bei den Themen aus und damit eine zunehmende Spezialisierung bzw. Professionalisierung. Hier zeichnet sich eine Entwicklung ab, die von der Ausrichtung entlang der Entwicklung allgemeiner digitaler Schlüsselqualifikationen hin zu berufsbezogenen Angeboten geht.

Allgemein lässt sich feststellen, dass Volkshochschulen grundlegend Angebote zur Förderung von digitalen Kompetenzen in der Bevölkerung vorhalten und vorgehalten haben (Reichart/Huntemann 2008, S. 32). Für die vier untersuchten Volkshochschulen lässt sich im Jahr 2017 ein Rückgang bei den grundlegenden und einführenden IT-Angeboten verzeichnen.

Einrichtungsübergreifende Themenschwerpunkte für Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Im Teilssegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ zeigen sich dieselben Themen wie im offenen Angebot, allerdings mit einer anderen Häufigkeit.

Bei den 81 Angeboten in 2007 weist der größte Anteil der Themen „Themenkombination“ auf, gefolgt von Themen zur „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“. „Informationstechnik (IT)“ ist nicht so prägend wie im offenen Angebot. In 2017 nimmt die Häufigkeit der „Themenkombination“ noch zu und „Informationstechnik (IT)“ ist als solitäres Thema nicht mehr sichtbar, sondern nur noch in der Themenkombination mitlaufend.

Generell lässt sich sagen, dass sich Projekte durch ausdifferenzierte Konzepte ausweisen und eine begrenzte Laufzeit haben. Deshalb finden sich hier besonders häufig Themenkombinationen (vgl. Exkurs 3).

Zusammenfassung

Es können Tendenzen in der Entwicklung von 2007 nach 2017 in den Themenbereichen aufgezeigt werden. Dabei sind die identifizierten Kernthemen beruflicher Weiterbildung mit einem Schwerpunkt zur digitalen Kompetenzentwicklung und mit pädagogischen und kaufmännischen Themen ‚klassische‘ Themen und aktuelle Themen zugleich. Angebote zur digitalen Kompetenzentwicklung haben zwischen 2007 und 2017 quantitativ abgenommen, sich aber thematisch ausdifferenziert und nehmen Veränderungen auf. Sie sind ein Beitrag für die Ausbildung digitaler Kompetenzen und somit auch für den Zusammenhalt der Gesellschaft aufgrund des Vintage-Faktors. Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen kann im offenen Kursprogramm durch Themensetzungen Strukturen legen und diese verknüpfen mit Zugangsvoraussetzungen, Adressat*innen sowie Abschlüssen und Zertifikaten.

Die Themen changieren insgesamt zwischen einem Berufsbezug und Tätigkeitsbezug (vgl. Kapitel 9.1.). Sie verweisen somit auf zunehmend komplexere Arbeitsstrukturen, die sich berufsübergreifend verändern. Themen für die unterschiedlichsten Berufsbereiche gleichen sich dabei an. Dies findet sich besonders bei den Schlüsselqualifikationen.

Themen für die berufliche Weiterbildung sind nicht nur im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ verortet (vgl. Kapitel 2.6.), sondern sie erstrecken sich über das gesamte Programm einer Volkshochschule im Sinne eines Programmsegments. Einige Angebote werden dabei sowohl für die berufliche als auch die alltägliche Verwendung ausgewiesen.

Caroline Schmidt, Maria Stimm

Exkurs 3: Themenkombinationen

Die „Themenkombination“ findet sich im Kodierleitfaden zur Programmanalyse *einerseits* als *Sub-Subkategorie* in den jeweiligen Themenbereichen: Jeder

einzelne der 14 Themenbereiche (vgl. Abbildung 8.5a, Abbildung 8.5b) ist aufgliedert in seine Sub-Subkategorien. Gleichzeitig sind die Sub-Subkategorien der Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ nochmals in Sub-Sub-Subkategorien differenziert. Daher findet sich in diesen Themenbereichen auch die Sub-Subkategorie „Themenkombination“. Diese Kategorie kombiniert in dem jeweils spezifischen Themenbereich liegende Themen, mind. zwei Themen auf Sub-Subkategorie-Ebene bzw. Sub-Sub-Subkategorie-Ebene. Sichtbar wird diese mögliche Kombination innerhalb eines spezifischen Themenbereichs in den entsprechend analysierten Angebotsankündigungstexten (vgl. Kapitel 8.1.2.).

In den folgenden Ausführungen wird nun *andererseits* jedoch die *Subkategorie* „Themenkombination“ betrachtet, denn sie verbindet Themen aus zwei oder mehreren Themenbereichen. Diese Kategorie liegt also auf derselben Ebene (Subkategorie-Ebene) wie alle spezifischen 14 Themenbereiche. In den entsprechenden Angebotsankündigungstexten wird somit deutlich, dass sich Themen verschiedener Themenbereiche verbinden und nicht nur Themen innerhalb eines Themenbereichs. Es ergibt sich somit die Kombinationen gänzlich verschiedener Themenbereiche.

Themenbereichskombination im offenen Angebot

Die *Themenbereichskombination im offenen Angebot 2007* (N =38) zeigt über die Zuordnung ihren größten Schwerpunkt in der Kombination der Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ (20 Angebote). Die weiteren sieben Kombinationen stellen sich entlang der Themenbereiche wie folgt dar:

- „Informationstechnik (IT)“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (fünf Angebote)
- „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (vier Angebote)
- „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „Arbeitsrecht“ (zwei Angebote)
- „Informationstechnik (IT)“ sowie „soziale und personale Themen“ (zwei Angebote)
- „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (drei Angebote)
- „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „Fremdsprachen“ (ein Angebot)
- „BWL – Betriebswirtschaftslehre“, „dienstleistungsbezogene Themen“ und „pädagogische Themen“ (ein Angebot)

Überwiegend sind Kombinationen von Themenbereichen ersichtlich, die berufsbereichsübergreifend inhaltlich-thematisch vermeintlich eng miteinander verknüpft sind, wie „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ sowie „Arbeitsrecht“. Hier ergeben sich Kombinationen von zwei oder sogar drei Themenbereichen. Gleichzeitig ergeben sich Kombinationen von Themenbereichen, deren Kombination für bestimmte Berufsbereiche naheliegend erscheint, wie „büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (z. B. „Fremdsprachenkorrespondenz“) oder „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „Fremdsprachen“ (z. B. „English for Marketing“).

Es gibt daneben keinen Themenbereich, der sich in allen herausgearbeiteten Kombinationen für das Untersuchungsjahr 2007 wiederfindet, auffällig ist jedoch der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“, der sich in fünf der acht Kombinationen wiederfindet. Er stellt somit in diesem Teilsegment hinsichtlich der kategorisierten Angebote das vorherrschende Hintergrundthema dar, aber auch ein Querschnittsthema. Die „büro(-organisations)-bezogenen und kaufmännischen Themen“ machen den zweitgrößten Themenbereich in den Themenbereichskombinationen im Jahr 2007 aus – vier von acht Kombinationen beinhalten diesen Themenbereich.

Im Jahr 2007 gab es also insgesamt acht verschiedene Themenbereichskombinationen, welche sich im Jahr 2017 lediglich auf neun Variationen erhöhen. Von den aufgeführten acht verschiedenen Themenbereichskombinationen sind fünf Variationen eine Kombination aus zwei verschiedenen Themenbereichen, z. B. „Informationstechnik (IT)“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“, und drei Variationen umfassen mehr als zwei Themenbereiche. Diese Dreier-Themenbereichskombinationen sind somit multi-thematisch.

Im Vergleich zum Untersuchungsjahr 2007 sind die Angebote, die in *Themenbereichskombination* auftreten, *im offenen Angebot 2017* (N =27) gesunken. Dabei zeigen die Themenbereichskombinationen äquivalent zum Untersuchungsjahr 2007 ihren größten Schwerpunkt in der Kombination der Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ und „büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen“ (elf Angebote). Die weiteren Kombinationen stellen sich entlang der Themenbereiche wie folgt dar:

- „Informationstechnik (IT)“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (drei Angebote)
- „büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (drei Angebote)

- „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (ein Angebot)
- „Arbeitsrecht“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (ein Angebot)
- „soziale und personale Themen“, „Arbeitsrecht“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (ein Angebot)
- „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „soziale und personale Themen“, „pädagogische Themen“, „Arbeitsrecht“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (ein Angebot)
- „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ sowie „soziale und personale Themen“ (vier Angebote).

Überwiegend sind auch in diesem Untersuchungsjahr Themenbereichskombinationen ersichtlich, die auf Themenbereiche verweisen, die berufsbereichsübergreifend inhaltlich-thematisch eng miteinander verknüpft sind. Es handelt sich um die vier selben Themenbereich wie im Untersuchungsjahr 2007: „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ sowie „Arbeitsrecht“.

Auffällig im Vergleich zum Jahr 2007 ist, dass es der Themenbereich „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ ist, der in fast allen Themenbereichskombinationen vertreten ist, außer in der Zweier-Kombination der Themenebenen „Informationstechnik (IT)“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“. Er kann als Themenbereich für die neun Kombinationen somit als Querschnittsthema gefasst werden. 2007 gab es noch ein ausgewogeneres Verhältnis der drei Themenbereich innerhalb der Kombinationen. Nun ist zwar 2017 der Themenbereich „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ scheinbar ein Querschnittsthema der Themenbereichskombinationen, aber eben kein Hintergrundthema. Dieser Themenbereich ist bei ebenso vielen Angeboten wie der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ in Kombination vertreten, der Themenbereich „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sogar noch ein wenig mehr.

Interessant sind vor allem die kategorisierten Angebote, in denen die Themenbereiche „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ sowie „soziale und personale Themen“ inhaltlich-thematisch miteinander kombiniert werden. Es handelt sich hierbei jeweils um Angebote, die rhetorische und/oder stimmliche Selbstpräsentationsfragen und betriebswirtschaftliche Inhalte verbinden, z. B. „Der freundliche und kompetente Empfang am Telefon und persönlich. Das ‚Herzlich willkommen‘ als Visitenkarte“. Übergreifend zielen Angebote dieser

Themenbereichskombination daher auf Verkaufsgespräche, die sich berufsbe-
reichsspezifisch, aber auch berufsbereichsübergreifend einordnen lassen.

Im Untersuchungsjahr 2017 gibt es ebenso wie 2007 vor allem Kombina-
tionen, die aus zwei Themenbereichen bestehen. Von den neun aufgezeigten
Variationsmöglichkeiten sind sechs Variationen in einer Kombination aus zwei
Themenbereichen und drei Variationen verbinden drei oder sogar fünf The-
menbereich. Sie sind somit multi-thematischer.

Wird die Vielfalt der Themenbereiche im Vergleich der beiden Untersu-
chungsjahre fokussiert, so ist erkennbar, dass 2017 der Themenbereich „Berufs-
vorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ für eine Kombination
hinzukommt, aber vor allem auch sehr stark als Themenbereich in kategorisier-
ten Angeboten in den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)
in der Kombination von Themenbereichen vertreten ist. Die Themenbereiche
„Fremdsprachen“ und „dienstleistungsbezogene Themen“ werden hingegen
2017 im Vergleich zum Untersuchungsjahr 2007 in den Kombinationen der
Themenbereiche nicht mehr aufgegriffen. Sie sind in diesem Untersuchungs-
jahr, so viel lässt sich vorweg festhalten, in die Themenbereichskombinationen
kategorisierter Angebote im Rahmen von Projekten (inklusive Auftrags- und
Vertragsmaßnahmen) ausgewandert. Ebenfalls gab es im Untersuchungsjahr
2007 noch die Kombination der Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“
sowie „soziale und personale Themen“, die sich 2017 so nicht mehr finden
lässt, sondern nur in einer neuen Kombination von Themenbereichen in den
kategorisierten Angeboten anderen Teilsegment. Die Kombination „büro-
(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ und „BWL – Betriebs-
wirtschaftslehre“ gab es im Untersuchungsjahr 2007 noch nicht, sie ist im Jahr
2017 neu als Kombination von Themenbereichen erkennbar, auch wenn schon
2007 diese beiden Themenbereiche in anderen Kombinationen vertreten waren.

Diese Veränderungen von Kombinationen der Themenbereiche und der
Themenbereiche selbst zwischen den Untersuchungsjahren verweisen auf
inhaltliche-thematische Linien, aber auch darauf, dass Veränderungen ebenso
das andere Teilsegment in den Blick nehmen müssen.

Themenbereichskombinationen in Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Das Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘
umfasst im Jahr 2007 31 Angebote. Es sind also weniger kategorisierte Ange-
bote als im offenen Angebot 2007, die einer Kombination der Themenberei-
che zugeordnet wurden. Es gibt dabei im Projektbereich 17 Variationen an

Themenbereichskombinationen, also ein sehr breites undifferenziertes Spektrum. Innerhalb dieses Spektrums lassen sich folgende *Themenbereichskombinationen* abbilden:

- „Informationstechnik (IT)“ sowie „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ (sieben Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“, „soziale und personale Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (drei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“, „soziale und personale Themen“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ und „Anderes“⁵ (zwei Angebot)
- „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „soziale und personale Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „soziale und personale Themen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“ sowie „Fremdsprachen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“, „soziale und personale Themen“, „gesundheitliche und psychologische Themen“ sowie „dienstleistungsbezogene Themen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“, „soziale und personale Themen“, „Fremdsprachen“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Fremdsprachen“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)

5 Dies ist eine Kategorie, in der Angebote aufgenommen wurden, die keiner der bereits bestehenden Subkategorien zugeordnet werden konnten. Es wurde im weiteren Verlauf der empirischen Analyse fortlaufend geprüft, ob a) eine bestehende Subkategorie erweitert oder b) neue Subkategorien gebildet werden müssen. Bei sehr speziellen und themenspezifischen Angeboten, die in der Ausprägung sehr gering blieben, blieb die Kategorie „Anderes“ bestehen.

- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“ und „Pflege und Betreuung“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „handwerkliche Themen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „handwerkliche Themen“ sowie „dienstleistungsbezogene Themen“ (ein Angebot)
- „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ (ein Angebot)
- „pädagogische Themen“, „dienstleistungsbezogene Themen“, „gesundheitliche und psychologische Themen“ und „Anderes“ (ein Angebot)
- andere Themenkombinationen, die nicht über die Themenbereiche im Kategoriensystem abgebildet werden (zwei Angebote)

Aufgrund der Vielzahl an Variationen zwischen den Themenbereichen lässt sich für das Untersuchungsjahr 2007 keine zentrale Variation bzw. Verbindung von Themenbereichen ausmachen. Jedoch ist der Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ in 13 der 17 Variationen integriert, die Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ sowie „soziale und personale Themen“ sind jeweils in sieben Kombinationen der Themenbereiche beteiligt. Der Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ lässt sich also als Querschnittsthema festhalten, jedoch nicht als Hintergrundthema. Denn der Themenbereich taucht in ähnlich vielen Kombination wie der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ auf, eine Vielzahl anderer Angebote steht in einer Kombination mit dem Themenbereich „soziale und personale Themen“.

Auffällig ist die hohe multi-thematische Kombination der Themenbereiche: von 17 verschiedenen Variationen sind nur fünf Variationen in einer Zweier-Kombination der Themenbereiche, sieben Variationen stellen sich aus einer Dreier-Kombination an Themenbereichen zusammen, drei Variationen aus einer Vierer-Kombination an Themenbereichen und zwei kategorisierte Angebote sogar aus einer fünfer Variation an Themenbereichen. Daher sind auch die hier kategorisierten Angebote in der Kombination von Themenbereichen aus Projektzusammenhängen in einer ersten Tendenz multi-thematisch.

Auch für das Untersuchungsjahr 2017 lässt sich eine Vielzahl an Variationen ausmachen. Dabei verdoppelt sich (fast) die Zahl der Angebote, welche in Themenbereichskombinationen hinterlegt sind, einerseits im Vergleich zum selben Teilssegment des Untersuchungsjahres 2007 ($N = 31$) und andererseits im Vergleich zum offenen Angebot 2017 ($n = 27$). In 19 Variationen sind daher 55 Angebote für das Teilssegment *„Projekte (inklusive Auftrags- und*

Vertragsmaßnahmen)‘ im Jahr 2017 hinterlegt, so dass sich folgende *Themenbereichskombinationen* finden lassen:

- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Alphabetisierung/Grundbildung“ sowie „Anderes“ (13 Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „soziale und personale Themen“ (elf Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ und „Informationstechnik (IT)“ (sechs Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“, „gesundheitliche und psychologische Themen“ sowie „handwerkliche Themen“ (vier Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „handwerkliche Themen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „Informationstechnik (IT)“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (drei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“, „gesundheitliche und psychologische Themen“ sowie „Fremdsprachen“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „Anderes“ (zwei Angebote)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“, „Fremdsprachen“, „Informationstechnik (IT)“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „Fremdsprachen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Fremdsprachen“, „Informationstechnik (IT)“ sowie „dienstleistungsbezogene Themen“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Informationstechnik (IT)“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)

- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Fremdsprachen“, „handwerkliche Themen“ sowie „Anderes“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „Fremdsprachen“, „Informationstechnik (IT)“, „handwerkliche Themen“ sowie „Arbeitsrecht“ (ein Angebot)
- „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „soziale und personale Themen“, „Fremdsprachen“, „Informationstechnik (IT)“, „handwerkliche Themen“, „dienstleistungsbezogene Themen“ sowie „Alphabetisierung/Grundbildung“ (ein Angebot)
- „soziale und personale Themen“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sowie „Arbeitsrecht“ (zwei Angebote)

Die ersten drei aufgeführten Kombinationen können dabei als Schwerpunkte innerhalb der Themenbereichskombinationen identifiziert werden, denn sie vereinen jeweils mehrere der hier kategorisierten Angebote.

Der vorherrschende Themenbereich durch die Mehrzahl der Kombinationen ist „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“. Somit ist der Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ das umfassende Hintergrundthema der kategorisierten Angebote. Diese Eindeutigkeit eines Hintergrundthemas lässt sich in keinem anderen der aufgezeigten Systematisierungen nachvollziehen. Er findet sich außer in einer Kombination der Themenbereiche in 18 Themenbereichskombinationen wieder. Er wird demnach ebenso zum Querschnittsthema. Dieser Themenbereich ist auch in der zentralen Variation vertreten – entweder der Themenbereich ist kombiniert mit dem Themenbereich „Alphabetisierung/Grundbildung“ oder mit dem Themenbereich „Informationstechnik (IT)“, jedoch vor allem mit dem Themenbereich „soziale und personale Themen“. Ergänzt werden diese hier aufgeführten Zweier-Kombinationen durch weitere Themenbereiche. Sehr selten treten diese aufgeführten Themenbereiche auch untereinander in Kombination auf, Ausgangspunkt ist immer das Hintergrundthema „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“. Es lässt sich erkennen, dass der Schwerpunkt nicht, wie im offenen Angebot, an inhaltlich-fachlichen Themen ausgerichtet ist, sondern an Themen für die Persönlichkeitsstabilisierung („Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“) (vgl. Kapitel 9.3.).

Der vorherrschende Themenbereich „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ im offenen Angebot der Themenbereichskombination im Untersuchungsjahr 2017 ist demgegenüber in den Projekten 2017 als Themenbereich gar nicht vertreten. Die Angebote weisen 2007 noch den Themenbereich „pädagogische

Themen“ aus, welcher sich im Untersuchungsjahr 2017 nur im offenen Angebot, aber nicht mehr im Projektbereich finden lässt. Die Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ und „Fremdsprachen“ sind zudem im Untersuchungsjahr 2007 stärker eingebunden in die Kombinationen der Themenbereiche als 2017.

Ersichtlich in den Variationen von Themenbereichskombinationen ist im Untersuchungsjahr 2017 eine erhöhte Dreier- oder sogar Vierer-Kombination an Themenbereichen. Insgesamt sind 15 Kombinationen von Themenbereichen eine Kombination aus drei oder mehr Themenbereichen. Für die Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) 2017 kann somit am stärksten im Vergleich zwischen allen Bereichen eine multi-thematische Fokussierung festgehalten werden.

Zusammenfassung

Zusammenfassend wird deutlich, dass im Untersuchungsjahr 2007 mehr Angebote in Themenbereichskombinationen im offenen Angebot als in den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) angeboten werden. 2017 verschiebt sich diese Verteilung, sodass bei den Themenbereichskombinationen mehr Angebote in den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) als dem offenen Angebot zugeordnet werden. Gleichzeitig sind multi-thematische Kombinationen, also Kombinationen von drei oder mehr Themenbereichen im offenen Angebot zwar vorhanden, aber vor allem im Projektbereich lässt sich eine multi-thematische Variationsbreite identifizieren. Dabei ist die vorwiegende Themenbereichskombinationen im offenen Angebot 2007 und 2017 („Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ und „BWL – Betriebswirtschaftslehre“) im Projektbereich 2007 und 2017 gar nicht vertreten. Zwar ist der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ noch vertreten, aber es werden andere Themenbereiche für die Kombinationen in den Vordergrund gerückt. Der Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ ist im Untersuchungsjahr 2007 sowie 2017 im Projektbereich als Querschnitts- und/oder Hintergrundthema zentral ausgewiesen. Daraus lässt sich deuten, dass Förderstrukturen von Projekten über die Jahre gleichbleibende Akzente setzen, zumindest in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Im offenen Angebot lassen sich feinere Varianzen erkennen, die auf den Gestaltungsspielraum der Programmplanenden in diesem Bereich hindeuten.

Ersichtlich wird in der Auflistung der Kombinationen, dass mehr Themenbereiche im Projektbereich als im offenen Angebot abgedeckt werden. So gibt es die Themenbereiche „Alphabetisierung/Grundbildung“, „handwerkliche

Themen“ und „gesundheitliche und psychologische Themen“ weder im Untersuchungsjahr 2007 noch 2017 im offenen Angebot als Themenbereiche zur Kombination. Alle drei Themenbereiche finden sich aber im Projektbereich in verschiedenen Kombinationen wieder. Der Themenbereich „Pflege und Betreuung“ findet sich nur im Projektbereich 2007. Der Themenbereich „pädagogische Themen“ findet sich im Untersuchungsjahr 2007 im Projektbereich wieder, jedoch nicht mehr im Projektbereich 2017, bleibt aber 2007 wie 2017 im offenen Angebot als Themenbereich vertreten. Der Themenbereich „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ ist im Untersuchungsjahr 2007 im offenen Angebot und im Projektbereich vertreten, zeichnet sich jedoch im Untersuchungsjahr 2017 nur noch im offenen Angebot ab. Der Themenbereich „Umwelt und Natur“, welcher einen eigenen Themenbereich im Kodierleitfaden darstellt, ist in den Themenbereichskombinationen gar nicht sichtbar. Der Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ hingegen ist ein Dauerthema. Er zieht sich durch die Untersuchungsjahre 2007 und 2017 im offenen Angebot sowie in den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) als Kombinationsangebot. Auch unabhängig von den Themenbereichskombinationen findet sich dieser Themenbereich sehr umfangreich in den kategorisierten Angeboten (vgl. Kapitel 8.1.2.).

Bettina Thöne-Geyer, Stephanie Iffert, Wiltrud Gieseke

8.1.3. Adressat*innen und Zielgruppen

In diesem Kapitel geht es um die Frage, ob, und wenn ja, welche gesellschaftliche(n) Gruppe(n) in den Angebotsankündigungstexten explizit adressiert wird bzw. werden. Mit Blick auf die zentrale Aufgabe der Volkshochschulen „Bildung für alle“ (Süssmuth/Eisfeld 2018; vgl. Kapitel 3.1.) vorzuhalten, ist diese Frage von besonderem Interesse. Erwachsenenbildung/Weiterbildung verfügt, anders als die Institutionenform Schule (über die Schulpflicht), „über keine formal administrierten Mechanismen der Teilnehnergewinnung“ (Schäffter 2014, S. 11; auch Mader/Weymann 1979, S. 346). Damit hängt das Zustandekommen von Bildungsangeboten für Erwachsene wesentlich von einer „gelingenden Analyse und didaktischen Planung“ (Schäffter 2014, S. 11), einer Konkordanz der Suchbewegungen (Tietgens 1981) ab. Adressat*innen- und Zielgruppenorientierung gilt daher als „zentrales Gestaltungsprinzip der gesellschaftlichen Institutionalisierung von lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter“ (Schäffter 2014, S. 9) und zählt auf der Mesoebene zu den Kernelementen des didaktischen Handelns (von Hippel/Kulmus/Stimm 2019, S. 85–88), soweit der Ansatz nicht nur pragmatisch oder zu reinen Marketingzwecken genutzt wird

(Gieseke 2001, S. 47; Körber et al. 1995, S. 61–62). Dergestalt informiert das Programm einer Einrichtung nicht nur „über das Bildungs- und Qualifikationsspektrum, sondern ebenso über ihr Interessenprofil und ihre Zielgruppen“ (Fleige et al. 2018, S. 20).

Der Begriff der ‚Zielgruppe‘, rückt gleichzeitig die inhaltlich nahestehenden Begriffe ‚Adressat*innen‘ und ‚Teilnehmende‘ in den Blick. Unterschieden werden können die Begriffe wie folgt: „Adressaten sind [...] diejenigen Personen, die Erwachsenenbildung erreichen soll. Insofern sie durch gemeinsame sozialstrukturelle Merkmale beschrieben werden können, geht es um *Zielgruppen*. *Teilnehmende* sind diejenigen, die zu einem Angebot gekommen sind“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 99; Hervorhebungen im Original). Oder, wie Mader und Weymann mit Blick auf das Verhältnis von Weiterbildung und Forschung formulieren: „Die Sozialstruktur Weiterbildung beschäftigt sich in ihrer Funktion, Agent für Bildung und Sozialisation von Erwachsenen zu sein mit *Zielgruppen*. Die Sozialstruktur Forschung beschäftigt sich in ihrer Funktion Erkenntnisse zu gewinnen *mit Adressaten*“ (Mader/Weymann 1979, S. 348; Hervorhebungen im Original). Das bedeutet, die Adressat*innenforschung, an die sich u. a. die Milieuforschung angliedert (Fleige et al. 2018, S. 125–126) zielt z. B. auf die Erforschung von Bildungsbedürfnissen sowie Bildungsinteressen von Erwachsenen (z. B. von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018, S. 1134–1141) und stellt in der Folge grundlegendes Wissen für die Mesoebene bzw. für Programmplanende bereit (Fleige et al. 2018, S. 122). Als Adressat*innen der Volkshochschule kann die Öffentlichkeit als Ganzes gelten.

Drei Varianten von Ansätzen zur Zielgruppenarbeit lassen sich nach Schiersmann (2010, S. 321–S. 322) unterscheiden: a) die Homogenisierung von Lerngruppen aus einer eher lernpsychologischen Perspektive; b) die Konzeptionierung von Lernangeboten für gesellschaftliche Gruppen, die traditionell von den Weiterbildungsorganisationen aus einer bildungs- und sozialpolitischen Perspektive nicht erreicht werden und c) ein „aktiver politischer Lernprozess“ (Schiersmann 2010, S. 322) um gesellschaftliche Veränderungen aktiv zu initiieren bzw. zu begleiten.

Entwickelt wurde das erwachsenenpädagogische Konzept der Zielgruppenorientierung in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit der Diskussion um Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit und Demokratisierung (Schiersmann 2010, S. 321; Schäffter 2014, S. 29; Degen-Zelazny 1974). Gleichwohl verschieben sich die Bedeutungskontexte in Abhängigkeit von den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Strömungen und Entwicklungen. „Bildungstheoretisch wird in ihm [dem Prinzip der Zielgruppenorientierung] jeweils epochenspezifisch zum Ausdruck gebracht, wie aus der abstrakten Planungskategorie des

„Adressaten“ letztlich ein leibhaftig anwesender ‚Teilnehmer‘ werden kann“ (Schäffter 2014, S. 27–28).

So wurden mittels des erwachsenenpädagogischen Konzepts der Zielgruppenorientierung zu Beginn vor allem sogenannte ‚bildungsferne‘ und/oder sozial oder strukturell benachteiligte Gruppen adressiert. Insofern diese Angebote „die gesellschaftliche Situation einer bestimmten Gruppe eigens mit dieser und durch diese zum Thema machen, sei es mit dem Ziel besserer gesellschaftlicher Integration, der Verbesserung bestimmter sozialer Kompetenzen oder der Bearbeitung von Identität[,] werden [diese] [...] als ‚Zielgruppenarbeit‘ – man könnte hinzufügen – als Zielgruppenarbeit in einem emphatischen Sinn – bezeichnet“ (Körper et al. 1995, S. 62). Heute wird dagegen „jede Form der Strukturierung von Nachfragenden im Weiterbildungssystem als Zielgruppendifferenzierung verstanden“ (Fleige et al. 2019, S. 123). Im Zuge dessen sind auch die Merkmale von Zielgruppen im Sinne vermeintlich homogener Gruppen weiter gefasst: „Diese Homogenität kann sich auch durch eine spezifische Finanzierung, eine spezielle Kursart (z. B. Sprachkurs) oder ein gemeinsames Ziel (Führungskräftetraining) ergeben“ (von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018, S. 1133). Zudem werden Merkmale wie „Alter, Lebensphasen, berufliche Position und soziokulturelle Aspekte“ (Fleige et al. 2018, S. 123) zur Zielgruppendifferenzierung ausgewiesen.

Zunehmend bedeutsam mit Blick auf die Konstruktion potenzieller Zielgruppen wird auch die „Pluralisierung von Lebenslagen, Lebensphasen und Lebensstilen“ (Tippelt/von Hippel 2005, S. 35). Diese gesellschaftliche Entwicklung und die damit einhergehende fortschreitende Individualisierung schlagen sich auch in den Anforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung nieder, denn: „Neben die Intention einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten zu leisten, tritt die Unterstützung bei der Sicherung der individuellen sozialen Ressourcen, d.h. derjenigen Basiskompetenzen, die für den Einzelnen notwendig sind, um im Prozess der Individualisierung zu bestehen, um die individuell zugemuteten sozialen Risiken der eigenen Lebensführung und der eigenen permanenten Entscheidung unter Ungewissheitsbedingungen handhabbar zu machen“ (Schiersmann 2010, S. 322 mit Verweis auf Rauschenbach 1999, S. 262).

In den etablierten Programmplanungsmodellen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist die „Zielgruppe“ als fester Bestandteil ausgewiesen (Fleige et al. 2018, S. 126). Im Modell „Angleichungshandeln/Wissensinseln“ nach Gieseke (2000) bildet die „Zielgruppengewinnung“ eine eigene Wissensinsel „zu deren Bearbeitung entsprechende pädagogische Kenntnisse und Kompetenzen nötig sind“ (Fleige et al. 2018, S. 127) (vgl. auch Kapitel 8.2.1.).

Ausgehend von den Planenden geht die Konstruktion von Zielgruppen davon aus, dass zur Gewinnung dieser potenziellen Teilnehmenden eine besondere Vorgehensweise notwendig ist. Dazu legen Mader und Weymann bereits Ende der 1970er Jahre einen phasenbezogenen Ansatz vor, der allerdings darüber hinaus auch die Arbeit im Kurs selbst mit in den Blick nimmt, da Teilnehmende dort nicht mehr als Kollektiv angesprochen werden können, sondern der Blick auf individuelle Besonderheiten gehen muss. Dergestalt ist die in der ersten Phase angesprochene Definition von Defiziten auf einer soziologischen Ebene angesiedelt. Die besondere Aufgabe von Erwachsenenbildung/Weiterbildung liegt nun darin, „strukturelle Defizite in Betroffenheiten von Personengruppen umzudefinieren, ohne damit diese Personengruppen ursächlich verantwortlich zu machen für die strukturellen Probleme“ (Mader/Weymann 1979, S. 352). Die zweite Phase, die „*Beschreibung äußerer Rahmenbedingungen*“, (Mader/Weymann 1979, S. 354; Hervorhebungen im Original) zielt, basierend auf einer groben Kenntnis der Lebenssituation der Personengruppe, auf die Herstellung angemessener Rahmenbedingungen entsprechender Bildungsangebote (regionale Begrenzung, Zeitbudget, Finanzbudget, Streuung des formalen Bildungs- und Ausbildungsabschlusses, Fragen der Ansprache/Werbung) (Mader/Weymann 1979, S. 354). Die dritte Phase „*Antizipation von Lernbarrieren*“ (Mader/Weymann 1979, S. 355; Hervorhebungen im Original) richtet sich auf mögliche Lernbarrieren der anvisierten Zielgruppe sowie mögliche (Lern-)Barrieren von haupt- und nebenberuflich pädagogisch Arbeitenden mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe. Über die vierte Phase „*Institutionalisierung eines Themas*“ (Mader/Weymann 1979, S. 356; Hervorhebungen im Original) wird ein Austausch mit der Zielgruppe angebahnt. Diese erste Interaktion – so Mader und Weymann – „darf *nicht* die Frage nach Interessen und Motivation sein, sondern muss ein *Angebot* sein“ (Mader/Weymann 1979, S. 356; Hervorhebungen im Original). Ab der vierten Phase „laufen zwei Züge parallel: Die Entwicklung der Zielgruppe in der Erwachsenenbildungsinstitution und die Entwicklung der Teilnehmergruppe in sich mit dem Weiterbildner“ (Mader/Weymann 1979, S. 357). Die fünfte Phase „*Verhandlung des Verwertungszusammenhangs*“ (Mader/Weymann 1979, S. 357; Hervorhebungen im Original) eröffnet den Blick auf die Frage nach der Motivation der Teilnehmenden. Mit der sechsten Phase „*Einrichtung eines lernzielorientierten Unterrichts*“ (Mader/Weymann 1979, S. 358; Hervorhebungen im Original) wird die Defizitbestimmung der ersten Phase in der Kommunikation mit den Teilnehmenden transformiert und in eine gemeinsame Lernzieldefinition überführt. Diese Darstellung macht deutlich, dass der Zielgruppenbegriff allein noch keine erwachsenenpädagogische Dimension aufzeigt, eher soziologisch ausgelegt

bleibt, aber Mader und Weymann (1979) die interdisziplinären Beziehungen konzeptionell auffangen.

Nach den Hinweisen zur Kodierung werden im Folgenden die Befunde zu den einzelnen Zielgruppen dargestellt, in Teilen verbunden mit den jeweils ermittelten Themenbereichen (vgl. Kapitel 8.1.2.). Weitere Befunde zu Adressat*innen und Zielgruppen im Zusammenhang mit Verwertungshinweisen für die individuelle berufliche Weiterbildung sind in Kapitel 9.3. dargestellt.

Vorgehen in der Programmanalyse

Die Kategorie „Adressat*innen und Zielgruppen“ wurde im Rahmen der Programmanalyse deduktiv/induktiv gebildet. Deduktiv gewonnene Kategorien wurden zunächst aus den bereits vorliegenden Programmanalysen (Körper et al. 1995; Gieseke et al. 2005; Robak/Petter 2014; Schrader 2011; Käßlinger 2007a; Specht/Fleige 2016; Fleige/Specht 2017) extrahiert und als Subkategorien in den Kodierleitfaden übernommen. Diese Subkategorien wurden induktiv ergänzt durch Adressat*innen und Zielgruppen, die in den einzelnen Angebotsankündigungstexten entweder als solche explizit genannt werden (z. B. „Einsteiger*innen“) oder in den Programmheften in Form von Überschriften für mehrere Angebote ausgewiesen sind (z. B. „Fachkräfte“). Die induktiv gebildeten Subkategorien zu den Adressat*innen und Zielgruppen wurden dergestalt zumeist als sogenannte ‚Invivo-Codes‘ in die Kategorienbildung übernommen. Dadurch sind die gebildeten Kategorien nicht in jedem Fall frei von Überschneidungen, sondern überlappen sich zum Teil. Das Kategoriengerüst wurde zudem durch einige wenige formal logische Subkategorien ergänzt (z. B. „Männer“ da „Frauen“ aufgenommen wurden), allerdings ohne alle potenziell möglichen Adressat*innen/Zielgruppen aufzunehmen.

Die Frage nach den Adressat*innen und Zielgruppen in den Angeboten zur individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen wurde dann in zwei Schritten bearbeitet. Über die erste Kategorie wurde erfasst, ob in den Angebotsankündigungstexten überhaupt Adressat*innen und Zielgruppen benannt wurden und wenn ja, ob es sich dabei lediglich um eine oder aber um zwei oder mehrere Adressat*innen-/Zielgruppen handelte (z. B. „Studenten und Büroangestellte“; „Fach- und Führungskräfte“; „Tagespflegepersonal und Erzieher*innen“ sowie „Lehrer*innen und Erzieher*innen“). Im zweiten Schritt wurden anschließend die Adressat*innen-/Zielgruppen anhand der einzelnen Kategorien direkt kodiert z. B. Jugendliche, Frauen, junge Eltern, Migrant*innen (Iffert et al. 2021).

Da Angebote in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung vielfach mehrere Adressat*innen und Zielgruppen benennen, wurden jeweils alle in

einem Angebotsankündigungstext angegebenen Adressat*innen und Zielgruppen kodiert. Dieses muss bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

Darstellung der Ergebnisse

Im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ ist im *Jahr 2007* in 21,1 Prozent der Fälle (207 Angebote von 983 Angeboten) explizit eine Zielgruppe benannt, explizit zwei oder mehrere Zielgruppen sind in 7,2 Prozent der Fälle (71 Angebote von 983 Angeboten) benannt. Im *Jahr 2017* ist in 27,2 Prozent der Fälle (189 Angebote von 683 Angeboten) explizit eine Zielgruppe benannt und explizit zwei oder mehrere Zielgruppen in zwölf Prozent der Fälle (82 Angebote von 683 Angeboten). Der prozentuale Anstieg der expliziten Nennung einer oder mehrerer Zielgruppen in den Angebotsankündigungstexten lässt sich – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – für drei der vier untersuchten Einrichtungen feststellen; in einer Einrichtung nehmen die Angebote, die explizit eine oder zwei und/oder mehrere Zielgruppen in den Angebotsankündigungstexten nennen im zeitlichen Vergleich leicht ab (5,9 Prozent). Die explizite Nennung einer Zielgruppe steigt im zeitlichen Vergleich im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ um 6,1 Prozent, die explizite Nennung zweier oder mehrerer Zielgruppen steigt im zeitlichen Vergleich in diesem Teilsegment um 4,8 Prozent. Welche Gründe aus Sicht der Programmplanenden zu dieser Entwicklung geführt haben, ist auf der Ebene der Programmanalyse nicht zu beantworten. Geht man davon aus, dass die Nennung einer Zielgruppe eher eine Schließung des Angebots impliziert, lässt sich hier zunächst feststellen, dass im offenen Angebot überwiegend alle Teile der Bevölkerung adressiert werden, wobei sich im zeitlichen Vergleich bei drei Einrichtungen eine Tendenz hin zu einer Schließung von Angeboten abzeichnet.

Im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ lässt sich ebenfalls ein leichter Anstieg im zeitlichen Vergleich feststellen, das heißt: Im *Jahr 2007* wird durchschnittlich in 82,7 Prozent der Fälle (67 Angebote von 81 Angeboten) explizit eine Zielgruppe genannt und ein Angebot benennt darüber hinaus explizit zwei und/oder mehrere Zielgruppen. Im *Jahr 2017* wird in 76,1 Prozent der Fälle (83 Angebote von 109 Angeboten) explizit eine und in 12,8 Prozent der Fälle (14 Angebote von 109 Angeboten) explizit zwei oder mehrere Zielgruppen benannt. Das bedeutet, in diesem Teilsegment werden mit steigender Tendenz im zeitlichen Vergleich eine oder zwei und/oder mehrere Zielgruppen benannt. Dieses Ergebnis verwundert allerdings nicht, da Drittmittelprojekte sowie Auftrags- und Vertragsmaßnahmen zumeist auf bestimmte Personenkreise begrenzt sind.

Der *Blick auf die einzelnen Zielgruppen* zeigt, einen moderaten bis leichten Anstieg in der Nennung folgender Zielgruppen im zeitlichen Vergleich (zusammen in beiden Teilssegmenten): „Adressat*innen nach Beruf“ (2007: 150 Angebote und 2017: 172 Angebote), „Einsteiger*innen“ (bezogen auf inhaltliche Anforderungen) (2007: neun Angebote; 2017: 24 Angebote); „Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen“ (2007: vier Angebote; 2017: 17 Angebote), „Auszubildende“ (2007: acht Angebote; 2017: 29 Angebote); „Fachkräfte“ (2007: zwei Angebote; 2017: 18 Angebote) „Führungskräfte/Leitungspersonal“ (2007: sieben Angebote; 2017: 13 Angebote); „Migrant*innen“ (2007: drei Angebote; 2017: 14 Angebote); „Asylbewerber*innen/Geflüchtete“ (2017: 13 Angebote), „Ehrenamtlich Tätige“ (2007: zwei Angebote; 2017: 13 Angebote), „Studierende“ 2007: drei Angebote; 2017: 16 Angebote) und „andere Personen­gruppen“ (dazu zählen z. B. „Schüler und Schülerinnen).

Rückläufige Zahlen im zeitlichen Vergleich finden sich in der expliziten Nennung der Zielgruppen „Erwerbstätige“ (2007: 42 Angebote, 2017: 20 Angebote); „Selbstständige/Freiberufler*innen/Kleinstunternehmer*innen“ (2007: 22 Angebote; 2017: fünf Angebote), „Existenzgründer*innen“ (2007: 15 Angebote; 2017: drei Angebote), „Ältere“ (2007: 22 Angebote; 2017: neun Angebote) sowie „Senior*innen“ (2007: 56 Angebote; 2017: 31 Angebote) und „Frauen“ (2007: 26 Angebote; 2017: vier Angebote).

In etwa gleichgeblieben im zeitlichen Vergleich sind die Angebote für die Zielgruppen „Arbeitslose/ALG II-Bezieher*innen“ (2007: 43 Angebote; 2017: 44 Angebote); „junge Erwachsene unter 25“ (2007: 20 Angebote; 2017: 21 Angebote) und für die Zielgruppe „(funktionale) Analphabet*innen“ (2007: zwei Angebote; 2017: drei Angebote), für letztere allerdings auf einem niedrigen Niveau; ein Befund, der vor dem Hintergrund der Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchaus auffällig ist, da in diesem Rahmen zahlreiche, auch berufsbezogene, Projekte explizit für diese Zielgruppe ausgeschrieben wurden.

Zielgruppen, die in den Angebotsankündigungstexten zwar benannt, aber für die insgesamt nur vereinzelt Angebote ausgewiesen werden, sind: „Betriebsrät*innen“, „Menschen mit Behinderungen“, „Unternehmer*innen“, „Eltern“ und „Mütter“. Nicht explizit benannt als Zielgruppe von Weiterbildungsangeboten sind: „Gewerkschafter*innen“, „Funktionär*innen“, „Inhaftierte“ sowie „Männer“ und „Väter“.

Die Zielgruppen an die sich das Angebot der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen richtet, sind in der Mehrzahl über *homogene Lernvoraussetzungen* definiert (z. B. Adressat*innen nach Beruf, Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen, Arbeitslose, Auszubildende, Erwerbstätige

etc.) – auch wenn diese nicht wie bei der Einteilung von Schiersmann (2010) allein über lernpsychologische Aspekte erfolgt – und weniger über ihre *soziale Lage* (z. B. Frauen, Männer, Migrant*innen, Asylbewerber*innen, Geflüchtete). Allerdings lässt sich – anders als in der Studie von Schrader (2011), der für das Weiterbildungsangebot in Bremen insgesamt eine Zunahme der Angebote für die Zielgruppen konstatiert, die über homogene Lernvoraussetzungen definiert sind (Schrader 2011, S. 242) – im Rahmen dieser Studie kein eindeutiger Trend feststellen, da sich sowohl eine Zu- als auch eine Abnahme von Angeboten für diese jeweilige Zielgruppe zeigt.

Darüber hinaus fällt auf, dass der größte Anteil der Zielgruppen, die über homogene Lernvoraussetzungen definiert sind, zumeist im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ angesprochen wird und dass hier zudem sehr unterschiedliche Gruppierungen angesprochen werden. Die Anzahl der Angebote für diese Zielgruppen variiert zudem stark im zeitlichen Vergleich. Dies zeigt sich z. B. im Anstieg der Angebote für die Zielgruppen „Fachkräfte“ und „Führungskräfte/Leitungspersonal“ und in umgekehrter Weise für die Zielgruppen „Existenzgründer*innen“ und „Senior*innen“. Gleichzeitig weisen die hier im Teilsegment aufgeführten Zielgruppen auf die hohe Bandbreite – auch an potenziellen – Zielgruppen hin, für die Programmplanende flexibel Angebote planen (können).

Schaut man auf die Zielgruppen, die über ihre *soziale Lage* definiert sind, dann fällt auf, dass Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund zunehmen und im Jahr 2017 im Speziellen Angebote für die Zielgruppe „Asylbewerber*innen und Geflüchtete“ hinzukommen. Dieser Befund kann als Beleg dafür gelten, dass Volkshochschulen in der Lage sind schnell und flexibel gesellschaftliche und soziale Anforderungen aufzunehmen und darauf mit Bildungsangeboten zu reagieren (vgl. Kapitel 3.1.). In diesem Zusammenhang fällt auch auf, dass Angebote für die Zielgruppe „Frauen“ deutlich abnehmen.

Im Folgenden werden auffällige Befunde der vorliegenden Studie anhand einzelner, ausgewählter Zielgruppen auch unter Einbezug von Themenbereichen vertieft.

*Zielgruppe „Adressat*innen nach Beruf“*

Diese Kategorie erfasst die Nennung einer Zielgruppe in Kombination mit einem Beruf (Iffert et al. 2021; vgl. auch Kapitel 9.1.). Im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ ist dies die Zielgruppe, die am häufigsten genannt wird. Thematisch liegt hier der Schwerpunkt bei den „pädagogischen Themen“. Adressiert sind bspw. Ausbilder*innen, Lehrer*innen und Kursleitende. Besonders häufig

allerdings werden Kindertagespflegepersonen und Erzieher*innen über „früh-pädagogische Themen“ angesprochen, wobei diese Häufung vor allem auf eine Einrichtung zurückgeht, in der die berufliche Weiterbildung dieser Berufsgruppe einen Schwerpunkt bildet. Die Daten zeigen, dass es dieser Einrichtung gelungen ist, sich in der beruflichen Weiterbildung dieser Berufsgruppe über einen längeren Zeitraum hinweg in der regionalen Bildungslandschaft zu etablieren.

Einrichtungsübergreifend finden sich darüber hinaus Angebote für die Berufsgruppen der Pflege- und Betreuungskräfte sowie Demenzbetreuer*innen kombiniert mit dem Themenbereich „Pflege und Betreuung“; außerdem die Berufsgruppen Administrator*innen, Steuerberater*innen oder Finanzbuchhalter*innen sowie kaufmännische Berufe und Bürofachkräfte in Kombination mit den Themenbereichen „Informationstechnik (IT)“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „Fremdsprachen“ und „Themenkombination“. Die Berufsgruppe „medizinisches Fachpersonal“, die nicht weiter spezifiziert wird, und allgemein die Berufsgruppe der Pädagog*innen werden explizit über Angebote im Themenbereich „soziale und personale Themen“ angesprochen. Auffällig ist, dass einige der Angebote, die sich explizit an eine Berufsgruppe richten, gleichzeitig auch Adressat*innen ohne diesen spezifischen Berufsbezug ansprechen. So finden sich z. B. Angebote für Pflege- und Betreuungskräfte, die gleichzeitig für die Zielgruppe „Ehrenamtlich Tätige“ geöffnet sind, und Angebote, die sich an Erzieher*innen und Tagespflegepersonen richten, adressieren ebenfalls die Zielgruppe „Eltern“. Diese Kombination in der Ansprache findet sich bereits im Jahr 2007 und nimmt im Jahr 2017 für die Zielgruppe „Ehrenamtlich Tätige“ weiter zu.

Im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ wird die Zielgruppe „Adressat*innen nach Beruf“ so gut wie nicht angesprochen, hier finden sich für beide Jahre zusammengenommen lediglich fünf Angebote.

Das bedeutet, Angebote individueller beruflicher Weiterbildung für bestimmte Berufsgruppen sind fast ausschließlich im ‚*offenen Angebot*‘ platziert.

*Zielgruppe „Arbeitslose/ALG II-Bezieher*innen“*

Die Zielgruppe „Arbeitslose/ALG II-Bezieher*innen“ wird im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ in beiden Jahren zusammengenommen lediglich in fünf Angebotsankündigungstexten explizit genannt. Im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ wird diese Zielgruppe allerdings in beiden

Jahren mit rund der Hälfte aller Angebote adressiert. Damit ist sie in diesem Teilsegment die am häufigsten genannte Zielgruppe; zudem steigt der Anteil der Angebote im Jahr 2017 nochmals um zehn Prozent. Die Hälfte aller Angebote, die diese Zielgruppe ansprechen, fallen in den Themenbereich „Themenkombination“ (vgl. Kapitel 8.1.2. und Exkurs 3), gefolgt von Angeboten im Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“. Vereinzelt finden sich Angebote sowohl im Jahr 2007 als auch im Jahr 2017 in den Themenbereichen „Pflege und Betreuung“ sowie „Fremdsprachen“, „dienstleistungsbezogene Themen“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ und „Umwelt und Natur“.

Der Blick auf den Inhalt der Angebotsankündigungstexte zeigt vor allem im Bereich „Themenkombination“ und „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, dass diese i. d. R. in erster Linie auf den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt zielen und fachliche und überfachliche Qualifikationen (hier im Besonderen „soziale und personale Themen“; siehe auch Kapitel 8.1.2.) entsprechend ausgewiesen werden. Hinweise auf eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Ursachen von Arbeitslosigkeit, die über das individuelle Schicksal hinausweisen und somit auf eine Zielgruppenarbeit im „emphatischen Sinn“ (Körber et. al 1995, S. 62) hindeuten, finden sich in den Angebotsankündigungstexten zu diesen Veranstaltungen nicht, so dass gesellschaftliche Problemlagen eher der individuellen Bearbeitung überlassen werden. Damit wird eine Entwicklung fortgeschrieben, die bereits in den 1980er und 1990er Jahren kritisch benannt wurde (z. B. Meisel 1984, S. 33; Körber et al. 1995, S. 64–65).

Außerdem wird die Zielgruppe „Arbeitslose/ALG II-Bezieher*innen“ so gut wie ausschließlich über projektformige und drittmittelfinanzierte Angebote angesprochen. Diese sind i. d. R. als sogenannte ‚AZAV-Maßnahmen‘ (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung) ausgewiesen (vgl. Kapitel 3.4.). Um diese Maßnahmen anzubieten, müssen Einrichtungen entsprechend zertifiziert sein (vgl. Kapitel 3.4.), bundesweit verfügen 29 Prozent der Volkshochschulen über eine entsprechende Zulassung (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 63). Insgesamt liegt auf Basis der hier erbrachten Befunde die Vermutung nahe, dass eine erwachsenenpädagogisch motivierte Zielgruppenarbeit im Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung mit der Zielgruppe der Arbeitslosen an Volkshochschulen insgesamt eher randständig ausfällt, auch wenn man zugrunde legt, dass sich das offene Angebot an Volkshochschulen, wenn auch „unausgesprochen“ (Körber et al. 1995, S. 64) immer auch an Arbeitslose wendet.

Zielgruppe „Auszubildende“

Für die Zielgruppe „Auszubildende“ nehmen Angebote im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ im zeitlichen Vergleich zu. Darüber hinaus ist diese Zielgruppe im Teilsegment am zweithäufigsten vertreten (2007: acht Angebote; 2017: 29 Angebote). Ausgewiesene Themenbereiche sind „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ (2007: zwei Angebote; 2017: zwei Angebote) und „Themenkombination“ (2007: ein Angebot; 2017: 19 Angebote; vgl. Exkurs 3). Die Angebote richten sich zumeist an Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch an ältere Teilnehmende im Rahmen einer Einstiegsqualifizierung. Die Angebote bieten fachliche wie sozialpädagogische Unterstützung während der Ausbildungszeit an und werden bundesweit von der BA unter der Bezeichnung „Assistierte Ausbildung“ (AsA) oder „Ausbildungsbegleitende Hilfen“ (AbH) gefördert (vgl. Kapitel 2.2.). Angebote für diese Zielgruppe, die im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ angesiedelt sind (2007: fünf Angebote; 2017: acht Angebote), sind den Themenbereichen „Fremdsprachen“, „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ „handwerkliche Themen“ sowie „soziale und personale Themen“ zugeordnet. Das bedeutet, Volkshochschulen erweitern an dieser Stelle das Angebot individueller beruflicher Weiterbildung und reichen mit ihrem Angebot sowohl in den Bereich der beruflichen Ausbildung hinein und im Rahmen dieser Maßnahmen auch in die sozialpädagogische Arbeit.

Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Angebote, die explizit die Zielgruppe ‚*junge Erwachsene unter 25*‘ adressieren. Die Angebote für diese Zielgruppe bereiten in erster Linie auf einen beruflichen Einstieg in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung oder in eine Ausbildung vor und integrieren fachliche Inhalte und sozialpädagogische Hilfen. Die Anzahl der Angebote für diese Zielgruppe ist in beiden Jahren annähernd gleich (2007: 20 Angebote; 2017: 21 Angebote) und zum überwiegenden Teil im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ angesiedelt.

Insofern sich die Angebote an Jugendliche junge Erwachsene richten, können sie dem sogenannten ‚*Übergangssystem*‘ bzw. der ‚*Jugendberufshilfe*‘ zugeordnet werden (vgl. Kapitel 2.2.).

Zielgruppe „Frauen“

Der Anteil der Angebote, die „Frauen“ explizit als Zielgruppe benennen, ist im zeitlichen Vergleich stark rückläufig. Im Jahr 2007 sind es im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ zwölf Angebote und im Jahr 2017 sind es zwei Angebote; im Jahr 2007 sind es im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und*

Vertragsmaßnahmen)⁶ 14 Angebote, im Jahr 2017 gehen diese auf zwei Angebote zurück. Dieser Befund ist insofern auffällig, als dass die Frauenbildungsarbeit als Zielgruppenarbeit begonnen hat (Gieseke 2001, S. 47) und zwar im Rahmen der Frauenbewegung in Westdeutschland (Derichs-Kunstmann 2001, S. 35) und i. d. R. bezugnehmend auf die strukturellen und gesellschaftlichen Benachteiligungen von Frauen (Gieseke/Heuer 1995, S. 81). Dahinter stand lange Zeit ein „kompensatorischer Ansatz [...], um Wege für eine demokratische Beteiligung in der Gesellschaft zu finden“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 81). Bezogen auf die berufliche Weiterbildung ging diese Entwicklung z. B. mit einer eigenen „Didaktik für Frauen-Technikbildung“ (Derichs-Kunstmann 2001, S. 40) einher sowie mit der Erschließung der Zielgruppe der „Wiedereinsteigerinnen“ (Derichs-Kunstmann 2001, S. 40), für die spezielle Programme und Angebote entwickelt wurden, um den beruflichen Wiedereinstieg nach der Familienphase zu begleiten (Derichs-Kunstmann 2001, S. 40).

Zielgruppenarbeit mit Frauen in dieser Lesart geriet allerdings bereits in den 1990er Jahren in die Kritik (Gieseke 2001, S. 47). So zeigten Forschungsergebnisse in den 1980er sowie in den 1990er Jahren, dass die Angebote vielfach ein „systemisches Unterlegenheitssyndrom“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 103) transportierten, da sie sich zumeist auf das „Kulturschicksal“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 103) von Frauen und weniger auf die „soziale Organisation des Geschlechterverhältnisses insgesamt“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 103) bezogen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass benachteiligende Strukturmomente nicht durch einen „Kompensationsansatz“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 81; auch Gieseke 2001, S. 47) zu überwinden waren.

Die rückläufige Zahl der Angebote, die Frauen in dieser Studie explizit als Zielgruppe individueller beruflicher Weiterbildung ausweisen, scheint insgesamt daraufhin zu deuten, dass – wie Gieseke bereits 2001 konstatiert – der Zielgruppenbegriff für die Frauenbildung „in die Krise gekommen“ (Gieseke 2001, S. 47) ist. Gleichzeitig zeigt der Blick auf die Zielgruppe „Adressat*innen nach Beruf“, dass hier vielfach Berufsbereiche ausgewiesen werden, in denen zu einem hohen Prozentsatz Frauen beschäftigt sind, wie z. B. erzieherische und/oder pflegende Berufe. Das bedeutet, Frauen werden verstärkt als Träger*innen beruflicher Rollen und weniger über die soziale Lage angesprochen. Entsprechend sind auch die Ankündigungstexte zu eben diesen Angeboten i. d. R. in einer gegenderten Sprache verfasst („Erzieher/innen“, „LehrerInnen“), die abseits dessen nicht durchgängig in den Angebotsankündigungstexten verwendet wird. Auch der Anstieg der Angebote für die Zielgruppe der „Berufsrückkehrer*innen“ (2007: vier Angebote

und 2017: 17 Angebote), die sich hauptsächlich an Frauen richten, lässt sich in diese Richtung interpretieren.

Bereits Anfang der 2000er Jahre stellt Derichs-Kunstmann fest, dass die Bildungsangebote, die noch zu Beginn der Frauenbildung auf Solidarisierung und Identitätssuche gesetzt hatte, als Zielperspektive potenzieller Teilnehmer*innen ihre Anziehungskraft verloren hatten und von den bereits in den 1980er Jahren aufscheinenden Tendenzen der Individualisierung verdrängt wurden (Derichs-Kunstmann 2001, S. 42). Blickt man auf die Befunde dieser Studie, dann scheint sich eine solche Tendenz zu bestätigen und Frauen als Zielgruppe im Sinne einer emanzipatorischen Bildung aus der öffentlich geförderten, individuellen beruflichen Weiterbildung eher zu verschwinden. Damit stellt sich gleichzeitig die Frage, ob und inwieweit nicht auch traditionelle Rollenbilder über die Angebote weiter fortgeschrieben werden (Gieseke/Heuer 1995).

Der Blick in die Programmhefte des Jahres 2018 zeigt gleichwohl, dass dort z. B. verstärkt Angebote aufgenommen wurden, die die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf thematisieren und gleichzeitig Frauen und Männer ansprechen. An dieser Stelle muss also weitere Forschungsarbeit geleistet werden, um der Frage nachzugehen, wie Geschlechterfragen und -gerechtigkeit im Bereich der individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen bearbeitet werden. Möglicherweise muss im Zuge dessen auch kritisch beleuchtet werden, warum pädagogisch-didaktische Konzepte, die z. B. aus der Wissenschaft kommen und an die Moderne angelehnte weibliche Lebensentwürfe zugrunde legen⁶, den Weg in die breite Praxis nicht finden.

Zusammenfassung

Die Benennung von Zielgruppen und Adressat*innen in den Angebotsankündigungstexten nimmt im zeitlichen Vergleich tendenziell zu, wobei im Teilsegment ‚*offenes Angebot*‘ für rund zwei Drittel der Angebotsankündigungstexte keine Adressat*innen und Zielgruppen ausgewiesen werden. Diese Angebote sind somit für alle zugänglich und ermöglichen vor dem Hintergrund der öffentlichen Verantwortung von Volkshochschulen Teilhabe und

6 Welche Mindeststandards an eine frauenfördernde Bildungsarbeit angelegt werden können, „die dem Anspruch an Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses gerecht wird“ (Gieseke/Heuer 1995, S. 82) zeigen bspw. Gieseke und Heuer (1995, S. 82) auf. Ebenso hat Schiersmann Konzepte für eine zukunftsorientierte berufliche Weiterbildung vorgelegt (Schiersmann 1993, zit. nach Gieseke/Heuer 1995, S. 97–99).

Chancengerechtigkeit für alle Bürger*innen, dies gilt jedoch auch für die zielgruppenorientierten Angebote (vgl. Kapitel 3.1.).

Angebote im Teilsegment ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ hingegen richten sich fast ausschließlich an bestimmte Zielgruppen; ein Befund, der nicht verwundert, da drittmittelfinanzierte Projekte sowie Auftrags- und Vertragsmaßnahmen i. d. R. für bestimmte Zielgruppen zugeschnitten sind, die darüber erreicht werden sollen. In der hier vorliegenden Studie sind dies in erster Linie Gruppen, die – so legen die Beschreibungen in den Angebotsankündigungstexten nahe – auf unterschiedlichen Ebenen als sozial und/oder strukturell (bildungs-)benachteiligt adressiert werden. Da die Angebote im Rahmen von Projekten oder Auftrags- und Vertragsmaßnahmen gefördert werden, wird hier (bildungs-)politisch gesteuert (vgl. Kapitel 3.1.). Die Angebote selbst zielen in erster Linie auf eine (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt oder in eine Ausbildung; fachliche sowie überfachliche (Schlüssel-)Qualifikationen sind entsprechend an- und ausgelegt. Ohne den Wert fachlicher und überfachlicher Qualifizierung zu minimieren, werden strukturelle und gesellschaftliche Problemlagen an dieser Stelle individualisiert und sollen mittels Weiterbildung bearbeitet werden. Das in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ursprünglich entwickelte Konzept einer „emphatischen“ Zielgruppenarbeit erscheint angesichts dessen eher ‚obsolet‘, auch wenn dies nicht für das Handeln auf der mikrodidaktischen Ebene gelten mag. Gleichzeitig verbleibt so das Scheitern eines (Wieder-)Einstiegs in den Arbeitsmarkt oder in eine Ausbildung beim Individuum und wird nicht als Versagen von Bildungsinstitutionen und (bildungs-)politischen Programmen ausgelegt. Diese Gemengelage auch über Angebote kritisch zu reflektieren war und ist gleichwohl Aufgabe von Volkshochschule (vgl. Kapitel 3.1.; auch Dreykorn 1981); auch und gerade im Rahmen von Veranstaltungen zur individuellen beruflichen Weiterbildung.

Insgesamt betrachtet werden Zielgruppen auf Basis der vorgelegten Befunde allerdings eher aus der Perspektive homogener Lernvoraussetzungen formuliert als aus der Perspektive einer sozialen Lage. Dabei wird zur Bildung von Zielgruppen im Sinne einer Ansprache neben lernpsychologischen Voraussetzungen (z. B. Einsteiger*innen (inhaltlich)) auch zurückgegriffen auf bestimmte Funktionen im Kontext von Arbeit und Beruf (z. B. Führungskräfte, Leitungspersonal und Fachkräfte), Stationen im Berufs- und Arbeitsleben („Existenzgründer*innen“), unterschiedliche Lebensphasen (Senior*innen) und individuelle Lebensentwürfe (ehrenamtlich Tätige). Die in der vorgelegten Studie erarbeiteten Kategorien zu den Adressat*innen und Zielgruppen zeigen eine große Bandbreite

möglicher Gruppierungen auf, die besonders für die berufliche Weiterbildung – so lässt sich mit Bezug zu den Entwicklungen im zeitlichen Vergleich begründet annehmen – von Programmplanenden kreativ und flexibel mit Bezug zu regionalen Bedarfen und gesellschaftlichen Entwicklungen identifiziert und adressiert werden.

Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

8.1.4. Zugangsvoraussetzungen

Das Aussprechen von Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme an Angeboten impliziert zum einen Einschränkungen in der Zugänglichkeit von Angeboten, eröffnet aber zum anderen auch Möglichkeiten eines gestaffelten Lernens entlang sich aufbauenden Wissens und sich aufbauender Kompetenzen, insbesondere im offenen Angebot.

Im zweiten Fall sollten Zugangsvoraussetzungen einer didaktischen Strukturierung zuspähen und auf diesbezügliche bildungskonzeptionelle Überlegungen aufsetzen. So kann bspw. ein bestimmtes Vorwissen für eine Kursteilnahme zur Bedingung gemacht werden. Ziel kann dann das Bestreben der Erhöhung von Anschlussfähigkeit bis hin zum „Wunsch nach einer homogenen/homogeneren Teilnehmergruppe“ (Schrader 2011, S. 162) sowie ein sukzessiver Aufbau von (fachlichen) Qualifizierungen sein. Weitere Zugangsvoraussetzungen werden darüber geschaffen, dass Angebote nur für eine bestimmte Zielgruppe (vgl. Kapitel 8.1.3.) ausgeschrieben sind. Zudem können Schulabschlüsse oder ein bestimmter beruflicher Abschluss eine notwendige Voraussetzung sein.

Demgegenüber wird das Vorhandensein privater Materialien oder die Ausstattung zur Voraussetzung für eine Teilnahme gemacht. Gerade in dieser Hinsicht können Zugangsvoraussetzungen exkludierende Wirkungen haben und sind unter dem Aspekt von Partizipationsmöglichkeiten, die durch Angebote geöffnet oder geschlossen werden, zu diskutieren.

Mit der Aufnahme dieser relevanten Kategorie im Hinblick auf sowohl didaktische als auch bildungstheoretische Aspekte sowie im Hinblick auf Partizipationsprozesse in unserer Studie knüpfen wir an die Programmanalysen von Körper, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995), Gieseke, Opelt, Stock und Börjesson (2005), Käpplinger (2007b) und Schrader (2011) an. Bei Gieseke und Opelt (2005) ist diese Kategorie dabei spezifisch und ausschließlich für die Kulturelle Erwachsenenbildung formuliert, wobei hier als einzige spezifiziertere Subkategorie diejenige der „Vorkenntnisse“ ausgewiesen ist (Gieseke/Opelt 2005, S. 56).

Bei Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995, S. 390), Käßplinger (2007b, S. 170–173) und Schrader (2011, S. 162) werden Zugangsvoraussetzungen in obligatorische und erwartete bzw. erwünschte Zugangsvoraussetzungen unterteilt. Während obligatorische Zugangsvoraussetzungen als unabdingbar einzuordnen sind, haben erwartete bzw. erwünschte Zugangsvoraussetzungen eher orientierenden Charakter (Käßplinger 2007b, S. 171).

In Anlehnung daran wurden Zugangsvoraussetzungen in unserer Studie folgendermaßen gefasst (Iffert et al. 2021):

- *Obligatorische Zugangsvoraussetzungen* sind formal nachzuweisende Voraussetzungen, z. B. in Form von (Berufs-)Abschlüssen, Zeugnissen oder anderen formalen Voraussetzungen, wie bspw. die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alters-, Adressat*innen- oder Zielgruppe.
- *Erwartete Zugangsvoraussetzungen* sind durch die Einrichtung benannte Zugangsvoraussetzungen für eine erwünschte Anschlussfähigkeit, die keinen formalen Bedingungen unterliegt.

In der vorliegenden Studie haben wir folgende obligatorische Zugangsvoraussetzungen identifiziert: „Schulabschluss“, „Berufliche Qualifikation mit Abschluss“ und „Arbeitslosigkeit“, wobei die Subkategorie „Arbeitslosigkeit“ im Sinne einer Zugangsvoraussetzung ausschließlich im Bereich der Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) gefunden wurde. Die weiteren, in den Ankündigungstexten genannte Zugangsvoraussetzungen können obligatorisch oder erwartet sein. Dazu zählen: „mitzubringende Ausstattung, mitzubringendes Material“, „Adressat*innengruppe/Zielgruppe“, „Berufserfahrung/Berufspraxis“, „Besuch eines Vorkurses“ sowie „Vorkenntnisse“. So ist bspw. die Zugehörigkeit zu einer Zielgruppe bei den drittmittelgeförderten Projekten vielfach obligatorisch, was auch im Sinne einer bildungspolitischen Steuerung ausgelegt werden kann.

Darstellung der Ergebnisse

Häufigkeiten der Zugangsvoraussetzungen im offenen Angebot

Im Jahr 2007 werden bei 599 Angeboten von 983 in die Programmanalyse aufgenommenen Angeboten Zugangsvoraussetzungen identifiziert, davon werden in 238 Fällen die Zugangsvoraussetzungen als obligatorisch und in 361 Fällen als erwartet eingeordnet. Bei drei Angeboten waren die Zugangsvoraussetzungen

nicht entscheidbar und bei 381 Angeboten sind in den Angebotsankündigungstexten „keine Zugangsvoraussetzungen“ genannt.

Im Jahr 2017 werden bei 334 Angeboten von 683 analysierten Angeboten Zugangsvoraussetzungen identifiziert. Davon werden in 133 Fällen die Zugangsvoraussetzungen als obligatorisch und 201 Fällen als erwartet eingeordnet. Für 349 Angebote sind in den Angebotsankündigungstexten „keine Zusatzvoraussetzungen“ genannt.

Angesichts dessen, dass die Kategorien „obligatorisch“ und „erwartet“ mit einer Mehrfachnennung verbunden waren, liegen für das Jahr 2007 insgesamt 910 Nennungen vor und für das Jahr 2017 527 Nennungen. Tabelle 8.3 zeigt, wie sich diese Nennungen im offenen Angebot zu beiden Untersuchungszeitpunkten auf die einzelnen Subkategorien verteilen.

Tabelle 8.3: Obligatorische und erwartete Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ in den Jahren 2007 und 2017⁷ (Eigene Darstellung)

Zugangsvoraussetzungen im offenen Angebot	2007		2017	
	obligatorisch	erwartet	obligatorisch	erwartet
Schulabschluss	1 (0,3 %)	0	1 (0,4 %)	0
Arbeitslosigkeit	0	0	0	0
Berufliche Qualifikation mit Abschluss	52 (15 %)	2 (0,4 %)	110 (44,5 %)	4 (1,4 %)
Berufserfahrung/ Berufspraxis	38 (11 %)	2 (0,4 %)	12 (4,9 %)	3 (1,1 %)
Adressat*innen/ Zielgruppe	91 (26,2 %)	63 (11,6 %)	110 (44,5 %)	55 (18,8 %)
Besuch eines Vorkurses	28 (8,1 %)	193 (34,6 %)	2 (0,8 %)	59 (21,3 %)
Vorkenntnisse	121 (34,9 %)	300 (53,0 %)	8 (3,2 %)	135 (48,7 %)
Ausstattung, Material	15 (4,3 %)	0	4 (1,6 %)	15 (5,4 %)
Anderes	1 (0,3 %)	0	0	9 (3,2 %)

7 Da hier eine Mehrfachkodierung möglich war, nehmen alle Prozentangaben auf die Anzahl der Nennungen Bezug. Für das Jahr 2007 liegen insgesamt 910 Nennungen vor und für das Jahr 2017 527 Nennungen.

Auffällig ist zunächst die hohe Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien „Berufliche Qualifikation mit Abschluss“ und „Adressat*innen/Zielgruppe“, wobei die Werte innerhalb der Kategorie „obligatorisch“ im Jahr 2017 darüber hinaus identisch sind, was die Vermutung nahelegt, dass diese beiden Subkategorien sich möglicherweise überschneiden. Der Blick in die einrichtungsspezifischen Daten macht deutlich, dass diese beiden Subkategorien im Jahr 2007 22 Mal und im Jahr 2017 83 Mal zusammen kodiert wurden. Es zeigt sich, dass sich diese Kombination vor allem in der untersuchten Volkshochschule 2 findet (66 Mal) und hier auf die berufsspezifische Qualifizierung einer bestimmten Berufsgruppe im Berufsbereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung verweist (vgl. auch Kapitel 8.1.2. und Kapitel 9.1.).

Im offenen Kursprogramm finden sich im Jahr 2007 zwölf Angebote und im Jahr 2017 16 Angebote, die als *Aufstiegsfortbildung* identifiziert werden und die mit Zugangsvoraussetzungen verbunden sind. Folgende Zugangsvoraussetzungen werden hierfür in beiden Jahren erschlossen: „Berufliche Qualifikation mit Abschluss“ und, in der überwiegenden Zahl der Fälle, „Berufserfahrung/Berufspraxis“, außerdem „Adressat*innen/Zielgruppen“ und „Vorkenntnisse“. Eine Aufstiegsfortbildung soll durch einen Fortbildungsabschluss einen beruflichen Aufstieg ermöglichen. Dabei wird auf einen Ausbildungsabschluss oder eine definierte Qualifikation aufgesetzt. Mögliche Abschlüsse sind Meister*in-Abschluss, Fachwirt*in-Abschluss oder Fachkauf*mann/frau-Abschluss. Die Inhalte und die Prüfungsthemen der Aufstiegsfortbildung sind festgelegt, anders als bei Anpassungsfortbildungen. Die Abschlüsse beruhen auf Regelungen wie dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) (Iffert et al. 2021; vgl. zur ‚Aufstiegsfortbildungen‘ nach BBiG Kapitel 2.1.).

Bei der *Verknüpfung von Zugangsvoraussetzungen mit Themenbereichen* findet sich die häufigste Nennung im Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ im offenen Angebot. Dort werden 590 Mal und damit in 64,8 Prozent der Zugangsvoraussetzungen im Jahr 2007 und 193 Mal und damit in 36,6 Prozent Zugangsvoraussetzungen im Jahr 2017 genannt. Bei den IT-Themen sind „Besuch eines Vorkurses“ und „Vorkenntnisse“ die häufigste der genannten Voraussetzungen. Der Blick in die Angebotsankündigungstexte zeigt, dass über diese Zugangsvoraussetzungen sukzessive (fachliche) Qualifizierungen aufgebaut werden sollen. Der prozentuale Rückgang im Jahr 2017 lässt vermuten, dass diese dann in der Breite eher vorausgesetzt werden konnten.

An zweiter Stelle liegen folgen die „pädagogischen Themen“, für die im Jahr 2007 85 Mal und damit in 9,3 Prozent und im Jahr 2017 201 Mal und damit in 38,1 Prozent der Fälle Zugangsvoraussetzungen identifiziert worden. Dieser Anstieg ist auf das gestiegene Angebot an berufsspezifischen Fort- und Weiterbildungen für eine bestimmte Berufsgruppe in einer der Einrichtungen zurückzuführen.

Auch Angebote in den Themenbereichen „Fremdsprachen“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ sind mit Zugangsvoraussetzungen belegt, allerdings liegt der Anteil hier etwa zwischen drei und sechs Prozent. Ähnlich sind die Werte für den Themenbereich „soziale und personale Themen“. So gut wie keine Zugangsvoraussetzungen wurden für den Themenbereich „gesundheitliche und psychologische Themen“ identifiziert.

Die Kategorie „Ausstattung/Material“ fand sich 2007 15 Mal obligatorisch und niemals erwartet, in 2017 jedoch zwar diese Kategorie noch zweimal obligatorisch, dabei aber 15 Mal erwartet. Ob die Zugänglichkeit und die Partizipationsmöglichkeiten in diesem Punkt eher steigen oder abnehmen, wäre durch weitere Analysen zu erschließen.

Zugangsvoraussetzungen bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Von den 81 Angeboten im Jahr 2007 sind für 69 Angebote obligatorische Zugangsvoraussetzung formuliert, ein Angebot ist mit einer erwarteten Zugangsvoraussetzung belegt und für zwölf Angebote wird „keine Zugangsvoraussetzung“ kodiert.

Von den 109 Angeboten im Jahr 2017 sind 69 Angebote mit einer obligatorischen Zugangsvoraussetzung belegt, für vier Angebote wird eine erwartete Zugangsvoraussetzung formuliert und für acht Angebote wird „keine Zugangsvoraussetzung“ ausgewiesen.

Angesichts dessen, dass innerhalb der Kategorien „obligatorisch“ und „erwartet“ Mehrfachnennungen möglich waren, liegen für das Jahr 2007 insgesamt 96 Nennungen vor. Für das Jahr 2017 sind es 126 Nennungen. Tabelle 8.4 zeigt, wie sich die Nennungen im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ zu beiden Untersuchungszeitpunkten verteilen.

Tabelle 8.4: Obligatorische und erwartete Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme im Teilssegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ in den Jahren 2007 und 2017 (Eigene Darstellung)

Zugangsvoraussetzungen bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)	2007		2017	
	obligatorisch	erwartet	obligatorisch	erwartet
Schulabschluss	1 (1,1 %)	0	0	0
Arbeitslosigkeit	35 (36,8 %)		31 (24,8 %)	0
Berufliche Qualifikation mit Abschluss	4 (4,2 %)	0	4 (3,2)	0
Berufserfahrung/Berufspraxis	4 (4,2 %)	0	4 (3,2)	0
Adressat*innen/Zielgruppe	49 (51,6 %)	1 (100 %)	76 (60 %)	1 (100 %)
Besuch eines Vorkurses	0	0	3 (2,4 %)	0
Vorkenntnisse	1 (1,1 %)	0	6 (4,8 %)	0
Ausstattung, Material	0		2 (1,6 %)	0
Anderes	1 (1,1 %)	0	0	0

Das Teilssegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ weist damit in beiden Jahren einen hohen Anteil an Angeboten auf, bei denen die Teilnahme an bestimmte Zugangsvoraussetzungen geknüpft ist. Blickt man auf die einzelnen Subkategorien, dann zeigt sich eine zahlenmäßige Häufung innerhalb der Subkategorie „Adressat*innen/Zielgruppe“, gefolgt von der Subkategorie „Arbeitslosigkeit“. Der Blick in die einrichtungsspezifischen Auswertungen der Daten zeigt, dass diese beiden Subkategorien ausgehend von den „Adressat*innen/Zielgruppen“ im Jahr 2007 in rund 30 Prozent der Fälle gemeinsam kodiert wurden und im Jahr 2017 in rund 20 Prozent der Fälle. Dieser Befund impliziert, dass drittmittelgeförderte Projekte zwar auf bestimmte Adressat*innen/Zielgruppen fokussieren, der Status „arbeitslos“

aber in weniger als einem Drittel der Fälle als obligatorische Zugangsvoraussetzung ausgewiesen ist.⁸

Auch bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) gibt es eine Verbindung zur *Kategorie ‚Aufstiegsfortbildung‘*: In 2007 werden sechs und in 2017 wird ein Angebot als Aufstiegsfortbildung identifiziert, und hier ist die am häufigsten erwähnte Zugangsvoraussetzung „Arbeitslosigkeit“. Dies ist interessant, weil Angebote für die Zielgruppe der Arbeitslosen zumeist eher mit einer Anpassungsfortbildung denn mit einer Aufstiegsfortbildung assoziiert werden. Angebote, die hier entsprechend kodiert wurden, sind als „Lehrgänge für Arbeitslose“ im Programmheft aufgeführt. Sie umfassen folgende Themen: ‚Fachkraft Groß- und Außenhandel mit regionalem Schwerpunkt‘; ‚Pflegediensthelfer in der Alten- und Krankenpflege‘, ‚Fachkraft für Serviceleistungen im Bereich Tourismus‘, ‚Buchhaltungsfachkraft EDV‘, ‚Kaufmännische Bürofachkraft‘, ‚Fachkraft für Alten- und Krankenpflegehilfe“ (vgl. Kapitel 8.1.3.). Für alle diese „Lehrgänge für Arbeitslose“ wurden außerdem „Prüfungsvorbereitender Kurs“ und „Zertifikat/Abschluss“ kodiert (vgl. auch Kapitel 8.1.5.).

Zusammenfassung

Zugangsvoraussetzungen sind unserer Programmanalyse nach eine relevante Größe in den Angeboten und im Programm für berufliche Weiterbildung an den Volkshochschulen. Sie folgen zum einen einer didaktisierenden Absicht. Die *Perspektive der ‚Didaktisierung‘* bietet eine Interpretation im Sinne von ‚homogenen Lerngruppen‘ an, da eine gewisse Homogenität anforderungsbezogen benötigt zu werden scheint, um einen nennenswerten Lernfortschritt zu erzeugen und um auf einen Abschluss im Sinne einer Berechtigung (vgl. Kapitel 2.4.3.) vorzubereiten. Somit ist hier eher von einem Qualitätsmerkmal der Angebote auszugehen. Zudem ist die Mehrheit der Angebote, mind. im offenen Angebot 2017, zugangsvoraussetzungsfrei. Für die hier häufig, zumindest bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) zugeordnete Arbeits- und Sozialform des ‚Lehrgangs‘ wäre indes die feststellbare Zugangsvoraussetzung zusätzlich dahingehend zu diskutieren, inwieweit diese auch einer Curricularisierung im Lehrgangsbereich zuträgt.

8 Auch andere Angebote im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ adressieren „Arbeitslose“ und damit auch die Arbeitslosigkeit – allerdings ohne dies als obligatorische Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme auszuweisen (vgl. Kapitel 8.1.3.).

Des Weiteren sehen wir darin *berufs(gruppen)spezifische, zielgruppenbezogene Fortbildungen* und Qualifikationen, die diesen Gruppen ein Angebot macht. Diese Zusammenschau findet sich in Programmanalysen festgeschrieben in den Untersuchungsinstrumenten. So fassen Körber, Kuhlenkamp, Peters, Schlutz, Schrader und Wilckhaus (1995, S. 59–70) Zielgruppen und Teilnahmevoraussetzungen zusammen. Die Autor*innen kommen in ihrer Untersuchung im Längsschnitt auch zu dem Schluss, dass solche zugangsbezogenen Konzeptionen der Angebote im Zeitverlauf zunehmen, und zwar auch in Programmbereichen wie der politischen Bildung (Körber et al. 1995, S. 68–70).

Die Befunde aus der Anschlussuntersuchung von Schrader (2011), der unter Zugangsvoraussetzungen „Kompetenzen, Erfahrungen oder Leistungen (z. B. die Teilnahme an Eingangsprüfungen oder Beratungsgesprächen)“ (Schrader 2011, S. 244) bündelt, weisen für Angebote im Bereich EDV (in unserer Untersuchung benannt als Themenbereich „Informationstechnik (IT)“) ähnlich hohe Prozentwerte auf. Sehr viel höher liegen allerdings die von ihm genannten Prozentwerte für Angebote im Bereich personale Bildung (22,5 Prozent) und soziale Bildung (26,6 Prozent). Ebenfalls weist Schrader (2011) für die Bereiche „soziale, pädagogische, psychologische Berufe“ und „kaufmännisch-verwaltende Berufe“ mit 53,8 Prozent bzw. 49,8 Prozent sehr viel häufiger Zugangsvoraussetzungen aus (Schrader 2011, S. 244–245) als in der vorliegenden Untersuchung für vergleichbare Berufsbereiche identifiziert wurden.

Die Bedeutung von Zugangsvoraussetzungen für die berufliche und berufsbezogene Weiterbildung lässt sich auch an der Programmanalyse von Käßplinger (2007b) zu Zertifikaten ablesen. Unter Teilnahmevoraussetzungen „das notwendige Vorwissen oder die formalen Anforderungen für die Kursteilnahme (z.B. der Nachweis bestimmter Schulabschlüsse)“ (Käßplinger 2007b, S. 170–171) fassend, kommt er zu dem Ergebnis, dass Teilnahmevoraussetzungen – die seinen Befunden zufolge in den Programmen häufiger genannt werden als Zielgruppen (Käßplinger 2007b, S. 172) – „primär mit Bezug zur Arbeitswelt formuliert werden“ (Käßplinger 2007b, S. 173).

Mit aufgenommen in die Analyse wurde die Kategorie „*Material/Ausstattung*“, die unserer Analyse zufolge bei den IT-Themen zu finden ist. Diese Voraussetzung ist deshalb relevant, weil sie im Zuge der Digitalisierung ein Parameter dafür sein wird, ob Adressat*innen Zugänge zu Kursen haben werden, wenn nicht nur das Entgelt eine potentielle monetäre Barriere darstellt, sondern auch der Besitz digitaler Endgeräte zum Teilnahmezeitpunkt. Auch bei einer Zunahme von Online-Formaten ist der Zugang zu einem PC/mobilen Endgerät eine Voraussetzung für die Teilnahme an einem Angebot. Dieser Befund ist also zweifelsfrei unter dem Aspekt von Partizipation und Exklusion zu diskutieren.

Unterschiede bestehen hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen *im offenen Angebot und bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*. Der direkte Vergleich verdeutlicht zum einen, wie zwischen diesen beiden Teilsegmenten Unterschiede bei den Voraussetzungen gemacht bzw. gesetzt werden: Während im offenen Angebot häufig „keine Zugangsvoraussetzungen“ oder „Vorkenntnisse“ bzw. „Besuch eines Vorkurses“ genannt werden, finden sich Zugangsvoraussetzungen im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘, prozentual häufiger, was sich aus deren Zweckbestimmung heraus leicht erklären lässt. Häufig genannt werden dabei: „Adressat*innen/Zielgruppen“ und „Arbeitslosigkeit“. Wie schon hinsichtlich des Aspektes der Zielgruppenansprache (vgl. Kapitel 8.1.3.) diskutiert, zeigt sich hier einmal mehr, dass es sich bei den Teilsegmenten um zwei parallele Strukturen handelt, die ganz unterschiedliche Adressat*innen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Lebenskontexten bedienen, und dass sich somit Förderstrukturen in Konzeptentwicklungen für die Angebote niederschlagen.

Stephanie Iffert, Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige

8.1.5. Zertifikate

Das vorliegende Kapitel gibt Aufschluss über die Abschlüsse und Zertifikate, die im Rahmen der Teilnahme an Veranstaltungen der individuellen beruflichen Weiterbildung erworben werden konnten. Bevor wir konkret auf die Befunde eingehen, werden in einem ersten Schritt die dazugehörigen Begrifflichkeiten umrissen, da diese im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht immer einheitlich verwendet werden (für eine Übersicht unterschiedlicher begrifflicher Auslegungen siehe Käßlinger 2007a, S. 16–19, auch Edelmann/Fuchs 2018, S. 478–479). Daran anschließend werden die verschiedenen, im Rahmen dieser Studie relevanten, Abschlüsse und Zertifikate inhaltlich näher beschrieben und die quantitativen Ergebnisse aus der Programmanalyse dargestellt.

Generell sind Abschlüsse und Zertifikate sowohl in der beruflichen als auch in der allgemeinen Weiterbildung „Nachweise über erbrachte Lernleistungen“ (Käßlinger 2007a, S. 20) und schließen i. d. R. mit einer Prüfung ab. Dadurch unterscheiden sie sich von Teilnahmebescheinigungen, die ausschließlich den Besuch einer Veranstaltung dokumentieren (Käßlinger 2007a, S. 20). Abschlüsse unterscheiden sich von Zertifikaten wiederum durch den Grad der Formalisierung (Käßlinger 2007a, S. 17 mit Verweis auf Nuissl 2003, S. 9).

Während Abschlüsse von offiziellen Stellen verliehen werden und oftmals gesetzlichen Regelungen unterliegen, können Zertifikate „sowohl von

einzelnen Trägern und Einrichtungen, bundesweiten Trägerorganisationen (z. B. Bildungswerke von Gewerkschaften oder Wohlfahrtsverbänden), als auch von kommunalen Trägern (z. B. Volkshochschule), branchenspezifischen Bildungswerken und branchenübergreifenden Zweckverbänden sowie in Kontext wissenschaftlicher Weiterbildungen vergeben werden“ (Edelmann/Fuchs 2018, S. 477 mit Verweis auf Nuissl 2003, S. 10). Die Spannbreite der Zertifizierer lässt Rückschlüsse auf die komplexe, dynamische und in Teilen unübersichtliche Zertifikatsstruktur in Deutschland zu (Edelmann/Fuchs 2018, S. 477, siehe auch Käßplinger 2007a, S. 21). Entsprechend existiert keine bundesweite Gesamtübersicht über die Anzahl und die Formen von Zertifikaten (Edelmann/Fuchs 2018, S. 478), und dennoch tragen Zertifikate zu einer „gewissen Übersichtlichkeit und Transparenz des Weiterbildungsbereichs bei“ (Edelmann/Fuchs 2018, S. 479–480 mit Verweis auf Annen 2012).

Insofern Zertifikate innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung „eine ‚Art Gütesiegel‘“ (Faulstich/Vespermann 2003 zit. nach Edelmann/Fuchs 2018, S. 480) darstellen, erfüllen sie eine Funktion und zwar sowohl für die Zertifizierten als auch für die Zertifizierer, aber ebenso für Arbeitgeber*innen und auf gesellschaftlicher Ebene (Edelmann/Fuchs 2018, S. 480–481, Käßplinger 2007a, S. 12).

Empirisch-erschließende Systematisierungen der Zertifikatsstruktur helfen dabei, diese Funktionen zu erschließen. Neben den Bemühungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf diesem Gebiet sind hier für die letzten Jahre verschiedene Einzeluntersuchungen zu nennen. Dazu gehört die Analyse von Zertifikaten im Bereich von IT-Weiterbildung, die Vespermann (2005) auf der Basis der Auswertung der Datenbank KURS, einer Fragebogenerhebung und von Expert*inneninterviews durchgeführt hat; sowie auch die Programmanalyse von Käßplinger (2007a), der unter Nutzung des Programmarchivs (Gieseke et al. 2018) exemplarisch für die Landschaft der abschlussbezogenen und zertifizierten Weiterbildungsangebote die Zertifikatsstruktur der Anbieter in der Region Berlin-Brandenburg analysierte. Die Bedeutung solcher Studien, in welchen Abschlüsse und Zertifikate auch bildungstheoretisch ausgelegt werden, ist auch gerade dann von Bedeutung, wenn die Interpretationen über ihren Nutzen nicht allein dem bildungsökonomischen Diskurs überlassen werden sollen.

Bildungspolitisch und von den Verwertungsmöglichkeiten her lässt sich die Diskussion um Abschlüsse und Zertifikate noch breiter einordnen: In den inzwischen breiten Diskurs um die Anerkennung bzw. Validierung von Lernergebnissen auf unterschiedlich formalisierten Wegen und insbesondere im Kontext mit Qualifikationsrahmen (vgl. Kapitel 2. und Kapitel 3.4.). Hier interessiert mittelfristig sicherlich aus bildungstheoretischer Sicht der Nutzen für die Lernenden.

Es hat sich bei den Anbietern beruflicher Weiterbildung in ihrer Heterogenität nach der Programmanalysen von Käpplinger (2007a) ein breites Spektrum an Abschlüssen und Zertifikaten entwickelt, die auf berufliche Abschlüsse auf-satteln, aber auch den Erwerb kleinerer Teilkompetenzen für Anpassung und Aufstieg bescheinigen und somit als Teilqualifikationen fungieren. Wobei den höchsten bildungspolitischen Rang wohl diejenigen Abschlüsse haben, die staatlich über die entsprechenden offiziellen Stellen anerkannt sind. Dies ist etwa der Fall bei Kammerabschlüssen im Bereich des Handwerks und des Handels. Durch die Anerkennungspraxis sind sie eng an das viel stärker geregelte und damit verrechtlichte System der (dualen) beruflichen Erstausbildung angeschlossen.

In diese Kategorie der Abschlüsse, aber noch höher anzusiedeln und insgesamt durch die Sozialpartner getragen, sind die bereits erwähnten Fortbildungsberufe, die seit den 2000er Jahren die Ausbildungsberufe ergänzen. In der Berufspädagogik werden diese als z. B. IT-Weiterbildungssystem (Meyer 2006; Vespermann 2005) beschrieben.

Es besteht allerdings weitergehender bildungspolitischer Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Einbindung von Institutionen wie der Volkshochschule, bzw. gerade diesen, in die Prüfungspraxis: In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind, anders als in anderen Bildungsbereichen, an der Vergabe von Zertifikaten oftmals mehrere Einrichtungen beteiligt. „Lehrende, prüfende und zertifizierende Zuständigkeiten sind oft nicht in einer Hand zu finden. Prüfungsvorbereitende Kurse, die auf Examen bei anderen Instanzen vorbereiten, sind bei vielen Weiterbildungsträgern verbreitet“ (Käpplinger 2007a, S. 20) und „bei den kooperativen Formen ist oft eine institutionelle Trennung zwischen lehrender und prüfender Institution zu beobachten“ (Käpplinger 2007a, S. 20). Dies bedeutet im Falle der Volkshochschulen aber auch, dass sie am System der Abschlüsse und Zertifikate weniger umfänglich partizipieren als sie dieses könnten, mit Auswirkungen auf ihr Image bei den Adressat*innen. Zudem würde die Verwendbarkeit von Zertifikaten mit der Steigerung ihrer „Nachvollziehbarkeit“ steigen (Vespermann 2005, S. 45).

Darstellung der Ergebnisse

Arten von Zertifikaten

Die im Projekt identifizierten Weiterbildungszertifikate (WB-Zertifikate) schließen an die Betrachtungen und theoriebildenden Analysen von Käpplinger (2007a) an, sind aber besonders auf die untersuchten Einrichtungen in ihrer inhaltlichen Repräsentation fokussiert und induktiv weiterentwickelt. Dem folgend wurde im Kodierleitfaden eine Systematisierung gewählt, die unter

Zuordnung der gefundenen Ausprägungen/Arten und Themen von Zertifikaten präsentiert wird:

- A) *WB-Zertifikate in Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen*: Diese Kategorie bezieht sich u. a. auf das Nachholen von Schulabschlüssen oder auch auf vorbereitende Kurse für einen Besuch an einer Hochschule (z. B. Vorbereitungskurs für eine Kunstmappe zur Aufnahme an einer Kunsthochschule, vorbereitende Mathematik-Kurse für ein betriebswirtschaftliches Studium).
- B) *WB-Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem*: Zertifikate dieser Kategorie werden im Sinne einer Nachqualifizierung oder im Sinne einer Umschulung über die Teilnahme am Angebot erworben. Es geht ebenso um das Nachholen sowie um den Erwerb von Berufsabschlüssen. Gleichzeitig wurden hier auch Zulassungsbescheinigungen für Tätigkeiten im Beruf, für Fortbildungen für Berufe sowie für Meisterkurse für Berufe zugeordnet.
- C) *WB-Zertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren*: Hierbei handelt es sich um Zertifikate verschiedener Zertifikatssysteme, die zumeist auf eine wissensorientierte Fachsystematik aufbauen und eigenständig im Weiterbildungsbereich entwickelt wurden. Bedeutend für die hier vorliegende Studie sind die sogenannten ‚Xpert-Zertifikate‘ der Volkshochschulen in Deutschland (vgl. Kapitel 3.4.).

Volkshochschulen bieten vielfach sogenannte ‚*prüfungsvorbereitende Kurse*‘ an, die Prüfungen selbst werden bei den jeweiligen staatlichen oder landeseigenen Prüfungsstellen abgelegt. So wurden im offenen Angebot in unserem Sample im Jahr 2007 9,9 Prozent (97 Angebote) der insgesamt 983 Angebote als prüfungsvorbereitende Kurse ausgewiesen; im Jahr 2017 sind es 11,9 Prozent (81 Kurse) der insgesamt 693 Angebote.

Insofern ein Zertifikatskurs i. d. R. mit einer Prüfung abschließt, wurden die prüfungsvorbereitenden Kurse im nächsten Schritt über die bereits beschriebene Systematik weiter kodiert, dabei wurde auch die genaue Bezeichnung des Zertifikats mit aufgenommen. Insgesamt konnten bei acht Angeboten, die als prüfungsvorbereitende Kurse ausgewiesen waren, keine genauen Angaben zum Zertifikat ausgemacht werden. Drei Angebote, die als Zertifikatskurse kodiert wurden, wurden nicht gleichzeitig als prüfungsvorbereitende Kurse kodiert.

Im Jahr 2007 beliefen sich die *abschluss- und zertifikatsbezogenen Angebote* im offenen Angebot auf etwa zehn Prozent (99 Angebote) und im Jahr 2017 auf rund 10,5 Prozent (72 Angebote) aller Angebote. Davon wiesen – entsprechend der für diese Studie vorgenommenen Systematisierung – im Jahr 2007

zwei Prozent (20 Angebote) eine Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem (B) auf, im Jahr 2017 waren dies 2,5 Prozent (17 Angebote). Eine Verknüpfung mit einer weiterbildungsspezifischen Systematik (C) wiesen im Jahr 2017 acht Prozent (79 Angebote) und im Jahr 2017 8,1 Prozent (55 Angebote) der Angebote auf. Zwar sinkt die Anzahl der zertifikatsbezogenen Angebote im zeitlichen Vergleich, die prozentualen Werte aber bleiben nahezu gleich.

Zertifikate, die eine Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen (A) herstellen, wurden nicht gefunden. Insofern aber Leistungen, die im Rahmen der Xpert-Zertifikate erbracht werden, an ausgewählten Hochschulen angerechnet werden, ergibt sich hierüber eine indirekte Verknüpfung.

Die Auswertung zu den Zahlen der volkshochschuleigenen *Xpert-Zertifikatskurse* zeigt, dass diese im offenen Angebot nur von drei der insgesamt vier Einrichtungen angeboten werden, wobei sich hier im zeitlichen Vergleich Unterschiede zeigen. Im Jahr 2007 finden sich im offenen Angebot verteilt auf zwei Einrichtungen insgesamt 29 Xpert Zertifikatskurse und im Jahr 2017 sind es 23 Xpert-Zertifikatskurse Kurse, ebenfalls verteilt auf zwei Einrichtungen. Allerdings gehen die Xpert-Zertifikatskurse in einer Einrichtung im zeitlichen Vergleich im offenen Angebot von 16 auf null Angebote zurück; während bei der anderen Einrichtung die Xpert-Zertifikatskurse erst im Jahr 2017 zu finden sind. Die Einrichtung, die sowohl im Jahr 2007 als auch im Jahr 2017 Xpert-Zertifikatskurse anbietet, steigert diese im zeitlichen Vergleich um ca. ein Drittel. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Xpert-Zertifikate im Umfeld dieser Einrichtung etabliert haben und auf eine kontinuierliche und steigende Nachfrage stoßen. Diese Aussage trifft allerdings auf die anderen drei untersuchten Einrichtungen nicht zu. Während eine Einrichtung zu keinem der beiden Erhebungszeitpunkte überhaupt Xpert-Zertifikatskurse anbietet, nimmt eine weitere diese Zertifikate im zeitlichen Verlauf ganz aus dem offenen Angebot, bzw. hier finden sie sich die entsprechenden Angebote jetzt in den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), wenn auch nur in einer geringen Anzahl. Die Gründe hierfür lassen sich aus den Daten der Programmanalyse allerdings nicht entnehmen.

Im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ finden sich im Jahr 2007 insgesamt acht Xpert-Zertifikatskurse verteilt auf zwei Einrichtungen. Diese Zahl sinkt im Jahr 2017 auf fünf Xpert-Zertifikatskurse, die von nur noch einer der beiden Einrichtungen angeboten werden.

Mit Blick auf diese Daten lässt sich zusammenfassend vermuten, dass die Xpert- Zertifikatskurse für die Einrichtungen nur dann interessant sind, wenn sich eine gewisse Nachfrage in der Region über einen längeren

Zeitraum etabliert hat. Die Tatsache, dass die Xpert-Zertifikate bundesweit anerkannt sind und darüber hinaus auch Anschlüsse für eine Höherqualifizierung bereitstellen, scheint demgegenüber nicht unbedingt eine starke Nachfrage zu generieren.

Häufigkeit von Abschlüssen und Zertifikate im offenen Angebot

Die einrichtungsbezogene Darstellung der Befunde zeigt, dass der überwiegende Teil der Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung nicht mit dem Erwerb eines Abschlusses und/oder Weiterbildungszertifikats (WB-Zertifikat) einhergeht, gleichzeitig zeigen sich – auch im zeitlichen Vergleich – einrichtungsspezifische Auffälligkeiten, die in Abbildung 8.9 visualisiert werden.

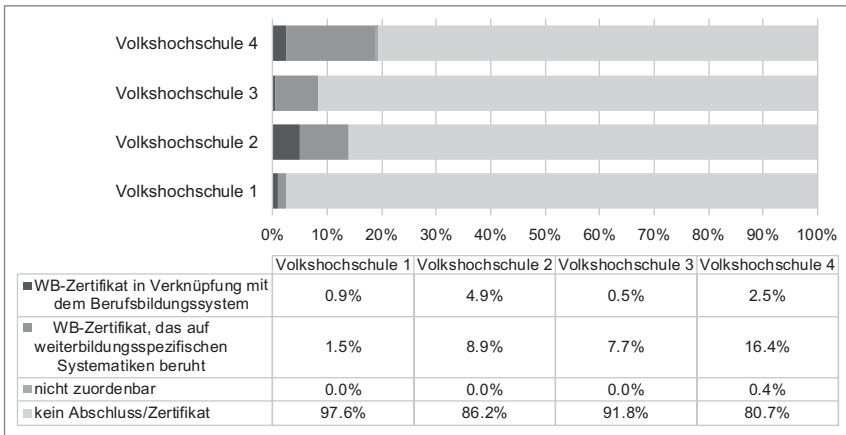


Abbildung 8.9: Abschlüsse/Zertifikate im Programm der vier untersuchten Volkshochschulen im Jahr 2007 im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ (Eigene Darstellung)

In der Abbildung 8.9 wird sichtbar, dass sowohl Einrichtung 2 als auch Einrichtung 4 im Jahr 2007 im Vergleich mit den beiden anderen Einrichtungen einen deutlich höheren Anteil an Abschluss- und/oder Zertifikatskursen vorhalten, die in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem (B) stehen. Der Blick auf das Jahr 2017 (vgl. Abbildung 8.10) zeigt, dass der Umfang dieser Angebote in Einrichtung 4 sich weiterhin auf einem ähnlich hohen Niveau befindet, während Einrichtung 2 diese Angebote im zeitlichen Vergleich zwar so gut wie vollständig zurückgefahren hat, dafür aber die Zertifikatsangebote in Verknüpfung mit weiterbildungsspezifischen Systematiken (C) fast verdoppelt.

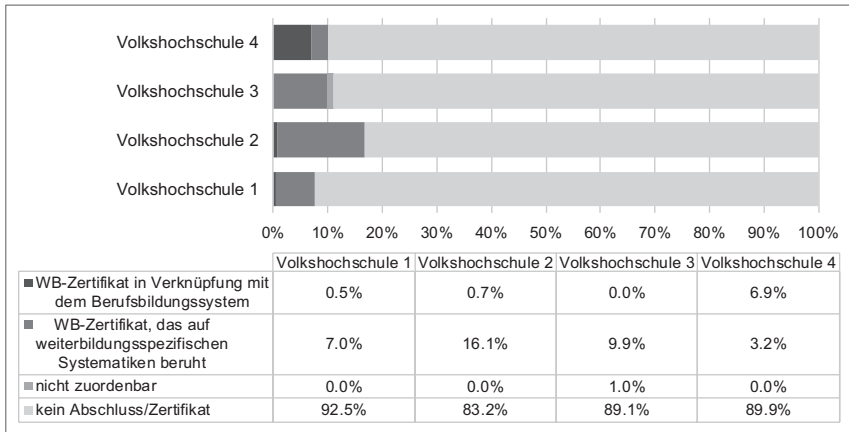


Abbildung 8.10: Abschlüsse und Zertifikate im Programm der vier untersuchten Volkshochschulen im Jahr 2017 im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ (Eigene Darstellung)

Häufigkeit von Abschlüssen und Zertifikaten bei Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Drei der vier hier untersuchten Einrichtungen halten *Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)* vor.⁹ Im Jahr 2007 werden in diesem Bereich insgesamt 81 Angebote ausgewertet. Davon weisen vier Angebote eine Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen auf (A), 13 Angebote eine Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem (B) und elf Angebote mit einer weiterbildungsspezifischen Systematik (C). Alle anderen Angebote sind nicht zertifikatsbezogen.

Im Jahr 2017 werden 109 Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) ausgewertet. Zwei Angebote davon sind abschlussbezogen und mit anderen Bildungsbereichen (A) verknüpft, 19 Angebote verweisen auf Angebote mit Abschlüssen aus dem Berufsbildungssystem (B) und sechs Angebote auf eine weiterbildungsspezifische Systematik (C). Vier Angebote fallen unter andere Zertifikate.

⁹ Dieses liegt u. a. darin begründet, dass die Einrichtung 2 nicht über eine Zertifizierung nach AZAV verfügt. Diese ist Voraussetzung für die Akquise bestimmter Drittmittelprojekte und dafür, dass Bildungsgutscheine sowie Aktivierungs- und Vermittlungsgutscheine (AVGS) der BA im Rahmen drittmittelgeförderter Projekte eingelöst werden können (vgl. auch Kapitel 3.5. und Kapitel 8.1.).

Einordnung der Abschlüsse und Zertifikate mit Bezug zu öffentlich-rechtlichen-Prüfungsvorschriften

Im Folgenden werden die Abschlüsse und Zertifikate, die an den vier an dieser Studie beteiligten Volkshochschulen zu den beiden Messzeitpunkten der Untersuchung erworben werden konnten, einer Systematik der öffentlich-rechtlichen Prüfungsvorschriften zugeführt. Die Zuordnung erfolgt in Anlehnung an die vom BIBB herausgegebene Checkliste „Qualität beruflicher Weiterbildung“ (2018a, S. 25). Abbildung 8.11 zeigt Abschlüsse und Zertifikate

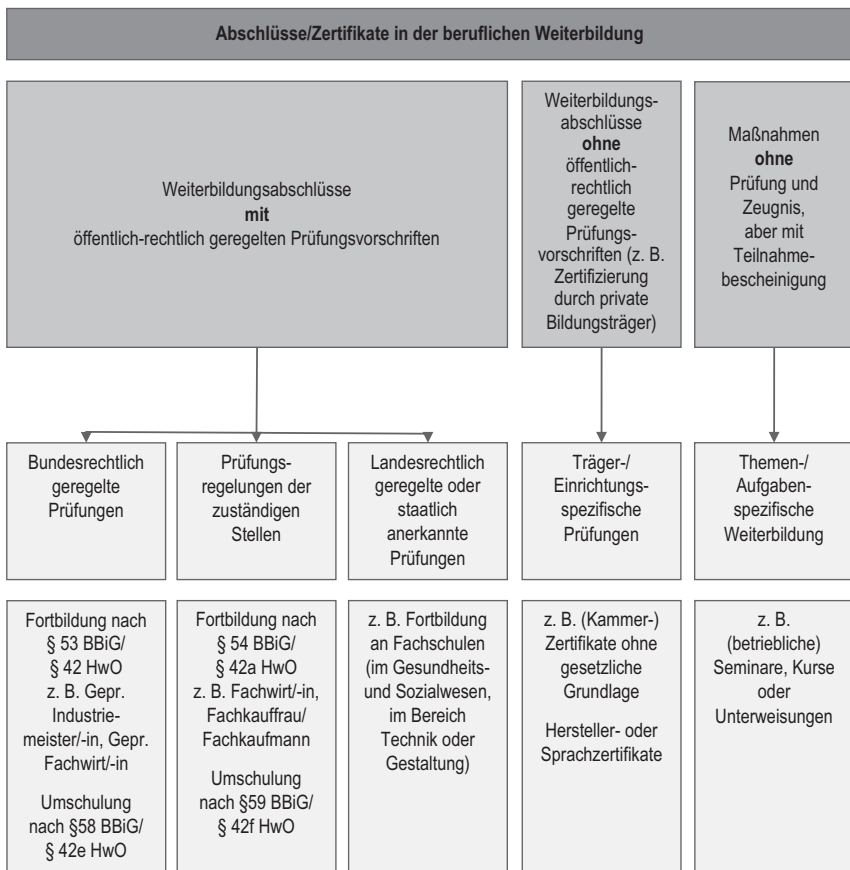


Abbildung 8.11: Abschlüsse und Zertifikate in der beruflichen Weiterbildung laut BIBB (in Anlehnung an BIBB 2018a, S. 25)

in der beruflichen Weiterbildung und die damit verknüpften Prüfungsvorschriften im Überblick.

Tabelle 8.5 und Tabelle 8.6 ordnen die in dieser Untersuchung gefundenen Abschlüsse und Zertifikate entsprechend der eingeführten Systematik ein. Zunächst zu der Säule „Weiterbildungsabschlüsse *mit* öffentlich-rechtlich geregelte Prüfungsvorschriften“ (BIBB 2018a, S. 25; Hervorhebung im Original im Fettdruck):

Tabelle 8.5: Weiterbildungsabschlüsse mit öffentlich-rechtlich geregelten Prüfungsvorschriften (Eigene Darstellung zu in der Programmanalyse identifizierten Abschlüssen und Zertifikaten nach Systematik des BIBB 2018a, S. 25)

Bundesrechtlich geregelte Prüfungen	Prüfungsregelungen der zuständigen Stellen	Landesrechtlich geregelte oder staatlich anerkannte Prüfungen
Grundlehrgang Hauswirtschaft	Fachkraft für Büromanagement (IHK) Personalkauf*mann/frau (IHK) European Controlling Assistent (VHS) Wirtschaftsfachwirt*in (IHK) Fachkauf*mann/frau (HWK) / Technische*r Fachwirt*in (Teil III der Meisterprüfung) Betreuungskraft in Pflegeheimen Umschulung Fachkraft Gastgewerbe, Gastrokraft Umschulung zu*m/r Koch/Köchin Umschulung zu*m/r Restaurantfach*mann/frau Pflegeassistentin und Demenzbetreuung nach §53b SGB XI Assistent*in für Finanz- und Lohnbuchhaltung Pflanzenschutz (in Zusammenarbeit mit dem Pflanzenschutzamt)	Praxisanleiter*in für sozialpflegerische Berufe Vorbereitung auf die Prüfung zu*m/r Heilpraktiker*in Fortbildung zur Hygienefachkraft – Berufsbegleitende Fortbildung Ausbildung zur Gerontopsychiatrischen Fachkraft für Kinder bis zu 3 Jahren Ausbildung zu*m/r Familienpfleger*in Ausbildung zu*m/r Altenpfleger*in

Der zweiten Säule „Weiterbildungsabschlüsse *ohne* öffentlich-rechtlich geregelte Prüfungsvorschriften“ (BIBB 2018a, S. 25; Hervorhebung im Original im Fettdruck) lassen sich folgende Abschlüsse/Zertifikate zuordnen:

Tabelle 8.6: Weiterbildungsabschlüsse ohne öffentlich-rechtlich geregelte Prüfungsvorschriften (Eigene Darstellung zu in der Programmanalyse identifizierten Abschlüssen und Zertifikaten nach Systematik des BIBB 2018a, S. 25)

Träger-/Einrichtungsspezifische Prüfungen
Fachkraft Kleinstkindpädagogik
Pädagogische*r Mitarbeiter*in an Grundschulen
Pädagogische*r Mitarbeiter*in Sek I
Fachkraft Psychomotorik
Fachwirt*in für Kindertageseinrichtungen
Finanzbuchhalter*in (VHS)
Fachkraft Personalabrechnung (VHS)
Xpert Personal Business Skills
PC Systembetreuer*in (VHS)
European Computer Passport (Xpert)
Ausbildung zur Gedächtnistrainer*in
Tagesmütter/väterqualifizierung/Kindertagespflegepersonen Qualifizierung
Zertifikat „Grundlagen Qualifikation Erwachsenenbildung“
Interkulturelles Handeln im Berufsleben – Qualifizierung mit Abschlusszertifikat

Die Zuteilung zur Rubrik „Maßnahmen *ohne* Prüfung und Zeugnis aber mit Teilnahmebescheinigung“ (BIBB 2018a, S. 25; Hervorhebung im Original im Fettdruck) entfällt im Rahmen dieses Kapitels – auch wenn die Volkshochschulen auf Wunsch i. d. R. eine Teilnahmebescheinigung ausstellen, was jedoch nicht unter die hier bzw. in der Programmanalyse gemeinte Systematik fällt.¹⁰

Zusammenfassung

Mit Blick auf die Gesamtzahl der Angebote ist die Anzahl derjenigen Angebote, die abschluss- und/oder zertifikatsbezogen sind im *offenen Angebot* im Verhältnis eher gering. Auch fallen größere Unterschiede zwischen den untersuchten Beispieleinrichtungen auf. Angesichts dessen, dass die Zertifizierung von Kompetenzen und erworbenem Wissen in Zukunft eher an Bedeutung zunehmen wird, drängt sich mit Blick auf die Institution Volkshochschule die Frage nach einer möglichen Ausweitung von Zertifikatslehrgängen sowie

10 Insbesondere im Programmbereich „Sprachen“ bieten die Volkshochschulen eine Reihe von Zertifikatskursen an, die auch in beruflichen Kontexten eingesetzt werden können. In diese Untersuchung wurden gleichwohl nur die Angebote einbezogen, die im Angebotsankündigungstext eindeutig einen Bezug zu Arbeit und Beruf herstellen.

nach einer erweiterten institutionellen Zuständigkeit, auch bei den Prüfungen, auf. Diese kann in mehrere Richtungen diskutiert werden:

Mit der Einführung der Xpert Zertifikate Business, dem Europäischen Computerpass (ECP) und Xpert Personal Business Skills (PBS) zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen verfügen die Volkshochschulen über ein standardisiertes Kurs-System zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen im kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Bereich (www.xpert-business.eu). Die Zertifikate werden bspw. von den IHKs sowie von der gemeinnützigen FOM-Hochschule anerkannt. Hier kündigen sich Übergänge zwischen den Bildungsbereichen und diagonale Aufstiegswege an, welche eine Durchlässigkeit bis hin zur Akademisierung abschlussbezogen fördern (Arnold/Heinemann 2013; siehe auch Käßlinger 2007b, S. 417).

Dieser Prozess rund um die Angebote von Zertifizierungen und Abschlüssen an der Volkshochschule ist nicht abgeschlossen. Damit ist die offene Flanke in der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen angesprochen. Ihnen fehlt das Prüfungsrecht, das heißt die Anbindung an die für die berufliche Weiterbildung zuständigen Kammern. Die Berufe verändern sich nicht generell, werden auch als Strukturmoment nicht wegfallen. Aber sie verändern sich von innen her (siehe dazu Süddeutsche Zeitung Nr. 166, 21. Juli 2020) (vgl. auch Kapitel 2.4.3.). Das heißt zumindest, Teilqualifikationen so wie sie im Zuge der Digitalisierung u. a. nötig werden, haben eine neue Chance, an Volkshochschulen mit anerkannten Abschlüssen erworben zu werden. Aber auch dazu bedarf es eines neuen Schubs in der Entwicklung und Akzeptanz, parallel zu den intensiven Brückenfunktionen der Volkshochschule in der beruflichen Weiterbildung durch Erweiterungs-, Aufstiegs- und Neuorientierung mit dem ebenso vorhandenen Übergangssystem und der allgemeinen Orientierung. Alles ist also prozessabhängig, aber verstanden als Ergebnis von neuen weiterführenden Ideen, Forschung zum Feld und bildungspolitischem Willen.

Auch aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)/Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) leiten sich für die Volkshochschulen große Möglichkeiten ab, ihre Zertifikatssysteme bzw. Zertifikatsarten aufzuwerten (vgl. auch Kapitel 3.4.).

8.2. Ergebnisse der Expert*inneninterviews

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf Expert*inneninterviews mit Programmplanenden, welche den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ an einer der vier Volkshochschulen im Projektsample verantworten oder die einen anderen Programmbereich, in welchem Angebote für die individuelle berufliche Weiterbildung durch die Programmanalyse identifiziert wurden, an der

entsprechenden Volkshochschule ausgestalten (vgl. zur methodischen Einordnung Kapitel 7).

In der folgenden Ergebnisdarstellung fokussieren wir das Programmplanungshandeln in seiner Komplexität als Angleichungshandeln und differenzieren die verschiedenen Handlungen ergänzend zu bestehenden Programmplanungsmodellen aus (Kapitel 8.2.1.). In den Blick geraten dabei vor allem die spezifischen Begründungskontexte, welche auf verschiedenen Ebenen erfassen, wie Programmplaner*innen ihre Entscheidungen hin zum Programm einordnen (Kapitel 8.2.2.). Abschließend greifen wir einen Aspekt heraus, der eine Rückbindung an die Ergebnisse aus der Programmanalyse (vgl. Kapitel 8.1.) ermöglicht. Die vor allem regionalen, aber auch überregionalen Kooperations- und Netzwerkstrukturen nehmen durch ihre Ausgestaltung Einfluss auf das Planungshandeln (Kapitel 8.2.3.).

Übergreifender Untersuchungsgegenstand der Ausführungen ist daher *Programmplanung*, die auf „die Erarbeitung eines Programms, entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive“ (Fleige et al. 2019, S. 40) zielt. Ergebnis der Programmplanung ist demnach das Programm.

Dabei ist Programmplanung in der Erwachsenenbildung auf der mesodidaktischen Handlungsebene zu verorten (u. a. Tietgens 1992; von Hippel/Kulmus/Stimm 2019). Eine Abgrenzung zu den anderen didaktischen Handlungsebenen¹¹ ist im Rahmen des professionellen pädagogischen Handelns relevant und dennoch bestehen Aushandlungsprozesse zwischen der mesodidaktischen und mikrodidaktischen, aber ebenso zwischen der mesodidaktischen und makrodidaktischen Handlungsebene. Vor diesem Hintergrund wird Programmplanung im Spannungsfeld heterogener Erwartungen an die Akteur*innen und ihr Handeln beschrieben. Es ergeben sich Spielräume und Einengungen, Abhängigkeiten und Paradoxien (von Hippel 2011).

11 In Anlehnung an das Modell der didaktischen Handlungsebenen nach Flehsig und Haller (1975) lassen sich auch für die Erwachsenenbildung fünf Handlungsebenen unterscheiden (u. a. Siebert 1982; Tietgens 1992): Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik (A-Ebene), Selbst- und Aufgabenverständnis von Einrichtungen sowie Verbänden der Erwachsenenbildung (B-Ebene), Programmplanung sowie Programmkoordination für Teilbereiche der Einrichtung (C-Ebene), Planung einzelner Lernbereiche (D-Ebene) und Vorbereitung, Durchführung sowie Auswertung einzelner Bildungsveranstaltungen (E-Ebene). Diese didaktischen Handlungsebenen können dann auch in Makro- (A- und B-Ebene), Meso- (C- und D-Ebene) und Mikroebene (E-Ebene) unterteilt werden (von Hippel/Kulmus/Stimm 2019).

Wir sprechen von *Programmplanungshandeln*, da die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte in einem Programmbereich oder Gesamtprogramm nicht gesetzlich oder institutionell festgelegt sind, sondern von den Programmplaner*innen, im speziellen den Programmbereichsleiter*innen in den Volkshochschulen, erarbeitet werden und jederzeit wechseln können. Es gibt demnach eine spezifische Planungsautonomie, die ein aktives Suchverhalten von den Programmplaner*innen verlangt, um herauszufinden, was die gesellschaftlichen, regionalen und individuellen Interessen sind. Ebenso spielt dabei das erwachsenenpädagogische Konzept, dass von den professionell Verantwortlichen vertreten wird, eine Rolle. Die Volkshochschule kann aus Perspektive der Programmplanenden als Resonanzboden für Weiterbildung gesehen werden, spezifisch bezogen auf Bildung und Qualifizierung in einer bestimmten Zeit und unter regionalen Bedingungen. Dazu bedarf es verschiedener Kontakte in dem regionalen öffentlichen Raum und konzeptioneller Vorstellungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Programmplanungshandeln spiegelt daher eine „doppelte Professionalität“ wider (Fleige et al. 2018, S. 12). Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, „Wissen über Strukturen und Mechanismen verschiedener Funktionslogiken, Widerspruchskonstellationen und Antinomien zu analysieren und für Bildungs- und Planungsentscheidungen unter Anwendung erwachsenenpädagogischer Prämissen und Wissensstrukturen zu bündeln, zu begründen und zu prüfen“ (Fleige et al. 2018, S. 12). Dabei kommt es darauf an, die für die Programmplanung zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume zu nutzen.

Programmplanungshandeln kann insgesamt, bedingt durch den komplexen Erarbeitungsprozess des Programms, als „*Angleichungshandeln*“ (Gieseke 2000, 2008; Hervorhebung durch die Autorinnen) beschrieben werden. Deutlich wird damit, dass, um Angebote zu entwickeln und sie im Programm überlegt zu platzieren, eine Vielzahl an pädagogischen Handlungen kommunikativer und lernender Auseinandersetzung notwendig sind. Hinzu kommen komplexe Verarbeitungsprozesse von gesellschaftlicher Realität, die den Anspruch einer Bildungsperspektive nicht verlieren. Das Angleichungshandeln nimmt aufgrund dieser vielfältigen komplexen Situationen im Berufsalltag viel Zeit in Anspruch: bestimmte Vorhaben ziehen sich hin, es bilden sich Handlungsketten, bedingt durch fehlende Durchsetzungsmöglichkeiten, Kooperations- oder auch Nachfrageprobleme ergeben Verzögerungen im Bearbeitungsprozess, so dass insgesamt von einem *sukzessiven Planungshandeln* (Gieseke/Gorecki 2000) gesprochen werden kann. Planungshandeln ist demnach permanent in Bewegung, geht in verschiedene Richtungen, vollzieht sich mit verschiedenen Personen, setzt umfassende Kenntnisse und interdisziplinär rückgekoppeltes

erwachsenenpädagogisches Wissen voraus. Angleichungshandeln meint somit „nicht Anpassung, sondern eine Angleichung der Positionen durch Aushandlung, meint Abstimmung, meint, so gesehen, auch Optimierung der Bedarfs- und Bedürfniserschließung für die Programmentwicklung“ (Gieseke 2008, S. 105).

Hieran anknüpfend lässt sich von *relativer Autonomie* in der Programmplanung sprechen, das heißt es wird nicht politisch durchgesteuert, sondern „ausbalancierte Spannungsfelder“ (Fleige et al. 2018, S. 98) bieten Handlungsspielräume. Gemeint sind professionelle pädagogische Handlungsspielräume für die Ausgestaltung des Programms. Es geht dann um eine Freiheit im Setzen von Themen, von Lehrformen und anderen Aspekten, die sich im Rahmen und unter den Bedingungen von Abstimmungsprozessen in den Organisationen und durch Vorgaben von außen vollziehen (Käpplinger et al. 2017, S. 11). Hinzu kommt das Einbinden der individuellen Adressat*inneninteressen sowie der Kursleitenden in den Planungsprozess (Robak 2016). Daher kann insgesamt nach von Hippel von „Autonomieantinomien“ (von Hippel 2011, S. 48) gesprochen werden und doch muss diese relative Autonomie für das Programmplanungshandeln gesichert werden (Gieseke/Fleige 2018), denn in ihr liegt ein Verweis auf professionelles Handeln.

Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Caroline Schmidt

8.2.1. Parallele Planungsstrategien in Verbindung mit den Wissensinseln der Programmplanung

Übersicht zu Ausdifferenzierungsverläufen von Programmplanung in den letzten Jahrzehnten

Zeitgeschichtlich betrachtet hat die Planungsarbeit an Volkhochschulen mehrere Stufen der Ausdifferenzierung durchlaufen, u. a. bedingt durch den Ausbau der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. In den 1950er Jahren ging es auf einer sehr geringen hauptberuflichen Ausbaustufe darum, überhaupt Angebote zu erhalten. Die Planungsvorgänge waren beiläufig und konzentrierten sich auf die Suche nach passenden Dozenten*innen.

Mit der Verberuflichung der so benannten disponierenden Aufgaben war eine weiterführende Diskussion seit den 1980er Jahren eröffnet. Zur Suche nach Dozent*innen kam das Organisieren eines inhaltlich breiteren Angebots. Auch erhielt Programmplanung eine trägerübergreifende Bedeutung. Arnold und Wieglering (1983) legten ein Modell vor, in welchem, bezugnehmend auf Kuhlentkamp (1982), der erste Ansatz erfolgte, Strategien zur Programmplanung mit Begriffen wie ‚Angebotsvergleich‘ und ‚Teilnehmerstatistik‘,

„Beratungskontakte“ als Planungsressource, Übernahme curricularer „Planungsinstrumente“ und „Zielgruppenentwicklung“ aufzunehmen. Den Arbeitsanteil „Organisieren“ haben Seitter und Feld (2017) weiterverfolgt. Tietgens (1992) hingegen betonte den offeneren Weg einer breiteren Erschließung von Inhalten über den Begriff „Suchbewegungen“, um thematische Potenziale für neue Angebote zu finden. Suchbewegungen erfolgen in der organisierten Erwachsenenbildung „in konkreten, von diesen Konstellationen vorstrukturierten Situationen“, „[d]ie Beteiligten stehen in einem Netz von schwer durchschaubaren Abhängigkeiten“ (Tietgens/Gieseke 1981, S. 196). Die Akteure gehen praktisch im Modus der Auslegung aufeinander zu. Wirklichkeit wird im Modus der wechselwirkenden Auslegungen durch Interaktionen konstituiert. Kaiser (1990) verbindet dagegen mit Programmentwicklung und -planung die Aufbereitung von Kursen, Projekten, Diskussionszirkeln, Qualifizierungslehrgängen etc. für bestimmte Abnehmer*innengruppen und den Markt. Dabei geht es für ihn darum, Adressat*innen einzuschätzen, lebensweltliche Zugriffe zu sichern, biographische Aspekte und z. B. Krisenansätze in die makrodidaktische (heute mesodidaktische) Reflexion einzubeziehen.

In gegenwärtigen Auseinandersetzungen nimmt das Modell von von Hippel (2011) im Besonderen die im Programmplanungsprozess wirksamen Widerspruchskonstellationen als Antinomien und Paradoxien in den Blick. Die komplexen Anforderungen liegen im zentralen Begründungsmoment der Finanzierung und der regionalen Weiterbildungsanforderungen. Emotionale Einflussgrößen berühren dabei die verschiedenen Ebenen der Programmplanung und beschreiben ein Bündel an differenzierten Antinomien, die möglich sind. Sie verweisen auf mögliche widersprüchliche Anforderungen in der Programmplanung. Paradoxien wiederum verweisen darauf, dass häufig Gegenteiliges vom Vorgenommenen als mögliches Ergebnis aufscheint und ein Nachverhandeln notwendig macht. Mit diesem Modell wird auf die Anforderungen, die im Prozess des Angleichungshandelns wirksam sind, hingewiesen.

In internationaler Perspektive können wir anschließend an Caffarella und Ratcliff Daffron (2013) – mit Fokus auf Macht und Interesse (Cervero/Wilson 1994) als dominant einflussnehmend auf die Programmplanung – besonders auf die Ausführungen von Sork (2000) hinweisen, der die Programmplanung als diskontinuierliches Handeln versteht. Er fragt danach, was es heißt, sich in spezifischer Weise mit Macht und Interessen zu beschäftigen und gleichzeitig von Programmplanung als sozialem Handeln zu sprechen. Dafür wird professionelle Deutungskompetenz benötigt, die sich zusammensetzt aus a) technischem (im Sinne von empirischem und pädagogischem) Wissen und Handeln, b) sozialpolitischem Wissen und Handeln sowie c) ethischem Wissen

und Handeln. Intuition, Erfahrungen und Nachahmung reichen allenfalls zu Beginn aus (Fleige et al. 2018, S. 148–151).

Für unsere weiterführende Darstellung des Programmplanungshandelns wird als Ausgangspunkt nun das Modell der Wissensinseln (Gieseke 2003) genutzt. Es visualisiert das Angleichungshandeln als sukzessiven Prozess des Programmplanungshandeln vor dem Hintergrund diverser Wissensinseln.

Modell des sukzessiven Planungshandeln über Angleichungshandeln

Warum ist hier der Vorschlag, nicht mit linearen Ablaufmodellen der Planung zu arbeiten, sondern im Sinne einer Dokumentation des Erwachsenenpädagogischen mit *Wissensinseln* (Gieseke 2000, 2003) ausschlaggebend? Die einzelnen Wissensinseln verweisen auf erwachsenenpädagogisches, bildungswissenschaftliches Detailwissen, das im Planungsprozess als Reflexionsunterstützung oder praktisch erprobt zum Einsatz kommt. Indem wir die Teilschritte der Planung, die schon ein komplexes Wissen voraussetzen, als getrennte Wissensinseln behandeln, wird der Programmplanung ermöglicht, eigene kürzere und auch längere Wege im Planungsprozess zu gehen, um dabei Wechselwirkungen zwischen einzelnen Wissensinseln in den Blick zu nehmen.

Die verschiedenen Änderungsverläufe des Programms verlangen von jedem neu zu erstellenden Programm eine intensive Beschäftigung mit dem abgelaufenen oder noch laufenden Programm. Es wird sich dann für eine bestimmte inhaltliche Ausrichtung des Gesamtprogramms aus einrichtungsspezifischen Gründen entschieden oder an neuen Ausrichtungen gearbeitet. Immer kommt es zu anderen Kombinationen von Wissensinseln, die für die Stabilisierung, die Reformulierung, die Umstellung, die weiterreichende Innovation, die Anreicherung des Programmbereichs und der Gesamteinrichtung von Bedeutung sind. Hier wird das Angleichungshandeln sehr deutlich. Wie aber was, warum ausgewählt wird, bestimmt die Betrachtungsperspektive, die die Basis für Reflexionen und neue Planungsvorgänge ist. Wissensinseln und ihre ausgewählte spezifische Kombination in professioneller Absicht stoppen die Steuerung durch Dritte im alltäglichen Handeln und fordern von erwachsenenpädagogisch professionell verantwortlichen Programmplanenden eine argumentative Grundlage in der Beschäftigung mit den anstehenden Prozessen. So kann sich letztlich nicht nur der Programmbereich, sondern auch die Institution Volkshochschule professionell wirkungsvoller einbringen.

Die erwachsenenpädagogisch zu identifizierenden Wissensinseln, die für Programmplanungshandeln in Anspruch zu nehmen sind, tauchen auch in unserer Analyse der Expert*inneninterviews auf. Sie werden i. d. R. nicht bildungswissenschaftlich, professionell begrifflich fokussiert genutzt, sind aber

bei den Programmplaner*innen verfügbar. In Konzeptmodellen wird unterstellt, dass diese Wissensinseln linear aufeinander folgend bearbeitet werden. Dies erfolgt in der Programmplanung selbst jedoch eher selten.

Ausgehend von unserer Analyse der Expert*inneninterviews mit Programmplaner*innen vor allem aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ konnten wir das bestehende Modell der Wissensinseln (Gieseke 2003) weiter ausdifferenzieren und ergänzen. Zusammengefasst sind die Ergebnisse in Abbildung 8.12.

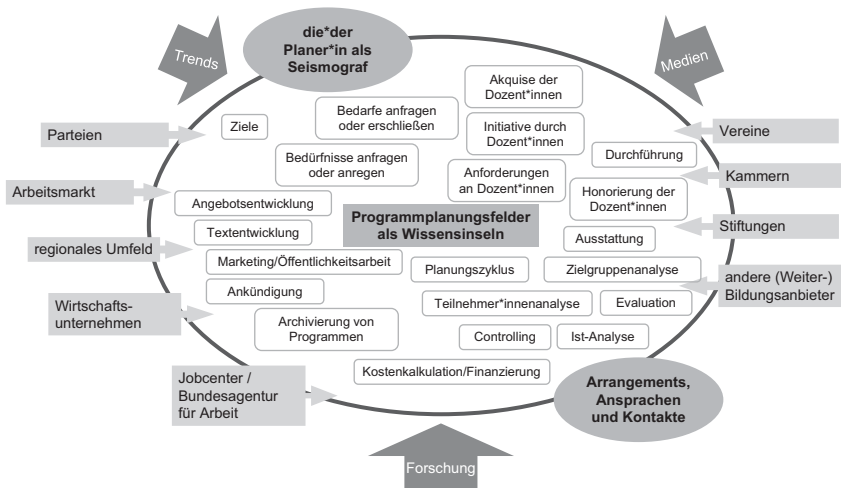


Abbildung 8.12: Modell der Wissensinseln (Eigene Darstellung (Erweiterung von Gieseke 2003, S. 208))

Identifizieren konnten wir 21 Wissensinseln, die sich innerhalb des Kreises befinden, der den Programmplanungsprozess umspannt. Einflussfaktoren von außen auf den Programmplanungsprozess sind durch die verschiedenen Pfeilstrukturen festgehalten (Gieseke 2003, S. 197). So haben aktuelle gesellschaftliche Trends, Forschung oder Medien sowie die Interessen von Parteien, Vereinen, Wirtschaftsunternehmen oder die Strukturen des Arbeitsmarktes und das regionale Umfeld Einfluss auf die Planung eines Programmes (Gieseke 2003, S. 208). Anhand der Analyse der Expert*inneninterviews lassen sich diese Einflussfaktoren um den Einfluss von anderen (Weiter-)Bildungsanbietern, vormals anderen Weiterbildungszentren (Gieseke 2003), konkretisieren und um die Einflüsse durch Stiftungen, Kammern sowie Jobcenter/BA

ergänzen. Diese Einflussfaktoren sind dabei vor dem Hintergrund des jeweiligen Programmbereichs auszulegen.

Im Programmplanungsprozess wird sich nach dem Modell von Gieseke (2003) mit den Wissensinseln „Ziele“, „Angebotsentwicklung“, „Textentwicklung“, „Marketing und Öffentlichkeitsarbeit“, „Ankündigung“, „Teilnehmer*innenanalyse“, „Controlling“, „Ist-Analyse“, „Evaluation“ und „Durchführung“ auseinandergesetzt. Die Auswertung der vorliegenden Expert*inneninterviews ermöglicht nun eine Spezifizierung der Wissensinseln „Bedarfserhebung“ zu „Bedarfe anfragen“ oder „Bedarfe erschließen“ sowie der Wissensinsel „Bedürfniserschließung“ zu „Bedürfnisse anfragen“ oder „Bedürfnisse erschließen“. Die „Dozent*innen- und Kursleit*erinnengewinnung“ lässt sich nun differenzieren in „Akquise der Dozent*innen“, „Initiative durch Dozent*innen“, „Anforderungen an Dozent*innen“ und „Honorierung der Dozent*innen“. Die „Zielgruppengewinnung“ lässt sich präzisieren als „Zielgruppenanalyse“, „Kostenkalkulation“ und wird ergänzt um „Finanzierung“. Gänzlich neu lassen sich die Wissensinseln „Planungszyklus“, „Ausstattung“ und „Archivierung von Programmen“ einordnen.

Im Folgenden werden wir entlang eines Materialrückgriffs die Wissensinseln als empirische Kategorien vorstellen.

Die Kategorie „Ziele“ umfasst Aussagen der Programmplaner*innen zu ihren übergeordneten, individuellen Zielen bezogen auf den Planungsprozess: Welche Ziele verfolgt der*die jeweilige Programmplaner*in mit ihrem*seinem Programmplanungshandeln? Vor dem Hintergrund der komplexen Wechselwirkungen von professionellem Wissen können diese Ziele subjektbezogen, also die Adressat*innen und Teilnehmer*innen in den Blick nehmend, oder einrichtungsspezifisch gebunden sein.

Folgende Aussagen sind exemplarisch für diese Kategorie zu verstehen:

„Ziel ist es, dass der Kunde glücklich hier rausgeht“ (9, Z. 1018). / „Ich möchte, dass jeder Kunde hier etwas für sich findet“ (9, Z. 539). / „Also mit dem offenen Angebot erreichen wir hier natürlich die Bürgerinnen und Bürger in der Region und wollen Ihnen ein breites Angebot zur Verfügung stellen, um sich weiterbilden zu können“ (1, Z. 1562–1564).

Die Kategorien „Bedarfe“ und „Bedürfnisse“ wurde weiter ausdifferenziert, um die entsprechenden Zugänge zu Bedarfen und Bedürfnissen deutlicher zu machen (vgl. Ausdifferenzierung b). Dabei werden „Bedürfnisse [...] durch große Offenheit charakterisiert und bleiben dabei unspezifisch. Bedürfnisse sind in jeden Lebenslauf eingesponnen. Bedarfe dagegen verweisen auf gesellschaftlich, politisch, ökonomisch ausgelegte ‚Notwendigkeiten‘. Diese messen sich an der Prosperität einer Gesellschaft sowie am demokratischen,

ökonomischen und technologischen Wissensstand. [...] Sie verweisen auf die antizipierten gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen an Bildung, Qualifizierung und Kompetenzerwerb“ (Fleige et al. 2018, S. 32). Besonders interpretationsbedürftig sind die sogenannten ‚latenten Bedürfnisse‘. Damit sind die Freiheitsgewinnung und Urteilsfähigkeit durch mehr Partizipation an Bildung angesprochen. Abgehoben wird mit dem Hinweis auf Latenz auf das Nichterkennen des individuellen Nutzens von Bildung.

Aus dem Material heraus ergeben sich folgende Ausdifferenzierungen zu diesen beiden Kategorien:

- a1) Die Kategorie „*Bedarfe anfragen*“ verdeutlicht, dass Organisationen oder Institutionen Bedarfe an die Planenden herantragen. Beispielhaft verdeutlichen die folgenden Aussagen diese Kategorie:

„Ein Unternehmen wandert ab, ein großes Unternehmen hier in der Region [...]. Und dem Unternehmen und der Politik war aber sehr daran gelegen, dass die Mitarbeitenden frühzeitig [...] vorbereitet werden, sich zu bewerben für den Arbeitsmarkt“ (1, Z. 1072–1076). / „Also eigentlich passiert das, ich kriege die Information ja, also es ist, der Bedarf ist da, wir [Verwaltungsbehörde, Anm. d. Autorinnen] würden das gerne machen, geht das“ (3, Z. 418–419). / „Viel einfacher wäre das, wenn ihr [die Volkshochschule, Anm. d. Autorinnen] das machen würdet, können wir das? Dann gibt es kein, ja, wir müssen mal sehen und wir müssen mal in die Akten rein, ja, schauen wir uns an, machen wir“ (7, Z. 127).

- b1) Die Kategorie „*Bedarfe erschließen*“ stellt Prozesse dar, über welche sich Programmplanende in ihrem Programmplanungshandeln gesellschaftliche Bedarfe aktiv erfassen. Dieses Erschließen erfolgt über verschiedene Zugänge (vgl. Ausdifferenzierung b zu Bedarfen und Bedürfnissen). Beispiele bündeln folgende Zitate:

„Nein, sowas entsteht wirklich viel über Netzwerkarbeit, [...] in Arbeitskreisen zusammensitzt und sagt, okay, wo gibt es denn gegebenenfalls Bedarfe. Und dann würde ich es mal nennen, mit offenen Augen und Ohren durch das Leben gehen“ (2, Z. 1426–1429). / „Und ich gucke natürlich auch in alte Programmhefte hinein, [...] aber wir gucken auch in die Programmhefte der anderen Volkshochschulen rein. Nicht nur da, IHK, HWK gucke ich auch immer gerne rein, in die Angebote der Landwirtschaftskammer“ (9, Z. 167–171). / „Eine weitere Schiene ist natürlich, dass wir uns mit wissenschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen, [...] wo gehen Entwicklungen hin, wie verändert sich die Berufslandschaft zum Beispiel“ (1, Z. 173–177).

- a2) Die Kategorie „*Bedürfnisse anfragen*“ bildet den Prozess ab, wenn individuelle Bedürfnisse im Sinne von Wünschen und Interessen durch Adressat*innen des und Teilnehmer*innen am Angebot/s an den*die Programmplaner*in herangetragen werden und dies in der Folge Einfluss auf

die Planung des Programms nimmt. Als Beispiele können folgende Aussagen dienen:

„[H]aben wir viele Teilnehmerfragen, nehmen wir es mit rein“ (4, Z. 503). / „Es kamen ja häufig auch Leute, die sagen, in der Woche kann ich nicht, aber am Wochenende kann ich, dass wir dann gesagt hätten, wir hätten gerne auch ein Format für das Wochenende“ (9, Z. 542–544).

- b2) Die Kategorie „*Bedürfnisse anregen*“ nimmt Aussagen auf, in welchen der*die Programmplaner*in kommuniziert, dass er*sie durch eine aktive Ansprache oder Abfrage individuelle Bedürfnisse ermittelt (vgl. auch Abbildung 8.14). Über die Ermittlung der Bedürfnisse werden diese bei den Adressat*innen bzw. Teilnehmer*innen über Versprachlichung explizit. Es wird dazu angeregt, über die Bedürfnisse nachzudenken und sie zu formulieren. Dies kann auch über Beratungsformate erfolgen, indem im Beratungsprozess Bedürfnisse geäußert und durch die Berater*innen an die Programmplaner*innen übermittelt werden. Teilweise werden hier auch Beratungen von den Programmplaner*innen selbst übernommen. Exemplarisch steht dafür folgendes Zitat:

„Und letztendlich machen wir es auch in den Seminaren, oftmals bin ich ja auch da, dann frage ich auch immer, wie ist das im nächsten Jahr, was brauchen Sie, was wünschen Sie sich und danach stellen wir dann auch ein bisschen das Angebot zusammen“ (4, Z. 201–203).

Wenn Bedarf oder Bedürfnis *angefragt* wird, werden Informationen, Wünsche, Forderungen an den*die Programmplaner*in herangetragen. Dahingegen stellen die Prozesse, in denen Bedarfe *erschlossen* oder Bedürfnisse *angeregt* werden, Initiativen des*der Programmplanenden dar.

Auch die Kategorie „Dozent*innen/Kursleiter*innen“ wurde weiter ausdifferenziert in „Akquise von Dozent*innen“, „Initiative durch Dozent*innen“, „Anforderungen an Dozent*innen“ sowie „Dozent*innenhonorierung/-bindung“. Sichtbar wird die Relevanz der Dozent*innen in der Programmplanung und damit die Betonung der Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene (vgl. Ausdifferenzierung a).

Die Kategorie „*Akquise von Dozent*innen*“ verdeutlicht, wie Dozent*innen für Angebote gewonnen werden. Die folgenden Zitate lesen sich als Beispiele für diese Kategorie:

„[I]ch telefoniere dann mit sämtlichen Kollegen, Dozenten aus sämtlichen Fachbereichen [...]. Da muss ich dann auch erst mal feinfühlig gucken, den einen oder anderen, wer kommt dafür in Frage“ (9, Z. 92–97). / „Sie müssen verschiedenartig planen und immer wieder gucken, haben Sie das Personal und wenn ich das Personal nicht habe,

also die Dozenten nicht, dann muss ich gucken, wer kann das machen. Man guckt dann tatsächlich bei uns in [Name der Datenbank]“ (9, Z. 184–187). / „Ja, die haben wir dann akquiriert über ganz unterschiedliche Kanäle, das heißt über persönliche Kontakte, zum Beispiel auch fachübergreifend, [...] über Stellenanzeigen, also ganz klassische Wege“ (1, Z. 483–486)

Die Kategorie „*Initiative durch Dozent*innen*“ stellt den Aushandlungsprozess dar, wenn inhaltliche sowie strukturelle Ideen und Vorschläge eingebracht durch die Dozent*innen von den Programmplaner*innen abgewogen und in der Programmplanung mitbedacht werden. Exemplarisch stehen dafür folgende Zitate:

„Es kommt auch durchaus mal der eine oder andere Dozent auf uns zu mit: ‚Ich könnte doch‘. Da sage ich denen auch immer: ‚Guckt euch das Programmheft an und sucht eine Lücke‘ (2, Z. 1883–1885). / „Weil auch manchmal, ja, Leute, ich sage mal jetzt einfach, von der Straße kommen, die sagen: ‚Ich kann das und das, kann ich da bei euch etwas machen?‘ Kriegt man auch etwas daraus gebastelt, nicht immer, klappt aber“ (5, Z. 193–196).

Die Kategorie „*Anforderungen an Dozent*innen*“ verdeutlicht die (pädagogischen) Ansprüche der Programmplanenden an die lehrenden Dozent*innen und gleichzeitig auch ihre Aufgabe zur Sicherstellung dieser Anforderungen (z. B. durch das Bereitstellen von Weiterbildungsangeboten). Beispiele für die Bandbreite an Anforderungen und deren Absicherung sind folgende Aussagen:

„[W]enn der Kurs nachher läuft und du als Dozent, [...] du nicht umgehen kannst mit den älteren Leuten, ist das schon schwierig“ (4, Z. 569–571). / „[D]ie [Dozent*innen, Anm. d. Autorinnen] brauchen auch eine Zusatzqualifizierung“ (3, Z. 173). / „[W]ir haben alle unsere Lehrkräfte [...] geschult im Umgang mit diesen Medien“ (1, Z. 267–268). / „[W]ir wollen alle, dass unsere Dozenten sich fort- und weiterbilden können“ (9, Z. 446–447). / „Also für die weitere Arbeit nehmen wir auf, dass sich die Lehre eben entsprechend verändert, also nicht nur die Methodik, sondern die Inhalte auch, wie die sich verändern, Spezifikationen. Das heißt, also auch dafür Sorge zu tragen, dass unsere Lehrkräfte sich entsprechend weiterbilden. Das ist ein ganz wichtiges Thema, [...], dass wir ihnen aber auch Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen“ (1, Z. 258–263).

Die Kategorie „*Dozent*innenhonorierung/-bindung*“ bildet ab, wie den Dozent*innen durch die Programmplaner*innen Wertschätzung für ihre Tätigkeit entgegen gebracht wird, um diese auch an die Volkshochschule zu binden. Als Beispiel kann folgende Aussage stehen:

„Und dann kommen dann auch häufig so Wünsche, Dozentenfortbildungen, wir wünschen uns gerne [...] oder wir hätte gerne [...], solche Sachen, ja, warum nicht“ (9, Z. 454–456).

Die Kategorie „*Angebotsentwicklung*“ stellt Prozesse der inhaltlichen Ideenentwicklung von neuen Angeboten dar. Die Angebotsentwicklung umfasst dabei auch die Prozesse, einen Inhalt in ein erstes didaktisches Konzept zu übertragen (vgl. Ausdifferenzierung a zur Schnittstelle von der Programmplanung zur mikrodidaktischen Handlungsebene). Exemplarisch hierfür stehen die folgenden Zitate:

„[A]lle Dozenten, die bei uns aktiv sind, werden angeschrieben mit der Bitte, ihre Semestervorschläge abzugeben“ (9, Z. 139-131). / „Genau, und dann sage ich, sucht mal eine Lücke und wenn er etwas findet, wo er sagt, okay, da kann ich mir gut ein Angebot vorstellen, dann setzt man sich eben nochmal zusammen und sagt, okay, so würde ich sagen, sollten wir das Ganze planen“ (2, Z. 1890-1892).

Unter die Angebotsentwicklung lässt sich dann auch die Kategorie „*Textentwicklung*“ platzieren. Abschließendes Ergebnis der Angebotsentwicklung ist ein Angebotstext. So werden Aussagen und Inhalte in dieser Kategorie eingruppiert, die darüber Auskunft geben, wer und vor allem wie Angebotstexte formuliert werden und welche Aufgaben und Herausforderungen eine Textentwicklung von Angebotstexten im Planungsprozess mit sich bringt. Folgende Aussagen weisen die Bandbreite des Prozesses der Textentwicklung aus:

„Ja, obwohl ich finde es immer deutlich schwieriger, kurz und knapp und präzise etwas zu formulieren und den Kunden auch so aufzubereiten, dass es ihn anspricht“ (1, Z. 1871-1872). / „Ich kann in allen anderen Bereichen können wir Kurstexte kürzen, ich kann es im Bereich ‚Arbeit und Beruf‘ nicht, weil damit verändere ich tatsächlich das Kursangebot“ (9, Z. 1115-1117). / „[A]uch wenn wir oftmals das gleiche gemacht haben [...], da merkt man ja schon, wie jemand gleiche Kurse unterschiedlich beschreibt“ (4, Z. 217-219).

Die Kategorie „*Ausstattung*“ bündelt alle Aussagen, die Aufschluss über verfügbare materielle Ressourcen (u. a. Räume, Medien) zur Durchführung von Angeboten geben. Die materielle Ausstattung kann einerseits als Begrenzung, andererseits jedoch auch als Ermöglichung der Programmgestaltung dienen. Exemplarisch hierfür steht folgende Aussage:

„Unsere Unterrichtsräume sind alle mit digitalen Smartboards ausgestattet“ (1, Z. 266-267).

Die Kategorie „*Durchführung*“ beschreibt den Prozess der Planung und Antizipation der Durchführung eines Angebots auf Mikroebene (vgl. dazu auch Ausdifferenzierung a zur Schnittstelle der Programmplanung zur mikrodidaktischen Handlungsebene). Dazu gehört neben einer vorzulegenden mikrodidaktischen Planung der Dozent*innen ebenso die Kategorie

„Ausstattung“ (z. Zt. mit Blick auf Digitalisierung), die Kategorie „Durchführung“ geht aber auch darüber hinaus. Programmplaner*innen bleiben dabei immer Begleiter*innen der Durchführung. Eine exemplarische Aussage für diese Kategorie ist:

„[W]ir gucken wirklich, dass wir wirklich alle Zeitsegmente abbilden können“ (9, Z. 563–564).

Die Kategorie „*Marketing/Öffentlichkeitsarbeit*“ umfasst die Nutzung von Marketinginstrumenten, die angewendet werden, um Adressat*innen zu erreichen. Dabei geht es hier nicht um die Benennung von konkreten Zielgruppen, sondern eher um die Bewerbung des Programms in einer unspezifischen Öffentlichkeit. Umschrieben werden somit Strategien der Programmplaner*innen, ihr Angebot zu bewerben und letztendlich Teilnehmer*innen zu gewinnen. Aussagen, die als Beispiele für diese Kategorie eingebracht werden, sind:

„Und jetzt machen wir es, wir nehmen immer das Programmheft, da haben wir 5.000 bis 6.000 Exemplare und haben zusätzlich im Kreisanzeiger und der geht in jeden Haushalt, machen wir es so, dass wir so einen Auszug der, und den hat aber dann jeder zu Hause und da weisen wir auf das Programmheft hin“ (4, Z. 523–527). / „[F]ür den Kunden ersichtlich ist, wo finde ich was. Damit er einfach nicht lange suchen muss und wir auch nicht lange suchen müssen“ (9, Z. 429–430). / „Und bei manchen Sachen muss man einfach auch Geduld haben, gerade diese Langzeitkurse. Sie müssen relativ früh an-, anfangen zu bewerben, sonst geht das nicht. Dann haben Sie eine Interessenliste und dann werden alle nochmal angeschrieben, wer hat Zeit, wer hat Lust, daran teilzunehmen“ (9, Z. 627–630).

Als Teil des Marketings kann die Kategorie „*Ankündigung*“ verstanden werden. Sie beschreibt, wie Angebotsankündigungen im Programm positioniert und strukturiert werden. Dahinter liegen inhaltliche Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Darstellung des Programmbereichs haben. Exemplarisch für diese Kategorie sind folgende Aussagen:

„[D]er Bereich ‚Arbeit und Beruf‘ ist nochmal ein Spezialfall, weil vieles ist einfach da klar definiert. Es ist kaufmännisch, es ist pädagogisch, es ist, wenn wir jetzt mal sagen, ich hauswirtschaftlichen Bereich tatsächlich der Landwirtschaftskammer zuzuordnen, das heißt, es gehört dahinein“ (9, Z. 1151–1154). / „Firmenkurse werden, wenn überhaupt, ausgewiesen als Hinweis“ (4, Z. 83). / „[W]enn Sie bei uns auf die Homepage gucken, da haben wir auch extra so einen Zugang Pädagogik für die Erzieher und Tagespflege“ (4, Z. 91–93).

Die Kategorie „*Zielgruppenanalyse*“ beschreibt den Prozess, wie Zielgruppen analysiert und darüber in Ankündigungstexten konkret benannt werden (können). Ziel ist es, die angesprochenen Zielgruppen als Teilnehmende zu

gewinnen. Die „Zielgruppenanalyse“ schließt als Kategorie ebenso an Marketing und Öffentlichkeitsarbeit an. Folgendes Beispiel kann für diese Kategorie angeführt werden:

„Wo man auch sagt, der durchschnittliche Facharbeiter ist eigentlich fast nur über den Arbeitgeber zu erreichen, wenn es um die berufliche Weiterbildung geht. Das steckt so als Überlegung dahinter, man gibt dem Arbeitgeber eben ein entsprechendes Fortbildungsangebot mit dem A5-Heft, was eigentlich nur ein Exzerpt aus unserem großen Programm ist. Aber man gibt es denen an die Hand mit Kursen, die beruflich in irgendeiner Form verwertbar sind“ (2, Z. 639–644).

Die Kategorie „Teilnehmer*innenanalyse“ bildet die Aufgabe der Programmplanenden ab, die Kursteilnehmer*innen hinsichtlich biographischer und/oder beruflicher Daten zu befragen, um über eine interne Erhebung der Teilnehmer*innen ggf. Aufgaben sowie Konsequenzen für einen kommenden Planungszyklus zu ziehen. Beispielhaft lässt sich folgendes Zitat verstehen:

„[Wir] haben eingeführt, dass unsere Kursleiter am Anfang von ihren Teilnehmern eine Übersicht machen, wo die beruflichen Hintergründe draufstehen mit Abschluss oder ohne Abschluss, dass wir einfach mal schauen können, welche Masse ist da, sage ich jetzt mal, von Berufen“ (3, Z. 937–940).

Die Kategorie „Ist-Analyse“ beschreibt die Beobachtung aktueller (Weiter-) Bildungsangebote und/oder des ‚Weiterbildungsmarktes‘ durch die Programmplaner*innen, die daraufhin Veränderungen in der Programmstruktur vornehmen (können). In diesem Prozess werden anhand der Ergebnisse auch Schlussfolgerungen für kommende Planungszyklen gezogen. Beispiele für diese Kategorie sind:

„[W]enn es zwei Jahre so ist, dass sich da in zwei Jahren zwei Teilnehmer melden, dann kann ich es auch erst mal rausnehmen, dann kann ich mir die Mühe auch sparen“ (4, Z. 307–309). / „Also wir haben damals geguckt und wie gesagt, ich gucke ja immer gerne Programmhefte, was haben wir schon, was wäre noch was. Und diese Crashkurse, Excel, Word haben wir erst seit diesem Semester dabei, weil ich gesagt habe, das ist eine Marktlücke, die uns noch fehlt“ (9, Z. 536–539). / „Kursangebote, die natürlich nicht angenommen werden oder die man nicht durchsetzen kann, dann auch zu ersetzen durch andere Angebote, die funktionieren. Also ein bisschen zu viel Verantwortungsgefühl oder so viel Verantwortung wird den Programmbereichsleitenden da schon überlassen, dass man jetzt versucht, Lehrgänge durchzuführen, natürlich die angenommen werden, die auch Sinn machen“ (8, Z. 189–194). / „Man guckt immer, was kann man Neues anbieten, zum anderen hat man Infrastruktur, die man nutzen kann“ (2, Z. 688–690).

Die Kategorie „Evaluation“ verweist darauf, dass den Teilnehmer*innen eines stattgefundenen Kurses die Möglichkeit der Bewertung und Rückmeldung

verschafft wird. Darüber werden dann für die Programmplaner*innen Erkenntnisse zu den Angeboten generiert, die wiederum Konsequenzen für weitere Planungsprozesse nach sich ziehen (können). Beispielgebend für diese Kategorie ist folgende Aussage:

„Und diese Bildungsangebote [...] sollten wir auch evaluieren, da gab es einen direkten Evaluationsbogen vom Kultusministerium. Und den sollten wir auch zurückschicken mit einer entsprechenden Bewertung, also nicht die Bögen einzeln, sondern die Auswertung zurückschicken“ (4, Z. 147–150).

Die Kategorie „*Kostenkalkulation/Finanzierung*“ beschreibt, wie Preise für einen Kurs berechnet werden (Kostenkalkulation), aber auch, wie die Finanzierung der Kurse überhaupt ermöglicht wird (Finanzierung). Einfluss auf die Kostenkalkulation nehmen interne Kostenvorgaben und -abwägungen, wie Dozent*innengehälter, Raummiete und Materialkosten, die Finanzierung ist z. B. beeinflusst durch Projektmittelgeber oder die Landesgesetzgebung zur Förderung bestimmter inhaltlicher Angebote. Folgende Aussagen weisen den Spielraum der Kostenkalkulation aus:

„Wir haben das ja auch entsprechend in unserer Satzung, in der Gebührensatzung geregelt“ (4, Z. 770–771). / „[M]an muss denen [die Teilnehmer*innen, Anm. d. Autorinnen] dann auch erklären, wie es ist. Zeit kostet Geld, Raum kostet Geld. Bisschen was müssen wir auch daran verdienen, manchmal spreche ich dann auch mit den Teilnehmern und sage, hören Sie mal zu, wir haben nur drei, wären Sie auch bereit, mehr für diesen Kurs bezahlen“ (9, Z. 557–560). / „Ich denke auch, das muss irgendwo in einem ausgewogenen Verhältnis stattfinden. Wir machen sicherlich das eine oder andere, wo wir sagen, okay, das wollen wir vielleicht auch als neuen Bereich etablieren, dann guckst du ein bisschen großzügiger auf die Finanzierung logischerweise. Während umgekehrt muss man halt auch gucken, okay, wo sind, wie es dann immer so schön heißt, wo sind denn die Cash Cows oder was musst du dann gegebenenfalls auch mal aussortieren, was nicht läuft, weil du Ressourcen in der Planung bindest, dann lassen wir es weg“ (2, Z. 1679–1685).

Die Kategorie „*Controlling*“ beschreibt (betriebswirtschaftliche) Vorgaben der makrodidaktischen Handlungsebene, nach denen sich die Programmplaner*innen richten (müssen). Konkreter geht es um Vorgaben, die über die Leitungsebene steuernd Einfluss auf den Programmplanungsprozess nehmen, diese können betriebswirtschaftlicher Natur sein, müssen es aber nicht. Die folgende Aussage ist beispielhaft für die Kategorie:

„[W]ir haben intern so eine, sagen wir, eine Quote, wo wir sagen, so zehn Prozent der Angebote, Lehrgänge wollen wir schon auch neu machen oder anders machen im Jahr“ (8, Z. 84–86).

Unter der Kategorie „*Archivierung von Programmen*“ werden Prozesse verstanden, die das Sammeln, Speichern und Verwahren vergangener Programme beschreiben. Exemplarisch hierfür stehen folgende Zitate:

„[W]ir müssen die ja immer alle aufbewahren“ (9, Z. 292). / „Ja, [...] sie sind alle archiviert“ (9, Z. 313).

Die Kategorie „*Planungszyklus*“ greift Beschreibungen der Programmplaner*innen zum Vorgehen in der Programmplanung auf. Sie thematisieren hier wiederkehrende Abläufe, die im Blick zu behalten sind und zyklisch bearbeitet werden können, aber nicht müssen. Vor allem der Veröffentlichungsturnus des Programmheftes kann hier als übergeordnete zyklische Perspektive gelten. Beispielhafte Aussagen für diese Kategorie sind:

„Im November muss alles soweit fertig sein“ (9, Z. 134–135). / „Also wir haben ein relativ festes Grundgerüst und darum planen wir immer drumherum, sage ich mal so“ (4, Z. 498–499). / „Also das eine ist das offene Angebot und das plane ich immer entsprechend der Entwicklungen und der Bedarfe und das hat ja einen Turnus, so. Das ist der Jahresturnus, danach wird geplant und dann gibt es unterjährig nochmal Besonderheiten, wenn besondere Nachfragen sind, werden zusätzliche Angebote eingerichtet“ (1, Z. 1425–1429).

Ausgehend von dem Modell der Wissensinseln (Gieseke 2003) zeigt sich, dass Modelle fluide sind und immer auch in ihrem zeitlichen Kontext betrachtet werden sollten. Die Erweiterung und Ergänzung von Wissensinseln geben Auskunft über die sich ausdehnenden Anforderungen an Programmplaner*innen und die mit den Anforderungen verbundene Komplexität, in unserer Perspektive ausgehend vom Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘. Gleichzeitig lassen sich die vielseitigen Aushandlungsprozesse im Programmplanungsprozess erahnen.

Deutlich wird in der Analyse, dass sich *parallele Planungsstrategien* entwickeln. Diese parallelen Planungsstrategien sind verbunden mit den Angebotsstrukturen (vgl. Kapitel 8.1.). Ob Angebote aus einem Projektkontext heraus, als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, Firmenschulungen oder im Zusammenhang mit dem für Teilnehmer*innen offenen Angebot geplant werden, hat Relevanz für die Ansteuerung der entsprechenden Wissensinseln, die wir identifizieren konnten. Programmplaner*innen sind demnach gefordert, sich auf differente Strukturen einzulassen. Dadurch erhöht sich die Komplexität der Programmplanung um ein weiteres Moment. Wir stellen mit dem Verweis auf parallele Planungsstrategien einen begrifflichen Rahmen für die Komplexität zur Verfügung und führen diesen Ansatz in der Abbildung 8.13 mit schon bisherigen Erkenntnissen zum sukzessiven Programmplanungshandeln (Gieseke/Gorecki 2000) zusammen. Es verbindet sich hier das sukzessive Planen mit den parallelen

Planungsstrategien, jeweils in Verbindung mit den verschiedenen Wissensinseln. Daraus ergibt sich das Angleichungshandeln in der Programmplanung.

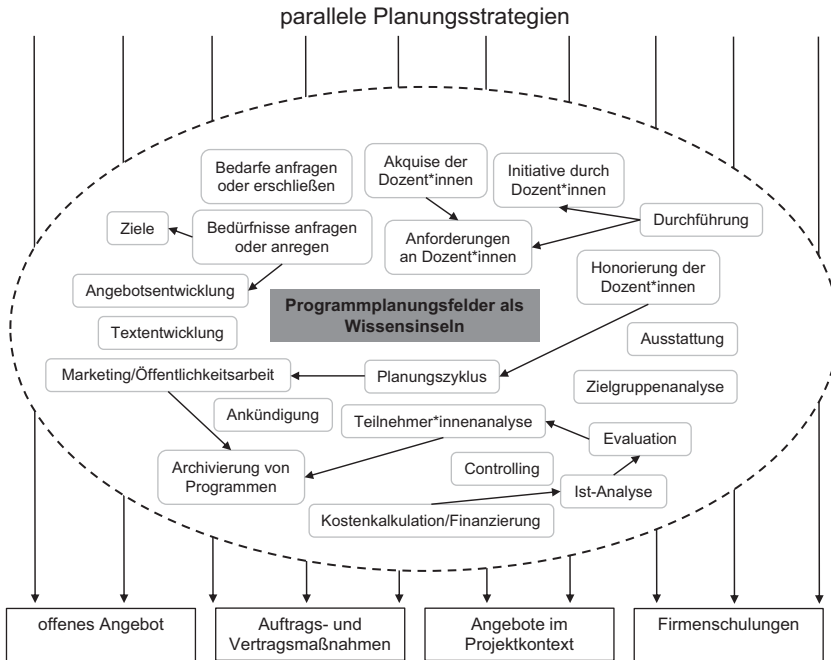


Abbildung 8.13: Parallele Planungsstrategien im Zusammenhang mit dem ange deuteten Modell der Wissensinseln (Eigene Darstellung)

Über die Analyse der Expert*inneninterviews konnten wir Ausdifferenzierungen spezifischer Wissensinseln identifizieren, die vor dem Hintergrund des Programmbereichs, aber auch des zeitlichen Kontextes Relevanz entfalten und im Folgenden dargestellt werden sollen: Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene (Ausdifferenzierung a) sowie die Differenzierung von Bedarfen und Bedürfnissen (Ausdifferenzierung b).

Ausdifferenzierung (a): Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene

Deutlich wird in der Darstellung der Wissensinseln, dass die Schnittstelle zwischen mesodidaktischer und mikrodidaktischer Handlungsebene von den Planenden besondere Beachtung erhält. Dozent*innen werden geradezu

dazu aufgefordert, im Planungsprozess inhaltliche Vorschläge, auch konkrete Angebotsvorschläge einzubringen. Wenn ein Angebot gewollt ist, gehen Programmplaner*innen auch auf Dozent*innen zu, klären das Thema inhaltlich ab und besprechen die Ankündigung. Es hängt dabei von der jeweiligen Volkshochschule ab, wer die Ankündigung schreibt und/oder ob sie kooperativ erarbeitet wird („Textentwicklung“). Angebote werden i. d. R., was die allgemeinen Ziele, das Thema, das zu erwartende Wissen und die zu vermittelnden Kompetenzen betrifft, mit den Dozent*innen abgesprochen. Von diesen Gesprächsergebnissen (spezifischer Fokus, daher Angleichungshandeln II) hängt die Aufnahme des jeweiligen Angebots im Programm ab. Die mikrodidaktische Planung des Angebots im Sinne der *konkreten mikrodidaktischen Planungskonzeption* liegt dann i. d. R. bei dem*der Dozent*en/in.

Interessant ist an dieser Schnittstelle zwischen mesodidaktischer und mikrodidaktischer Handlungsebene auch eine begriffliche Perspektive. Denn ‚Angebot‘ meinte in den Planungsmodellentwicklungen der 1980er Jahre sowohl das einzelne Angebot als auch das, was wir heute ‚Programm‘ nennen. Hier setzen dann schon die Probleme ein, wenn Angebote als institutionen-, teilnehmer*innen- und situationsabhängig beschrieben werden und damit das einzelne Angebot und gleichzeitig das ganze Programm gemeint ist. Ein Angebot gilt jedoch vielmehr als Verhandlungsgrundlage zwischen den didaktischen Handlungsebenen und ihren Akteur*innen. Es führt in der Konsequenz zu einer Angebotsankündigung. Der unspezifische Begriff ‚Angebot‘ kann in diesem Sinne weitergeführt werden, als er auf die darunterliegende Konzeption verweist, er ist der Platzhalter oder der Übergangsbegriff zum Kurs, zum Projekt, zum Training, zum Coaching auf der mikrodidaktischen Handlungsebene. Abzugrenzen ist er auf der einen Seite somit von der *didaktischen Planungskonzeption*, welche sich auf mikrodidaktischer Planungsebene verorten lässt und den Dozent*innen eine relative pädagogische Autonomie in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Kurses zuspricht. Sie erstellen diese didaktische Planungskonzeption als Grundlage ihres professionellen Lehrhandelns. Auf der anderen Seite ist der Begriff ‚Angebot‘ abzugrenzen vom *Programm*, welches diverse Angebote bündelt. Wir erleben aktuell jedoch eine kleine Renaissance des doppelt genutzten Begriffs ‚Angebot‘ dadurch, dass in Folge der in den 1980er Jahren beginnenden stagnierenden Verberuflichung des Weiterbildungspersonals in einer Studie (Schrader 2011) der große Anteil der mitplanenden Dozenten*innen deutlich wurde. Sinnvoll erscheint aufgrund der unterschiedlichen Akteur*innen sowie didaktischen Handlungsebenen und der professionellen

erwachsenenpädagogischen Aufgaben, die adressiert werden, dass die Begriffe in ihrer Differenzierung verbleiben.

Für modularisierte Strukturen in der beruflichen Weiterbildung ist eine *curriculare Planung* angezeigt. Ein Beispiel dazu erarbeitet Siebert (1980). Angebotsstrukturen sollen dabei nach Curriculumstrukturen entwickelt werden. Ein Curriculum erarbeitet verschiedene zusammenhängende Module, die wiederum für die kleineren, darunter liegenden Einheiten mikrodidaktische Planungskonzeptionen notwendig machen. Der Unterschied ist nur, dass die verschiedenen Module zusammenhängen und als curriculare Einheit gebündelt werden. Damit bewegen wir uns wiederum in einem Bereich zwischen didaktischer Planung, bezogen auf einen Kurs, und Programmplanung. Im Vorlauf der curricularen Planung finden umfangreichere konzeptionelle Bearbeitungen statt. Für Zertifizierungsprozesse sind diese Erarbeitungsanforderungen gegeben. Die Übernahme eines Modells aus schulischen Konzepten durch Siebert (1980) überspringt jedoch die konzeptionellen Zwischenschritte, die bis zur Kursrealität zu gehen sind; auch aufgrund der bis dahin nicht vorliegenden Forschung zur Programmplanung. Aktuell fehlen Modelle dieser Art im theoretischen Diskurs, die für Angebote in der abschlussbezogenen, zertifizierten Weiterbildung wichtig wären.

Denn vor allem in der beruflichen Weiterbildung haben wir es mit Angeboten zu tun, die über längere Zeit laufen und eine spezifische Teilqualifizierung mit (zertifiziertem) Abschluss ermöglichen. Diese länger laufenden, modular angelegten Abschlüsse (u. a. Sprachenzertifikate) behalten jedoch den Status von einzelnen Angeboten im Kontext von Programmplanung bei. Systematisch betrachtet gibt es damit im Programm neben der Parallelstruktur von Projekten und offenen Angeboten bezogen auf ein Veranstaltungszeitfenster auch Angebote mit unterschiedlich langer Zeitdauer.

Die Ausdifferenzierung (a) unterstreicht, dass Dozent*innen ein Faktor für die Vernetzungen im Interesse eines offenen Programmplanungshandeln sind. Letztlich operieren sie jedoch auf der mikrodidaktischen Handlungsebene und gliedern sich ein in das vorgegebene, mesodidaktisch erarbeitete Rahmenkonzept der Volkshochschule. Die Dozent*innen können dabei vor allem über ihre jeweilige Adressat*innen- und Teilnehmer*innengruppe sowie ihre Inhalte berichten. Das ist von Bedeutung, bleibt aber nur eine relevante Quelle hin zur Erstellung des Programms. Denn die Besprechung der einzelnen Angebote mit den Dozenten*innen ergibt in der Summe nur der Zahl nach, aber nicht der Konzeption nach, das Programm. Dieses hängt von regionalen, interessenbezogenen, wissenschaftlichen, bedarfs- und bedürfnisbezogenen Größen ab, die die Programmplanenden dazu nötigen,

bestimmte Angebote, Angebotsbündelungen, Projekte u. a. zu realisieren (umfassend, daher Angleichungshandeln I, in welches Angleichungshandeln II eingebettet ist). Das Programmplanungshandeln richtet sich somit nicht nur für die berufliche Weiterbildung breiter aus: Themen, Herausforderungen aus der (regionalen) Öffentlichkeit, Sicherung von Finanzierungen und Veränderungen von Nachfrageentwicklungen in der Region sind nur einzelne Aspekte, die Relevanz entfalten. Dabei spielt immer hinein, wie der öffentlich zu vertretende Auftrag der Volkshochschule für die Bevölkerung vor Ort ausgelegt wird.

Ausdifferenzierung (b): Differenzierung von Bedarfen und Bedürfnissen

Neben der Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene (Ausdifferenzierung a) ergibt sich eine weitere Ausdifferenzierung zu Begriffen, die auch unterstreicht, dass sich Bedarfe und Bedürfnisse zentral in den Planungsvorgang einbinden. Seit den 1980er Jahren haben sich daher die Begriffe ‚Bedarfe‘ und ‚Bedürfnisse‘ in die Programmplanungsliteratur integriert. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass alle Programme relativ gesehen immer in Bewegung sind, das heißt, Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe sowie -bedürfnisse sich ausdifferenzieren oder ändern. Ihre Relevanz ist gegenwärtig auf eine analysierte Offenheit im Planungsprozess zurückzuführen, die mittelfristig noch genauer zu analysieren ist.

Grundlegend formt ihre Identifizierung durch die Interpretationsarbeit der Programmplaner*innen Entscheidungsprozesse, um die verschiedenen Prozessabschnitte, die wie Handlungsketten ineinander hängen und dabei von Widerspruchskonstellationen, Antinomien und Paradoxien (von Hippel 2011) durchzogen sind, zu bearbeiten. Von diesem Einstieg in die Planungsarbeit hängt es ab, wie und wodurch etwas zu einem Bildungs- bzw. Qualifizierungsbedarf wird. Dabei sprechen wir, was die Bedarfs- und Bedürfnisfragen betrifft, nicht von großangelegten Untersuchungen im Planungsprozess, sondern von identifizierenden Interpretationsvorgängen durch die jeweiligen Programmplaner*innen und ihren inhaltlichen, bildungs- bzw. qualifikatorisch relevanten Austausch im weitesten Sinne. Denn zum potenziellen Bildungsinhalt wird etwas erst durch eine Anfrage und Interpretation, die sich als ein entsprechendes Interesse positioniert.

In einer bildungswissenschaftlichen Auslegung verstehen wir daher beziehungsweise auf Grotlüschen (2010) und auch Faulstich (2003) Bedarfe und Bedürfnisse als nicht interessenneutrale Größen, sondern gerade durch den Interessesbezug sind sie als Bedürfnisse individuell-biographisch rückgebunden und als Bedarfe angebunden an technische, gesellschaftliche Verän-

derungen, die dadurch zu Grund- und Existenzbedürfnissen von Menschen werden, die wiederum auf Bildung und Qualifizierung verweisen. Denn der Mensch ist darauf angewiesen, sich unter verändernden Entwicklungen in sich verändernden Umwelten bewegen zu können (Beispiel Digitalisierung). Schon allein durch solche eingreifenden Veränderungen ist es keineswegs egal, ob Bedarfe und Bedürfnisse betriebswirtschaftlich, wirtschaftswissenschaftlich oder bildungswissenschaftlich interpretiert werden.

Betriebswirtschaftlich ist Bildung ein eigenständiger Produktionsfaktor neben Arbeitsleistungen und Rohstoffen, wirtschaftswissenschaftlich erfolgt eine Betrachtung auf den Markt bezogen und verdeutlicht somit die Nachfrage nach einem Wirtschaftsgut. Letztendlich werden Bedürfnisse dann mit Kaufkraft gleichgesetzt und der Markt wirkt mit dem Instrument Marketing dahin, Bedürfnisse im Sinne von Kaufkraft zu wecken. Dabei kann u. a. auch Qualifizierung und Bildung mit angesprochen sein, jedoch gibt die Kaufkraft den Ausschlag. Für die Sicherung von Bildung und Qualifizierung im Sinne der Daseinsvorsorge der Bevölkerung reicht diese Perspektive nicht. Es bedarf also expliziter disziplinbezogener Auslegungen. Begriffsentwicklung mit Konsequenz für innerdisziplinäre Handlungen haben dabei, was die Volkshochschulen betrifft, eine noch spezifischere Bedeutung, da alle diesbezüglichen Entscheidungen vor dem individuellen Wissens- und Handlungszuwachs oder/und als gesellschaftlich identifizierte Notwendigkeit in einem demokratischen Gemeinwesen interpretiert werden (siehe dazu Fleige et al. 2018, S. 29–37).

Dabei ist bisher noch offen, wann etwas warum zum Bildungsthema wird. Aber für Programmplanungshandeln stellt sich diese Frage; und dabei eben in einer speziellen Auslegung der Begriffe aus bildungswissenschaftlicher, nicht ökonomischer Perspektive.

Die Analyseergebnisse verweisen, wie in den Erläuterungen zu den Wissensinseln dargestellt, darauf, dass verschiedene Ausdifferenzierungen zu Bedarfen und Bedürfnissen sichtbar werden. Unterscheiden können wir jeweils zwei Zugänge zu Bedarfen und zu Bedürfnissen: *Bedarfe* werden von Organisationen oder Institutionen bei den Programmplaner*innen *angefragt* oder durch die Programmplaner*innen, auch auf Basis wissenschaftlicher Literatur, *erschlossen*, *Bedürfnisse* werden durch Adressat*innen oder Teilnehmer*innen *angefragt* oder durch die Programmplaner*innen *angeregt*. Abbildung 8.14 greift diese Unterschiede auf, ergänzt durch weiterführende Differenzierungen.

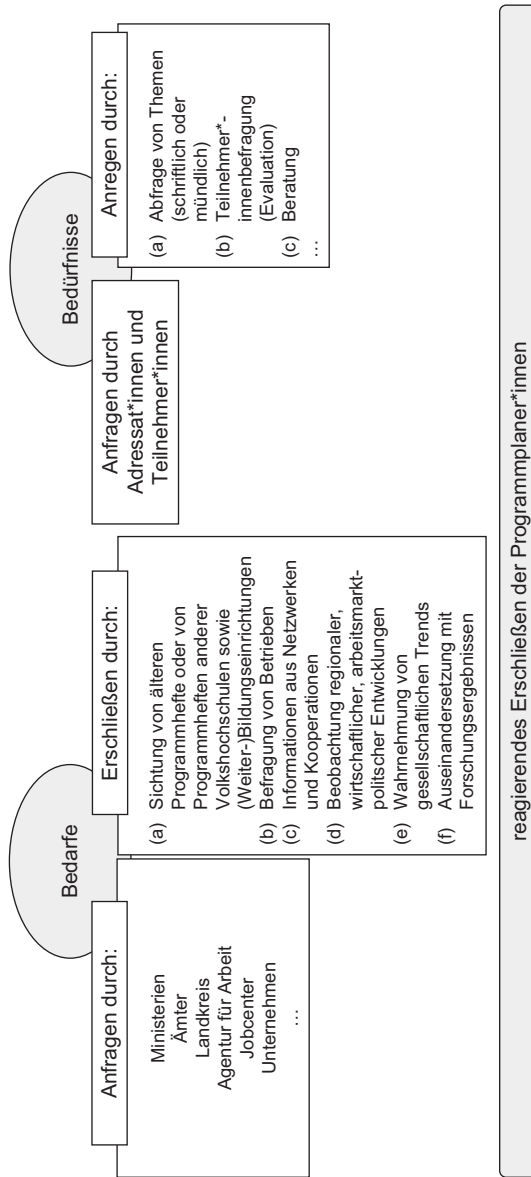


Abbildung 8.14: Übersicht zur Differenzierung des Zugangs zu Bedarfen und Bedürfnissen (Eigene Darstellung)

Dabei ist die Erschließung von Bedarfen der zentrale Zugang in der Programmplanung (siehe auch Käßlinger et al. 2020). Wir sprechen daher von einem *reagierenden Erschließen* (vgl. Kapitel 8.2.2.).

Zusammenfassung

Ausgangspunkt unserer Darstellung war die Differenzierung des Modells der Wissensinseln (Gieseke 2003). Aufgrund der Expert*inneninterviews mit Programmplaner*innen vorwiegend aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ konnten weitere Wissensinseln identifiziert werden, bestehende Wissensinseln wurden detailliert. Fokussiert haben wir aufgrund der gegenwärtigen Diskurse die Schnittstelle zur mikrodidaktischen Handlungsebene entlang der Ausgestaltung von Programm, Angebot und konkretem mikrodidaktischem Planungskonzept sowie die in der Programmplanung zentrale Auseinandersetzung mit Bedarfen und Bedürfnissen.

Inwieweit diese Ausdifferenzierungen des Modells nun speziell auf den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ oder auch auf das Programmplanungshandeln insgesamt angelegt werden können, wäre in einem nächsten Schritt zu analysieren. Hervorheben möchten wir jedoch die *Identifikation der parallelen Planungsstrategien*, die das Programmplanungshandeln übergreifend beeinflussen. Wir stellen mit dem Verweis auf parallele Planungsstrategien einen begrifflichen Rahmen für die Komplexität zur Verfügung. Ob Angebote aus einem Projektkontext heraus, als Auftrags- und Vertragsmaßnahmen, Firmenschulungen oder im Zusammenhang mit dem für Teilnehmer*innen offenen Angebot geplant werden, hat Relevanz für die Ansteuerung der entsprechenden Wissensinseln, die wir identifizieren konnten. Programmplaner*innen sind demnach gefordert, sich auf differente Strukturen einzulassen (vgl. Kapitel 8.2.2.).

Maria Stimm, Wiltrud Gieseke, Caroline Schmidt

8.2.2. Begründungskontexte im Angehen der Programmplanung

Das Modell der Wissensinseln (Gieseke 2003) wurde in Kapitel 8.2.1. vorgestellt und aufgrund der empirischen Ergebnisse weiterführend ausdifferenziert. Es verdeutlicht die vielfältigen Wissensbereiche, die im Planungshandeln Relevanz entfalten und auf die argumentativ im professionellen Handeln zurückzugreifen ist. Dabei ist das theoretische und empirische Wissen jeweils mit dem entsprechenden Programmbereich verknüpft, wobei deutlich parallele Planungsstrategien (vgl. Kapitel 8.2.1.) hinzukommen.

Die im Folgenden dargestellten Begründungskontexte der Programmplaner*innen verdeutlichen, dass sich Programmplanung über verschiedene

Zwischenschritte, Widersprüchlichkeiten, Interessenlagen und neues Wissen im sukzessiven Angleichungshandeln bewegt, um dann zu Entscheidungen zu kommen. Wissensinseln werden im Prozess ausgewählt, um sich zu einer gestellten Frage ein verobjektiviertes Bild zu verschaffen oder um im Angleichungshandeln Zwischeninformationen zu generieren, die Eckpunkte für Teilentscheidungen im Prozess sein können. Über solche *Entscheidungsprozesse* und die dahinterliegenden Begründungen haben die Programmplaner*innen relevanten Einfluss auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen. Hier haben sie einen Gestaltungsspielraum, den es zu reflektieren und zu nutzen gilt. Eng verbunden ist dieser mit dem professionellen pädagogischen Selbstverständnis.

Entscheidungstheorien sind dabei bisher nicht bildungstheoretisch eingebettet (siehe auch Gieseke/Stimm 2016). Sie basieren zum einen im bisher klassischen Sinne auf betriebswirtschaftlichen Überlegungen. Differenziert wird hier zwischen präskriptiver und deskriptiver Entscheidungstheorie (Göbel 2018). Die Komplexität von realen Entscheidungen, auch als subjektiv zu verantwortende Entscheidungen, kann über die präskriptive Entscheidungstheorie jedoch nicht in Gänze erfasst werden. Es wird weder auf den Sinn der Zielsetzung reflektiert, noch werden die langfristigen Auswirkungen der Entscheidung thematisiert. Die deskriptive Entscheidungstheorie nimmt daher den gesamten Entscheidungsprozess in den Blick, so dass deutlich wird, dass „reale Entscheidungen viel komplexer, konfliktbeladener und unsicherer sind“ (Göbel 2018, S. 179) als es die rationalen Modelle aus der präskriptiven Entscheidungstheorie suggerieren. In den Blick kommt daher auch Intuition, die im Bewusstsein auftaucht und deren Gründe uns nicht vollkommen bewusst sind (Gigerenzer 2007, S. 242), die jedoch so stark sind, dass gehandelt wird. Diese ist verknüpft mit biographisch erworbenen Mustern, emotionalen Schemata, speziellem Wissen und Erfahrungen (Gieseke/Stimm 2016, S. 38; Gieseke 2016a, S. 93–138). Erfahrungen können durch ihre Verfestigung, auch bedingt durch emotionale Rückbindungen, mit der Zeit den individuellen Blick verengen (Gieseke 1996). Demnach ist auch die Relevanz von Emotionen (Gieseke 2016a, 2016b), die entscheidungsbahrend und in komplexe sowie hohe Anforderungen des Handelns und Denkens eingeflochten sind, zu beachten.

Entscheidungsräume, charakterisiert durch u. a. Emotionen, Erfahrungen, Biografie, Umwelteinflüsse, Wissen, Alternativen, Zielperspektiven, entstehen vor diesem beschriebenen Hintergrund sowohl durch Reagieren auf Anforderungen als auch durch Erschließen von Möglichkeiten. Wir sprechen daher für das Programmplanungshandeln von *reagierendem Erschließen*. Mit diesem doppelten Mechanismus wird Wechselseitigkeit sichtbar, die den Gestaltungsansatz im Prozess des Programmplanens ausdrückt. Der Entscheidungsraum

ist somit als Gestaltungsspielraum zu verstehen, den Programmplaner*innen im Prozess der Programmplanung entsprechend ausgestalten (können). Dabei müssen wir die individuelle Verankerung von Entscheidungen über biographisch bedingte Emotionen und Erfahrungen im Blick behalten.

Das reagierende Erschließen ist dabei die von uns festgestellte analytische Entäußerung im Programmplanungsprozess. Sie wird gerahmt, vielleicht sogar erzeugt durch die Begründungslogik der Offenheit. Es wird deutlich, dass Programmplaner*innen in einem sehr offenen Prozess bezogen auf Inhalte, Bedürfnisse und Bedarfe das Programm ausgestalten.¹² Das reagierende Erschließen als analytische Entäußerung sowie die Begründungslogik ‚Offenheit‘ lassen sich vor dem Hintergrund von *Begründungskontexten* darstellen. Sie bilden die Kontexte des Agierens ab und verweisen auf strukturell Vorhandenes.

Damit wird die Vielschichtigkeit professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns weiterhin unterstrichen. Es gilt dabei, die Begründungskontexte mit den Wissensinseln zusammenzudenken. Über die Expert*inneninterviews mit Programmplaner*innen wurden drei Begründungskontexte identifiziert, die die Entscheidungen im Programmplanungsprozess maßgeblich mit beeinflussen. Angenommen wird, dass diese Begründungskontexte den Planungsprozess im Angehen und im Verlauf beeinflussen. Das heißt, sie haben Auswirkungen darauf, welche Wissensinseln letztlich befragend genutzt werden. Da wir den Planungsprozess weder linear noch zirkulär denken, fällt besonders diese absolute Offenheit auf.

Offenheit als Begründungslogik setzt somit auf drei Ebenen – verstanden als Begründungskontexte – an. Zu differenzieren ist hier die Ebene der Region, die Ebene der einzelnen Einrichtung, hier der jeweiligen Volkshochschule, und die Ebene des Programmplanungsbereichs, welche auf die jeweiligen Möglichkeiten der Programmplaner*innen abhebt. Die Ebenen sind hier zwar unterteilt, müssen aber in einem Bedingungsverhältnis gelesen werden. Es gibt vor allem eine Wechselwirkung zwischen der Ebene der Einrichtung und der Ebene der Programmplaner*innen, hier spiegeln sich die spezifischen Aushandlungsbedingungen der Volkshochschule in der Region wider. Der Begriff Vernetzung ist dafür eine Chiffre.

Über diese Ebenen verdeutlichen sich ebenso die didaktischen Handlungsebenen. Die auf der makrodidaktischen Handlungsebene zu verortende

12 Auch Pohlmann (2018) verweist in ihrer Studie auf Begründungslogiken als analytische Kriterien zur Analyse von Bildungsurlaubsangeboten. Es handelt sich damit um einen ersten Zugang zu Begründungslogiken, den wir hier empirisch gewonnen fundieren.

Einrichtung nimmt Einfluss auf das Programmplanungshandeln, auf dieser mesodidaktischen Handlungsebene wirken die Akteur*innen der Programmplanung. Die Ebene der Region mit ihrer wirtschaftlichen sowie politischen Ausgestaltung, aber ebenso das Weiterbildungsverständnis der hier zu verortenden politischen, regionalen Akteur*innen verweist auf mögliche Widersprüchlichkeiten, die auf eine bestimmte Haltung der Programmplanenden stoßen.

Innerhalb der jeweiligen Ebene lassen sich bestimmte Themen positionieren, die jeweils auch untereinander verwoben sind. Dabei finden sich einige Themen auf verschiedenen Ebenen wieder. Hier kann von Schwerpunkten gesprochen werden, die durch die Akteur*innen auf den jeweiligen Ebenen gesetzt bzw. mitgetragen werden. Sie lassen sich auch vor einem zeitgeschichtlichen Hintergrund ausdeuten. Abbildung 8.15 stellt die drei Ebenen mit ihren Themen da.

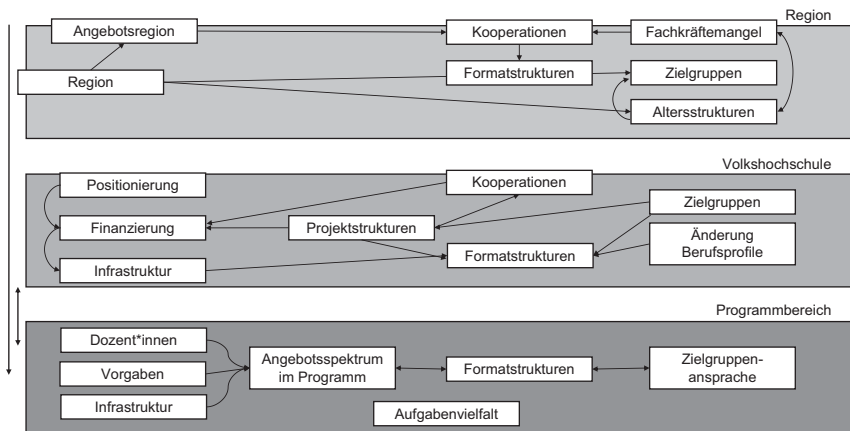


Abbildung 8.15: Begründungskontexte auf drei sich beeinflussenden Ebenen (Eigene Darstellung)

Im Detail kann nun für die erste Ebene, die *Ebene der Region*, nachgezeichnet werden, dass die regionale Wirtschaftsstruktur den zentralen Ausgangspunkt in der Argumentation bildet. Rückbezüge werden hier hergestellt zu Einkommensmöglichkeiten und Lebensstandards in der *Region*. Der Fokus in der Beschreibung liegt dabei – wie auch als Gemeinschaftsaufgabe zur „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ (1970) festgeschrieben – auf sogenannten ‚strukturschwachen Regionen‘. In diese Argumentation integrieren sich Bezüge zur *Altersstruktur*, hier mit Blick auf Ältere, sowie die Thematisierung von *Zielgruppen* (vgl. Kapitel 8.1.3.). Als Zielgruppen werden

weniger regionalspezifische Zielgruppen in den Blick genommen. Dabei wird herausgegriffen, dass Bedarfe spezifischer Zielgruppen Auswirkungen auf den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ haben. Dadurch verändern sich die organisatorischen Formatstrukturen (Zeiten, zeitlicher Rhythmus, Arbeitsform). Es spielt dann auch eine Rolle, dass es für bestimmte Zielgruppen spezielle Finanzierungsquellen gibt. Hinzu kommt die Zielgruppe der Arbeitssuchenden, die – begründet mit der Förderpolitik – als homogene Gruppe beschrieben wird (vgl. auch Kapitel 8.1.3. und Kapitel 8.1.4.). Aufgrund der weiterhin sinkenden Arbeitslosenzahlen (Stand der Expert*inneninterviews: Herbst 2019) in manchen Regionen gilt es, sich auch andere Zielgruppen zu erschließen. Dies hat ebenso Auswirkungen auf die organisatorischen Formatstrukturen (Zeiten, zeitlicher Rhythmus, Arbeitsform). Angebunden an die Thematisierung von Altersstrukturen und Zielgruppen werden Begründungen rund um den *Fachkräftemangel*, bewirkt durch die regionale Altersstruktur und teilweise aufgefangen durch die entsprechende Weiterbildung von bestimmten Zielgruppen, eingebracht. Aufgrund des Fachkräftemangels, so lässt sich die Argumentation nachzeichnen, ergeben sich *Kooperationen* mit regionalen Unternehmen, die u. a. dem Fachkräftemangel entgegenwirken sollen. Auch Kooperationen nehmen Einfluss auf die organisatorischen Formatstrukturen, je nach formulierten Bedarfen der Kooperationspartner. Die Thematisierung von *Formatstrukturen* kann auf dieser Ebene also zentral gesetzt werden. Hier bündeln sich viele Begründungsverläufe, die dann vor allem die Veränderung von Formatstrukturen entlang von regional formulierten oder festgestellten Bedarfen aufgreifen. Ausgangspunkt auf dieser Ebene ist die regionale Wirtschaftsstruktur, die wiederum auch Auswirkungen auf die *Angebotsregion* hat, gemeint ist damit, in welchen regionalen Grenzen die Volkshochschule ihre Angebote platziert. Daraus ergeben sich wiederum Kooperationen mit anderen Volkshochschulen oder Bildungseinrichtungen aus angrenzenden Regionen (vgl. Kapitel 8.2.3.)

Auf der *Ebene der Volkshochschule* lässt sich der Ausgangspunkt für die Argumentation bei den *Zielgruppen* finden. Auch wenn die Volkshochschule durch ihren öffentlichen Auftrag allen Interessierten offensteht, gibt es doch bestimmte Zielgruppen, die aufgrund von eingeworbenen Projekten spezifisch adressiert werden oder die es als Teilnehmer*innen für die Volkshochschule zu gewinnen gilt (vgl. Kapitel 8.1.3.). Hier zeigen sich erste Verbindungen mit der Ebene der Region. Über die Zielgruppen verändern sich nun innerhalb der Volkshochschule auch die Synergien zwischen den Programmbereichen, die sich eher in fluide Verknüpfungsstrukturen verschieben. Daraus lassen sich dann vielmehr Programmsegmente ableiten. Beobachtet wird im Spezifischen durch den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ im gesamtgesellschaftlichen

Kontext eine *Veränderung der Berufsprofile*. Die Veränderung hat neben der Fokussierung von Zielgruppen Auswirkungen auf die organisatorischen Formatstrukturen (Zeiten, zeitlicher Rhythmus, Arbeitsform) der Angebote. Auch hier stellen sich Fragen nach den entsprechenden, zielgruppenspezifischen und/oder berufsspezifischen Lehrformaten. Die Ausrichtung an Zielgruppen unterstützt zudem die *Projektstrukturen* an Volkshochschulen, erzeugt jedoch auch Abhängigkeitsverhältnisse von Projektträgern und diesen Finanzierungszugängen. Einerseits bieten Projektstrukturen inhaltliche Flexibilität im Sinne der Veränderung von Inhalten je nach Projekt, bedingen jedoch auch die Bindung von Ressourcen, andererseits ergibt sich durch Projektstrukturen eine personelle Fluktuation. Projektstrukturen haben ebenso Auswirkungen auf die organisatorischen Formatstrukturen, da in Projekten spezifische Formate eingefordert werden. Daneben ergeben sich Auswirkungen auf *Kooperationen*, die die Volkshochschule einget. Hier ist zu fragen, inwieweit die Volkshochschule innerhalb der Kooperationen eigenen Gestaltungsspielraum entwickelt und konzeptionelle Angebote macht oder vielmehr die Kooperationspartner bzw. die damit einhergehenden Projektvorgaben Einfluss auf die Angebote nehmen (vgl. Kapitel 8.2.3.). Über die Kooperationen – u. a. hervorgehend aus Projektstrukturen – kann die Volkshochschule personelle Ressourcen und Angebote sichern, sich aber gleichzeitig inhaltlich spezifischer und ebenso breiter aufstellen. Dadurch ergeben sich Wechselwirkungen zwischen Kooperationen und Projektstrukturen. Ganz grundlegend beeinflussen die Projektstrukturen auch die *Finanzierung* innerhalb der Volkshochschule. Hinein in die Finanzierung spielen folgende Fragen: Welche Teilnehmer*innenentgelte können oder müssen berechnet werden? Wie kann die Personalstruktur über Löhne für festangestellte Mitarbeiter*innen oder freiberufliche Dozent*innen gesichert werden? Einerseits wird hier der Fachkräftemangel innerhalb von Volkshochschulen thematisiert, andererseits der Widerspruch zwischen niedrigen Teilnehmer*innenentgelten und der Dozent*innengewinnung. Finanzierungsstrukturen haben zudem Auswirkungen auf die Ausstattung und damit *Infrastruktur* (Technik, Räume, Weiterbildungsmöglichkeiten für das Personal) der Volkshochschule. Die Infrastruktur wiederum ermöglicht oder verhindert bestimmte Formate (u. a. Online-Formate, blended learning Formate). Für die Fragen der Finanzierung – außerhalb von Projektstrukturen – spielt vor allem die *Positionierung* der Volkshochschule als Weiterbildungsanbieter in der Region eine zentrale Rolle. Welche Wertschätzung, auch gesamtgesellschaftlich, wird der Volkshochschule als Bildungsanbieter entgegengebracht? Wie entäußert sich diese in der politischen Absicherung? Zentral eingebunden in die Zusammenführung von Begründungen bleibt auf dieser Ebene die

Finanzierung in Wechselwirkung zu den Projektstrukturen. Aus ihnen lassen sich Begründungen für bestimmte Entscheidungen ableiten. Gleichzeitig finden sich auf dieser Ebene ebenso wie auf der Ebene der Region wiederum die Zielgruppen und Formatstrukturen als Themen, es bleiben hier jedoch eher organisatorische Fragen denn inhaltliche Fragen im Vordergrund.

Auf der *Ebene des Programmplanungsbereichs* wird der Ausgangspunkt der Begründung in den Zielgruppen gesucht, aber hier viel konkreter in Fragen rund um die *Ansprache von Zielgruppen*: Wie können spezifische Zielgruppen konkret adressiert werden? Daraus ergeben sich wiederum Wechselwirkungen mit der *Formatstruktur*. Angebotene Formate adressieren bestimmte Zielgruppen, die Adressierung von Zielgruppen wiederum erfordert möglicherweise Veränderungen in der Formatstruktur. Hier geht es in der Wechselwirkung vorwiegend um Angebotszeiten und individuelle Finanzierungsmöglichkeiten von Angeboten, aber auch um die Gruppengröße oder ein flexibles bzw. ortsunabhängiges Angebot. Insgesamt ergeben sich darüber Auswirkungen auf das *Angebotsspektrum im Programm*. Das Angebotsspektrum ist dabei einerseits abhängig von den *Dozent*innen*, indem sie die inhaltliche und strukturelle Ausrichtung im Programm mitgestalten (vgl. Kapitel 8.2.1.): Welche aktuellen Möglichkeiten können sie umsetzen? Welche Strukturen gibt es, um sie entsprechend zu fördern? Gleichzeitig ist das Angebotsspektrum abhängig von inhaltlichen und strukturellen Vorgaben, die aus Projekten und Kooperationen resultieren, sowie von der *Infrastruktur*, indem die Technikausstattung bestimmte Angebote verunmöglicht oder eben gerade ermöglicht. Unabhängig fließt in die Argumentationen die – positiv gewendete – *Aufgabenvielfalt* der Programmplaner*innen ein, die auch als Herausforderung thematisiert wird. Auf dieser Ebene ist es vor allem das Angebotsspektrum im Programm, um welches die Begründungen kreisen. Als durchgehende Themen finden sich hier wiederum die Formatstrukturen und Zielgruppen, wenn auch spezifischer in den Überlegungen.

Die Darstellung nach Ebenen macht zunächst deutlich, dass bestimmte Themen die Ebenen durchdringen. Zielgruppen und Formatstrukturen werden zu Schwerpunkten, hinter denen viele Begründungszusammenhänge liegen, die wiederum diese Themen wechselseitig beeinflussen. Daneben gibt es auf jeder Ebene zentrale Themen, um die sich die Begründungen gruppieren: Formatstrukturen auf der Ebene der Region, Finanzierung und Projektstrukturen auf der Ebene der Volkshochschule und Angebotsspektrum im Programm auf der Ebene des Programmbereichs. Diese Gruppierungen machen deutlich, an welchen Punkten Entscheidungen getroffen werden müssen. Über Themen und Ebenen lässt sich der Entscheidungsraum und damit Gestaltungsspielraum der

Programmplanner*innen nachzeichnen. Je nachdem, welche Themen vordergründig in der jeweiligen Argumentation sind, werden davon ausgehend die Wissensinseln angesteuert.

Abschließend können wir festhalten, dass die Begründungen eher in struktureller, politischer Ausrichtung sichtbar werden. Eine Identifikation mit der Institution Volkshochschule, die Zuschreibung der eigenen Verantwortlichkeit sowie die Relevanz der regionalen Sicherung von Bildungsangeboten wird nicht in Frage gestellt, sondern deutlich vertreten. Nicht in die Thematisierung mit aufgenommen wird jedoch der pädagogische Gestaltungsspielraum, der auch für Zielgruppen, Formatstrukturen und das Angebotsspektrum insgesamt gilt. Daraus lässt sich übergreifend ein erwachsenenpädagogisches Innendefizit ableiten, indem zwar die Institution vertreten wird, aber nicht die Handlungsvorgänge, um Erwachsenenbildung sichtbar zu machen. Das professionelle pädagogische Wissen sowie das Erfahrungswissen sind ausgewiesener miteinander zu verbinden, um erwachsenenpädagogische Legitimationsfragen zu begründen und um die Weiterbildungsinstitution Volkshochschule bildungstheoretisch zu fundieren, für die Zukunft auszurichten sowie agierend regional einzubinden. Bezugspunkte sind dann auch weniger die Diskussionen in der beruflichen Weiterbildung, bildungspolitische Ziele im engeren Sinne oder besondere Ansätze aus der erwachsenenpädagogischen Literatur, sondern die Region sowie die Anforderungen und Wünsche anderer Akteur*innen, Teilnehmer*innen und Dozent*innen vor Ort.

Wiltrud Gieseke, Maria Stimm

8.2.3. Programmplanung unter einer entgrenzten Ökonomisierung von Weiterbildung

Ausgehend von den Begründungskontexten (vgl. Kapitel 8.2.2.) wurde auf der Ebene der Region sowie auf der Ebene der Volkshochschule die Positionierung von Kooperationen und Netzwerkstrukturen für das Programmplanungs-handeln herausgearbeitet. Gleichzeitig sind im Modell der Wissensinseln (vgl. Kapitel 8.2.1.) Akteure abgebildet, die Einfluss auf den Programmplanungsprozess nehmen und damit in Kooperations- oder Netzwerkstrukturen involviert sein können. Eine regionale Perspektive auf diese Strukturen ist dabei grundlegend, um das Ent- und Bestehen regionaler (Weiter-)Bildungslandschaften (Nuissl 2018) nachzeichnen zu können, da diese für Erhalt und Verbesserung von Lebensstandards in der Region vor dem Hintergrund von Bildung Relevanz entfalten (Gieseke 2008, S. 91–92). Die Angebotsentwicklung differenziert sich gleichzeitig, bedingt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, aus:

Betrachten wir die Zusammenhänge als *Entwicklungsabfolge*, kann zunächst eine Pluralität in den Interessensartikulationen festgestellt werden, die in den 1960er Jahren über (bildungs-)politische Systematisierungsversuche aus einer allgemeinen Unverbindlichkeit befreit wurde. Es ging um Strukturierung, so dass in vielen Weiterbildungsgesetzen der Bundesländer Auflagen zur Kooperation zwischen Weiterbildungsorganisationen und Behörden, Kultur- sowie Sozialeinrichtungen und Unternehmen festgehalten wurden (Alke/Jütte 2018). Neben breiten Bildungsbedarfen in den Arbeits- und Lebenswelten in den 1980er Jahren wurden in einem politischen Kurswechsel die Ordnungsprinzipien Marktorientierung und Selbstregulation über Vernetzungen etabliert (Alke/Jütte 2018). Sparmaßnahmen und Rationalisierungen beeinflussten nicht nur die organisationalen Strukturen, sondern steuerten dann auch die Bildungsbedarfe. Professionelle Maßstäbe unter dem Anspruch ökonomischer Rationalisierung – im Sinne ‚wenig Einsatz, viel Ergebnis‘ – gelten seit spätestens diesem Jahrzehnt. In den 1990er Jahren kam Weiterbildung endgültig auf dem ‚Markt‘ an. Die professionelle Orientierung erfolgt spätestens seitdem entlang von Qualitätsmanagement und betriebswirtschaftlicher Ausrichtung der Weiterbildungsorganisationen.

Für Kooperationen¹³ und Netzwerke lässt sich festhalten, dass (1.) die politischen Steuerungen aus verschiedenen Richtungen zur Einrichtung neuer Kooperations- und Netzwerkstrukturen führten und führen, die dann selbstgesteuert umgesetzt werden sollen. Es bilden sich darüber hybride Strukturen aus, die intermediär agieren. Wenn wir nun den Blick (2.) auf die Volkshochschulen richten, ist dies aufgrund der nachlassenden Finanzierungs- und hauptberuflichen Personalstrukturen ein langsamer Prozess, der seit über knapp zwanzig Jahren am Laufen ist. Eine Kooperationsnotwendigkeit und ein Vernetzungsanspruch sind unausweichlich, wenn auch die Volkshochschulen ihren Platz zwischen den Weiterbildungsorganisationen finden wollen. Es verwundert (3.) nicht, dass die bildungswissenschaftliche Perspektive verloren geht, da Strukturfragen und Fragen zur finanziellen Sicherung nach vorne treten, ohne eine professionelle Absicherung für das erwachsenenpädagogische Personal erreicht zu haben. Aber Bildung lässt sich gerade nicht einkaufen,

13 Kooperationen verweisen auf ein planvolles Zusammenwirken verschiedener Akteure mit einer gemeinsamen Zielperspektive (Dollhausen/Mickler 2012, S. 146). Dieses Zusammenwirken ist dabei bewusst hergestellt und durch eine gewisse Dynamik und Offenheit geprägt. Kooperationen bieten für Weiterbildungsorganisationen profil- und programmbezogene Entwicklungsprozesse, die jeweils auch einer organisations-spezifischen Eigenlogik unterliegen (Alke 2014) (vgl. auch Kapitel 8.1.1.).

sondern ist inhaltliche, kognitive sowie emotionale Arbeit, die auf das Subjekt ausgerichtet ist, so dass dieses unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen handlungs- und urteilsfähig agieren kann, gleichzeitig ist diese Arbeit gesellschaftlich rückgekoppelt. Demnach werden Fähigkeiten benötigt, die in der informellen Beziehungsfähigkeit auf persönlicher Ebene und in der bildungsfundierten Ausgestaltung der Angebotsprofile der jeweiligen Organisation liegen.

Es entstehen nun verschiedenste Kooperationsfelder, die vom gegenseitigen Informieren oder dem Erfahrungsaustausch, über die Vermittlung von Dozent*innen oder Teilnehmer*innen bis hin zur Durchführung gemeinsamer Projekte oder Programmabsprachen reichen (Jütte 2002, S. 62). Dadurch lassen sich horizontale und vertikale *Kooperationen* zwischen (Weiter-)Bildungsorganisationen, aber auch diagonale Kooperationen, indem in Kooperationen eine bildungsbezogene Fokussierung erfolgt (Seitter 2013), differenzieren. Die damit einhergehenden unterschiedlichen Intensitätsstufen von Kooperationen (Jütte 2002, S. 63) verweisen auf die Ebene der Zusammenarbeit. So lassen sich „institutionelle Kooperation“, „aufgabenbezogene Kooperation“ und „personelle Kooperation“ unterscheiden (Jütte 2002, S. 65). Entlang dieser Ebenen gestaltet sich die Kooperation unterschiedlich aus¹⁴, quer dazu liegen die individuelle und organisationsbezogene Dimension, die von Jenner (2019) empirisch nachgezeichnet wird.

Kooperationen können als Voraussetzung von Netzwerken und ebenso als Ergebnis von Vernetzungsaktivitäten beschrieben werden (siehe auch Mickler 2013; Alke 2015). Ebenso können *Netzwerke* bildungspolitisch initiiert sein, um Innovationen oder allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen, z. B. bezogen auf Zielgruppen oder neue Aufgaben, eine Unterstützung zu geben (Gieseke/Pohlmann 2016). Netzwerke verweisen auf den unterschiedlichen Nutzen der Akteure (siehe auch Gieseke 2008, S. 82), der sich jeweils auf die eigene

14 Aus diesem Konglomerat an Zugängen zu Kooperationen lassen sich auch unterschiedliche Kooperationstypen ableiten (Mickler 2013, S. 49 in Anlehnung an Nuissl 2000, S. 94): (a) komplementäre Kooperationen, in denen jeder Akteur etwas einbringt, was den anderen jeweils fehlt, (b) subsidiäre Kooperationen, in denen zusammengearbeitet wird, um gemeinsame Aufgaben entsprechend bewältigen zu können, (c) supportive Kooperationen, in denen sich gegenseitig auf unterschiedlichste Weise unterstützt wird, und (d) integrative Kooperationen, in denen inhaltlich für gemeinsame Angebote, Konzepte oder Projekte zusammengearbeitet wird.

Position in der Netzwerkstruktur zurückverfolgen lässt. So wird auch deutlich, dass Netzwerke durch lockere Verbindungen geprägt sind.¹⁵

Ergänzt werden muss, dass sich Kooperationen aufgrund der Strukturen der Weiterbildungslandschaft vorwiegend unter Konkurrenzbedingungen vollziehen, „weil trotz gemeinsamer Arbeit, Zieldefinition und -erreichung, Kooperation nur dann gelingen kann, wenn jede beteiligte Einrichtung ihr eigenes Profil bewahrt und ihre jeweiligen Kompetenzen mit einbringt“ (Mickler 2013, S. 44–45; auch Jütte 2002). Es kann dabei zwischen einer kooperativen Interaktionsorientierung, einer kompetitiven Interaktionsorientierung, die auf Konkurrenz um gleiche Güter und Verteilungs- sowie Beurteilungskonflikte verweist, und einer antagonistischen Kooperation unterschieden werden (Jütte 2002, S. 60–81). Davon ausgehend können unterschiedliche Grade der Konkurrenz identifiziert werden: allgemeiner Wettbewerb, Konkurrenz (träger-spezifisch), Rivalität (trägerbezogen) und personelle Konkurrenz (Konflikte) (Jütte 2002, S. 68). Es geht grundlegend nicht um eine Dichotomie zwischen Konkurrenz und Kooperation, sondern um den gleichzeitigen Vollzug beider Handlungen.

Seit mehreren Jahrzehnten ist bildungspolitisch die Marktorientierung in der Weiterbildung treibend, so dass die Organisationen vor dem Hintergrund von abhängigen Selbststeuerungen operieren. Diese daraus resultierende Form der Sicherung der finanziellen Ressourcen trifft auch für die Volkshochschulen zu. Sie weisen dabei jedoch noch einen eigenen Kern ihrer Identität durch die offenen Angebotsstrukturen auf, verschließen sich aber gleichzeitig nicht den neuen Herausforderungen ökonomischer Art (auch schon Gieseke/Opelt 2003).

Fokussiert auf die Institution Volkshochschule interessieren uns nun die Umsetzungen und Ausgestaltungen von Kooperationen sowie Netzwerkaktivitäten durch die Programmplanenden, die Programmanalyse nimmt ergänzend in den Blick, welche Akteure genau miteinander kooperieren (vgl. Kapitel 8.1.1.). Aktuelle Studien eröffnen Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Organisationen (u. a. zu Vereinen: Alke 2014, zu privaten Weiterbildungsorganisationen mit

15 Es lassen sich nach Dollhausen (2013) folgende Netzwerktypen unterscheiden: (a) Netzwerke mit strukturähnlichen Akteuren (z. B. horizontale Vernetzungen von Weiterbildungsorganisationen), (b) heterogene Netzwerke meinen die „Vernetzung von Akteuren, die in einem institutionellen Kontext bzw. einem organisationalen Feld (DiMaggio/Powell 1983) in einem funktionalen Abhängigkeits- und einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis stehen“ (Dollhausen 2013, S. 19) und (c) Netzwerke mit strukturbildender Funktion im Sinne eines spezifisches Interesse an einem Innovationsvorhaben.

beruflichem/betrieblichem Weiterbildungsangebot: Lorenz 2020, zu Universitäten/zur Hochschulweiterbildung; Sweers 2019).

Die Forschungen zu Kooperationsanforderungen weisen auf differente Anteile bei der Übernahme von inhaltlichen, konzeptionellen Aufgaben hin. Kooperieren ist ein mitlaufender Prozess in der Programmplanung, der verlangt, dass die dabei gemachten Erfahrungen und die üblichen Praktiken reflektiert werden, um neue Möglichkeitsräume zu erobern, so dass andere Wege für differente soziale Gruppen mit differenten Bildungsgeschichten erschlossen werden. Daneben lässt sich festhalten, dass sich die Abgrenzungsbestrebungen der Organisationen mit Kooperationsbemühungen verbinden (Alke 2015, S. 9). Wenn sich aus Kooperationen und Vernetzungen nun hybride Institutionalformen ausbilden, werden dann bestimmte Organisationen und bestimmte Inhaltsbereiche überflüssig? Auch hybride Institutionalformen müssen dann danach befragt werden, an welchen differenten Bildungs-, Kompetenz- sowie Qualifikationsbegriffen und -vorstellungen sie sich in Koppelung zu welchen Organisationen orientieren und worin sich konzeptionell die erwachsenenpädagogische, intermediäre Ausrichtung bemerkbar macht. Inwieweit daraus neue Weiterbildungskulturen entstehen, z. B. anknüpfend an Organisationen der Sozialen Bewegung, die auch öffentlich anerkannt sind, interessiert weiterführend. Die Volkshochschule, die durch die gesetzliche Grundlage ein Gewährleistungsprinzip hat (vgl. Kapitel 3.1.), muss sich hier ihrem inhaltlichen Kern vergewissern und damit eine Kontinuität von Bildungsangeboten anschlussfähig unter veränderten Bedingungen garantieren (siehe z. B. auch Universitäten). Nur so kann eine Kontinuität mit Flexibilität für die Weiterbildung erreicht werden.

Die Ergebnisse aus den Interviews mit Programmplaner*innen verdeutlichen in einem ersten Zugang, dass der Umgang mit Kooperationen und Netzwerken in der Region auf Interaktionen der Akteur*innen, Jütte (2002) spricht von „*kooperativer Interaktionsorientierung*“ (S. 60; Hervorhebungen durch die Autorinnen), verweist. Kooperationen sind bereits innerhalb der Volkshochschule und zwischen den Volkshochschulen notwendig: (a) als Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule zwischen Programmplaner*innen, Leitungspersonal sowie Dozent*innen und (b) im Sinne einer horizontalen Kooperation zwischen Programmplaner*innen unterschiedlicher Volkshochschulen. Auf diesen beiden Ebenen lässt sich deutlich eine interpersonale Zusammenarbeit im Kontext kooperativer Beziehungen erkennen. Dabei geht es jeweils um die Abstimmung bzw. Erarbeitung eines einzelnen Angebots

unter dem Dach einer Organisation. Dem zugrunde liegt der Rückgriff auf ähnliche institutionelle Strukturen unter öffentlich-rechtlichen Bedingungen durch alle beteiligten Akteur*innen.

Anschließend an bisherige Forschungsergebnisse (Gieseke/Gorecki 2000) können wir für diese Ebenen die in Tabelle 8.7 dargestellten Handlungen im Angleichungshandeln aus dem Erhebungsmaterial identifizieren:

Tabelle 8.7: Kooperative Interaktionsorientierung im Angleichungshandeln auf verschiedenen Ebenen (Stimm et al. 2020, S. 14)

Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Volkshochschule (Programmplanende, Leitungspersonal sowie Dozent*innen)	Kooperation zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen
<ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch zu Erkenntnissen von Tagungen u. Ä. in Dienstbesprechungen und Teamsitzungen • vor dem regionalen Hintergrund Abstimmung von Inhalten und damit Abgleich der Beschreibungen sowie genutzten Begriffe in Angebotsankündigungstexten zwischen den Programmplanenden • gegenseitige inhaltliche Verschränkung zwischen den Angeboten in den Programmbereichen durch die Programmplanenden • Empfehlungen von Dozent*innen zwischen den Programmplanenden • Verweise von Teilnehmer*innen zwischen den Programmbereichen auf andere Angebote durch Programmplanende in Beratungssituationen • Abstimmung bei externen Anfragen zwischen den Programmplanenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von Angeboten anderer Volkshochschulen in das eigene Programm im Sinne einer Anregung • Empfehlung von Dozent*innen • Entwicklung gemeinsamer Angebote, welche dann entweder nur an einer kooperierenden Volkshochschule angeboten werden oder sich über mehrere kooperierende Volkshochschulen erstrecken • Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption, welche dann an den kooperierenden Volkshochschulen jeweils umgesetzt wird • inhaltlicher und organisatorischer Austausch im Sinne von Synergieeffekten zur Positionierung zu anderen Weiterbildungsanbietern in Konkurrenz

Deutlich werden in der Tabelle 8.7 Momente des Handlungsvollzugs, die Handlungsspielräume für die Programmplanenden eröffnen und aufgrund des Anschlusses an bestehende Forschungserkenntnisse (Gieseke/Gorecki 2000) einen Stabilitätscharakter in der Programmplanung aufweisen. Zentraler Gegenstand dieser Kooperationen, die über Abstimmung zu Angleichungen

führen, sind professionsbezogene sowie inhaltliche, erwachsenenpädagogisch-konzeptionelle Fragen zur Anlage des Angebots. Abzuklären sind Bildungsvorstellungen, die Einordnung des Angebots in den zeitlichen sowie regionalen Bezug oder auch der Aufbau der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung für verschiedene zielgruppenspezifische Anforderungen, die dann die Dozent*innen in der Lehr-Lernstruktur realisieren. Dabei gibt es eine Lehrfreiheit der Dozent*innen, die sich erwachsenenpädagogisch auszuweisen hat. Die Kooperationen zwischen Programmplanenden unterschiedlicher Volkshochschulen können dabei einen komplementären, subsidiären, supportiven oder integrativen Charakter haben (siehe hierzu Mickler 2013, S. 49).

Weiterführend ist interessant, dass sich das Angleichungshandeln in der Perspektive ‚nach außen‘ verändert und eine neue Qualität erhält. Programmplanende werden im Angleichungshandeln durch Kooperationen außerhalb der Institution Volkshochschule anders gefordert. Das heißt, die Programmplanenden stoßen auf andere Wertorientierungen und konzeptionelle Ausrichtungen (siehe auch Schrader 2011) von Bildung sowie Kompetenzentwicklung bzw. Qualifizierung. Daher ist eine bildungswissenschaftliche Basis hierfür besonders relevant, um in diesem Sinne zu professionell auszuhandelnden Positionen zu finden. Das ‚Außen‘ zeigt sich dabei entlang von Kooperationen und Netzwerken in verschiedenen Ausformungen, sodass wir uns auf einer dritten Ebene befinden, die aus unserem Forschungsmaterial heraus stärker auf „*kompetitive Interaktionsorientierungen*“ (Jütte 2002, S. 66; Hervorhebungen durch die Autorinnen) verweist.

Es lassen sich, daran orientiert, folgende Umsetzungen aus dem vorliegenden Forschungsmaterial identifizieren:

Kooperationen als inhaltlich-konzeptionell vorgegebener Auftrag: Über Projektausschreibungen und im Zusammenhang mit sogenannten ‚Auftrags- und Vertragsmaßnahmen‘ entstehen Kooperationen, denen inhaltlich-konzeptionelle Vorgaben zugrunde liegen, entlang derer die Programmplanenden das Angebot gestalten. Die Ausrichtung von Bildung und deren Ausgestaltung ist von außen durch die finanzierende Einrichtung festgeschrieben, entspricht hier demnach auch dem einrichtungsspezifischen Verständnis von Bildung, und kann nur in feinen Akzentsetzungen durch die Programmplaner*innen beeinflusst werden. Folgende Zitate stehen für diese Umsetzung der Kooperation:

„Also die Lehrpläne für diese BAMF-Kurse, sage ich jetzt mal, die vom Bundesamt kommen, die haben alle ein Curriculum, ist vorgegeben“ (3, Z. 166–167). / „Also wir haben eher dann doch unsere Auftragsvertragsmaßnahmen, unsere Projekte sozusagen, wo wir uns eben auf Ausschreibungen bewerben, wo aber schon feststeht, welcher

Adressatenkreis dort bedient werden soll und wie die Inhalte aussehen sollen“ (8, Z. 527–530). / „IHK, HWK, Rahmenplan. ((lacht)) LWK, Landwirtschaftskammer auch, die Rahmenpläne fest, ich komme nicht drumherum, die Unterrichtsstundenzahl steht fest, die Prüfungstermine stehen fest, die Unterrichtsinhalte stehen fest. Kann ich nichts daran machen“ (9, Z. 1112–1115).

Kooperationen als Auftrag mit inhaltlichem Spielraum: Ähnlich wie in der vorangegangenen Umsetzung der Kooperation gibt es auch in dieser Umsetzung inhaltlich-konzeptionelle Vorgaben, die jedoch weiterführend durch die Programmplanenden inhaltlich und strukturell ausgestaltet werden können. Hier sind die Programmplanenden in der professionellen Ausgestaltung von Bildung gefragt und können eine entsprechende Ausrichtung integrieren, dabei immer mit Blick auf die rahmenden Vorgaben. Folgende Zitate können als Beispiele für diese Form der Umsetzung dienen:

„Also früher habe ich mit dem Jugendamt direkt zusammengesessen und mit den Kollegen immer beraten, was sollen wir denn anbieten, [...], was entspricht der Bildungskonzeption. Die haben dann immer gesagt, das und das ist wichtig, das haben wir dann auch gemacht“ (4, Z. 195–198). / „Also wir haben diese Bildungskonzeption, ich weiß gar nicht, vor wie vielen Jahren bekommen. Die ging damals bis Modul fünf, glaube ich [...]. Und dann sind die Module ja relativ pauschal beschrieben“ (5, Z. 158–163).

Kooperationen auf Nachfrage durch Dritte: Vorwiegend (regionale) Unternehmen oder andere Bildungsanbieter nehmen Kontakt mit den Programmplaner*innen auf. Es geht dann um Fragen zu spezifischen Inhalten, die über Angebote an der Volkshochschule umgesetzt werden sollen. Je nachdem, wie spezifisch die Interessen der Anfragenden sind bzw. artikuliert werden können, können die Programmplaner*innen Ausgestaltungen vornehmen und nehmen dabei eine professionell aushandelnde Position ein, die über die Ausrichtung entlang von Bildung fundiert ist. Exemplarisch steht dafür folgende Aussage:

„[...] dann hat [Name der Stiftung] beispielsweise hier vor Ort hat angefragt, könnt ihr einen Smartphone-Kurs für Senioren machen, mal einen Nachmittag lang“ (2, Z. 1614–1616).

Kooperationen auf Eigeninitiative: Programmplaner*innen nehmen Kontakt zu (regionalen) Unternehmen, anderen Bildungsanbietern, Vereinen, Universitäten/Hochschulen und Stiftungen auf, um inhaltliche Ideen umzusetzen. Dabei kann es sich um gemeinsame Angebote, Projektanträge oder auch sich ergänzende Strukturen handeln. Die Programmplanenden haben hier die Möglichkeit, entsprechende konzeptionelle und inhaltliche Rahmungen selbst

zu gestalten und entlang des eigenen professionellen Selbstverständnisses auszuhandeln. Jedoch wird diese Eigeninitiative eher zurückhaltend eingebracht. Folgende Aussage dient als Beispiel für diese Umsetzung:

„Na ja, im Grunde genommen, da haben wir darauf reagiert, das ist richtig, gerade für die jungen Menschen, die gekommen sind. [...] und dann haben wir Kooperationen mit Ausbildungsbetrieben hier vor Ort geknüpft und haben mit ihnen gemeinsam eine berufsbezogene Sprach- und Kenntnisförderung durchgeführt, damit sie im Anschluss die Möglichkeit hatten, in die Ausbildung zu gehen oder in Beschäftigung“ (1, Z. 726–731).

Diese beschriebenen Umsetzungen von Kooperationen haben in der Volkshochschule ihre Ausgangspunkte entweder im allgemeinen Wettbewerb oder in der Konkurrenz (Jütte 2002), in der regionalen Stabilisierung von Weiterbildungsangeboten oder in der regionalen Verantwortung. Natürlich ergeben sich daraus Entlastungen für das Programmplanungshandeln, gleichzeitig jedoch auch inhaltliche, konzeptionelle Begrenzungen. Den unterschiedlichen Kooperationsumsetzungen lassen sich dabei verschiedene Akteur*innen zuordnen (vgl. Kapitel 8.1.1.): Unternehmen, Jobcenter/BA, Stiftungen, Stadt/Kommune, Kammern, Hochschulen, andere (Weiter-)Bildungsanbieter. Vor allem in ländlichen Regionen haben die Volkshochschulen eine besondere Relevanz für die Ausgestaltung von Kooperationen. Die Volkshochschulen sind hier nicht durch den Markt zu ersetzen.

Mit Blick auf die vier von uns unterschiedenen festgestellten Umsetzungen der Kooperationen im Falle der Volkshochschule ist der Frage nachzugehen, ob Kooperationen selbst initiiert und ausgestaltet werden oder sich aus einem gleichberechtigten Wechselverhältnis ergeben. Kooperationen sind dabei nicht selten über einen längeren Zeitraum gewachsen, so dass sie in Teilen auch in Netzwerkstrukturen überführt wurden, aber ebenso aus ihnen resultieren. Vor allem heterogene Netzwerke sind hier prägend. Dabei scheint relevant zu sein, warum – bildungswissenschaftlich betrachtet – bestimmte Kooperationen und Netzwerke mit welcher Ausrichtung angestrebt werden. Welche erwachsenpädagogischen Spielräume ergeben sich dann in diesen Kooperationsumsetzungen und wie werden diese Spielräume von den Programmplanenden genutzt?

Nehmen wir dahingehend die *relative Autonomie* in den Blick, steht eine weitergehende bildungswissenschaftliche Diskussion an, wie eine professionelle Eigendynamik erhalten bleiben kann, damit Kooperationen bestehen bleiben, aber sich nicht indirekt Steuerungen ergeben, die Bildungsbedarfe eher am Überleben einer Organisation ausrichten. Zwar scheint relative Autonomie,

so zeigen auch andere Forschungsergebnisse (siehe dazu Alke/Graß 2019), eine selbstverständliche Handlungsgrundlage für die Programmplanung zu sein, aber die Einflussnahmen auf die relative Autonomie gilt es dennoch neu zu betrachten. Es ergeben sich Zwänge, die das professionelle Handeln verschieben könnten.

Grundlegend bedarf es gegenüber den sich extensiv ausdifferenzierenden Interessen mit rhizomartigem Wachstum der auf dem ‚Markt‘ befindlichen Weiterbildungsorganisationen (vgl. Kapitel 4.), gestützt durch die gegenwärtige Bildungspolitik, Wirtschaft und weitere Akteure, eines geteilten erwachsenenpädagogischen Verständnisses zu Bildung, Kompetenzen und Qualifikationen, wenn auch bildungstheoretisch kontrovers verortet (vgl. Kapitel 2.4.4. und Kapitel 4.). Ansonsten werden die Organisationen zur Hülle für einen unspezifisch interpretierten Zeitgeist, der seine vermeintliche Dynamik hinter Kooperationen – welcher Art auch immer – versteckt und sie nicht bildungskonzeptionell ausweist.

9. Theoretisch-empirische Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung

In den folgenden drei Kapiteln verdichten sich die Ergebnisse aus der Programmanalyse (vgl. Kapitel 8.1.) und der Analyse der Expert*inneninterviews (vgl. Kapitel 8.2.) teilweise in Verschränkung mit Blick auf drei Aspekte, über die die berufliche Weiterbildung ausdifferenziert werden kann. Diese drei Aspekte sind in der Darstellung demnach empirisch, aber ebenso theoretisch rückgebunden. Zunächst werden die Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung detailliert vorgestellt (Kapitel 9.1.), um daran anschließend die Typen beruflicher Weiterbildung zu charakterisieren (Kapitel 9.2.). Kapitel 9.3. greift dann die zentrale analytische Kategorie der Programmanalyse im Projekt auf und stellt die verschiedenen Verwertungshinweise im Kontext der beruflichen Weiterbildung vor.

Wiltrud Gieseke, Maria Stimm, Stephanie Iffert

9.1. „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“

Einführung der zentralen Oberkategorie „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“

Als zentrale Kategorie in der Programmanalyse (vgl. Kapitel 8.1.) rückt in diesem Kapitel die Oberkategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“¹(Iffert et al. 2021) als Ausdifferenzierung des jeweiligen Angebotes in den Blick. Diese Kategorie differenzierte sich über mehrere Schritte aus:

Ausgangspunkt waren die Auseinandersetzungen zum Konzept ‚Beruf‘, welches eine ordnungs- und identitätsstiftende Wirkung sowie eine politisch und gesellschaftlich gestaltende Wirkung hat (vgl. Kapitel 2.4.3.). In der Beobachtung kann in der Entwicklung weniger von sich auflösenden Berufskonzepten als von damit einhergehenden Weiter- bzw. Fortbildungsanforderungen gesprochen werden, die ihren Weg in die Weiterbildungsorganisationen suchen.

1 Im Prozess der Ausbildung dieser Kategorie wurde deutlich, dass die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen unterschiedliche Momente in der beruflichen Bildung adressiert, so dass hier nicht nur Weiterbildung im originären Sinne in den Blick gerät (vgl. Kapitel 2.). Deutlich wird dies über die Kategorien der „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“.

Damit formt sich eine Idee von Beruflichkeit heraus, die Weiterbildung nicht als Fortführung des beruflichen Weges sieht, sondern als ein Gesamtbild der Qualifizierungsentwicklungen, die sich bei Beteiligung an Weiterbildung in der Berufsbiografie abzeichnen (vgl. Kapitel 2.).

Aus dieser Grundlegung ergab sich die zentrale Unterkategorie „Berufsbezug“ in der beruflichen Weiterbildung, die Angebote aufnimmt, die auf die Klassifikation der Berufe (BA 2011a, 2011b) zurückgreift. Das heißt, diese Weiterbildungsangebote sind in einer bestimmten Spezifikation dem Konzept ‚Beruf‘ zuzuordnen. Die genutzte Klassifikation spannt entlang von zwei Dimensionen das Konzept ‚Beruf‘ auf: Berufsfachlichkeit und Anforderungsniveau.² Berufsfachlichkeit wird als horizontale Dimension beschrieben, die „Fachkompetenzen“ bündelt (BA 2020a, S. 21). Die Fachkompetenzen sind dabei unabhängig von einer Person zu denken. Sie umfassen jeweils „spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten eines Berufs, die auf einzelne Arbeitstätigkeiten zugeschnitten und notwendig sind, um berufstypische Aufgaben verrichten zu können. Diese werden in der Aus- und Weiterbildung vermittelt sowie bei der Ausübung des Berufs erworben“ (BA 2020a, S. 21). Das Anforderungsniveau bildet nun die vertikale Dimension ab, welche auf die Komplexität der ausübenden Tätigkeit abzielt (BA 2020a, S. 21).

Wenn ein Angebot in der Kategorie „Berufsbezug“ kodiert wird, wird es über die Kategorie „Berufsbezugsform“ weiter ausdifferenziert. Hierbei handelt es sich um die entsprechende Berufsklassifikation, die sich ausdifferenziert in (A) „berufsspezifisch“, (B) „berufshauptgruppenspezifisch“ und (C) „berufsbereichsspezifisch“. Entlang dieser Unterkategorien werden die Angebote demnach

- A) einer spezifischen Berufsbezeichnung zugeordnet, für die die Klassifikation der Berufe 1.300 Berufsgattungen auflistet (BA 2020b, S. 3), die ein spezifisches Wissens- und Kompetenzprofil bündeln, oder

2 Es liegen daneben eine Vielzahl von Definitionszuschnitten hinsichtlich der Bezugsebenen vor. Zum Beispiel Schelten (2009) unterscheidet aufgrund der Qualifikationen zwischen drei Bezugsebenen: (1) fachspezifische und monoberufliche Qualifikationen geringerer Reichweite, (2) berufsfeld- oder berufsgruppenspezifische Qualifikationen mittlerer Reichweite und (3) berufsfeldübergreifende Qualifikationen hoher Reichweite.

- B) einer der 37 Berufshauptgruppen zugeordnet (BA 2011a, S. 18), innerhalb derer ausdifferenzierte Berufsgattungen zusammengeführt werden, oder
- C) einem der zehn Berufsbereiche zugeordnet (BA 2011a, S. 17), die in der Klassifikation der Berufe die oberste berufsfachliche Ebene widerspiegeln.

Die Abbildung 9.1 stellt diese kategoriale Differenzierung nochmal schematisch vor (siehe ausführlich Iffert et al. 2021).³

3 Folgendes Beispiel lässt sich für diese Struktur anführen, wenn ein entsprechendes Angebot der Unterkategorie „Berufsbezug“ zugeordnet wurde: Einer der zehn *Berufsbereiche* in der Klassifikation der Berufe ist „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“. Eine Zuordnung des Angebots zu diesem Berufsbereich würde in der Kategorie „(c) *berufsbereichsspezifisch*“ erfolgen. Diesem spezifischen Berufsbereich sind wiederum vier *Berufshauptgruppen* zugeordnet (Medizinische Gesundheitsberufe; Nichtmedizinische Gesundheits-, Körperpflege- und Wellnessberufe, Medizintechnik; Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie; Lehrende und auszubildende Berufe). Sollte ein Angebot auf dieser Ebene ausdifferenziert sein, wird es der Kategorie „(b) *berufshauptgruppenspezifisch*“ zugeordnet. Jede Berufshauptgruppe wiederum besteht aus *Berufsgruppen*. Für die Berufshauptgruppe „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ sind das drei Berufsgruppen (Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege; Hauswirtschaft und Verbraucherberatung; Theologie und Gemeindefarbeit), die sich wiederum jeweils in *Berufsuntergruppen* aufgliedern. Für die Berufsgruppe „Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege“ gibt es sechs Berufsuntergruppen, u. a. „Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“. Diese jeweiligen Berufsuntergruppen gliedern sich in sehr kleinteilige *Berufsgattungen*. Eine Zuordnung des Angebots auf dieser Ebene der Berufsgattungen wäre dann „(a) *berufsspezifisch*“. Hier wird das Angebot ganz konkret ausgerichtet auf – im vorliegenden ausdifferenzierten Beispiel – u. a. Betreuungshelfer*in, Genesungsbegleiter*in, Berufseinstiegsbegleiter*in, Bewährungshelfer*in, Gerichtshelfer*in, Jugendpfleger*in, Sozialpädagog*in/ein oder Streetworker*in.

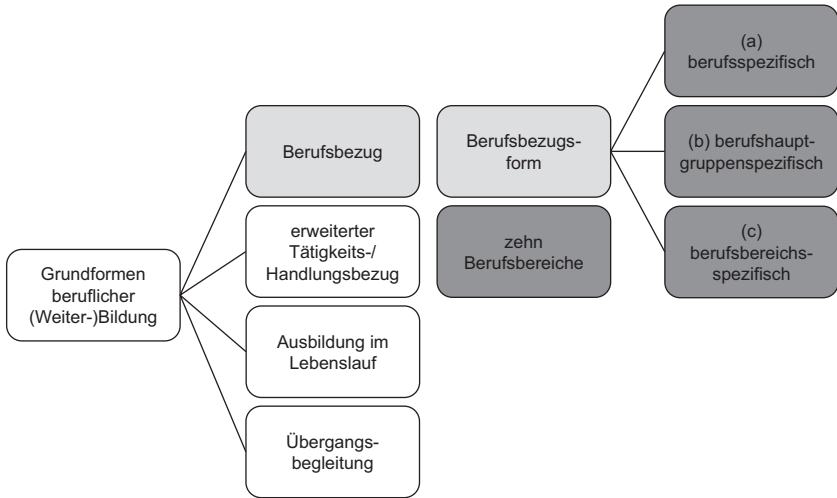


Abbildung 9.1: Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung laut Kodierleitfaden der Programmanalyse (Eigene Darstellung)

Die farblichen Markierungen in der Abbildung 9.1 verdeutlichen, welche Kategorie auf eine andere verweist, das heißt, ist ein Angebot dieser Kategorie zugeordnet, muss es automatisch auch in der anderen, ergänzenden farblichen Kategorie kodiert und damit ausdifferenziert werden. Die zehn Berufsbereiche sind dabei in Anlehnung an die Klassifikation der Berufe (BA 2011b): (1) Land-, Forst- und Tierwirtschaft sowie Gartenbau, (2) Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung, (3) Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik, (4) Naturwissenschaft, Geografie und Informatik, (5) Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit, (6) kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus, (7) Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung, (8) Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung, (9) Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung sowie (10) Militär.

Sichtbar wird in der Abbildung 9.1 auch, dass die Kategorie „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“ neben der Unterkategorie „Berufsbezug“ in der beruflichen Weiterbildung in Abgrenzung noch weitere Unterkategorien aufweist. Denn die Bezeichnung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ im Kontext der Differenzierung der Programmbereiche durch den Deutschen Volkshochschulverband (DVV) nimmt die Beobachtung auf, dass Angebote, die im Kontext der beruflichen (Weiter-)Bildung angeboten werden, nicht in jedem Fall an eine

berufliche Ausbildung oder an berufliche Bildung anderer Formate anschließen müssen und somit nicht „aus einem bestehenden Berufskonzept heraus als dessen Ergänzung bzw. Begleiterscheinung abzuleiten“ (Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 932) sind. Auch muss der Berufsbegriff in der beruflichen Weiterbildung nicht notwendig mit einem theoretischen Berufsbegriff, wie er in den Diskursen zur beruflichen (Aus-)Bildung entwickelt ist, be- und hinterlegt sein, da, anders als in jenen Diskursen, kein direkter oder notwendiger Bezug zu ordnungspolitischen Rahmungen besteht. Daraus resultieren die weiteren drei Unterkategorien der Kategorie „Grundformen beruflichen (Weiter-)Bildung“.

Dabei bezieht sich die Unterkategorie „erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug“ in der beruflichen Weiterbildung auf Angebote, die nicht auf einen Beruf oder mehrere Berufe entlang der Klassifikation der Berufe verweisen, aber denen durch ihre Platzierung im Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ Arbeitshandeln zugewiesen wird. Diese Angebote zielen darauf, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, so das Teilnehmende Anforderungen allgemeiner Art im Arbeitskontext handelnd einlösen und ausfüllen und sich dergestalt komplex in diesen Kontexten bewegen. Die Unterkategorie „Ausbildung im Lebenslauf“ nimmt Angebote auf, die sich auf eine Ausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) beziehen. Mit der Ergänzung „im Lebenslauf“, wird betont, dass die Ausbildung eben nicht zwingend am Übergang Schule und Erwerbsarbeit anzusiedeln ist, sondern in verschiedenen Phasen des Lebenslaufs platziert werden könnte. In die Unterkategorie „Übergangsbegleitung“ werden Angebote kodiert, in denen über Angebote der beruflichen (Weiter)Bildung auf einen Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereitet wird, bspw. von der Schule ausgehend, und/oder ein Übergang innerhalb des Arbeitsmarktes begleitet wird. Entlang dieser Unterkategorien zeigt sich, welche vielfältigen Aufgaben die Volkshochschulen in der individuellen beruflichen Weiterbildung übernehmen.

Die spezifische Ausrichtung der individuellen beruflichen Weiterbildung einer Einrichtung lässt sich demnach über die zentrale Kategorie „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“ erschließen. Hierfür waren die Auseinandersetzungen mit dem Konzept „Beruf“ rahmend (vgl. Kapitel 2.). Durch die Unterkategorien zur Kategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ wird deutlich, dass die in der Studie empirisch zu erschließende individuelle berufliche Weiterbildung in der Umsetzung über die Angebotsankündigungstexte sich differenzierter darstellt und auch Angebote der beruflichen Bildung identifiziert werden können (vgl. Kapitel 2.). In die Erschließung der Angebotsankündigungstexte mit eingebunden sind, so wie es die Abbildung 9.2 aufnimmt, weitere Aspekte der Kategorisierung des Angebotsankündigungstextes, um die einrichtungsspezifische Schwerpunktsetzung zu bestimmen (vgl. Kapitel 9.2.).

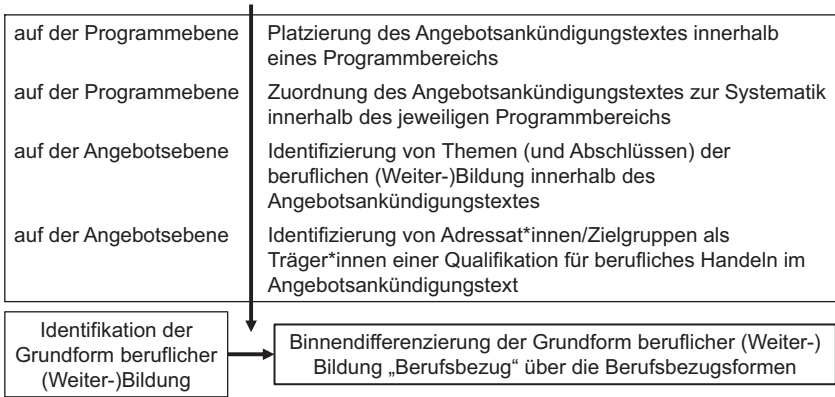


Abbildung 9.2: Kategorisierung des Angebotsankündigungstextes hin zur einrichtungsspezifischen Schwerpunktsetzung der individuellen beruflichen Weiterbildung (Eigene Darstellung)

Darstellung der Entwicklungen der „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“

Tabelle 9.1 führt die quantitative Verteilung der Angebote entlang der Jahre 2007 und 2017 zu den „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ in den beiden in der Studie betrachteten Teilsegmenten ‚offenes Angebot‘ und ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ auf. Insgesamt wurden 938⁴ Angebotsankündigungstexte im Untersuchungsjahr 2007 und 636⁵ Angebotsankündigungstexte im Untersuchungsjahr 2017 als individuelle berufliche Weiterbildung identifiziert und kategorisiert (vgl. Kapitel 8.1.).⁶ Die Grundform „Berufsbezug“ vereint in den Tabellen noch die weiteren Ausdifferenzierungen von (a) „berufsspezifisch“, (b) „berufshauptgruppenspezifisch“ und (c) „berufsbereichsspezifisch“.

4 Im Abgleich zu Kapitel 8.1. ergibt sich hier eine andere Grundgesamtheit, da für die „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ die Beratungs- und Coachingangebote rausgerechnet wurden.
 5 Im Abgleich zu Kapitel 8.1. ergibt sich hier eine andere Grundgesamtheit, da für die „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ die Beratungs- und Coachingangebote rausgerechnet wurden.
 6 Die Prozentzahlen in der Tabelle 9.1 und den folgenden Tabellen in diesem Kapitel beziehen sich auf die jeweilige kategorisierte Grundgesamtheit in der Kategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“.

Tabelle 9.1: Häufigkeit der Kategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ und im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ in 2007 und 2017, einrichtungsübergreifend (Eigene Darstellung)

Jahr	Berufs- bezug	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungs- bezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangs- begleitende Weiterbildung	Anderes
2007					
offenes Angebot	355 (37,8 %)	578 (61,6 %)	4 (0,4 %)	0 (0,0 %)	1 (0,1 %)
Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaß- nahmen)	29 (36,7 %)	15 (19,0 %)	7 (8,9 %)	24 (30,4 %)	4 (5,1 %)
2017					
offenes Angebot	299 (47,0 %)	337 (53,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaß- nahmen)	13 (15,3 %)	8 (9,4 %)	30 (35,3 %)	34 (40,0 %)	0 (0,0 %)

Deutlich wird im Vergleich der Jahre 2007 und 2017, dass im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ vor allem Angebote zum erweiterten Tätigkeits-/Handlungsbezug reduziert wurden. Die These, dass diese Angebote mit entsprechender inhaltlicher Ausrichtung „ausgewandert“ sind in das Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ ist dabei nicht haltbar, auch hier wurde das Angebot reduziert. Aber in diesem Teilsegment wurden die Angebote verschoben und zur „Ausbildung im Lebenslauf“ und zur übergangsbegleitenden Weiterbildung deutlich ausgebaut. Das ist nicht verwunderlich, denn vor allem in diesen Bereichen sind projektförmige Strukturen über Kooperationen und Vernetzungen aufgebaut (vgl. Kapitel 2.2., Kapitel 8.1.1. und Kapitel 8.2.3.). Während im offenen Angebot der Schwerpunkt in einer beruflichen Weiterbildung liegt, die entweder entlang eines bestehenden Berufes oder einer Tätigkeit mit Bezug zur Arbeitswelt ausgerichtet ist, finden sich bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) verstärkt Angebote, die als übergangsbegleitende Weiterbildung unterstützend sind, um in den Arbeitsmarkt

einzutreten oder als Ausbildung im Lebenslauf für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Es wird im Vergleich der Teilsegmente deutlich, wo die Schwerpunkte der Förderung liegen, die auch im Zusammenhang mit Zuschreibungen an die Rolle der Volkshochschulen gedeutet werden können (vgl. Kapitel 3.1.). Die Darstellung der „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“ stützt dabei die These, dass eine Umlagerung der Angebotsstruktur zwischen den Teilsegmenten stattfindet, die auch als Pluralisierung gelesen werden kann, jedoch jeweils Spielräume im Planungshandeln einengt (vgl. Kapitel 8.2.3.).

Darstellung der Entwicklungen des Berufsbezuges

Auch die Angebote mit zugewiesenem Berufsbezug reduzieren sich in der Betrachtung des Zeitraums über beide Teilsegmente. Hier wird deutlich, welcher inhaltliche Fokus bei den Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) gesetzt wird.

In der Tabelle 9.2 wird die Ausdifferenzierung der Unterkategorie „Berufsbezug“ deutlich:

Tabelle 9.2: Häufigkeit der Kategorie „Berufsbezug“ im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ und im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ in 2007 und 2017, einrichtungsübergreifend (Eigene Darstellung)

Jahr	(a) berufsspezifisch	(b) berufshauptgruppenspezifisch	(c) berufsbereichsspezifisch
2007			
offenes Angebot	138 (35,4 %)	66 (16,9 %)	186 (47,7 %)
Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)	14 (46,7 %)	2 (6,7 %)	14 (46,7 %)
2017			
offenes Angebot	137 (42,8 %)	73 (22,8 %)	110 (34,4 %)
Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)	8 (61,5 %)	0 (0,0 %)	5 (38,5 %)

Deutlich wird in beiden Teilsegmenten, dass Angebote mit Berufsbezug eher auf einer übergeordneten Ebene (berufsbereichsspezifisch) oder sehr ausdifferenziert (berufsspezifisch) platziert werden.

In einem nächsten Schritt können die zehn Berufsbereiche in Anlehnung an die Klassifikation der Berufe (BA 2011b) mit der Differenzierung des Berufsbezugs verschränkt werden. Die Häufigkeit des Auftretens von Berufsbereichen verweist dann auf Schwerpunktsetzungen in den beruflichen Weiterbildungsangeboten mit einem Berufsbezug.

Die Berufsbereiche „Land-, Forst- und Tierwirtschaft sowie Gartenbau“, „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“, „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ sowie „Militär“ werden kaum bis gar nicht über die Angebotsankündigungstexte adressiert, der Berufsbereich „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ minimal (vgl. differenzierter zu den Zielgruppen Kapitel 8.1.3.). Hingegen stehen andere Berufsbereiche im Fokus, jeweils jedoch unterschiedlich: „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“, „kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ und „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung“ auf der allgemeinen berufsbereichsspezifischen, demnach thematischen Ebene, „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ auf der berufsspezifischen und berufshauptgruppenspezifischen Ebene, die Darstellung im Angebotsankündigungstext ist demnach konkreter. Der Berufsbereich „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ wird vor allem auf der berufsbereichsspezifischen-thematischen Ebene, aber auch auf der konkreteren berufshauptgruppenspezifischen Ebene ausdifferenziert.

Für die Angebotsankündigungstexte, die im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ kodiert wurden, lässt sich kaum ein Berufsbezug ausweisen (vgl. auch Tabelle 9.2), wenn, dann sind für 2007 die Berufsbereiche „kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ und „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ zu erwähnen (vgl. auch Kapitel 8.1.3.). Beide differenzieren sich auf der berufsspezifischen Ebene mit jeweils sechs Angeboten und auf der berufsbereichsspezifischen Ebene mit neun bzw. fünf Angeboten aus. Im Jahr 2017 ist in dieser Ausdifferenzierung nur noch der Berufsbereich „kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ mit zwei Angeboten auf der berufsspezifischen Ebene und fünf Angeboten auf der berufsbereichsspezifischen Ebene vorzufinden. Hinzu kommt jedoch der Berufsbereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ mit sechs Angeboten auf der berufsspezifischen Ebene.

Zusammenfassende Anmerkungen zu den Entwicklungen

Berufliche Weiterbildung im allgemeinen, trägerübergreifenden Diskurs zeigt die ganze Breite möglicher bzw. vorhandener Anschlüsse lebenslaufbezogener Bildung. Vertiefend geht die Studie auf die Berufsbezüge als eine der unterschiedenen Grundformen ein.

Es ist nun interessant, welche Grundformen und im Speziellen, welche Berufsbezüge an den Volkshochschulen angeboten werden (vgl. Abbildung 9.1). Im Sinne einer größeren Genauigkeit können wir den benannten Berufsbezug weiter unterscheiden nach Berufsspezifität im engeren Sinne, nach Berufshauptgruppen und nach den übergeordneten Berufsbereichen. Diese Ausdifferenzierung, deduktiv begründet und induktiv erweitert, ermöglicht, genauer zu erkunden, wie ausdifferenziert das Programm insgesamt, aber auch die individuelle berufliche Weiterbildung im Fokus der Studie ist. Ebenso lassen sich dabei Veränderungen der individuellen beruflichen Weiterbildung und ihre Lücken erkennen.

Angebote aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ und im erweiterten Sinne für das Segment der beruflichen Weiterbildung, die in den Ankündigungstexten berufsbezogen argumentieren, zeigen sich latent und verweisen auf eine Relevanz von Angeboten, die vormals allein als allgemeinbildend betrachtet wurden. Es zeigt sich unter diesem Verständnis eine gewisse inhaltliche Entgrenzung und/oder eine Verknüpfung, die sich schon allein aus dem Berufsalltag heraus als notwendig erweist.

Besondere Beachtung verdienen dabei neben den klassischen offenen Angeboten *Projekte sowie Auftrags- und Vertragsmaßnahmen*. Vor allem in diesem Teilsegment lässt sich ein wachsendes Angebot über die Jahre verzeichnen. Ein spezifisches Nutzungsinteresse von starken Akteuren diverser Art kooperiert hier in unterschiedlicher Form mit den Volkshochschulen. Erhält die Volkshochschule dadurch eine neue Außenwahrnehmung? Denn wenn es um die an Volkshochschulen durch andere Akteure herangetragenen Bildungsbedarfe geht, ist nur 2007 der Berufsbezug der stärkste Bereich, der aber 2017 um mehr als die Hälfte sinkt (vgl. Tabelle 9.1). Dagegen steigen die Bereiche Ausbildung im Lebenslauf und die übergangsbegleitende Weiterbildung (vgl. Tabelle 9.1). Dominant ist letzterer Bereich 2017, gefolgt von der Ausbildung im Lebenslauf (vgl. Tabelle 9.1). Damit kommen offensichtlich berufliche Umorientierungen im Erwachsenenalter stärker in den Blick, wobei die Übergänge ebenso Beachtung finden.

Bei den *offenen Angeboten* dominiert für 2007 als auch für 2017 in den einzelnen Volkshochschulen und übergreifend der erweiterte Tätigkeits- und Handlungsbezug (vgl. Tabelle 9.1). Mit dieser Schwerpunktsetzung zeigen

sich – vorsichtig interpretiert – neue berufliche Erweiterungsanforderungen, die jeweils bisher unspezifisch zu bezeichnen sind.

Über die Verknüpfung der Angebote im Berufsbezug oder erweiterten Tätigkeits-/Handlungsbezug mit Zertifikaten (vgl. Kapitel 8.1.5.) bietet sich die Stärkung von Eigenaktivitäten an. Anerkannte Zertifikate, die an der Volkshochschule platziert werden, ermöglichen es, unterschiedlichste Teilnehmer*innen zu adressieren. Dabei wäre es im Sinne der Volkshochschule, die individuelle Zertifizierung selbst offen zu halten und Prüfungen nicht zur Pflicht zu machen.

Schaut man sich im Weiteren die Zahlen im offenen Angebot und im Speziellen zum Berufsbezug im Vergleich der Jahre 2007 und 2017 nach den *Berufsbereichen* an, dann sinken insgesamt gesehen durchgängig die Anteile außer im Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“. Gerade dort liegen die Schwerpunkte deutlich jeweils im berufsspezifischen und berufshauptgruppenspezifischen Bereich. Auffällig ist, dass die Bereiche, die bereits immer klassisch berufsbezogene Bereiche waren, auch heute noch dominant sind. Das betrifft „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ ebenso wie „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“. Überdies sind es auch noch im bisherigen Sinne ‚klassische‘ Frauenberufe (vgl. auch Kapitel 8.1.3.). Für diese Zielgruppe gibt es eine lange Entwicklung an den Volkshochschulen (vgl. Kapitel 8.1.3.). Die externen Akteure mit ihren Aufträgen haben diese qualifizierende und soziale Komponente ebenso zum aktuellen Markenkern der Volkshochschule gemacht. Dies lässt sich an den Übergangsbegleitungen und der Ausbildung im Lebenslauf erkennen, so z. B. zur Tagesmutter und andere Aufgaben im Gesundheitsbereich und im sozialen Bereich.

Insgesamt gesehen gilt: Die Volkshochschule hat für den beruflichen Bereich eine ganze Palette an Angeboten und die Kooperation mit vielen Akteuren umgesetzt (vgl. Kapitel 8.1.1. und Kapitel 8.2.3.). Ihre Profilentwicklungsmöglichkeiten bleiben breit, aber sie bewegen sich auch weiter in einem zugeschriebenen externen Bild.

*Verschränkung der Ergebnisse mit den Analyseergebnissen aus den Expert*inneninterviews*

Ziehen wir nun die Analyseergebnisse aus den Expert*inneninterviews mit den Programmplaner*innen des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ sowie anderer Programmbereichen (vgl. auch Kapitel 8.2.) für Erklärungsansätze mit Blick auf den Gesamtuntersuchungszeitraum hinzu, reichen die Ergebnisse nicht für eine umfassende Erklärung, da nur wenige interviewte Programmplaner*innen über den gesamten Untersuchungszeitraum als Programmplaner*in

an der Volkshochschule tätig waren, teilweise hat sich ihre Tätigkeitszuschreibung über die Jahre auch verändert. Aber es lassen sich Hinweise für mögliche Erklärungen finden, da in den Interviews deutlich wird, dass die Programmplaner*innen eher auf äußere Bezugsrahmen reagieren statt ihre Gestaltungsräume auszuschöpfen. Die Verschränkung bewegt sich dabei auf einer übergeordneten Ebene. Eine inhaltliche Zielperspektive wird dabei vor allem von außen an die Projekte sowie Auftrags- und Vertragsmaßnahmen herangetragen (vgl. Kapitel 8.2.3.), so dass sich eine institutionelle, themenbezogene Ausrichtung nur schwer entfalten kann.

Wie analysiert (vgl. auch Kapitel 8.1.), dehnt sich das Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘, somit die Projektanwerbung, aus und spielt im mehrfachen Sinne eine Rolle. Aber das Interesse an Projekten geht weit auseinander: Zum einen muss in einigen Regionen die Finanzierung der Volkshochschule insgesamt gesichert werden, zum anderen können auf diesem Wege ebenso soziale Aufgaben, die mit Weiterbildung oder Bildung generell zusammenhängen, in der Kommune angegangen werden. Begründungen laufen dann über Sozialdaten und Arbeitsmarktstrukturen. Es erfolgt eine Funktionseinordnung der Volkshochschule.

Die Projektorientierung ist insgesamt mit dem Label ‚Kooperationen‘ als Umsetzung bildungspolitischer Aufträge, die auf die ‚Steuerung‘ gesellschaftlicher Problemlagen abheben, belegt (vgl. auch Kapitel 8.1.1. und Kapitel 8.2.3.). Nach einem erfolgreichen Antrag wird eine Finanzierung zur Verfügung gestellt. Demnach sehen sich die Programmplaner*innen eingebunden in einen bildungspolitischen Steuerungsprozess, quasi verstanden als Auftrag. Es ist besonders zu beachten, dass Projekte quasi als kurzfristige Interventionen wirken sollen oder Übergangunterstützungen sind. Projekte müssen also immer wieder neu nachgeliefert werden. Daraus ergibt sich auch eine Verpflichtung gegenüber den Mitarbeiter*innen.

Die Programmplanenden stehen damit vor dem Dilemma, dass sie Akteur*innen im Zahlenwerk bildungspolitisch notwendiger Angebote sein sollen, jedoch als reaktiv Arbeitende bezogen auf die jeweiligen, von außen herangehenden Erwartungen. Eigene bildungskonzeptionelle Vorstellungen in der Region, im Sinne einer flächendeckenden Grundversorgung für alle, folgen erst im zweiten Schritt. Die relative Kurzfristigkeit der aufeinander folgenden Projekte und die hohe Steuerung durch bildungspolitische Ziele scheint eine wartende Passivität nach sich zu ziehen – bezogen auf beide Teilsegmente. Die jeweilige Finanznot der Volkshochschulen tut dabei ihr übriges. Die Verschiebung der Angebotsstruktur

und damit auch der Rückgang der Angebote im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ im Untersuchungszeitraum wird von den Interviewten dabei nicht begründet. Diejenigen Planenden, die diesen Prozess selbst analysieren, arbeiten ergänzend mit eigenen Vorstellungen im Sinne eines seismographischen Erschließens dessen, was allgemein in der individuellen beruflichen Weiterbildung anstehen müsste. Dabei wird u. a. auf zu zertifizierende Abschlüsse Bezug genommen.

Insgesamt hat diese Ausgestaltung über Projektstrukturen Auswirkungen auf die individuelle berufliche Weiterbildung, die wir über die „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“ ablesen können. Deutlich wird zudem auf übergeordneter Ebene eine sich sukzessiv ausbreitende Tendenz der spezifischen Form der Inanspruchnahme der Volkshochschule (vgl. auch Kapitel 8.2.2. und Kapitel 8.2.3.).

9.2. Typen beruflicher Weiterbildung

Aiga von Hippel

9.2.1. Ziele einer Typenbildung zur beruflichen Weiterbildung

Definition Typologie

Eine Typologie ist das „Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kelle/Kluge 2010, S. 85), es geht um Merkmalskombinationen. Bei Typen handelt es sich um Konstrukte, die nur dann „empirisch begründete Typen sind“ (Kluge 1999, S. 50), wenn empirische Analysen und theoretisches Wissen verbunden werden. Die Vergleichsdimensionen müssen empirisch wie theoretisch bedeutsam sein (Kluge 1999). Empirisch begründete Typologien liegen zwischen Empirie und Theorie und sind somit „Zwischenschritt der Theoriebildung“ (Kluge 1999, S. 51).

Ziele allgemein

Intention ist es dabei, „Typisches“, Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede herauszufiltern, die dann für die Typologie dienen. Insgesamt geht es um die Strukturierung und das Aufdecken von Sinnzusammenhängen der Merkmalskombinationen von Kategorien, aus denen mehrdimensionale Typologien entstehen (Kelle/Kluge 2010, S. 84–85).

Typologien werden sowohl für deskriptiv-strukturierende als auch für theoretisch-heuristische Zwecke verwendet (Kluge 1999, S. 13). Sie stellen sozusagen einen Zwischenschritt dar, um zu generelleren Aussagen zu gelangen

(Kluge 1999, S. 87). Gleichzeitig haben sie das Potenzial, auf ihrer Grundlage handlungsrelevantes Wissen für die Praxis abzuleiten (Schmidt-Hertha/Tippelt 2011, S. 23), hier für die Programmplanung und weitere Analysen beruflicher Weiterbildung.

Ziele konkret

Die im Folgenden herausgearbeiteten Typen sollen wie der Kodierleitfaden (siehe Iffert et al. 2021) übertragbar sowie nachnutzbar sein und zwar für Praxis und weitere Forschung, sowohl zu Volkshochschulen aber auch bezogen auf andere Anbieter beruflicher Weiterbildung. Die Typen sind zunächst auch ein Begriffsangebot, um einen Bereich zu strukturieren und benennen zu können.

Als Reflexions- und Analyseinstrument können sie für die Praxis dienen, indem sie Fragen anregen: Welche Typen bieten wir (als Weiterbildungsorganisation) an? Was haben wir für ein Profil? Wohin wollen wir? Als Analyseinstrument für die Forschung können sie anschlussfähig für weitere empirische Forschungen und Weiterentwicklungen sein: Welche Typen und Profile gibt es bei anderen Anbietern beruflicher Weiterbildung (z. B. privat-kommerzielle Anbieter, aber auch betriebliche Weiterbildung)? Die Typen könnten – auch in Kombination mit anderen Kategorien und Fragestellungen – in den Bereichen der Adressat*innenforschung, Programmforschung und Organisationsforschung relevant sein. Sie – hier gebildet aus mehreren Vergleichskategorien – könnten dann als eine Kategorie weitergeführt werden: „Auch ein Typus ist also letztendlich nichts anderes als eine Kategorie“ (Kelle/Kluge 2010, S. 86), die einzelnen Typen sind dann die Subkategorien.

Aiga von Hippel

9.2.2. Vorgehen bei der Typenbildung

Begriffliche Klärungen „Typen“ und „Profile“

Unsere Typologie ist eine Typologie von Angeboten individueller beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen auf Basis der Programmanalyse. Das heißt, es geht bei den Fallvergleichen und Fallkontrastierungen um Angebote als Fälle. Die Typologie kann prinzipiell erweitert werden auf jegliche Anbieter beruflicher Weiterbildung (sei es betriebliche Weiterbildung oder kommerziell-private Anbieter oder partikulare), insbesondere, wenn in der Vergleichsdimension „Themen“ weitere Merkmalsausprägungen hinzugefügt werden. Die Typologie stellt damit eine Binnendifferenzierung, Ausdifferenzierung der individuellen beruflichen Weiterbildung (an Volkshochschulen) dar.

Die Profile sind dann Kombinationen von Typen von Angeboten, das heißt im Grunde: Typen von Programmsegmenten individueller beruflicher Weiterbildung. Das heißt, wir haben eine Angebotstypologie (Typen) entwickelt, die in nachfolgenden Arbeiten auch zu einer Programmsegmentstypologie (Profile) weiterentwickelt werden könnte (bei der die Typen kombiniert werden als Kategorien).

Die Typen sollen auf alle Volkshochschulen und andere Anbieter beruflicher Weiterbildung übertragbar sein, die Profile als solche nicht. Sie ließen sich spezifisch an die jeweilige Volkshochschule anlegen und beschreiben.

Ablauf

Anhand eines zirkulären Analyseprozesses (Erarbeitung von Vergleichsdimensionen, Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge) werden „komplexe Typen systematisch, intersubjektiv nachvollziehbar und empirisch begründet gebildet“ (Kluge 1999, S. 87). Unsere Typenbildung erfolgte in Anlehnung an die empirisch begründete Typenbildung nach Kluge (1999).

Bei der typologischen Analyse ist es wichtig, Typisierungsdimension (inhaltliche Festlegung über welche Merkmale typisiert werden soll) und Typisierungskriterium (z. B. Idealtypus oder Realtypus bzw. heuristische oder empirische Typen) festzulegen (Mayring 2002, S. 131). Die meisten Typologien weisen jedoch sowohl theoretische als auch empirische Anteile auf (Kluge 1999, S. 56). Idealtypen nach Max Weber haben zwar eine empirische Basis, sind aber konstruiert (Schründer-Lenzen 1997, S. 112). Sie abstrahieren von gegebenen empirischen Häufigkeitsverteilungen, sollen aber nicht nur für eine begrenzte Stichprobenpopulation anwendbar sein (Kluge 1999, S. 24). Kluge legt als Weiterentwicklung anderer Konzepte zur empirisch begründeten Typenbildung von Idealtypen ein systematisches und intersubjektiv nachvollziehbares Stufenmodell vor (1999). Wir haben empirisch-theoretisch begründete Realtypen gebildet, die prinzipiell übertragbar sind.

In einem vorbereitenden Schritt wurden zwei Kategorien zu einer zusammengeführt (vgl. Kapitel 9.1.), nämlich die Kategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ und die Kategorie „Berufsbezugsform“, die eine Ausdifferenzierung einer Unterkategorie darstellt, zur Kategorie „Ausdifferenzierung der Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ (vgl. Tabelle 9.3⁷). Im Grunde

7 Die jeweiligen Unterkategorien „Anderes“ wurden für die Typenbildung nicht aufgenommen.

handelt es sich bei dieser Ausdifferenzierung auch schon um eine erste Typenbildung, auf den ersten Blick eindimensional (aber gebildet aus unterschiedlichen Berufsbezugsformen, Adressat*innen und Inhalten).

Tabelle 9.3: Ausdifferenzierung der Kategorie „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ zur Typenbildung (Eigene Darstellung)

Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung		Berufsbezugsform		Kategorie zur Typenbildung „Ausdifferenzierung der Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“
Berufsbezug (ja→ Berufsbezugsform)	+	berufsspezifisch	=	berufsspezifisch
		berufshauptgruppenspezifisch		berufshauptgruppenspezifisch
		berufsbereichsspezifisch		berufsbereichsspezifisch
erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug (im Kontext von Arbeit)				erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug (im Kontext von Arbeit)
Ausbildung im Lebenslauf				Ausbildung im Lebenslauf
Übergangsbegleitung				Übergangsbegleitung

In einem ersten Schritt wurden die beiden Vergleichsdimensionen „Ausdifferenzierung der Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ und „Themen“ induktiv wie deduktiv entwickelt, sie sind nah an den zentralen Fragestellungen des Projekts. Die Typenbildung erfolgte dann empirisch begründet, indem sowohl quantitativ auf die Merkmalskombinationen in Form von Kreuztabellen geschaut wurde als auch qualitativ die Angebotsbeschreibungen dann für die weitere Fallanalyse herangezogen wurden. Nach der Gruppierung der Angebotsfälle nach der „Ausdifferenzierung der Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ (1. Vergleichsdimension) wurde analysiert, nach welcher zweiten Dimension sich diese Gruppen noch einmal differenzieren lassen. Als inhaltlich zusammenhängend und empirisch differenzierend, stellten sich die „Themen“ heraus. Als weitere, dann beschreibende, Kategorien wurden „Zielgruppenansprache“ und „Verwertungshinweise“ sowie „Zertifikate“ und „Zugangsvoraussetzungen“ herangezogen.

In einer Mehrfeldertafel können alle theoretisch möglichen Kombinationen der Merkmalsausprägungen dargestellt werden. Um nur die relevanten Kombinationen zu untersuchen, werden durch Reduktion einzelne Felder zusammengefasst (Kluge 1999). Die Typenbildung wurde dann in einer Mehrfeldertafel (vgl. Tabelle 9.4, Tabelle 9.5, Tabelle 9.6 und Tabelle 9.7) dargestellt. Wenn Zellen überhaupt nicht besetzt sind, muss man sich fragen, ob sie es aus empirischen Gründen nicht sind (weil sie in der Realität nicht existieren) oder weil die Stichprobenziehung nicht alle theoretisch möglichen Fälle berücksichtigte (Kluge 1999, S. 274).

Die Fälle wurden anhand der Vergleichsdimensionen gruppiert und es wurden die interne Homogenität und externe Heterogenität überprüft (Kluge 1999, S. 254). Der Gruppierungsprozess kann anhand der Merkmalsausprägungen agglomerativ (ausgehend vom Einzelfall) oder divisiv (ausgehend von der Gesamtgruppe) durchgeführt werden (Kluge 1999, S. 270). Wir führten einen divisiven Gruppierungsprozess durch, auch durch die Kombination der Merkmale in einer Kreuztabelle (vgl. Tabelle 9.8). Zuvor erstellten wir Kreuztabellen in SPSS, um empirische Häufigkeiten sichtbar zu machen (Chi2-Tests führten wir aufgrund zum Teil kleiner Fallzahlen pro Zelle nicht durch).

Aiga von Hippel

9.2.3. Ergebnisse: Typologie von Angeboten individueller beruflicher Weiterbildung

Empirische Schwerpunkte

Wir analysierten zuerst die empirischen Schwerpunkte im *offenen Angebot* 2017. Hier führten wir danach die Typenbildung durch. Für die anderen Angebote (Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)) und das Jahr 2007 stellen wir die empirischen Schwerpunkte dar und ziehen einen Vergleich zu 2017.

Im Folgenden⁸ sind die empirischen Schwerpunkte für die Jahre 2007 und 2017 sowie darauf bezogen differenziert in „offenes Angebot“⁹ (Tabelle 9.4 und

8 Im Abgleich zu Kapitel 8.1. ergibt sich in den Tabelle 9.4, Tabelle 9.5, Tabelle 9.6 und Tabelle 9.7 eine andere Grundgesamtheit, da für die „Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung“ die kodierten Beratungs- und Coachingangebote rausgerechnet wurden (vgl. auch Kapitel 9.1.).

9 Im offenen Angebot sind alle Prozentzahlen unter 4 Prozent nicht ausgewiesen.

Tabelle 9.6¹⁰) und ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Verrasmaßnahme)¹¹ (Tabelle 9.5 und Tabelle 9.7) zunächst tabellarisch^{12,13,14} dargestellt. Schwarz umrandet sind die empirischen Schwerpunkte zusammengefasst.¹⁵ Wenn in einer Spalte pro Zelle die Gewichtung der Angebote immer nur weniger als vier Prozent beträgt, werden keine Prozentzahlen ausgewiesen und keine symbolhafte Markierung mit „x“ vorgenommen. Die symbolische Markierung mit „x“ erfolgt mit folgender Gewichtung: vier Prozent bis 19 Prozent kleine Gewichtung (x), 20 Prozent bis 49 Prozent mittlere Gewichtung (X) und ab 50 Prozent große Gewichtung (X).

-
- 10 Auflistung der Themenbereiche im offenen Angebot 2017, die insgesamt vom Umfang her den Schwerpunkt im Gesamtangebot ausmachen (also nicht bezogen auf die Zeilen): Informationstechnik (IT)/erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug: 39 Prozent, Informationstechnik (IT)/berufsbereichsspezifisch: 7,9 Prozent, pädagogische Themen/berufsspezifisch: 16,4 Prozent, BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen/berufsbereichsspezifisch: 7 Prozent, Fremdsprachen/erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug: 5,2 Prozent, die anderen Themen liegen prozentual darunter.
 - 11 Wenn in einer Spalte pro Zelle immer nur weniger als fünf Angebote in den Tabellen zu den ‚Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ vorkommen, werden keine Prozentzahlen ausgewiesen und keine symbolhafte Markierung mit x vorgenommen.
 - 12 Die Prozentzahlen beziehen sich in den Tabellen jeweils auf die jeweilige Spalte, das heißt z. B. 53,4 Prozent der Angebote, die berufsspezifisch kodiert wurden, wurden mit „pädagogische Themen“ kodiert.
 - 13 In der tabellarischen Darstellung wurden die Themenbereiche „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ zusammengefasst.
 - 14 Zu der Zeile „weitere Themen“ gehören die Themenbereiche „Arbeitsrecht“, „Alphabetisierung/Grundbildung“, „Umwelt und Natur“, „dienstleistungsbezogene Themen“. Diese Zeile wird bei einer Typenbildung noch ausdifferenziert.
 - 15 Vielen Dank an dieser Stelle an Laura Seidel, die die Tabellen mit den Zahlen gefüllt hat.

Tabelle 9.4: Empirische Schwerpunkte im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ im Jahr 2007, einrichtungübergreifend (N = 938) (Quelle: Eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
pädagogische Themen	X 53,4 % n = 63	x 17,6 % n = 9	x 7,7 % n = 1	X 50,0 % n = 2		
Pflege und Betreuung	X 21,2 % n = 25	x 13,7 % n = 7				
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen	X 5,9 % n = 7	X 33,3 % n = 17	X 38,7 % n = 72	x 4,5 % n = 26	X 25,0 % n = 1	
Informationstechnik (IT)	X 11,0 % n = 13	n = 2	X 46,8 % n = 87	X 78,5 % n = 454	X 25,0 % n = 1	
Fremdsprachen		n = 2		x 5,0 % n = 29		
soziale und personale Themen	n = 3	x 5,9 % n = 3	n = 2	x 7,4 % n = 43		
gesundheitliche und psychologische Themen	n = 3			n = 5		

(wird auf nächster Seite fortgeführt)

Tabelle 9.4: Fortsetzung

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung				n = 14		
handwerkliche Themen			n = 4			
dienstleistungsbezogene Themen						
Themenkombination	n = 4	x 17,6 % n = 9	x 11,3 % n = 21	n = 4		
weitere Themen		n = 2		n = 3		

Tabelle 9.5: Empirische Schwerpunkte im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) im Jahr 2007, einrichtungsübergreifend (N =79) (Eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
pädagogische Themen	n =1				n =1	
Pflege und Betreuung	n =2				n =1	n =3
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen	n =1	n =1	n =1	n =1		
Informationstechnik (IT)	n =1			n =3		
Fremdsprachen			n =1	n =2		
soziale und personale Themen				X		
gesundheitsliche und psychologische Themen		n =1		n =5		
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuerntierung			n =1	n =1	n =1	X 58,3 % n =14
handwerkliche Themen						
dienstleistungsbezogene Themen	n =1		n =1		n =2	n =1
Themenkombination	X 57,1 %		X 61,5 %	n =3	n =2	X 25,0 % n =6
weitere Themen	n =8		n =8			
			n =1			

Tabelle 9.6: Empirische Schwerpunkte im Teilsegment „offenes Angebot“ im Jahr 2017 – einrichtungübergreifend (N = 636) (Eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
pädagogische Themen	X 86,0 % n = 104	x 14,5 % n = 10				
Pflege und Betreuung	n = 1	X 23,2 % n = 16				
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations)-bezogene und kaufmännische Themen		X 34,8 % n = 24	X 41,3 % n = 45	n = 11		
Informationstechnik (IT)	n = 1		X 45,9 % n = 50	X 73,6 % n = 248		
Fremdsprachen		x 7,2 % n = 5		x 9,8 % n = 33		
soziale und personale Themen	X 6,6 % n = 8	n = 1		x 8,6 % n = 29		
gesundheitliche und psychologische Themen	n = 2	x 4,3 % n = 3		n = 9		

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung				n = 3		
handwerkliche Themen	x 4,1 % n = 5		n = 3			
dienstleistungsbezogene Themen			n = 1			
Themenkombination	x 11,6 % n = 8	x 9,2 % n = 10		n = 4		
weitere Themen		n = 2				

Tabelle 9.7: Empirische Schwerpunkte im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ im Jahr 2017 – einrichtungsübergreifend (N =85) (Eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen						
pädagogische Themen	n =2				n =3	
Pflege und Betreuung	n =4				n =2	
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen			n =2			
Informationstechnik (IT)						
Fremdsprachen				n =1		
soziale und personale Themen				n =3		
gesundheitliche und psychologische Themen						
Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuerntierung				n =1	n =1	X 35,3 % n =12
handwerkliche Themen					X 20 % n =6	
dienstleistungsbezogene Themen			n =3		X 60,0 % n =18	X 64,7 % n =22
Themenkombination	n =2			n =3		
*weitere Themen						

Zusammenfassend lässt sich für die vier Tabellen festhalten: 2007 liegen im *offenen Angebot* empirische Schwerpunkte in den Bereichen „Informationstechnik (IT)“ (berufsbereichsspezifisch oder mit erweitertem Tätigkeits-/ Handlungsbezug, wenige auch berufsspezifisch), „BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ (über alle Bezugsformen hinweg mit einem Schwerpunkt im Berufsbereichsspezifischen), in den (früh)pädagogischen sowie Pflege- und Betreuungsthemen (berufsspezifisch oder berufshauptgruppenspezifisch) und kleinere empirische Schwerpunkte in den Bereichen „Fremdsprachen“ sowie „soziale und personale Themen“ (erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug) sowie „Themenkombination“ (berufshauptgruppen- und berufsbereichsspezifisch) (vgl. Tabelle 9.4).

2007 liegen in den Angeboten des Teilsegments ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ empirische Schwerpunkte in den berufsspezifischen und berufshauptgruppenspezifischen Bereichen mit einem thematischen Schwerpunkt in dem Bereich „Themenkombination“ und in der Übergangsbegleitung und des erweiterten Tätigkeits- und Handlungsbezugs sowie (weniger) der Ausbildung im Lebenslauf, mit thematischen Schwerpunkten in den Bereichen „Themenkombination“ und „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ (vgl. Tabelle 9.5).

2017 liegen im *offenen Angebot* empirische Schwerpunkte in den Bereichen „Informationstechnik (IT)“ (berufsbereichsspezifisch oder mit erweitertem Tätigkeits-/ Handlungsbezug), in den (früh)pädagogischen sowie Pflege- und Betreuungsthemen (berufsspezifisch oder berufshauptgruppenspezifisch), „BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ und „Themenkombination“ (berufsbereichsspezifisch und berufshauptgruppenspezifisch) und kleinere empirische Schwerpunkte in den Bereichen „Fremdsprachen“ sowie „soziale und personale Themen“ (erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug) (vgl. Tabelle 9.6).

2017 liegen in den Angeboten des Teilsegments ‚*Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)*‘ empirische Schwerpunkte in den Bereichen der Übergangsbegleitung und der Ausbildung im Lebenslauf, mit thematischen Schwerpunkten in den Bereichen „Themenkombination“ und „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ (vgl. Tabelle 9.7).

Vergleich offenes Angebot und Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)

Das *offene Angebot* hat empirische Schwerpunkte im Bereich der Grundformen beruflicher Weiterbildung im Berufsbezug und im erweiterten Tätigkeits-/ Handlungsbezug mit einem breiten Themenspektrum, während in den

Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen) der Schwerpunkt auf den Grundformen „Ausbildung im Lebenslauf“ und der Übergangsbegleitung mit thematischen Schwerpunkten bei „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sowie „Themenkombination“ liegt.

Vergleich 2007 und 2017

Im Vergleich der empirischen Schwerpunkte im offenen Angebot von 2007 zu 2017 lassen sich folgende Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen:

- Die sechs Hauptthemenbereiche sind ähnlich,
- auch in ihrer empirischen Gewichtungsrangfolge sind sie ähnlich („Informationstechnik (IT)“ bleibt am umfangreichsten),
- abgenommen hat die „Breite“ der ersten vier Themenbereiche („pädagogische Themen“, „Pflege und Betreuung“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“, „Informationstechnik (IT)“) (siehe Tabelle 9.4 und Tabelle 9.6)) was die Ausdifferenzierung/Bezugsform darstellt.

Im Vergleich der empirischen Schwerpunkte in den *Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)* von 2007 zu 2017 lassen sich folgende Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen:

- Die zwei hauptsächlichen empirischen Schwerpunkte in den Bereichen der Übergangsbegleitung und der Ausbildung im Lebenslauf, mit thematischen Schwerpunkten in den Bereichen „Themenkombination“ sowie „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“ sind geblieben.
- Der Schwerpunkt „Ausbildung im Lebenslauf“ hat jedoch zugenommen sowie Angebote mit erweitertem Tätigkeits-/Handlungsbezug abgenommen.

Mit der Beschreibung der empirischen Schwerpunkte in Kombination der beiden Vergleichsdimensionen werden inhaltliche Schwerpunkte und Entwicklungen sichtbar. Sie sind eingelassen in die Dynamik der Themen- und Angebotsentwicklung durch Gestaltungsspielräume in der Programmplanung.

Vorschlag für eine Typenbildung

Im Folgenden bildet eine Mehrfeldertafel – gemeint ist Tabelle 9.8¹⁶ – mögliche Typen beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen ab. Die Typenbildung

16 Mit der Kurzbezeichnung „Projekte“ meinen wir das von uns in der Studie identifizierte Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘.

erfolgte ausgehend von den empirischen Schwerpunkten 2017, einbeziehend 2007. Die leeren Felder können bedeuten, dass in unserem Sample diese Angebotstypen nicht vorkamen, oder typischerweise nicht an Volkshochschulen im Schwerpunkt vorkommen. Prinzipiell logisch möglich wären alle und könnten für andere Anbieter beruflicher Weiterbildung entsprechend definiert werden.

Wenn die Typen aus Tabelle 9.8 kombiniert werden, ergibt sich ein Profil beruflicher Weiterbildung an einer spezifischen Einrichtung. Auch in unseren vier untersuchten Einrichtungen lagen ganz unterschiedliche Profile (als Kombination von Typen) vor, anhand derer man auch Veränderungen über die Zeit nachzeichnen kann. Die Typen sind damit ein Analyseinstrument für Profile und Profilveränderungen in einer Institution.

Tabelle 9.8: Typen beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen (Eigene Darstellung)

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
pädagogische Themen	(A) offenes Angebot (auch Projekte), pädagogische Themen und „Pflege und Betreuung“, Berufe breiter adressiert				(B) Projekte, pädagogische Themen und „Pflege und Betreuung“, Ausbildung im Lebenslauf	
Pflege und Betreuung						
BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro-(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen	←	(C) offenes Angebot, BWL – Betriebswirtschaftslehre und büro-(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen, Berufe breiter adressiert		→		
Informationstechnik (IT)	(D) offenes Angebot, Informationstechnik (IT), konkrete Berufe adressiert		(E) offenes Angebot, Informationstechnik (IT), Berufe breiter adressiert und erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug			
Fremdsprachen				(F) offenes Angebot, Fremdsprachen, erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug		
soziale und personale Themen	(G) offenes Angebot, soziale und personale Themen, konkrete Berufe adressiert			(H) offenes Angebot, soziale und personale Themen, erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug		

Kategorie 1: Grundformen beruflicher (Weiter-) Bildung	berufsspezifisch	berufshauptgruppenspezifisch	berufsbereichsspezifisch	erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug	Ausbildung im Lebenslauf	Übergangsbegleitung
Kategorie 2: Themen gesundheitliche und psychologische Themen Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung						(I) Projekte, Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung, Übergangsbegleitung
handwerkliche Themen	(K) offenes Angebot, handwerkliche Themen, konkrete Berufe adressiert					
dienstleistungsbezogene Themen					(L) Projekte, dienstleistungsbezogene Themen, Ausbildung Lebenslauf	
Themenkombination		(M) offenes Angebot, Themenkombination, Berufe breiter adressiert				(O) Projekte, Themenkombination, Ausbildung Lebenslauf und Übergangsbegleitung
	(N) Projekte, Themenkombination, Berufe breiter adressiert					
*weitere Themen						

Laura Seidel

9.2.4. Beschreibung der einzelnen Typen nach weiteren Kategorien

Im Folgenden werden die identifizierten 2017 quantitativ dominanten Typen A, C, E, F und H entlang von drei weiteren Kategorien („Adressat*innen/Zielgruppe“, „Verwertungshinweise“ und „Zertifikate“) differenziert beschrieben. Die Kategorien „Grundformen der beruflichen (Weiter-)Bildung“ und „Themenbereiche“ fundieren dabei den jeweiligen Typ. Die Beschreibung des Typs erfolgt jeweils auf der Basis der Daten aus dem Untersuchungsjahr 2017. Für einen schnellen Überblick über die identifizierten nicht dominanten Typen siehe Anhang 3.

Typ (A): offenes Angebot (auch Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)), „pädagogische Themen“ und „Pflege und Betreuung“: Berufe breiter adressiert

Typ (A) ist empirisch in den Angeboten von 2007 (insg. 104 Fälle) und 2017 (insg. 130 Fälle) nachweisbar.

Im Typ (A) werden die Adressat*innen typischerweise nach ihrem Beruf benannt und in deutlich geringerem Umfang als ehrenamtlich Tätige, als Fach- und Führungskräfte, als andere Personengruppen, Eltern, Erwerbstätige, Einsteiger*innen oder nicht explizit benannt (vgl. Kapitel 8.1.3.).

Die Angebote weisen in der Kategorie Verwertungshinweise typischerweise überwiegend auf die Qualifizierung der Teilnehmenden hin und in geringerem Umfang auf deren Orientierung, die Modellierung psychosozialer Fähigkeiten, die Gestaltung von berufs-, bzw. erwerbsbiographischen Übergängen, die Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge, auf Emotionsregulierung/ Emotionsregulation oder auf Networking.

In der Kategorie „Abschluss/Zertifikat“ weisen die Angebote überwiegend keine Angaben auf. In geringerem Umfang weisen sie auf Abschlüsse/Zertifikate hin, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren (vgl. Kapitel 8.1.5.). Hierbei handelt es sich um verschiedene Zertifikatssysteme, die zumeist auf eine wissensorientierte Fachsystematik aufbauen und eigenständig im Weiterbildungsbereich entwickelt wurden. Zudem weisen sie auf Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem hin. Das Zertifikat wird dann im Sinne einer Nachqualifizierung oder im Sinne einer Umschulung über die Teilnahme am Angebot erworben.

Beispielangebote für den Typ (A) wären z. B. „Qualifizierung in der Kinder-tagespflege“ und „Qualifizierung in der Tagespflege“.

Typ (C): offenes Angebot, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“: Berufe breiter adressiert

Typ (C) ist empirisch in den Angeboten von 2007 (insg. 89 Fälle) und 2017 (insg. 69 Fälle) nachweisbar.

Im Typ (C) werden die Adressat*innen typischerweise nicht explizit benannt. Wenn Adressat*innen adressiert werden, dann nach Beruf oder in geringerem Umfang als Einsteiger*innen sowie als Führungs- oder Fachkräfte.

Die Angebote weisen in der Kategorie „Verwertungshinweise“ typischerweise auf die Qualifizierung der Teilnehmenden hin und in geringerem Umfang auf deren berufliche Orientierung und die Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographische Übergänge.

In der Kategorie „Abschluss/Zertifikat“ weisen die Angebote ungefähr zur Hälfte der Fälle keine Angaben auf. Daneben werden Abschlüsse/Zertifikate genannt, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren. In geringerem Umfang werden Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem eingebracht.

Beispielangebote für den Typ (C) wären z. B. „Finanzwirtschaft“ und „Reisekostenabrechnung“.

Typ (E): offenes Angebot, „Informationstechnik (IT)“: Berufe breiter adressiert und erweiterter Tätigkeits-/Handlungsbezug

Typ (E) ist empirisch in den Angeboten von 2007 (insg. 454 Angebote) und 2017 (insg. 248 Angebote) nachweisbar.

Beim Typ (E) werden die Adressat*innen überwiegend nicht explizit benannt. Wenn Adressat*innen adressiert werden, dann überwiegend als Senior*innen oder in geringerem Umfang als Einsteiger*innen, Ältere, nach Beruf, als Erwerbstätige, als Berufsrückkehrer*innen bzw. Wiedereinsteiger*innen oder als Frauen.

Die Angebote weisen in der Kategorie „Verwertungshinweise“ typischerweise auf die Qualifizierung der Teilnehmenden hin und in geringerem Umfang auf deren berufliche Orientierung, aber auch auf Vintage-Faktoren (Überbrückungsinhalte zur „Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“ (Mertens 1974, S. 42)) oder auf die Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge.

In der Kategorie „Abschluss/Zertifikat“ weisen die Angebote typischerweise überwiegend keine Angabe auf und in geringerem Umfang auf Abschlüsse/Zertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren.

Beispielangebote für den Typ (E) wären z. B. „Excel – Grundkurs“ und „EDV für Einsteiger*innen“.

Typ (F): offenes Angebot, „Fremdsprachen“: erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug

Typ (F) ist empirisch in den Angeboten von 2007 (insg. 29 Fälle) und 2017 (insg. 33 Fälle) nachweisbar.

Im Typ (F) werden die Adressat*innen typischerweise nicht explizit benannt. Wenn Adressat*innen benannt werden, dann als Erwerbstätige oder Studierende und in geringerem Umfang als (funktionale) Analphabet*innen oder als Migrant*innen.

Die Angebote weisen in der Kategorie „Verwertungshinweise“ typischerweise auf die Qualifizierung der Teilnehmenden hin, ungefähr zur Hälfte auf die Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge und in geringerem Umfang auf lebensbegleitende Hilfen oder die Integration/Inklusion bzw. berufliche Wiedereingliederung der Teilnehmenden.

In der Kategorie „Abschluss/Zertifikat“ weisen die Angebote überwiegend keine Angabe auf. In geringerem Umfang werden Abschlüsse/Zertifikate benannt, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren.

Beispielangebote für den Typ (F) wären z. B. „Business Englisch für Anfänger*innen“ und „Englisch für Urlaub und Beruf“.

Typ (H): offenes Angebot, „soziale und personale Themen“: erweiterter Tätigkeits-/ Handlungsbezug

Typ (H) ist empirisch in den Angeboten von 2007 (insg. 43 Fälle) und 2017 (insg. 29 Fälle) nachweisbar.

Im Typ (H) werden die Adressat*innen typischerweise nicht explizit angesprochen. Wenn Adressat*innen benannt werden, dann als Fach- und Führungskräfte und in geringerem Umfang als andere Personengruppen, als junge Erwachsene unter 25 Jahren, als Selbstständige/Freiberufler*innen/Kleinunternehmer*innen, als Unternehmer*innen, als Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen, als Einsteiger*innen, Auszubildende oder nach Beruf.

Die Angebote weisen in der Kategorie Verwertungshinweise typischerweise auf die Qualifizierung der Teilnehmenden hin, ungefähr zur Hälfte auf deren berufliche Orientierung und in geringerem Umfang auf die Modellierung psychosozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die Gesunderhaltung der Teilnehmenden, auf Emotionsregulierung/Emotionsregulation oder auf die Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge.

In der Kategorie „Abschluss/Zertifikat“ weisen die Angebote typischerweise keine Angabe auf.

Beispielangebote für den Typ (H) wären z. B. „Frei sprechen“ und „Lampenfieber“.

Laura Seidel

Exkurs 4: Verschränkung der Typenbildung mit den Expert*inneninterviews

Im Folgenden werden weitere Ergebnisse der Expert*inneninterviews vorgestellt und miteinander verglichen. Dabei liegt der Fokus auf den Kriterien, die die Leitungen des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ heranziehen, um diesen zu strukturieren und der Frage, inwiefern diese den Kategorien der Typenbildung ähneln.

Auswertungen entlang der einzelnen Volkshochschulen

Volkshochschule 1

Die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 1 unterteilt diesen zunächst in den Bereich Erwachsenenbildung und den Bereich Jugendberufshilfe (vgl. Kapitel 2.2.).

Obwohl der Jugendberufshilfebereich Schnittstellen zum Schulbereich aufweist, der „klassisch“ nicht in der beruflichen Bildung verortet wird, bildet die Jugendberufshilfe durch ihren Fokus auf die Berufsorientierung und -begleitung „den Anfang“ der beruflichen Bildung:

„Also wir haben einen Schulbereich, wo wir offene Ganztagsschulangebote haben, was jetzt nicht klassisch berufliche Bildung ist. Aber was wir natürlich haben und das gehört eigentlich zur beruflichen Bildung beziehungsweise bildet eigentlich den Anfang, wir haben im Jugendberufshilfebereich, kann man nochmal so durchgehen, fangen wir im Prinzip in den Vorabgangsklassen der Schule an, Berufsorientierung und dann auch Unterstützung“ (2, Z. 812–814).

Überschneidungen des Jugendberufshilfe- und Schulbereichs werden auch anhand der jeweils beteiligten Akteure und Organisationen deutlich. Diese stellen auch im Erwachsenenbildungsbereich ein Strukturierungskriterium dar, hier in Kombination mit spezifischen Förder- bzw. Finanzierungsstrukturen: „im Bereich der Erwachsenenbereich haben wir [...] institutionelle Kunden durch Agentur für Arbeit und Jobcenter, wo wir entweder über Bildungsgutscheinmaßnahmen, [...] Akquirierungs- und Vermittlungsgutscheinmaßnahmen, also dieser ganze Gutscheinbereich“ (2, Z. 98–102). Der hier beschriebene „Gutscheinbereich“ scheint vor allem projektförmige Angebote zu enthalten und kann daher als Aspekt im Teilssegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ verstanden werden.

Das Teilsegment ‚offenes Angebot‘ kann mithilfe der „klassischen“ Themenbereiche der beruflichen Bildung strukturiert werden: „Privatkundenbereich, das ist der klassische, offene Kursbereich, [...], wo bei uns berufliche Bildung angesiedelt ist, kaufmännisch, Softskills, IT“ (2, Z. 856–858).

Ein weiterer Schwerpunkt im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ entsteht durch die Bündelung von Angeboten für bestimmte Adressat*innen/Zielgruppen, „wo wir einfach mal gebündelt haben, Angebote für Fach- und Führungskräfte oder für pädagogische Kräfte“ (2, Z. 1277–1278). Die Ansprache der Adressat*innen erfolgt demnach als Fachkraft, Führungskraft oder pädagogisch Tätige*r. Interessant ist, dass in der Darstellung der Berufsbereich „Pädagogik“ hervorgehoben wird, andere Berufsbereiche werden nicht spezifiziert, sondern verbleiben auf der Ebene von Positionsbeschreibungen (vgl. Kapitel 9.1.).

Die „Veranstaltungszeit“ dient als Strukturierungskategorie zur Unterscheidung des Teilsegments ‚offenes Angebot‘, dessen Angebote i. d. R. nachmittags oder abends stattfinden, „im ganzen normalen offenen Abendkursbereich“ (2, Z. 648–649) und des Teilsegments ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘, dessen Veranstaltungen i. d. R. vormittags bzw. mittags durchgeführt werden, „also Tageskurs ist so dieser Projektausschreibungsbereich umgangssprachlich“ (2, Z. 681–682).

Relevante Kategorien für die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 1 zur Strukturierung des Programmbereichs beziehen sich damit zunächst auf unterschiedliche Bildungssystemebenen (Jugendberufshilfe und Erwachsenenbildung) und damit verbunden auch auf unterschiedliche Lebens- und Bildungsphasen. Mithilfe der Veranstaltungszeit und im Erwachsenenbildungsbereich mithilfe der Finanzierung bzw. Förderung der Angebote werden die Teilsegmente voneinander unterschieden. Das Teilsegment ‚offenes Angebot‘ im Erwachsenenbildungsbereich wird weiterführend über die Kategorien „Themenbereiche“ (vgl. Kapitel 8.1.2.) und „Adressat*innen/Zielgruppe“ (vgl. Kapitel 8.1.3.) nach Tätigkeiten und Berufsposition strukturiert.

Volkshochschule 2

Die Programmbereichsleitung ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 2 strukturiert den Programmbereich nach bestimmten Adressat*innen/Zielgruppen und Themen. Ein thematischer Schwerpunkt entsteht durch die Bündelung der Angebote für bestimmte Berufsgruppen: „offene Angebote [...], aber eben für bestimmte Zielgruppen. Und da [...] haben wir einen ganz bestimmten Bereich, den wir auch gezielt bearbeiten. Tagespflegepersonen, Erzieher, das ist der pädagogische Bereich“ (4, Z. 88–91). Gestützt wird diese Argumentation

zur Strukturierung des Programmbereichs entlang von Adressat*innen/Zielgruppen auch durch weitere Expert*inneninterviews in der Volkshochschule 2. Daneben wird unabhängig von bestimmten Adressat*innen/Zielgruppen ein thematischer Schwerpunkt im IT-Bereich verortet: „Der nächste Schwerpunkt wäre bei uns Computerkurse“ (4, Z. 98). Einen weiteren Schwerpunkt stellen die kaufmännischen „Xpert Business“ Angebote dar.

Relevante Kategorien zur Strukturierung des Programmbereichs sind somit Adressat*innen/Zielgruppen, insbesondere nach Berufsgruppen und Themenbereichen.

Volkshochschule 3

Die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 3 strukturiert den Programmbereich zunächst nach Themenbereichen:

„Also das Programm ist im Grunde genommen so aufgebaut, dass wir verschiedene Themenbereiche haben. Also es beginnt mit dem Bereich EDV und Wirtschaft, dann geht es über den Bereich Rhetorik, Kommunikation, Gesprächsführung hin zu den Fortbildungen. Und dann kommen die Fortbildungen für bestimmte Berufssegmente, ob das erzieherische Berufe sind, pflegerische Berufe sind, medizinische Berufe sind. Und dann geht es über in den Bereich der beruflichen Qualifizierungsangebote. Und das ist ein großer Anteil eben drittmittelfinanzierte Angebote“ (1, Z. 1356–1362).

Im erstgenannten Schwerpunkt werden die Themenbereiche „Informationstechnik (IT)“ und „büro(-organisations-)bezogene und kaufmännische Themen“ kombiniert. „Soziale und personale Themen“ bilden einen zweiten Schwerpunkt. Die „Fortbildungen für bestimmte Berufssegmente“ bilden durch die Kombination der angesprochenen Berufsgruppen einen pädagogisch-pflegerisch-medizinischen Themenschwerpunkt im Programmbereich und stellen damit einen Berufsbezug her (vgl. auch Kapitel 9.1.). Die „beruflichen Qualifizierungsangebote“, die zum größten Teil drittmittelfinanziert werden, können als Aspekt im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ verstanden werden. Es lässt sich vermuten, dass der nicht näher beschriebenen Bereich „Fortbildungen“ als Sammelbereich bzw. -begriff für Angebote aus anderen Themenbereichen fungiert.

Relevante Kategorien für die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 3 zur Strukturierung des Programmbereichs sind somit Themenbereiche, Adressat*innen/Zielgruppen nach Berufssegmenten und die Förderstrukturen bzw. Finanzierung der Angebote.

Die Strukturierung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 3 wird von der Programmbereichsleitung weiterführend mit dem

gesellschaftlichen Auftrag der Volkshochschule „Menschen wirklich lebenslang zu begleiten in ihrem Lernen, in ihrer beruflichen, aber auch in ihrer privaten, sozialen, kulturellen Entwicklung“ (1, Z. 95–96) begründet, der mithilfe der drittmittelgeförderten Projekte „finanzierbar“ (1, Z. 99) sei. Neben dem finanziellen Vorteil durch drittmittelgeförderte Projekte, können mit ihnen, dem öffentlichen Auftrag der Volkshochschule entsprechend, auch „benachteiligte“ (1, Z. 1565) Zielgruppen erreicht werden, die mit dem offenen Angebot nicht unbedingt erreicht werden.

Für die Bedarfsfeststellung und die Konzeption neuer Angebote der beruflichen Bildung spielen die ausbildungsbezogenen Angebote jedoch eine besondere Rolle (vgl. Kapitel 2.2.). „Dadurch, dass wir auch ausbildungsbegleitende Hilfen hier im Hause haben, sind wir natürlich ganz nahe dran. [...] Das heißt, dadurch haben wir schon einen sehr, sehr guten Einblick in die Veränderung von Berufsbildern“ (1, Z. 246–252). Die so entstehenden Kenntnisse über die Veränderung bestimmter Berufe wird auch für die Bedarfsermittlung des Weiterbildungsbedarfes der eigenen Dozent*innen genutzt.

Dass diese Angebote im Bereich der beruflichen (Weiter-)Bildung verortet werden, begründet die Programmbereichsleitung mit einer Erweiterung des Verständnisses des Auftrages von beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen, um darüber für Grundvoraussetzungen zu sorgen. Denn indem grundlegende Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, wird – so die Annahme – u. a. zum lebenslangen Lernen befähigt.

Volkshochschule 4

Die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 4 strukturiert den Programmbereich in erster Linie nach Themenbereichen. Wichtig ist, dass die potenziellen Teilnehmenden die gewünschten Angebote schnell und problemlos finden. „Also es geht schon zum einen nach Inhalten. Also der Kunde soll tatsächlich ein Raster, ein Muster finden, wo er was findet“ (9, Z. 372–373). Vergleicht man diese Aussage mit Inhaltsverzeichnissen von Volkshochschul-Programmen, findet man typischerweise auch eine Strukturierung nach Themen und Adressat*innen, bisweilen auch verknüpft.

Insgesamt werden fünf Schwerpunktbereiche benannt. Der Bereich (1) „der beruflichen Qualifizierung“ (9, Z. 384) enthält sowohl Angebote aus dem Themenbereich „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“, „wo es tatsächlich so ums Telefontraining geht, Profilpass, also wirklich Selbstanalyse“ (9, Z. 384–385), als auch prüfungsvorbereitende Kurse, „den AdA wird man dort finden, also die Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung,

weil es auch eine berufliche Qualifizierung ist“ (9, Z. 385–387). Weiterhin gibt es thematische Schwerpunkte im (2) „pädagogischen Bereich“ (9, Z. 387), im Bereich (3) „Gesundheit berufsbezogen“ (9, Z. 393), im (4) „kaufmännischen Bereich“ (9, Z. 398) und im (5) IT-Bereich (9, Z. 404).

In Bezug auf die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten dient die Veranstaltungszeit als weitere Kategorie zur Strukturierung des Programmbereichs: „das Haus ist voll, wir haben im Vormittagsbereich dadurch, dass wir sehr projektstark sind, sind fast alle Räume im Vormittagsbereich durch die Projekte blockiert“ (9, Z. 565–566). Durch den Hinweis auf das gesamte „Haus“ lässt sich vermuten, dass hier nicht nur Projekte aus dem Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ gemeint sind.

„Was wir anbieten im Vormittagsbereich sind die Bildungsurlaube, die gehen, ja, eine Woche und müssen vormittags beginnen. Und im Bereich ‚Arbeit und Beruf‘ gibt es sonst, wenn überhaupt, nur in den Ferien oder im Wochenendbereich Vormittagskurse, weil wir keinen Platz haben. [...] Und die Zielgruppe, die hauptsächlich bei uns halt unterwegs ist, die kommen, sind berufstätig und die kommen auch erst abends“ (9, Z. 570–576).

Relevante Kategorien für die Leitung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ der Volkshochschule 4 zur Strukturierung des Programmbereichs sind somit Themenbereiche und die Veranstaltungszeit.

Zusammenfassung und Vergleich

Es lassen sich einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Erläuterungen der Programmbereichsleitungen feststellen.

Die Programmbereichsleitung der Volkshochschule 1 nutzt als erste Kategorie zur Strukturierung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ bildungssystemrelevante Kategorien und unterteilt ihn so zunächst in einen Erwachsenenbildungs- und einen Jugendberufshilfebereich. Auch die Programmbereichsleitung der Volkshochschule 2 nutzt diese Kategorien in den rückblickenden Erzählsträngen zur Strukturierung des Programmbereichs, bevor der Programmbereich aufgrund der sich ändernden regionalen Weiterbildungslandschaft auf den Erwachsenenbildungsbereich fokussierte. Die Programmbereichsleitung der Volkshochschule 3 betont den Mehrwert der Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH) u. a. für die Bedarfsanalyse, Angebotsplanung und Weiterbildung der eigenen Dozent*innen (und strukturiert damit implizit auch den Bereich so).

Alle Interviewten strukturieren den Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ thematisch. Mit Ausnahme der Programmbereichsleitung der Volkshochschule 4, nutzen alle Interviewten die Ansprache der Adressat*innen nach

spezifischen Berufen/Tätigkeiten/Berufspositionen als weitere Strukturierungskategorie. Alle Programmbereichsleitungen nennen einen IT-Schwerpunkt, die Mehrzahl nennt zudem einen kaufmännischen Schwerpunkt, wenige heben auf einen Kommunikations- bzw. Softskill-Schwerpunkt ab. Angebote, die spezifische Berufe adressieren, beziehen sich in der Darstellung der Programmbereichsleiter*innen häufig auf den pädagogischen Bereich, wobei sich unterschiedliche begriffliche Akzentuierungen ergeben: (1) für pädagogisch Tätige sowie Fach- und Führungskräfte, (2) für pädagogisch und pflegerisch Tätige, (3) für pädagogisch, pflegerisch und medizinisch Tätige.

Im Teilssegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ wird die Veranstaltungszeit, bedingt durch die Freistellung der Teilnehmer*innen, als Strukturierungskategorie zur Unterscheidung zum Teilssegment ‚offenes Angebot‘ genutzt. Projektförmige Angebote finden vormittags statt, offene Angebote nachmittags und abends. Weiterhin werden die Förderstrukturen bzw. Finanzierungsstrukturen der Angebote als Strukturierungskategorie zur Abgrenzung der Teilssegmente ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ und ‚offenes Angebot‘ eingebracht.

Bettina Thöne-Geyer, Marion Fleige, Stephanie Iffert

9.3. Verwertungshinweise

9.3.1 Hintergrund und Überblick zur Systematisierung von Verwertungshinweisen

Interesse an Verwertungszusammenhängen von beruflicher Weiterbildung im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Für berufliche Weiterbildung erfolgt klassischerweise eine Zuweisung zu *Verwertungszusammenhängen* – so die übergreifende Idee zur von uns so formulierten programmanalytischen Kategorie der „Verwertungshinweise“, die rekonstruierbare antizipierte Verwertungs- und Nutzenkontexte der Teilnahme an einem jeweiligen Angebot nachzeichnet.

So richtet sie sich etwa „an den erwarteten Entwicklungen im Beschäftigungssystem“ (Bolder 2009, S. 819) aus. Auf Seiten der Teilnehmenden steht dem etwa das „Motiv der Bewältigung sich verändernder Anforderungen am (erwünschten) Arbeitsplatz“ (Bolder 2009, S. 819) gegenüber, welches als wesentliche Triebfeder für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung durch die Teilnahmeforschung und das Bildungsmonitoring belegt ist (Bolder 2009,

S. 819 mit Verweis auf Behringer 1980; Kuwan et al. 1996; Kuwan et al. 2006). Nach Tippelt und von Hippel (2018, S. 5) sind die Unterstützung von Individuen in ihren Anpassungsleistungen ebenso wie in ihrem „Gestaltungswillen“ klassische und aktuelle Verwertungszusammenhänge zwischen denen sich die berufliche Weiterbildung aufspannt (siehe auch aktuelle Fallstudie Robak et al. 2022 i. V.).

In *bildungstheoretischer Hinsicht* könnten Verwertungszusammenhänge jeweils *funktional-eng* und *biographisch-weit* bestimmt und unter unterschieden werden (Fleige 2021; siehe auch Robak 2015). Sie wären in diesem Zusammenhang auch *unmittelbar* oder *mittelbar* auf eine bestimmte Intention und eine bestimmte positive Veränderung hin ausgerichtet. Ferner sind sie *individuell* oder *gesellschaftsbezogen* verstehbar (von Hippel/Röbel 2016) bzw. zeigen, wie das Individuum bezogen auf Letzteres in gesellschaftliche Zusammenhänge und Nutzenvorstellungen eingebunden ist bzw. sich über Lernergebnisse im Sinne von angeeignetem Wissen, angeeigneten Kompetenzen und Qualifikationen/Zertifikaten (als Berechtigungen) gesellschaftlichen Zutritt verschafft.

In einer *disziplinbezogenen* Systematisierung sind sie über den *bildungstheoretischen* Horizont hinaus auch *bildungsökonomisch* oder *bildungssoziologisch* interpretierbar, und damit kommen auch weitere, der ‚Verwertung‘ verwandte Begrifflichkeiten ins Spiel, in deren Kontext die Verwertungskategorie eingeordnet und interpretiert werden muss (Fleige 2021).

So ist der den Verwertungszusammenhängen eng verwandte ‚Nutzen‘, besonders im Gewand des Terminus des ‚Ertrags‘, eine Kernkategorie der Bildungsökonomie, welche als Disziplin in den Bildungswissenschaften ein immer stärkeres Gewicht gewinnt, jedoch an der Schnittstelle von Bildung und Ökonomie agiert und sich somit von einer bildungstheoretischen Auslegung stark unterscheidet.¹⁷ Damit wird ein gesellschaftliches und organisationales Interesse an den Individuen und ihren Lernanstrengungen beschrieben, in

17 Die Bildungsökonomie widmet sich der Be- und Hochrechnung des monetären und nicht-monetären/sozialen, gesundheitsbezogenen etc. Ertrags von Bildungsanstrengungen der Individuen, der sich gesellschaftlich/überindividuell und hierüber vermittelt dann auch volkswirtschaftlich/betriebswirtschaftlich niederschlägt (zur Rezeption siehe Fleige 2021, 2015; Alheit/Brandt/Weiss 2004; auch Käpplinger 2016b zu Ökonomisierungen und Hessische Blätter für Volksbildung 01/2021 zu Optimierungsregimen).

umgekehrter Blickrichtung zum Interesse des Individuums an gesellschaftlicher Partizipation durch Bildung. So nimmt auch die breite Forschungsrichtung zu den Wider-Benefits-of-Learning (siehe exemplarisch Schuller/Bynner/Green 2001; und Rezeption bei Alheit 2001) hier ihren Ausgangspunkt.

An der Schnittstelle der Bildungsökonomie und des bildungssoziologischen ausgerichteten Bildungsmonitorings finden wiederum Teilnehmendenbefragungen Platz, die erschließen, was individuell von einer Teilnahme an Weiterbildung erwartet wird und wie das Gelernte genutzt wird sowie ggf. welche Aufwendungen dafür individuell privat getätigt werden (siehe Behringer/Schönfeld 2017 als Beispiel für Bildungsmonitoring; aber auch Brödel/Yendell 2008; Rüber/Güteryüz/Schrader 2020, S. 154). Auch in der spezifisch auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezogenen transeuropäischen Forschung zu den „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL), die (locker) an die oben genannte Wider-Benefits-of-Learning-Forschung anschließt (Manninen et al. 2014; Thöne-Geyer et al. 2017; siehe auch Kil 2020), erfolgt diesbezüglich ein Brückenschlag zwischen bildungssoziologischen und bildungsökonomischen Fragestellungen. Vermittels quantitativer Befragungen wird herausgestellt, welche positiven individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen die Teilnahme an Weiterbildung laut Berichten der Teilnehmenden mit sich bringt. Durch die angeschlossenen qualitativen Untersuchungsteile werden diese Befunde sogar für bildungstheoretische Interpretationen geöffnet.¹⁸

Vorgehen bei der Untersuchung von Verwertungshinweisen

In der *Programmanalyse* unserer Untersuchung nimmt die Kategorie der „Verwertungshinweise“ die in den Angebotsankündigungstexten entweder explizit niedergelegten und/oder aber implizit mitgeführten und dergestalt in den Texten ‚durchscheinenden‘ Hinweise (Schmidt 2013, S. 13; vgl. auch Kapitel 6.3.) für eine mögliche Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen auf. Die hier dargestellten Verwertungshinweise lassen sich dementsprechend als eine „zugeschriebene“ Erwartung an

18 Die BeLL-Studie bewegt sich dabei im Bereich der nicht- (bzw. nicht-direkt) berufsbezogenen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Sie weist jedoch auch Erkenntnisse hinsichtlich der beruflichen Verwertbarkeit des aus der Teilnahme an Kursen der kulturellen, sprachlichen, gesellschaftsbezogenen und gesundheitsbezogenen Bildung oder aus dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen erarbeiteten Benefits aus.

Verwertungszusammenhänge von Weiterbildung verstehen (von Hippel 2011; von Hippel/Fleige 2020).¹⁹

Auf der Basis der *Interviews mit Programmplanenden* werden die Teilkategorien zu den Verwertungshinweisen aus der Programmanalyse im Hinblick auf ihre Ausformungen erschlossen. Ebenso werden Begründungskontexte auf Seiten der Programmplanenden – wie in Kapitel 8.2.2 programmplanungstheoretisch reflektiert – herausgearbeitet. Somit wird das Zustandekommen der Verwertungshinweise in den Angebotsankündigen erläuterbar. Auch werden Überlegungen dazu angestellt, wie das von den Programmplanenden beschriebene Vorgehen und ihre Auslegungen mit den auf „Bedarfe“ und „Bedürfnisse“ bezogenen „Wissensinseln der Planung“ als Planungsgerüst (vgl. Kapitel 8.2.1.) bezogen sind.

Auf der Basis der Verschränkung der Ergebnisse kommen wir zu einem breiter einordnenden Gesamtbild.

Im Kapitel werden zunächst die Untersuchungskategorien und Ergebnisse aus der Programmanalyse dargestellt (Kapitel 9.3.2.), gefolgt von den Ergebnissen der Interviewauswertung (Kapitel 9.3.3.) und einer Zusammenfassung der Ergebnisse in Verschränkung (Kapitel 9.3.4.).

Exkurs: Weitergehende theoretisch-begriffliche Betrachtungen

Der Begriff der ‚Verwertung‘ verweist kontextabhängig sowohl auf einen *antizipierten ‚Nutzen‘* als auch auf ‚*Funktionen*‘ beruflicher Weiterbildung, stellt sich ihnen gegenüber aber als vorgeschaltet dar. Diese Begriffsverhältnisse wollen wir im Folgenden bildungstheoretisch reflektieren.

Die *Verwertung* eines *Lernergebnisses* stellt sich aus der Sicht der Adressat*innen als ein konkretes Momentum bzw. ein Vorgang der An- oder Verwendung von Lern-Ergebnissen mit bestimmten, als positiv erkennbaren, Folgen dar.

Dahingegen entspringt der *Nutzen* einer Reflexion des Individuums über ein Lernergebnis, das verwertet wird – oder/und markiert darauf bezogene Erwartungen im Zuge der Teilnahmeentscheidung – unter Einschluss der Artikulation einer *Präferenz* für einen bestimmten *Ergebnis-Verwertungszusammenhang*.²⁰ Voraussetzungen für eine solche Präferenz sind ein direkter Vergleich unter-

19 In der Programmanalyse von von Hippel und Röbel (2016, S. 64) werden „Funktionen“ als „akteursabhängige Zuschreibungen“ eingeordnet.

20 Begrifflich liegt hier ein Übergang durch den Faktor des *Wertes*, auf den die Präferenzformulierung ebenso bezogen ist wie der *Verwertungs*-Begriff.

schiedlicher möglicher Ergebnis-Verwertungszusammenhänge und eine persönliche Einschätzung oder Abwägung dahingehend, welche diesbezügliche Variante die attraktivste oder subjektiv bedeutsamste ist oder als solche erscheint (Fleige 2015, 2021 im Anschluss an Bank 2005).²¹

Von Hippel und Röbel (2016) grenzen von dem so von Fleige (2015) bestimmten Nutzenbegriff die – für den betrieblichen Kontext ausgelegte Figur – der ‚*Funktionen*‘ ab, die eine solche subjektive Bewertungsdimension nicht verlangen. Dem Nutzen-Begriff von Fleige und dem Funktionen-Begriff von von Hippel und Röbel ist jedoch der Fokus auf Akteurinnen und Akteure bzw. handelnde und deutende Subjekte gemeinsam. Beim ‚Nutzen‘ liegt der Fokus jedoch, wie bei den ‚Verwertungen‘ (mehr) auf den Teilnehmenden, und bei den ‚Funktionen‘ liegt er eindeutig auf den Planenden und deren Auslegungen – wie auch auf organisationalen Umwelten, die eine bestimmte Funktion von Weiterbildung anstreben.²²

21 Eine so angelegte theoretisch-begriffliche Darstellung von Weiterbildungsnutzen bei Fleige geht im Übrigen auch von einer Differenz zum Begriff der ‚*Wirkungen*‘ aus (siehe hier bspw. Schrader 2018), der gerade nicht eine subjektive Reflexion und Bewertung erfordert, sondern deren Kriterium eine Beobachtung und Messung von Veränderungen von außen, durch Dritte, ist.

22 So ist die Programmplanung für die betriebliche Weiterbildung (die Weiterbildung am beigeordneten Lernort Betrieb), anders als für die individuell-berufliche Weiterbildung, in die Wertschöpfungslogik des Unternehmens eingebunden und erfordert somit eine sogenannte ‚doppelte Professionalität‘ zwischen den Akteur*innenperspektiven und damit verbundenen Interessen an Bildung einerseits und Wertschöpfung andererseits (siehe dazu Fleige et al. 2019, S. 13, vgl. Kapitel 8, Exkurs 2). – In der Auslegung von ‚Funktionen‘ nach der Programmanalyse zur Kulturellen Bildung (Robak/Fleige et al. 2015) vor dem Hintergrund des Zeitgeistes der 2010er Jahre ist indes gemeint, dass Selbstoptimierungswünsche in Angeboten der Kulturellen Bildung aufgegriffen und in die Ankündigungen hinein formuliert werden, die indirekt eine bestimmte, gesellschaftlich-ökonomisch gewollte *Funktionalisierung* von Kultureller Bildung stützen. Auch in der Bildungsurlaubsstudie von Robak, Rippien, Heidemann und Pohlmann (2015) bzw. der in diesem Rahmen durchgeführten Teilnehmendenforschung (Robak 2015) erscheint der Begriff der ‚Funktionen‘ als eine induktiv aus dem Material herausgebildete Kategorie. Hier meint er in der typisierenden Zusammenschau von Fällen, dass der Bildungsurlaub quasi bestimmte Verwertungsfunktionen für die Teilnehmenden hat, die sich über die Lern-Verwertungsinteressen und andere Faktoren herstellen und die als reflexiv erscheinen. Diese Auslegung von ‚Funktionen‘ ähnelt somit unserem Verständnis nach näher dem ‚Nutzen‘, wie er hier begrifflich gefasst ist.

Beide Begriffe, ‚Nutzen‘ und ‚Funktionen‘, haben lange und interdisziplinäre Verwendungs- und Bedeutungstraditionen. Sie formen damit Übergänge zu weiteren Begriffen wie demjenigen der ‚Erträge‘ und damit auch zu anderen Disziplinen aus. Vor diesem Hintergrund weist etwa Fleige (2021) auf der Basis ihrer Literaturrezeption darauf hin, dass so etwas wie eine „utilitaristische“ Sichtweise als solche zur philosophischen Genese des Nutzenbegriffs gehört und zugleich bildungstheoretisch anschlussfähig ist, wie eine Auslegung von ‚Weiterbildungsnutzen‘ im Sinne der erwachsenenpädagogischen Unterstützung für eine lebenslange Entwicklung und ein damit verbundenes Schaffen einer (meso-)didaktischen Struktur für Lernen und Bildung integriert wird.²³ Gleichwohl bleibt der Nutzenbegriff in seiner Komplexität und Interdisziplinarität schillernd und erläuterungsbedürftig (und so noch einmal mehr der englischsprachige Begriff der ‚Benefits‘).

Daher scheint der Verwertungsbegriff gegenüber dem Nutzenbegriff leichter in das Gefüge einer Zusammengehörigkeit von *Teilnahme, Ergebnis* und dessen *An-/Verwendung* zu passen. Der Verwertungsbegriff ist diesbezüglich eindeutiger und liegt näher am Begriff des ‚Ergebnisses‘ als einem in der Bildungstheorie etablierten Terminus *Technikus*.²⁴ Von den *Ergebnissen und deren Auslegung in der Perspektive der Verwertung* aus wiederum lassen sich unmittelbar Verbindungen ziehen zu *erworbenen Kompetenzen* oder sogar *Qualifikationen* und deren *Zertifizierung*, die bildungstheoretisch für die Erwachsenenbildung hochrelevante Kategorien an der Schnittstelle zwischen Programm-/Planungs- und Teilnehmendenforschung darstellen (vgl. Kapitel 8.1.5. zu Zertifikaten). Hierauf weist auch Käßlinger (2007a) mit seiner Auslegung der Versprechungen, die in den Ankündigungen für Angebote mit der Möglichkeit des Zertifikatserwerbs gegeben werden, hin. Die Verwertungsperspektive für Qualifikationen und Zertifikate liegt in der mit ihnen verbundenen Berechtigung, die Partizipation eröffnet.

23 Disziplinspezifisch formulierte Kritiken wie diejenige von Seiverth (2008) haben gleichwohl ihre Berechtigung und ihre Aufgabe als Korrektiv im Diskurs, und sie entsprechen vielfach auch der Rolle von Akteur*innen im Feld, hier etwa eines großen (konfessionellen) Verbandes für die öffentlich geförderte, kommunale Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

24 Doch tatsächlich bewegen sich auch viele Untersuchungen, die unter dem Begriffslabel von ‚Nutzen‘ und ‚Benefits‘ laufen, begrifflich ihrerseits auf der Ebene des ‚Lernergebnisses‘.

Wiederum vom ‚Nutzen‘ aus lassen sich wegen des Momentes der Interpretationsbedürftigkeit von Bildungsprozessen, welche er mitanzeigt, Verbindungslinien ziehen zu den inhaltlich gerichteten *Interessen* (Grotlüschen 2010) als für Bildungsentscheidungen im Lebenslauf und den Erfolg von Bildungsprozessen bedeutsame Faktoren. ‚Interesse‘ kann dabei weitergehend als abgeleitete *Emotion* verstanden werden, was die Bedeutung von Emotionen für Bildungsentscheidungen und -interessen unterstreicht (Gieseke 2016a). Der Begriff der ‚Lern-Verwertungsinteressen‘ von Robak (2015) im Kontext der Bildungsurlaubsstudie (Robak/Rippien et al. 2015) stellt darauf bezogen einen Ansatz dar, die Zusammengehörigkeit von Nutzen-/Verwertungserwägungen und Interessen/Emotionen – sowie Bildungsinhalten, die nach Grotlüschen interessenbezogen angesteuert werden – in einen begrifflichen Zusammenhang zu bringen. Allerdings zeigt die Kategorie der ‚Lern-Verwertungs-Interessen‘ Begriffsneuschöpfung damit auch, dass die Trennschärfe zwischen ‚Nutzen‘ und ‚Verwertung‘ (und wiederum auch den ‚Funktionen‘) nie ganz herzustellen ist, schon einmal gar nicht auf die Spannweite von Begriffsbestimmungen gesehen, die sich zwischen den Beiträgen unterschiedlicher Autor*innen zu diesem Thema auftut.

An diese Überlegungen zu Lern-Verwertungs-Interessen, wie auch an den eingangs genannten Umstand, dass Verwertungen ein konkretes Momentum im Bildungsprozess sind und somit auch von außen, in den Antizipationen durch Programmplanende, zugeschrieben werden können, soll in dieser Untersuchung mit dem Verwertungs begriff angeschlossen werden.

Operationalisierung

Verwertungshinweise werden in der vorliegenden Untersuchung als durch die Programmplanenden ausgelegte, insbesondere erwartete und somit vorweggenommene Möglichkeiten einer Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung im oben entwickelten Sinne verstanden. Dabei verstehen wir die Verwertung eines Lernergebnisses in Übernahme der Perspektive der Adressat*innen als ein konkretes Momentum bzw. einen Vorgang der An- oder Verwendung von Lern-Ergebnissen mit bestimmten, als positiv erkennbaren, Folgen. Mit Blick auf die Angebotsankündigungstexte manifestieren sich diese Zuschreibungen zwischen „faktischer Information und werbender Ansprache“ (Robak/Rippien et al. 2015, S. 354) zur Unterstützung von Teilnahmeentscheidungen.²⁵ Dabei wird hier eine bildungstheoretische Perspektive im Sinne der

25 Dabei gehen wir davon aus, dass das in der Teilnehmenden(leit)studien von Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch, Pühler, Driesen und Scharf (1978) schon vor über

Stützung des Individuums für eine lebenslange Entwicklung eingenommen, die allerdings auch die beschriebenen gesellschaftlichen Dimensionen der Verwertung beruflicher Weiterbildung integriert (sowohl hinsichtlich der mit der Verwertung verbundenen Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation für das Individuum als auch hinsichtlich des gesellschaftlichen Interesses am Individuum).

Die Fokussierung auf den Moment der *Zuschreibung* scheint den Verwertungsbegriff dabei verglichen mit den Momenten des ‚Nutzens‘ und der ‚Funktionen‘ für die Forschung zu Programmen und Planungshandeln – und eben im Übergang auch zu Adressat*innen und Teilnehmenden – besonders gut modulierbar zu halten. Die bildungstheoretische Auslegung von ‚Verwertungen‘ bzw. ‚Verwertungshinweisen‘ meint dann hier, dass Verwertungen im Sinne der ‚Lern-Verwertungs-Interessen‘ nach Robak (2015) auf Entwicklungswünsche im Lebenslauf, seien sie auf die Selbstplatzierung in der Lebenswelt und im Privaten oder in der Arbeitswelt bezogen, durch eine didaktische Struktur für Bildung und Lernen und damit verbundene Kompetenzentwicklungen, Zertifizierungen, Qualifikationen, unterstützt werden.

9.3.2 Programmanalyse

Die im Folgenden dargelegten Kategorien zu den Verwertungshinweisen wurden sowohl deduktiv an die Angebotsankündigungstexte herangetragen als auch induktiv aus diesen heraus entwickelt (vgl. auch Kapitel 6.3.). Dabei lassen sich die Verwertungshinweise in ihrem Schwerpunkt entweder einer *individuellen* oder einer *gesellschaftlichen (bzw. auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft reflektierenden)* Ebene zuordnen:

- Eher auf einer *individuellen Ebene* liegen die Verwertungshinweise „Qualifizierung“, „Orientierung“, „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“, „Gesunderhaltung“, „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“, „lebensbegleitende Hilfen“, „Verwertung für ‚Differenzielle Lebenszusammenhänge‘“, „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“;

vierzig Jahren beschriebene *instrumentelle Bildungsverständnis* in der Bevölkerung in der Gegenwart für Teilnahmeentscheidungen ausschlaggebend wird, für Entscheidungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung allemal (wobei mit Gieseke 2016b davon auszugehen ist, dass diese Entscheidungen sowohl kognitiv als auch emotional strukturiert sind).

- eher auf der *gesellschaftlichen Ebene* liegen die Verwertungshinweise „Networking“, „Inklusion/Integration (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung“, „Vintage“ und „Berechtigung“.

Die folgende Beschreibung der Kategorien ist ausführlich gehalten, weil die Kategorie der „Verwertungshinweise“ ja gleichfalls, wie bereits eingeleitet, theoretisch voraussetzungsreich ist. Die Erläuterung der Kategorien weist vor diesem Hintergrund über die vorliegende Untersuchung hinaus und mag als Anregung für vertiefende empirische Analysen und empiriebasierte Theorieentwicklung dienen.

Beschreibung der Untersuchungskategorien

„*Qualifizierung*“: Diese Kategorie wurde deduktiv mit Rückgriff auf von Hippel und Röbel (2016) aufgenommen. Dergestalt ist die Kategorie der „Qualifizierung“ anschlussfähig an die „Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion“ sowie an die „Bewältigungs- und Flexibilitätsfunktion“ bei von Hippel und Röbel (2016, S. 72).

In der vorliegenden Untersuchung gehen wir insgesamt von einem weiten Qualifizierungsbegriff aus, „der nicht exklusiv an die Erlangung eines Zertifikates gebunden ist und sich auch nicht an einen Beruf anlegt, sondern für berufsübergreifende und arbeitsplatzbezogene Tätigkeiten qualifiziert“ (Iffert et al. 2021, S. 103). In diesem Sinn wurde „Qualifizierung“ umfassend ausgelegt als die Vermittlung beruflich verwertbarer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Arnold 2010a, S. 269) – hier im Rahmen institutionalisierter Angebote (vgl. Kapitel 2.4.4.).

„Qualifizierung“ bezieht sich dabei in einem ersten Zugriff auf die Anpassung fachlicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten an technische und/oder organisatorische Neuerungen und/oder auf die Schaffung von (formalen) Voraussetzungen für einen beruflichen Aufstieg und/oder von Zugangsvoraussetzungen für einen anderweitigen Abschluss bzw. Zugang für einen Nachfolgekurs. Darüber hinaus wurden als „Qualifizierung“ aber auch solche Angebote ausgewiesen, die über eine fachliche Qualifizierung hinausgehend Wissen für die Bewältigung interaktiver und sozialer sowie auf die Person bezogener Anforderungen im Kontext von Arbeit und Beruf zur Verfügung stellen.

Die in dieser Form angelegte Kategorie „Qualifizierung“ nimmt die Annahme auf, dass die individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen angesichts der vielschichtigen und breit gefächerten Anforderungen, mit denen Menschen sich an ihren Arbeitsplätzen und im Beruf auf allen Hierarchieebenen konfrontiert sehen, die rein fachliche Ebene überschreitet

und Angebote macht, die eher auf interaktive und kommunikative Anforderungen im Kontext von Arbeit und Beruf im Sinne überfachlicher Schlüsselqualifikationen Bezug nehmen. Solche Angebote nicht als „Qualifizierung“ auszuweisen, erschien uns im Projekt nicht zeitgemäß. Ausprägungen von Verwertungshinweisen, die über eine rein fachliche und/oder formale Qualifizierung hinausgingen, aber dennoch auf Fähigkeiten und Fertigkeiten verweisen, die die Ausübung eines Berufs und/oder einer beruflichen Tätigkeit unterstützen (wie z. B. abgebildet über die Kategorie „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“), wurden im ersten Schritt als „Qualifizierung“ kodiert und dann in einem weiteren Schritt – da hier eine Mehrfachkodierung möglich war – über zusätzliche deduktive sowie induktiv entwickelte Kategorien ausdifferenziert.

„Orientierung“: Diese Kategorie wurde induktiv entwickelt, ist aber gleichwohl anschlussfähig an den Begriff der „informativen Beratung“ bei Gieseke (2016b).

Im Duden finden sich zur Bedeutungsübersicht des Verbs „sich orientieren“ die Bestimmungen (1) „die richtige Richtung finden, sich (in einer unbekannt-ten Umgebung) zurechtfinden“ sowie (2a) „in Kenntnis setzen, unterrichten“ und (2b) „sich einen Überblick verschaffen, sich erkundigen, umsehen“ (beides jeweils v. a. schweizerisch) (<https://www.duden.de/rechtschreibung/orientieren>).

Stegmaier (2008) definiert „Orientierung“ als „sich in einer Situation zurecht-zufinden, um Handlungsmöglichkeiten auszumachen, durch die sich eine Situation beherrschen lässt“ (Stegmaier 2008, S. 2).

Aufgenommen wurde mit dieser Kategorie die Beobachtung, dass die unter-suchten Einrichtungen einige Kurse und Veranstaltungen mit einem beruflichen Bezug ausweisen, die der beruflichen Weiterbildung bzw. Qualifizierung gewissermaßen ‚vorgelagert‘ sind. So finden sich bspw. Veranstaltungen, die Informationen zu weiterführenden Kursen bereitstellen und damit eine Ent-scheidung der Teilnahme für oder gegen eine länger andauernde Weiterbildung aktiv unterstützen. Ähnlich gelagert sind auch sogenannte ‚Schnupperkurse‘, in denen Überblickswissen zur ersten inhaltlichen Orientierung in einem komplexen Themenfeld bereitgestellt und gleichzeitig erste Wissensgrundlagen geschaffen werden. Kodiert wurden in dieser Kategorie dementsprechend die Angebote, „in denen gezielt (entscheidungsrelevantes) Überblickswissen ver-mittelt wird“ (Iffert et al. 2021, S. 104).

„Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“: Diese Kategorie wurde induktiv entwickelt und ist deduktiv anschlussfähig an Fleige (2015, S. 203), hier im Sinne der Gestaltung von Übergängen verstanden als

bestimmte Lebenslagen und Stationen in der Erwerbsbiographie, sowie an Robak, Rippien, Heidemann und Pohlmann (2015, S. 357), die im Zusammenhang mit identifizierten individuellen Verwertungsfunktionen von Bildungsurlaub für die Individuen ebenfalls die Gestaltung von (erwerbs-)biographischen Übergängen als eine Möglichkeit nennen.²⁶

In der vorliegenden Untersuchung erfasst die Kategorie der „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ Angebote, in denen ein professionell begleiteter Prozess eines (geordneten) beruflichen und/oder erwerbsbiographischen Wandels (Brater 2010, S. 826; auch Hendrich 2004) unterstützt wird (Iffert et al. 2021, S. 105).

„*Gesunderhaltung*“: Diese deduktive Kategorie ist aus von Hippel und Röbel (2016) entnommen und „zielt auf den Schutz der gesundheitlichen Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter“ (von Hippel/Röbel 2016, S. 72) und Mitarbeiterinnen.

Entsprechend werden auch in der vorliegenden Untersuchung mittels dieser Kategorie Angebote erfasst, die direkt und unmittelbar auf die Verbesserung der körperlichen und mentalen Gesundheit zielen, entsprechend einer grundlegenden Definition von „Gesundheit“ seitens der Weltgesundheitsorganisation (WHO): „Die Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO 1948, S. 1). Auch unter betriebswirtschaftlichen Aspekten spielt die Gesundheitsförderung neben anderen Faktoren, wie bspw. der Mitarbeiter*innenzufriedenheit und dem Betriebsklima, eine bedeutsame Rolle und wird dementsprechend in den Unternehmen und auch durch staatliche Erlasse und Vorschriften gefördert (Fritz 2006, S. 15–16). Die Bedeutung von Gesundheit für die*den Einzelne*n und die Auswirkungen auf der Ebene der

26 Die aktive Gestaltung berufs- bzw. erwerbsbiographischer Übergänge sowie deren subjektive Verarbeitung und (erwachsenenpädagogisch begleitete) Reflexion (Schicke 2014) wird vielfach im Zusammenhang mit dem Phänomen der diskontinuierlichen Berufs- und Erwerbsbiographien thematisiert (Hendrich 2004, 2005; Büchter 2016). Auch wenn individuelle Erwerbs- und (Weiter-)Bildungsverläufe immer gerahmt sind von einer Reihe äußerer Faktoren (Alterskohorte, politische und institutionelle Randbedingungen, etc.), die sich dem Einflussbereich des*der Einzelnen weitestgehend entziehen, stellt sich aus berufs- und erwachsenenpädagogischer Sicht die Frage, wie Individuen innerhalb des ihnen zur Verfügung stehenden Gestaltungsraums sich dennoch aneignen können, „erwerbsbiographische Wechselfälle“ (Hendrich 2005, S. 20) zu bewältigen. Der beruflichen Weiterbildung kommt dabei nach Hendrich – neben der fachlichen berufsmäßigen Qualifizierung – die Aufgabe zu, „Handlungswissen zur Bewältigung transitorischer Prozesse bereitzustellen“ (Hendrich 2005, S. 20).

Gesellschaft im Zusammenhang mit dem Nutzen von gesundheitsbezogener Weiterbildung belegt auch die Forschung zu den ‚Benefits of Lifelong Learning‘ (Manninen et al. 2014; Thöne-Geyer et al. 2017; Kil 2020).

„*Emotionsregulierung/Emotionsregulation*“: Diese Kategorie wurde induktiv entwickelt und ist deduktiv u. a. anschlussfähig an Gieseke (2016a) und Schreyögg (2015).

Emotionen, zu denen bspw. Freude, Trauer, Wut und Angst zählen, entstehen, wenn Menschen einer Situation einen aktuellen und für sie bedeutsamen Zweck zuschreiben (In-Albon 2013 mit Verweis auf Greenberg/Pavio 2000 sowie Lazarus 1991). Emotionen prägen das menschliche Verhalten und spielen eine wichtige Rolle in zwischenmenschlichen Beziehungen; sichtbar werden Emotionen bspw. in Mimik und Ausdrucksverhalten. Der Umgang mit Emotionen hat eine zentrale Bedeutung für die allgemeine psychische Gesundheit (In-Albon 2013, S. 15 und S. 22).²⁷

Bedeutsam für Lern- und Bildungsprozesse sind das Zusammenwirken von Emotionen und Kognitionen für die Aneignung und das Beziehungsgeschehen, welches von der Emotion Freude ausgeht und ein Interesse (siehe hier auch ‚Lern-Verwertungsinteressen‘ nach Robak 2015) an Lerngegenständen stiftet und somit Lernen anregt und unterstützt,²⁸ aber auch Lerngruppen initiiert. Ebenso bedeutsam ist die Rolle von Emotionen bei der Entscheidung für die Aufnahme von Lernen bzw. die Teilnahmeentscheidung. Sie wirken sich ein in Kognitionen, sodass sie letztlich entscheidungsstimulierend und -herbeiführend sind. Entscheidend in diesem Zusammenhang sind „Begründungslöcher“ in Entscheidungsprozessen: insbesondere biographisch hochbedeutsame Ereignisse, wie die Teilnahme an einer zertifizierten Langzeitfortbildung können häufig von den Individuen als Entscheidungsträger*innen nicht begründet werden und sind tief im emotionalen Geschehen verankert (Gieseke 2016a,

27 Eine allgemeingültige Definition von Emotion liegt nicht vor (In-Albon 2013, S. 16); aber allen theoretischen Ansätzen ist gemein, dass es sich bei Emotionen um komplexe Antworten, auf die für den Organismus wichtige interne oder externe Situationen handelt, welche Reaktionen auf Verhaltens-, Wahrnehmungs- und physiologischer Ebene auslösen (In-Albon 2013, S. 16 mit Verweis auf Buck 1988; Garber/Dodge 2004; Fridja 1986).

28 Beschrieben sind ferner auch die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Emotionen und der über Emotionen gesteuerte Erwerb von Körperwissen, insbesondere in der Gesundheitsbildung (Dietel 2012), aber auch in der Kulturellen Bildung.

2016b).²⁹ Entsprechend der neurobiologischen Verankerung von Emotionen im komplexen Zusammenspiel der einzelnen Gehirnregionen ist von Bedeutung, dass auch Wissen abgerufen werden kann, um Entscheidungen zu untermauern und Widerstände auszugleichen.

„Emotionsregulierung“ wird definiert als ein Prozess „in dem Individuen beeinflussen, welche Emotionen sie haben, wann sie sie haben und wie sie diese erleben und ausdrücken“ (Schreyögg 2015, S. 39 mit Verweis auf Gross 1998). Eine Emotionsregulation kann dabei unterschiedlich verlaufen: Emotionen können entweder unterdrückt werden oder aber es wird eine kognitive Neubewertung vorgenommen (Schreyögg 2015, S. 40–41). Gratz und Roemer (2004) fassen mehrere Teilbereiche von Emotionsregulation zu einem multidimensionalen Modell zusammen. Demnach beinhaltet Emotionsregulation:

- „1) das Bewusstsein und Verständnis von Emotionen,
- 2) die Akzeptanz von Emotionen,
- 3) die Fähigkeit impulsives Verhalten zu kontrollieren und trotz negativer Emotionen zielgerichtet zu handeln,
- 4) die Fähigkeit situationsangepasste Emotionsregulationsstrategien flexibel zu nutzen, um Emotionen wie gewünscht zu modulieren und Ziele erreichen zu können“ (Gratz/Roemer 2004, S. 42 zit. nach In-Albon 2013, S. 23).

In betrieblichen und unternehmerischen Zusammenhängen erfahren Gefühle und Emotionen seit den 1980er Jahren eine vermehrte Aufmerksamkeit (Gieseke 2016a, S. 154–155; auch Dunkel/Wehrich 2010, S. 184–185). Dabei spielt der gestiegene Serviceanspruch von Unternehmen und Betrieben und die Ausweitung des Dienstleistungssektors eine gewichtige Rolle (Gieseke 2016a, S. 154). Qualitative Untersuchungen zu Emotionen im Kontext von Arbeit zeigen, dass Auslöser von Emotionen sowohl Arbeitshandlungen sind, aber auch der*die Vorgesetzte, sowie der*die Kolleg*e/in (Gieseke 2016a, S. 163 mit Verweis auf Temme 1993 und Temme/Tränkle 1996) bei einer gleichzeitig hohen Bindung der Individuen zu „tätigkeitsbezogenen Anforderungen, zu den beruflichen Arbeitsinhalten und zu dem Wirkungskreis in der Arbeit“ (Gieseke 2016a, S. 163). Neben der anforderungsbezogenen ist die soziale Dimension der Bedeutung von Emotionen, in welche der*die Einzelne*n eingebunden ist, von

29 Auch Widerstände gegen Lernen und entsprechend „empfindliche“ Reaktionen von Kursleitenden gründen in Emotionen (Arnold 2010a; Zimmermann 2007). In der – unterstützt durch pädagogische Prozesse – Lebens- und Arbeitswelt kommt damit der Regulation von Emotionen eine gewichtige Rolle zu.

Bedeutung für die Arbeitswelt: „Die sozialen Beziehungen in der Arbeitssituation entscheiden darüber, ob die individuelle Würde verletzt wird oder nicht“ (Gieseke 2016a, S. 155). Rationalisierungen, Entlassungen, Konfliktsituationen oder Arbeitsbelastung hingegen schüren negative Emotionen wie z. B. Angst, Einschüchterung und ein Gefühl der Unzulänglichkeit (Gieseke 2016a, S. 154 und S. 159).

In dieser Gemengelage kommt im Kontext von Arbeit und Beruf der Fähigkeit, eigene Emotionen adäquat wahrzunehmen, auszudrücken und regulieren zu können eine wichtige Bedeutung zu. Weiterbildung – so Gieseke (2016a, S. 163–164) – kann und sollte hier ein Angebot machen, z. B. können differente Lern- und Arbeitsformen, die sowohl gegenläufig als auch wechselseitig ergänzend Organisationswirklichkeiten aufnehmen und diese quasi spiegeln, den Individuen im lernenden Vollzug Orientierung und Handlungssicherheit bieten. So bedeutsam es ist, die Funktionen von Emotionen für Entscheidungsprozesse (auch Weiterbildungsentscheidungen) und für die Entwicklung von Interessen überhaupt ernstzunehmen, so wichtig ist es ebenso, das Moment der Emotionsregulierung, für den wiederum Wissen eingespeist werden muss, für Bildungsfragen und einen Entwurf von Handeln zu modellieren. Emotionen und Kognitionen müssen also in einem Wechselspiel zueinander gesehen zu werden.³⁰

In die Kategorie „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“ wurden die Angebote kodiert, die die Fähigkeit zur Wahrnehmung, Unterscheidung und Regulation von Emotionen unterstützen. Im Kodierleitfaden ausgewiesene Ankerbeispiele sind z. B. Stressbewältigung, der Umgang mit Krisen oder Angebote zu Work-Life Balance.

„*Lebensbegleitende Hilfen*“: Diese Kategorie wurde induktiv entwickelt und erfasst die sozialpädagogischen Anteile bzw. die Anteile sozialer Arbeit in den Angeboten zur individuellen beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen. Abgebildet werden Angebote, die den Teilnehmenden über die Vermittlung eines beruflich bzw. fachlich relevanten Wissens hinausgehend weitere Hilfen anbieten. Dazu zählt die Vermittlung schriftsprachlicher und alltagsmathematischer Basiskompetenzen – im Sinne einer nachholenden schulischen (Grund-)Bildung – ebenso, wie die Unterstützung bei der Bewältigung von

30 Eine doppelte Anforderung bestünde hier bei (den wiederum in sich sehr diversen) Berufen, die sich an sich schon um eine Emotionsarbeit herum zentrieren bzw. diese anbieten (pflegerische Berufe, Flugbegleitung, etc.; siehe die Arbeiten von Hochschild (2004)).

Alltagsanforderungen, z. B. wenn es darum geht, strukturierte Tagesabläufe zu etablieren, Ämter und Behörden aufzusuchen oder sozialpädagogische Hilfe bei schulischen, familiären oder betrieblichen Konflikten zu leisten. Ziel dieser Angebote, die eine Schnittstelle zwischen beruflicher Weiterbildung und sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik markieren, ist u. a. die sogenannte ‚Berufsbildungs- bzw. Ausbildungsreife‘ zumeist mit Blick auf jüngere Teilnehmende (kritisch dazu Büchter 2016). I. d. R. weisen solche Angebote eine projektförmige Struktur auf, wie beispielsweise die sogenannten ‚Ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH)‘ oder ‚Umschulungsbegleitenden Hilfen (UbH)‘.

„*Verwertung für ‚Differenzielle Lebenszusammenhänge‘*“: Diese Kategorie wurde deduktiv auf der Basis der Studie zu Verwertungszusammenhängen und -interessen nach Robak (2015, S. 214) im Kontext von Bildungsurlaub (Robak/Rippien et al. 2015) gebildet – dort: „Lern-Verwertungsinteressen“ (vgl. auch Kapitel 9.3.1.). Die Figur der „differenziellen Lebenszusammenhänge“ nimmt die Lern- und Verwertungskontexte auf, die im Unterschied zu beruflichen Anforderungen „auf die Bewältigung einer konkreten Lebenssituation oder biografischer Aspekte und Folgewirkungen zielen“ (Robak/Rippien et al. 2015, S. 214) ohne allerdings im rein Privaten verhaftet zu sein (Robak/Rippien et al. 2015). Sie nimmt damit den Gedanken der biographisch-weiten Verwertungen auf.³¹

In Anlehnung daran werden in der vorliegenden Studie als Verwertungshinweise zu „differenziellen Lebenszusammenhängen“ solche Angebote kodiert, die „jenseits einer mittelbaren bzw. unmittelbaren beruflichen Tätigkeit liegen, aber einen Bezug zur Arbeitsfähigkeit ausweisen. Erfasst werden Angebote, die auf einen verbesserten Umgang mit Aufgaben aus (neuen) differenten Lebenszusammenhängen zielen und im Zusammenhang mit der Herstellung bzw. dem Erhalt von Arbeitsfähigkeit stehen“ (Iffert et al. 2021, S. 108). Hierunter fallen zum Beispiel Angebote zum Zeitmanagement für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

„*Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten*“: Die Kategorie wurde induktiv entwickelt und ist deduktiv anschlussfähig an Gieseke (2016a) und an Fleige (2015).

31 Für die Untersuchung zum Bildungsurlaub unterstrich dieses die Bedeutung entsprechender Förderpolitiken im Sinne eines weiten Nutzens von Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Ganzen und von Bildungsurlaub, der eben nicht nur eng auf berufliche, tätigkeitsbezogene und arbeitsweltliche, sondern auch auf lebensweltliche Verwertungskontexte bezogen ist, im Besonderen.

Psychosoziale Fähigkeiten und Fertigkeiten werden im Rahmen beruflicher Weiterbildung in der Regel kontextabhängig und mit Bezug zum Arbeitsplatz bzw. einer spezifischen beruflichen Tätigkeit vermittelt. Dergestalt sind soziale Interaktion und Kommunikation sowie Kooperation – als Element individuellen Arbeitshandelns – integrale Bestandteile von Arbeit (Böhle 2010). Böhle (2010) führt in diesem Zusammenhang u. a. die permanenten Abstimmungsprozesse an, die entweder in Form von Meetings und Besprechungen als „planungsbezogen-objektivierende Kooperation“ (Böhle 2010, S. 164) oder in informellen Zusammenhängen als „erfahrungsgeleitete-subjektivierende Kooperation“ im Vollzug der täglichen Arbeit stattfinden. Diese Kooperationsleistungen müssen mittlerweile auf allen Ebenen eines Unternehmens und von allen Beschäftigten erbracht werden. Ausgehend von dieser Einordnung zählen wir zu den zentralen psychosozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum einen diejenigen, die den Umgang mit sich selbst betreffen wie z. B. eine zutreffende Selbsteinschätzung als auch Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den Umgang mit anderen betreffen wie z. B. das Managen von Konflikten, den Aufbau von tragenden sozialen (Arbeits-) Beziehungen und die Fähigkeit zur Empathie. Letztere zeigt sich darin, wie gut jemand die Emotionen anderer entschlüsseln und ihre Anliegen verstehen kann (Goleman/Boyatzkis/McKee 2002 zit. nach Gieseke 2016a, S. 168). Sprechen wir in der vorliegenden Untersuchung von einer „Modellierung“ dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Kursen und Veranstaltungen beruflicher Weiterbildung, dann erfolgt dies u. a. mit Rückgriff auf die relationale Didaktik (Gieseke 2016a, S. 254).³² Daran angelehnt, gehen wir eher von einer unterstützenden Anbahnung der als lernrelevant eingestuft Fähigkeiten und Verhaltensweisen im Kontext beruflicher Weiterbildung aus, die sich vor allem im Rahmen lernender Reflexivität ausbilden (Gieseke 2016a, S. 255).

Dementsprechend erfasst die Kategorie Angebote, „in denen Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen positiven, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit sich und anderen im Kontext von Beruf und Arbeit gezielt aufgebaut und eingeübt werden“ (Iffert et. al 2021, S. 108–109).

„*Networking*“: Diese Kategorie wurde eher der gesellschaftlichen Ebene zugewiesen. Sie wurde deduktiv im Anschluss an die Networking-Funktion

32 Diese beschreibt das Lehr-Lerngeschehen bzw. den Raum zwischen Lernenden und Dozent*innen als „Partizipationsprozess [...] indem praktisch eine spezifische soziale Situation geschaffen wird, in der Meinungen, Wissen und Interpretationen ausgetauscht werden“ (Gieseke 2016a, S. 254).

bei von Hippel und Röbel (2016) gebildet. Diese zielt im Rahmen betrieblicher Weiterbildung auf den kollegialen Austausch und stärkt den Zusammenhalt (von Hippel/Röbel 2016, S. 72). Mit dem Begriff „Netzwerken“ sind hier der Aufbau und die Pflege von Kontakten zur Erreichung von persönlichen sowie beruflichen Zielen gemeinsam mit anderen gemeint. Netzwerke als ‚Benefit‘ der Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind auch durch europäische Studie zu den ‚Benefits of Lifelong Learning‘ belegt (Manninen et al. 2014; Thöne-Geyer et al. 2017; vgl. Kapitel 9.3.1.).

Die Kategorie erfasst Angebote, die den organisierten Austausch und die Anbahnung von Vernetzungsmöglichkeiten zur Erreichung gemeinsamer Ziele thematisieren (Iffert et al. 2021, S. 109).

„*Inklusion/Integration (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung*“: Auch diese Kategorie wurde eher der gesellschaftlichen Ebene zugewiesen. Sie wurde induktiv mit Rückgriff auf die Angebote gebildet, die zum einen auf eine (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungs- und/oder ein Ausbildungsverhältnis zielen und über eine Qualifizierung hinausgehend des Weiteren die Inklusion bzw. Integration von Teilnehmenden unterstützen.

„Inklusion“ als soziale Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe wird nach Kronauer (2010, S. 28–34) und dessen – erwachsenenbildungswissenschaftlich anschlussfähige – Auslegung des Inklusionsbegriffs über drei Dimensionen realisiert:

- persönliche, politische und soziale Bürgerrechte,
- die Einbindung in Wechselbeziehungen der sozialen Arbeitsteilung durch Erwerbsarbeit und
- die Einbindung in familiäre und freundschaftliche Nahbeziehungen.

Der Begriff ‚Integration‘ verweist auf die Eingliederung von Menschen in ein sozio-kulturelles System mit seinen bereits bestehenden Vorgaben (Luhmann 1997). Dabei können unterschiedliche Formen von Integration unterschieden werden: Integration in das System von Wirtschaft und Recht, Integration in eine wertgebundene Lebenswelt, in den Verband der Staatsbürger*innen oder in eine Sprachgemeinschaft sowie in die Kultur einer Gesellschaft (Brumlik 2014, S. 252). Während – so Brumlik (2014) – die Integration in die Systeme von Recht und Wirtschaft sowie die Integration in eine Lebenswelt praktisch alternativlos sind und dementsprechend nicht eingefordert werden können, stellt sich dieses für die Integration in eine Sprachgemeinschaft sowie in die Kultur einer Gesellschaft/Gemeinschaft anders dar. Dabei wären, so Gieseke (2016c),

auch demokratiebildende, geschlechterbildungsbezogene sowie an den Erfahrungen wie auch an transkultureller Bildung für alle Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft ansetzende Angebote vonnöten, gerade auch in einer langfristigen, lebenslaufbezogenen Perspektive (siehe auch Robak/Grawan 2016). Hierbei käme es in erwachsenenpädagogisch-konzeptioneller Hinsicht neben den entsprechenden Kursanteilen in Integrationskursen sowohl auf weitergehende Zielgruppenangebote als auch ein breites Angebot und eine entsprechende Ansprache in der Breite der Bildungsbereiche, als auch auf transkulturelle Angebote an (Fleige/Zimmer/Lücker 2015).

Insbesondere die Förderung der Teilnahme an Angeboten beruflicher Weiterbildung bzw. an Angeboten, die entsprechend vorlagert sind und mit Bezug zum Sozialgesetzbuch (SGB), spezifisch SGB II und SGB III gefördert werden, enthalten in den Angebotsankündigungstexten Passagen, die deutlich machen, dass die Angebote über eine Qualifizierung hinausgehend die Inklusion beziehungsweise Integration anstreben. Sprachliche Hinweise aus den Angebotsankündigungstexten die eine Verwertung in Richtung Inklusion/Integration belegen, sind z. B. „Eingliederung in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis“ oder „Vermittlung in Ausbildung“, mit Bezug zu den sogenannten Zielgruppen „Migrant*innen“ und „Asylsuchende/Geflüchtete“ kommen Textpassagen wie „Berufsbezogene Sprachförderung“ „Berufsbezogene Deutschförderung“ hinzu.

„*Vintage*“: Auch diese eher einer gesellschaftlichen Ebenen zugeordnete Kategorie wurde induktiv entwickelt und erfasst in Anlehnung an Mertens (1974) die Faktoren, die als Überbrückungsinhalte bezeichnet werden und der „Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen“ (Mertens 1974, S. 42) dienen.

Erfasst werden die Angebote, die z. B. den älteren Generationen den inhaltlichen Anschluss an neuere technische und fachliche Entwicklungen ermöglichen (Iffert et al. 2021, S. 110).

„*Berechtigung*“: Diese Kategorie, ebenso eher auf gesellschaftlicher Ebene verortet, wurde induktiv entwickelt und ist deduktiv anschlussfähig an Käpplinger (2007a) sowie begriffliche Bestimmungen aus dem Bereich der Berufsbildung. Mit einer Berechtigung wird eine formal und rechtlich anerkannte Befugnis zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit erworben (vgl. Kapitel 2.4.3. und Kapitel 2.4.4.).

Erfasst werden Angebote, die eine formal anerkannte Zugangsberechtigung für bestimmte berufliche Tätigkeit erteilen.

Ergebnisse der Programmanalyse – Häufigkeiten bei den Verwertungshinweisen nach Kategorien

Zu beiden in der Programmanalyse angelegten Untersuchungszeitpunkten waren die Angebotsankündigungstexte sowohl im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ als auch im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ so ausformuliert, dass Verwertungshinweise kodiert werden konnten. Da die Angebotsankündigungstexte i. d. R. mehrere Verwertungshinweise enthielten, wurde hier eine Mehrfachkodierung vorgenommen.

In die Kodierung gingen im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ für das Jahr 2007 alle 983 Angebote ein und für das Jahr 2017 alle 683 Angebote. Im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ gingen für das Jahr 2007 alle 81 Angebote und für das Jahr 2007 alle 109 Angebote in die Kodierung ein. Da für diese Kategorien eine Mehrfachkodierung möglich war, beziehen sich die Prozentzahlen zu den einzelnen Verwertungshinweisen jeweils auf die Grundgesamtheit. Das bedeutet z. B.: Der Verwertungshinweis „Qualifizierung“ wurde im Jahr 2007 für 916 der insgesamt 983 Angebote (93,2 Prozent der Fälle) kodiert, im Jahr 2017 für 613 Angebote (89,8 Prozent der Fälle). Gleichzeitig wurde im Jahr 2007 für 103 der 983 Angebote (10,5 Prozent der Fälle) der Verwertungshinweis „Orientierung“ kodiert und im Jahr 2017 für 146 der 683 Angebote (21,4 Prozent der Fälle). Dabei konnten für ein und dasselbe Angebot mehrere oder eben nur ein einzelner Verwertungshinweis kodiert werden. Gleichwohl wurde der Verwertungshinweis „Qualifizierung“ für den überwiegenden Teil der Angebote ausgewiesen. Das bedeutet, in den meisten Fällen wird dieser Verwertungshinweis durch weitere Verwertungshinweise ergänzt und ausdifferenziert.

Tabelle 9.9 gibt eine Übersicht über die Häufigkeitsverteilung innerhalb der einzelnen induktiv-deduktiv gebildeten Subkategorien in beiden Teilsegmenten.

Tabelle 9.9: Häufigkeit der Verwertungshinweise im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ 2007 N =983; 2017 N =683 und im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ 2007 N =81; 2017 N =109 (Mehrfachkodierung) (Eigene Darstellung)

	Offenes Angebot		Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)	
	2007	2017	2007	2017
Qualifizierung	916 (93,2 %)	613 (89,8 %)	69 (85,2 %)	97 (89,9 %)
Orientierung	103 (10,5 %)	146 (21,4)	28 (34,6 %)	55 (50,5 %)
Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen	7 (0,7 %)	30 (4,4 %)	25 (30,9 %)	50 (45,9 %)
Gesunderhaltung	9 (0,9 %)	16 (2,3 %)	0 (0 %)	20 (18,3 %)
Emotionsregulierung/ Emotionsregulation	7 (0,7 %)	16 (2,3 %)	1 (1,2 %)	25 (22,9 %)
lebensbegleitende Hilfen	0 (0 %)	3 (0,4 %)	25 (30,9 %)	51 (46,8 %)
Differenzielle Lebenszusammenhänge	49 (5 %)	67 (9,8 %)	6 (7,4 %)	25 (22,9 %)
Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten	38 (3,9 %)	29 (4,2 %)	3 (3,7 %)	19 (17,4 %)
Networking	1 (0,2 %)	2 (0,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inklusion/Integration (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung	5 (0,5 %)	4 (0,6 %)	45 (55,6 %)	53 (48,6 %)
Vintage	55 (5,6 %)	39 (5,7 %)	4 (4,9 %)	4 (3,7 %)
Berechtigung	4 (0,4 %)	0 (0 %)	9 (11,1 %)	9 (8,3 %)

Aus der Tabelle 9.9 geht hervor, dass die Kategorie „Qualifizierung“ zu beiden Messzeitpunkten mit Abstand am häufigsten kodiert wurde und zwar insgesamt für an die 90 Prozent bis zu 95 Prozent der Angebote sowohl im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ als auch im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘. Ausgelegt wurde diese Kategorie als inhaltlich-fachliche Qualifizierung.

Am zweithäufigsten wurde die Kategorie der „Orientierung“ kodiert und zwar ebenfalls in beiden Teilsegmenten. Gleichzeitig wird im zeitlichen Vergleich ein Anstieg sichtbar. Hinter diesen Angeboten liegen vielfach sogenannte ‚Schnupperkurse‘ oder ‚Einstiegskurse‘ aber auch kurze ‚Informationsveranstaltungen‘ zu länger andauernden Lehrgängen.

Für die nachfolgenden Kategorien zeigt sich sowohl mit Blick auf die Teilsegmente als auch im zeitlichen Vergleich ein weniger einheitliches Bild.

Für die Kategorie „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ lässt sich sowohl im ‚offenen Angebot‘ als auch bezogen auf die ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ ein Anstieg im zeitlichen Vergleich feststellen, der prozentual allerdings im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ höher ausfällt. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Angebote, die diese Aufgabe bzw. Zielperspektive ausweisen im ‚offenen Angebot‘ vergleichsweise selten zu finden sind und dieser Verwertungshinweis vor allem im Zusammenhang mit drittmittelfinanzierten Angeboten genannt wird.

Ähnliches zeigt sich dies für die Kategorie „Gesunderhaltung“. Auch diese Kategorie wurde im ‚offenen Angebot‘ ebenfalls eher selten vergeben, auch wenn im zeitlichen Vergleich ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist. Im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ findet sich demgegenüber ein sprunghafter Anstieg von 0 Prozent auf 18,3 Prozent.

Auch die Kategorie „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“ tritt im ‚offenen Angebot‘ eher selten auf, auch wenn sich im zeitlichen Vergleich ein Anstieg zeigt, der auch hier im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ eher leicht ausfällt, bei den ‚Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ allerdings sprunghaft nach oben schnell von einem Angebot (1,2 Prozent) im Jahr 2007 auf 25 Angebote (22,9 Prozent) im Jahr 2017.

Die Kategorie „Lebensbegleitende Hilfen“ findet sich im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ ebenfalls vergleichsweise selten, während sie im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ relativ häufig vergeben wird, im Jahr 2007 für etwa ein Drittel der Angebote und im Jahr 2017 für annähernd die Hälfte der Angebote.

Die Kategorie „Verwertung für ‚Differenzielle Lebenszusammenhänge‘“ wurde nach den Kategorien „Qualifizierung“ und „Orientierung“ im offenen Angebot am dritthäufigsten vergeben; auch ist ein Anstieg im zeitlichen Vergleich festzustellen, der wiederum im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ vergleichsweise höher ausfällt.

Die Kategorie „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“ wird im ‚offenen Angebot‘ eher selten kodiert, nimmt aber auch hier im zeitlichen

Vergleich prozentual leicht zu. Und ähnlich wie bei den vorausgegangenen Kategorien fällt der Anstieg im zeitlichen Vergleich im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ vergleichsweise höher aus.

Die Kategorie „*Networking*“ wurde insgesamt nur dreimal über beide Messzeitpunkte hinweg vergeben und zwar im ‚offenen Angebot‘ einmal im Jahr 2007 und zweimal im Jahr 2017, letzteres von zwei unterschiedlichen Einrichtungen.

Die Kategorie „*Integration/Inklusion (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung*“ in den Arbeitsmarkt wurde im ‚offenen Angebot‘ vergleichsweise selten, im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ allerdings zu beiden Messzeitpunkten für etwa die Hälfte der Angebote kodiert.

Die Kategorie „*Vintage*“ wurde in beiden Teilsegmenten etwa annähernd gleich häufig in gut fünf Prozent der Fälle kodiert, wobei sich im zeitlichen Vergleich ein leichter Rückgang im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ finden lässt. Diese Kategorie wurde überwiegend zusammen mit den Zielgruppen „Senior*innen“ und „Ältere“ im Themenbereich „Informationstechnik (IT)“ kodiert.

Verwertungshinweise mit Bezug zur Kategorie „*Berechtigung*“ finden sich insgesamt eher selten und nehmen darüber hinaus im zeitlichen Vergleich ab. Im ‚offenen Angebot‘ wurden sie im Jahr 2007 in 0,4 Prozent der Fälle (vier Angebote) und im Jahr 2017 gar nicht vergeben. Bezogen auf die ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ wurde die Kategorie im Jahr 2007 in 11,1 Prozent der Fälle (neun Angebote) und im Jahr 2017 in 8,3 Prozent der Fälle (neun Angebote) kodiert.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich Verwertungshinweise in den Angebotsankündigungstexten im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ auf die Kategorien „Qualifizierung“ und „Orientierung“ konzentrieren und alle weiteren Verwertungshinweise vergleichsweise selten kodiert wurden, auch wenn sich im zeitlichen Vergleich ein leichter Anstieg der Kodierungen feststellen lässt. Im Teilsegment ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ hingegen werden Verwertungshinweise insgesamt sehr viel häufiger ausgewiesen. Darüberhinaus lässt sich im zeitlichen Vergleich ein zum Teil starker Anstieg der Nennungen feststellen. Zieht man an dieser Stelle ergänzend die Kategorien „Themenbereiche“ (vgl. Kapitel 8.1.2. und Exkurs 1) und „Adressat*innen/Zielgruppe“ (vgl. Kapitel 8.1.3.) hinzu, dann finden sich Verwertungshinweise, die jenseits der Kategorie „Qualifizierung“ und „Orientierung“ liegen zumeist in Verbindung mit Angeboten, die sich an die Zielgruppen „Arbeitslose“, „Auszubildende“, „Junge Erwachsene unter 25 Jahren“, „Migrant*innen“ und „Asylsuchende/Geflüchtete“ richten, vorrangig

kombiniert mit den Themenbereichen: „Themenkombinationen auf der Ebene der Subkategorien“ und „Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung“. Das heißt, Angebote adressiert an diese Zielgruppen und in diesen Themenbereichen haben im zeitlichen Vergleich eine Ausdifferenzierung erfahren und eine Verwertung in der Breite. Dementsprechende Verwertungshinweise werden für Angebote im Teilsegment ‚offenes Angebot‘ nur wenige ausgewiesen.

9.3.3 Analyse der Expert*inneninterviews

Im Rahmen der Programmanalyse wurden die, in den Angebotsankündigungstexten explizit benannten und implizit ‚durchscheinenden‘, rekonstruierbaren, Verwertungshinweise kategorial, das heißt in ihren strukturellen und inhaltlichen Bedeutungen und in ihren Ausformungen für den Bereich Volkshochschule, erschlossen. Einige, nicht alle, dieser Verwertungshinweise wurden von den Planenden in den Expert*inneninterviews auch benannt. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass in den Interviews keine über die in der Programmanalyse erarbeiteten Kategorien hinausgehenden Verwertungshinweise gefunden wurden.

Die Einordnung dieser Ausformungen im Rahmen der Begründungskontexte (vgl. Kapitel 8.2.2.) sind dabei reflexiv mitzuführen, um die hier beobachtbaren Auslegungen als reflexive Grundlagen professionellen pädagogischen Handelns im Bereich der Programmplanung (Gieseke/von Hippel 2019) einzuordnen. Auch wird sichtbar, wie diese Begründungen mit den Wissensinseln der Bedarfserhebung und Bedürfniserhellung (vgl. Kapitel 8.2.1.) verbunden sind.

Im qualitativen Material lässt sich nachvollziehen, wie die Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung als eine vorweggenommene positive (Aus-)Wirkung und ein Nutzen gefasst werden.

Zu den folgenden Verwertungshinweisen finden sich Aussagen in den Expert*inneninterviews: „Qualifizierung“, „Orientierung“, „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“, „Gesunderhaltung“, „Lebensbegleitende Hilfen“, „Networking“, „Inklusion/Integration (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung“, „Vintage“ und „Berechtigung“. Insgesamt wurden Verwertungshinweise in sieben von den neun geführten Interviews thematisiert, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlicher Gewichtung.

Der Verwertungshinweis „Qualifizierung“ ist nicht nur in der Programmanalyse, sondern auch in den Expert*inneninterviews zentral und wird am häufigsten angesprochen. Auf der *Ebene des Subjekts* wird dieser Verwertungshinweis

über die folgenden Aspekte inhaltlich ausdifferenziert: Realisierung eines individuell angelegten Berufswegs, Professionalisierung auch im Sinne von Höherqualifizierung, Nachholen von allgemeiner schulischer Bildung und Herstellen von Ausbildungsfähigkeit.

Auf der *regionalen Ebene* wird der Verwertungshinweis „Qualifizierung“ mit Bezug zu der Wissensinsel „Bedarfe erschließen“ begründet und inhaltlich in Richtung Sicherung des regionalen Bedarfs an Fach- und Arbeitskräften ausdifferenziert. Auch auf der *Ebene der Institution*, hier der Volkshochschule, wird der Verwertungshinweis „Qualifizierung“ begründet, mit Bezug zu den Wissensinseln „Bedarfe erschließen“ und „Bedürfnisse anregen“ (vgl. Kapitel 8.2.1.) und inhaltlich ausdifferenziert in Richtung fortlaufende berufliche Qualifizierung. Über die in Kapitel 8.2.2. grundsätzlich als dominant festgestellten organisationsbezogenen Begründungen für Programmplanung hinaus, wird gleichwohl deutlich, dass der Institution Volkshochschule aus Sicht der Programmplanenden auch die Aufgabe zufällt, Teilnehmende in einem Prozess des lebenslangen Lernens zu halten (hier am Beispiel der Zielgruppe „Junge Erwachsene unter 25 Jahren“ und allgemein Teilnehmende von Integrationskursen) und dafür die entsprechenden bedürfnis- und bedarfsgerechten Weiterbildungsangebote und -strukturen bereitzustellen:

„wir haben einen jungen Mann, der das unbedingt machen möchte, wir hatten nur zwei Anmeldungen, der wird das jetzt im Einzelcoaching machen, damit der seinen beruflichen Weg halt auch gehen kann“ (9, Z. 1596–1599).

Gleichzeitig steht hier der Arbeitsmarktbezug im Hintergrund, da sich der*die genannte Adressat*in bzw. Teilnehmer*in an den Arbeitsmarkt anpassen muss. Dieser Herausforderung begegnen die Einrichtungen, und im weiteren Sinn die Institution Volkshochschule, mit Erweiterungen und zwar sowohl hinsichtlich ihres Selbstverständnisses als auch ihres strukturellen und inhaltlichen Angebots. Lässt sich die (unmittelbare) Verwertung einer Qualifizierung unter Einbezug der Wissensinseln und Begründungskontexte plausibel begründen, schlägt sie sich im Planungsprozess nieder.

Kann die (unmittelbare) Verwertung vermittelter Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten seitens der Programmplanenden allerdings nicht ausreichend festgestellt werden, entsteht auf deren Seiten ein Unbehagen, wie der folgende Interviewausschnitt zum Verwertungshinweis „*Vintage*“ zeigt, der inhaltlich ausschließlich mit Bezug zum IT-Bereich ausdifferenziert wird:

„Für mich ist immer da so ein Problem, dass man teilweise Anmeldungen hat, [...] 40-, bis 50-Jährige sagen, arbeitslos, ich will jetzt an der Volkshochschule etwas machen,

Computer wird ja immer gebraucht, wenn ich auf dem Arbeitsmarkt noch etwas werden will“ (5, Z. 64–68).

Die Aussage von Teilnehmenden „Computer wird ja immer gebraucht, wenn ich auf dem Arbeitsmarkt noch etwas werden will“ (5, Z. 67–68) weckt Unbehagen „Für mich ist immer da so ein Problem“ (5, Z. 67). Zwar kann ein solcher Bedarf quasi als gesichert gelten, folgt man den Diskursen zu Wirtschaft und Arbeitsmarkt, eine konkrete Nachfrage allerdings und damit eine (unmittelbare) Verwertung kann nicht abgeleitet werden. Dieser Sachverhalt und die damit verbundene emotionale Reaktion, wird – so lässt sich begründet vermuten – auch den Planungsprozess nicht unberührt lassen (zum Einfluss von Emotionen auf Entscheidungsprozesse vgl. Kapitel 8.2.2. und Kapitel 9.3.2. zum Aspekt der „Emotionsregulierung“). In dem folgenden Interviewausschnitt stellt sich der gleiche Sachverhalt allerdings noch einmal anders dar:

„die sollen ja mittlerweile länger im Erwerbsleben bleiben, weil sie sonst als Fachkräfte verloren gehen und damit müssen sie zwangsläufig auch mit dem IT-Fortschritt Schritt halten können“ (5, Z. 1597–1599).

Aus Sicht der*des Programmplanenden wird der drohende Fachkräftemangel zwangsläufig die Lebensarbeitszeit verlängern. Daraus zieht sie*er den Schluss, dass ältere Menschen ein grundlegendes digitales Wissen aufbauen und dieses sukzessive erweitern müssen. Diese Aussage wird mit Blick auf den demografischen Wandel und den damit verbundenen Bedarfen begründet. In diesem Fall wird die Begründung als ausreichend erachtet und die Frage nach der (unmittelbaren) Verwertung tritt in den Hintergrund.

Aus diesem Befund lässt sich die folgende Annahme generieren: Die Frage, ob die in einem Weiterbildungsangebot vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten seitens der Teilnehmer*innen (unmittelbar) verwertet werden können, ist für Planende bedeutsam, unterliegt einer subjektiven Deutung und hat Einfluss auf den Planungsprozess.

Der Verwertungshinweis „*Orientierung*“ wird inhaltlich ausdifferenziert über die Aspekte berufliche Standortbestimmung und eine theoretisch sowie praktisch angelegte Berufsorientierung (letztere wird ausschließlich mit den Zielgruppen Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen projektförmer Angebote verknüpft). Der Verwertungshinweis „*Orientierung*“ wird dabei ausschließlich auf der Ebene des Subjekts begründet mit Rückgriff auf die Wissensinsel „Bedürfnisse anfragen“.

Der Verwertungshinweis „*Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen*“ wird in den Interviews inhaltlich weit gefasst und umfasst

- Übergänge von der Schule in die Ausbildung als auch
- Übergänge von der Ausbildung und/oder der Arbeitslosigkeit in das Erwerbsleben als auch
- Übergänge im System der Weiterbildung.

Begründungen liegen sowohl auf der Ebene des Subjekts als auch auf der regionalen Ebene.

Der Aspekt der Vermittlung kennzeichnet gleichzeitig eine Schnittstelle zum Verwertungshinweis „*Integration/Inklusion (auch im Sinne von) (Wieder-)Eingliederung*“. Dieser Verwertungshinweis wird sowohl auf der Ebene des Subjekts als auch auf der gesellschaftlichen Ebene begründet. Eine inhaltliche Ausdifferenzierung geht einzig und allein in Richtung (Wieder-)Eingliederung in den Arbeitsmarkt bzw. in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungs- und/oder Ausbildungsverhältnis. Aussagen zu diesem Verwertungshinweis finden sich zudem ausschließlich im Zusammenhang mit projektförmigen Angeboten, bei denen dieses Ziel vielfach von vornherein vorgegeben ist.

Der Verwertungshinweis „*Gesunderhaltung*“ wird ausschließlich auf der Ebene des Subjekts begründet. Die inhaltliche Ausdifferenzierung geht in Richtung Prävention und Gesundheitsbildung (z. B. Umgang mit Suchtproblematiken und angemessene Ernährung).

Der Verwertungshinweis „*lebensbegleitende Hilfen*“, auf den gleichfalls nur im Zusammenhang mit projektförmigen Angeboten rekurriert wird, wird auf der Ebene des Subjekts begründet und inhaltlich in Richtung sozialpädagogische Interventionen ausdifferenziert. Auf der Ebene der Institution geht es darum, Teilnehmenden einen Einstieg in Weiterbildung zu ebnet.

Der Verwertungshinweis „*Networking*“ wird ausschließlich auf der Ebene des Subjekts begründet und inhaltlich ausdifferenziert in Richtung Kontaktaufnahme. Dabei kann es allgemein darum gehen, Leute kennenzulernen, darüber hinaus besteht aber auch die Möglichkeit, Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber*innen zu knüpfen und von den bestehenden Netzwerken der Volkshochschule zu profitieren.

Der Verwertungshinweis „*Berechtigung*“ wird ausschließlich auf der subjektiven Ebene begründet und inhaltlich ausdifferenziert in Richtung Prüfungsvorbereitungen. Dazu zählen Abschlussprüfungen, über die eine Höherqualifizierung und ein beruflicher Aufstieg angestrebt werden (z. B. die Ausbildereignungsprüfung) aber auch Prüfungen im Rahmen einer Ausbildung.

Die qualitativen Daten legen in der Zusammenschau nahe, dass die Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung von den Planenden thematisiert wird und den Planungsprozess beeinflusst.

Insgesamt ist die Frage nach der Verwertung dominant verbunden mit einer direkten und/oder prognostizierten Nachfrage am Arbeitsmarkt. Dergestalt scheint die Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung vor allem bezogen auf die Vermittlung in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis und/oder eine Ausbildung und/oder eine fortlaufende Qualifizierung. Lediglich Angebote, die mit dem Verwertungshinweis „Orientierung“ belegt werden, scheinen davon ausgenommen und bieten einen gewissen Freiraum mit einem Bezug zu den Bedürfnissen der Adressat*innen als Individuen. Insbesondere ein Bezug zu den differenziellen Lebenszusammenhängen, wie hier bestimmt, findet sich nicht.

9.3.4 Zusammenfassung: Ergebnisse in Verschränkung und Ergebnisdiskussion

Die Kategorie „Verwertungshinweise“ bezieht sich in dieser Untersuchung, auf die in den Angebotsankündigungstexten explizit benannten oder implizit ‚durchscheinenden‘ Möglichkeiten zur Verwertung individueller beruflicher Weiterbildung an Volkshochschulen. Das Spektrum der deduktiven als auch induktiv gebildeten Kategorien macht zunächst die Bandbreite der in den Angebotsankündigungstexten ausgewiesenen Verwertungshinweise deutlich.

Eine erste, im Rahmen von dieser Untersuchung getroffene, inhaltliche Unterscheidung unterschiedlicher Verwertungsweisen zeigt dabei, dass diese sowohl auf der individuellen wie auf der gesellschaftlichen Ebene angesiedelt sind.

Im Hinblick auf deren Ausprägungen überwiegen nach den Befunden der vorliegenden Untersuchung solche Verwertungshinweise und -vorstellungen, die in Richtung einer fachlich-inhaltlichen Qualifizierung gehen, gegenüber solchen, die auf eine überfachliche Qualifizierung im Sinne der Schlüsselqualifikationen verweisen. Dazu lassen sich im engen Sinn die „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“, „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“, „Verwertung für ‚Differenzielle Lebenszusammenhänge‘“, „Vintage“ und „Networking“ zählen, und im weiten Sinn die „Gesunderhaltung“, „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ und „lebensbegleitende Hilfen“ (zur Unterscheidung von Schlüsselqualifikationen im engen und weiten Sinn siehe Zentner/Schrader 2010, S. 260–261). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Befunde zu den Verwertungshinweisen aus der Perspektive der „Qualifizierung“ eher eine inhaltlich-fachbezogene Qualifizierung belegen. Wenn Verwertungshinweise in Richtung überfachliche Qualifikationen in den Angebotsankündigungstexten aufgefunden wurden, dann eher im Teilssegment *„Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)“*.

Insgesamt überrascht dieser Befund angesichts der Bedeutung, die den überfachlichen Qualifikationen in der Berufs- und Arbeitswelt zugeschrieben werden (siehe z. B. Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 942; Schelten 2009, S. 152; vgl. auch das Kapitel 2.4.4.). Interpretiert werden kann er in unterschiedliche Richtungen. Zum einen kann man vermuten, dass die Nachfrage an überfachlichen Qualifikationen auf Seiten der Teilnehmer*innen, die an Volkshochschulen potentiell Veranstaltungen im ‚offenen Angebot‘ wahrnehmen, real geringer ist, als der vielfach prognostizierte Bedarf vermuten lässt (siehe z. B. Arnold/Pätzold/Ganz 2018, S. 942; Schelten 2009; vgl. auch Exkurs 2). Diese Annahme deckt sich auch mit den Befunden bei Zentner und Schrader (2010), die einen wesentlichen Zuwachs an Veranstaltungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen im Vergleich zwischen 1996 und 2006 vor allem für Zielgruppen im Kontext von Management und Führung belegen (Zentner/Schrader 2010, S. 272). Die Adressat*innengruppe „Führungskräfte/Leitungspersonal“ wird aber beispielsweise in den Angebotsankündigungstexten der Volkshochschulen nur selten ausgewiesen (vgl. Kapitel 8.1.4.).

Verwertungshinweise mit Bezug zu überfachlichen Qualifikationen wurden im Vergleich zum ‚offenen Angebot‘ weitaus häufiger in den Angebotsankündigungstexten zu den ‚Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ aufgefunden und zwar gehäuft im Zusammenhang mit Angeboten, die der Kategorie „Themenkombinationen auf der Ebene der Subkategorien“ zugeordnet wurden. Hierhinter verbergen sich oftmals drittmittelgeförderte Maßnahmen. Diese werden konzeptionell mit Bezug zu den Ausschreibungen ausgearbeitet, so man begründet vermuten kann, dass hier von den Fördermittelgebern entsprechende Vorgaben gemacht wurden. Gleichwohl wird der Anspruch deutlich, auch eigene Planungsspielräume zu nutzen.

Auffällig ist auch der Befund, dass die Kategorie der „Gesunderhaltung“ als Verwertungshinweis ebenfalls selten vergeben wurde. Auch angesichts dessen, dass der Programmbereich „Gesundheit“ in der Volkshochschul-Statistik als „zweitgrößtes Angebotsgebiet seit Jahren“ (Reichart/Huntemann/Lux 2020, S. 16) gilt, muss dieser Befund erstaunen und gleichzeitig stellt sich die Frage, ob hier ein Potenzial der Volkshochschulen, nämlich die Verbindung „Gesundheit“ mit einem expliziten Bezug zu Arbeit und Beruf möglicherweise ungenutzt bleibt.

Ähnlich gilt diese Frage auch für den Verwertungshinweis „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“. Dieser wird zwar in dem drittmittelfinanzierten Bereich der ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ für fast die Hälfte der Angebote vergeben, im ‚offenen Angebot‘ allerdings vergleichsweise wenig. Angesichts der zunehmenden Diskontinuität

von Berufsverläufen und Überlegungen dahingehend, dass insbesondere Volkshochschulen aufgrund ihrer organisationalen Verfasstheit und thematischen Breite besonders prädestiniert sind, Angebote in dieser Richtung aufzugreifen (Meisel 2012), kann auch dieser Befund als auffällig eingeordnet werden.

Ähnliches gilt für die Kategorie der „*Verwertung für ‚Differenzielle Lebenszusammenhänge‘*“. Angesichts zunehmender Arbeitsverdichtung und einer höheren Beschäftigungsquote von Frauen ist es verwunderlich, dass auch hier die Werte für die Verwertungshinweise eher niedrig sind.

Vor allem in den ‚Projekten (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘ ist berufliche Weiterbildung ganzheitlicher bzw. stärker auf die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen und die persönliche Entwicklung der Subjekte angelegt, ein Aspekt, der möglicherweise auch von den Auftrag- bzw. Fördermittelgebern im Rahmen der öffentlichen Projektausschreibungen intendiert ist. So legen die Volkshochschulen den Auftrag der besonderen Förderung von vulnerablen Gruppen, spezifisch für die Projekte, persönlichkeitsentwickelnd aus.

Im Hinblick auf die Häufigkeit der gemeinsamen Nennung des Verwertungszusammenhangs „Qualifizierung“ mit der Zielgruppe „Frauen“ im Umfang von 62 Prozent sind sicherlich weitergehende Betrachtungen zur Bedeutung der Teilnahme von Frauen an Angeboten der Volkshochschule für ihre Lebensläufe und Biographien notwendig (vgl. Kapitel 8.1.3.). Diesbezüglich sind auch Querbezüge zu Untersuchungen der Nutzung von Angeboten im Zusammenhang mit der Sozialgesetzgebung durch Frauen (Käpplinger/Klein/Haberzeth 2013) herzustellen.

Insgesamt fällt auf, dass dem Vorkommen aller Verwertungszusammenhänge in den Angeboten Begründungslücken für bestimmte Verwertungszusammenhänge, insbesondere unmittelbare, biographisch-weite, entgegenstehen. Dort wären also noch Bereiche, in deren Richtung die Angebote, auch im Sinne einer bildungstheoretischen Begründung, noch aktiver entwickelt werden könnten. Die Notwendigkeit einer Begründungsfähigkeit für die Verwertungszusammenhänge, die heute immer stärker auch die Teilnahmeentscheidungen beeinflussen – und dies in einem Zusammenspiel aus Kognitionen und Emotionen/Interessen (Gieseke 2016a; Robak 2015; Grotlüschen 2010; Fleige 2021) –, erfordert auch deren Reflexion im Rahmen derjenigen „Wissensinseln“ der Programmplanung (vgl. Kapitel 8.2.2.), die auf die Kenntnis der Wünsche, Bedarfe und Bedürfnisse auf der Teilnehmendenseite verweisen.

10. Berufliche Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung

In diesem abschließenden Kapitel wollen wir noch einmal übergreifend an unsere vier Fragestellungen reflektierend anknüpfen (1. thematische/strukturelle Entwicklung der beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen, 2. begriffliche Einordnung zu Beruf und Tätigkeit, 3. und 4. bildungskonzeptionelle Vorstellungen für berufliche Weiterbildung in Bezug zur öffentlichen Verantwortung). Übergreifendes Ziel war es, durch die Programmanalyse und die Analyse von Expert*inneninterviews die Ausdifferenzierung und Auslegung beruflicher Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung an Volkshochschulen zu analysieren.

Empirische und theoretische Nachreflexionen

Die Volkshochschulen in öffentlicher Verantwortung, als „institutionalisierte Rahmenbedingung[...] zur Verstetigung Lebenslangen Lernens“ (Baethge et al. 2003), bieten berufliche Weiterbildung im offenen Angebot breitgefächert über verschiedene spezifische Berufsbezüge mit thematischen Schwerpunkten in „pädagogische Themen“ und „Pflege und Betreuung“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro- und kaufmännische Themen“ sowie „Informationstechnik (IT)“, aber auch fokussiert auf einen erweiterten Tätigkeits- und Handlungsbezug (hier mit thematischen Schwerpunkten auf „Informationstechnik (IT)“, „Fremdsprachen“ sowie „soziale und personale Themen“) an¹. Die IT-Themen sind dabei stark ausdifferenziert. Bei der Adressat*innenansprache nach Beruf (z. B. Erzieher*innen, medizinische Fachangestellte, IT-Betreuer*innen) ist interessant, dass es sich um Berufe handelt, die nicht über die Industrie- und Handelskammern (IHK) oder das Berufsbildungsgesetz

1 Bei Volkshochschulen, die eine gut ausgebaute berufliche Weiterbildung haben, werden sich, – so unsere begründete Annahme – abhängig von den regionalen Gegebenheiten, mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit Lehrgänge/Kurse im Themenbereich „Pflege und Betreuung“ sowie pädagogische Themen mit beruflichem Bezug finden lassen, wenn auch in unterschiedlichem Ausbaugrad.

(BBiG) abgedeckt sind. Die Volkshochschulen bieten hier ein öffentlich verantwortetes Angebot, u. a. auch für öffentliche Arbeitgeber (die nicht in Kammerstrukturen eingebunden sind), an.

Bei den Grundformen beruflicher Weiterbildung konnten mit Blick auf die Berufsspezifika verschiedene Zuschnitte erschlossen werden, es ordnen sich hier aber auch der erweiterte Tätigkeits-/Handlungsbezug sowie die Ausbildung im Lebenslauf und Angebote im Bereich Übergangsbegleitung ein. Dieses konnte nur durch eine detaillierte Programmanalyse sichtbar werden.

Ein Ziel unserer Arbeit war – neben den auch kleinteiligen Ergebnissen exemplarisch an vier Volkshochschulen – einen Beitrag zur Theorie- und Begriffsentwicklung zur beruflichen Weiterbildung zu leisten. Diesen Beitrag sehen wir insbesondere (a) in der Ausdifferenzierung der beruflichen Weiterbildung in ihren Grundformen (damit auch dem Berufs- und erweiterten Tätigkeits-/Handlungsbezug) und weiteren Kategorien (wie z. B. den Verwertungshinweisen), die sich im Kodierleitfaden abbilden, (b) in den darauf aufbauenden gebildeten Typen sowie (c) in der Beschreibung des Programmsegments berufliche Weiterbildung und den darauf bezogenen Planungsstrategien. Die herausgearbeiteten Begriffe, Kategorien und Typen sind übertragbar und anschlussfähig für weitere Analysen zur beruflichen Weiterbildung an Volkshochschulen, aber ebenso adaptierbar für andere Anbieter beruflicher Weiterbildung. Daneben verdient die beginnende Bedeutung von Beratung und Coaching Beachtung.

Neben der Programmanalyse haben wir Expert*inneninterviews geführt und das Planungshandeln analysiert. Dadurch wurde (a) das Modell der Wissensinseln weiterentwickelt und ist ebenfalls für weitere Kontexte einsetzbar, es wurden (b) Begründungskontexte im Angehen der Programmplanung transparent, die Auswirkungen auf die Ausgestaltung des Programms haben, und es konnte (c) die Relevanz von Kooperationen ausdifferenziert werden.

Die ausgearbeiteten Ergebnisse und Begriffe sind damit nicht nur für weitere Forschungen anschlussfähig, sondern können auch Ansatzpunkte für die Praxis der Programmplanung sein, indem sie ein Begriffsinstrumentarium zur Verfügung stellen, um das eigene Programm zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Fragen, die uns aus der Praxis gestellt wurden, können hieran anknüpfen, bspw. wie Ankündigungstexte formuliert werden und wie das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung bestimmt werden müsste, wenn die Einteilungen im Programm so sind, aber die Nutzung selbst breiter und damit vieles für berufliche Zusammenhänge eingeordnet wird.

Herausforderungen für die Profilentwicklung der beruflichen Weiterbildung in der Volkshochschule

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Institution Volkshochschule in sich einen inhaltlichen Kern (siehe auch schon Gieseke/Opelt 2003) hat. Demnach lässt sich auch die Dominanz von fünf Typen (Typ A, C, E, F und H – „pädagogische Themen“ und „Pflege und Betreuung“, „BWL – Betriebswirtschaftslehre“ und „büro- und kaufmännische Themen“, „Informationstechnik (IT)“, „Fremdsprachen“, „soziale und personale Themen“) in der hier vorgelegten Studie historisch erklären. Für die berufliche Weiterbildung bedeutet das, dass die Volkshochschule dort eingreift, wo gesellschaftliche Bedarfe vorliegen. Das heißt bezogen auf Angebote der Volkshochschule, dass sie die Ausdifferenzierung der Tätigkeiten in der Arbeitswelt zeigen (bspw. Sekretär*innentätigkeiten). Teilweise werden jedoch keine Aktivitäten unternommen, diese ausdifferenzierten Tätigkeiten als Beruf auszuformulieren (und die Angebote in den Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) aufzunehmen). Diese Entwicklung wiederholt sich gegenwärtig wiederum für Berufe, in denen Angebote für Tages*mütter/väter, Tätige in „Pflege und Betreuung“ gemacht werden. Volkshochschulen springen also ein, indem sie Qualifikationen sichern, die im Berufsportfolio noch nicht in der Form sichtbar sind. Das heißt, die Institution Volkshochschule ist flexibel und reagiert auf Bedarfe im Sinne gesellschaftlicher Engpässe im Interesse der Individuen. Das starke Absinken der Angebote zur individuellen beruflichen Weiterbildung im Untersuchungszeitraum bedarf besonderer Beachtung. Wenn in Rechnung gestellt wird, dass die berufliche Weiterbildung gesellschaftlich als ein wichtiger Aspekt eingeordnet wird, hat dieser Trend nach 2007 bei den Volkshochschulen nicht den Aufschub gehabt, wie gedacht, auch nicht durch Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen). Dabei bleibt unklar, ob es spezifische volkshochschulinterne Gründe gibt, z. B. weniger planendes Personal oder andere Prioritätensetzungen.

Gleichzeitig lässt sich fragen, ob durch eine teilweise dominante Projektsteuerung schleichend der Auftrag der Volkshochschule, in relativer Autonomie Erwachsenenbildung zu gestalten, entleert wird. Oder ist das in dieser Zeit geradezu die Rettung? Es gibt gleichzeitig Volkshochschulen, die keine Projekte beantragen, u. a. weil der Preis für ein Zertifikat für die Beantragungsfähigkeit zu hoch sei. Oder werden die pädagogisch Planenden zwischen den Aufgaben, externe Erwartungen im eher planenden passiven Modus zu erfüllen, aber gleichzeitig schon auf neue Projektwellen vorbereitet zu sein, zerrissen? Die flexibel gestaltete Aufgabenwahrnehmung der Planenden, nicht nur für das offene Angebot, auch bei Übernahme von Projekten sowie Auftrags- und

Vertragsmaßnahmen bedarf einer eigenständigen erwachsenenpädagogischen Einordnung und Zuordnung. Denn die Aufgabe der Planenden bleibt, die ganze Breite der Bevölkerung vor Ort über Bedarfe, Bedürfnisse und neuere gesellschaftliche Entwicklungen im Auge zu haben. Jedoch werden Bildungsbedarfe selten eingebracht. Ökonomisches Planungshandeln wird erwartet. Die Angebote der Volkshochschule können sich gleichzeitig nicht auf die notwendige, schnelle und bildungsaffizierte Sozialhilfe reduzieren lassen, sondern haben gerade für die Ausdifferenzierung der Tätigkeits- und Berufsentwicklung neue Qualifizierungsangebote dann über aktiv anzugehende Kooperationen mit anderen Weiterbildungsorganisationen und Berufskammern in den Blick zu nehmen. Ein Wechselwirkungsprozess mit den Volkshochschulen ist neu zu unterstützen.

Es stellen sich drei Fragen: Soll die Volkshochschule bestimmte sozialpolitisch relevante und bildungsrelevante Gruppen im Besonderen berücksichtigen, wie die zurzeit laufenden Angebote im Bereich „Übergänge“ und „Ausbildung im Lebenslauf“ (die an der Schnittstelle zur Jugendberufshilfe bzw. an der Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung liegen) es tun? Welche anderen oder ergänzenden Vorstellungen bezogen auf berufliche Weiterbildung könnten die Volkshochschulen extensiver über erweiterte kooperative Vernetzungen übernehmen, auch wenn Prüfungen ausgelagert werden? Wie können hier neue Profile herausgebildet werden, die die berufliche Weiterbildung deutlicher sichtbar machen als allein über Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)? Hinzu kommt, dass bei den jeweiligen Berufsprofilen sich in Zukunft immer mehr allgemeine Tätigkeitsanforderungen berufsübergreifend anschließen, die auch ein Aufgabenbereich der Volkshochschulen sein sollten.

Die gesamte mesodidaktische Planungsebene mit den in ihr agierenden Programmplanenden bedarf sehr rascher, reflexiver Fortbildungen, um weiterhin und wieder bildungstheoretisch begründete und ökonomisch einzuordnende Qualifizierung unter sich verändernden Anforderungen in öffentlicher Verantwortung anzubieten und ihr die entsprechende Bedeutung zuzuweisen.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2015): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination, Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, Peter (2001): 'Social Capital', 'Education' and the 'Wider benefits of Learning'. New Perspectives of 'Education' in a Modernised Modern Societies. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education. Welches Lernen braucht das Leben? - Visionen für das 21. Jahrhundert. Band 28–29, Köln: Böhlau Verlag, S. 97–120.
- Alheit, Peter/Brandt, Peter/Weiss, Manfred (2004): Keine Chance für engen Nutzenkalkül. Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaft, im Gespräch. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3/2004, S. 26–29.
- Alke, Matthias (2014): Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37, H. 4, S. 69–82.
- Alke, Matthias (2015): Verstetigung von Kooperationen. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen, Wiesbaden: Springer VS.
- Alke, Matthias/Graß, Doris (2019): Spannungsfeld Autonomie. Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 133–141.
- Alke, Matthias/Jütte, Wolfgang (2018): Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 605–621.
- Alt, Christel/Sauter, Edgar/Tillmann, Heinrich (1994): Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ambos, Ingrid (2017): Die Erfassung beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschul- und der Verbundstatistik. Aktueller Stand und Perspektiven nach der Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 67, H. 3, S. 257–265.
- Arnold, Rolf (1996): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Arnold, Rolf (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Albrecht, Günter (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen, Münster: Waxmann, S. 253–307.
- Arnold, Rolf (2001): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 4., korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf (2002): Die Reflexivität der Kompetenzentwicklung. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Bildungsarbeit der Zukunft, München: Rainer Hampp Verlag, S. 239–251.
- Arnold, Rolf (2010a): Emotion und emotionale Kompetenz. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74–75.
- Arnold, Rolf (2010b): Qualifikation. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 251–252.
- Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Zeuner, Christine (Hrsg.) (2009): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Band II: 13 Wortmeldungen. Band III: Referenzmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarbeitete Auflage, Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Arnold, Bernd/Heinemann, Stefan (2013): Mit der VHS gegen den Fachkräftemangel. Volkshochschul-Zertifikate werden als Studienleistung anerkannt. In: dis.kurs, H. 3/2013, S. 6–7.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning/Ganz, Mario (2018): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Grundbildung. Band 2. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 931–945.
- Arnold, Rolf/Schüsler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Leben, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, Rolf/Schüsler, Ingeborg (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 52–74.
- Arnold, Rolf/Wiegerling, Hans-Jürgen (1983): Programmplanung in der Weiterbildung, Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BA = Bundesagentur für Arbeit (2020a): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020, Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen, https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (Abruf am 14.5.2021).
- BA = Bundesagentur für Arbeit (2020b): Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020, https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/Aenderungen-KldB-2010-Ueberarbeitung-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abruf am 14.5.2021).
- BA = Bundesagentur für Arbeit Nürnberg (Hrsg.) (2011a): Klassifikation der Berufe 2010. Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen, Bd. 1, https://www.arbeitsagentur.de/datei/Klassifikation-der-Berufe_ba017989.pdf (Abruf am 10.3.2020).
- BA = Bundesagentur für Arbeit Nürnberg (Hrsg.) (2011b): Klassifikation der Berufe 2010. Definitorischer und beschreibender Teil, Bd. 2, <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band2.pdf> (Abruf am 8.4.2020).
- Bader, Reinhard (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule 41, H. 2, S. 73–77.
- Badura, Jürgen (1988): Schlüsselqualifikationen, Konzept. Diskussionsstand und Konsequenzen für die VHS-Arbeit. In: VHS-Kurs- und Lehrgangsdienst, H. 25/1988, S. 75–84.
- Baethge, Martin (1978): Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München: Piper, S. 478–483.
- Baethge, Martin (2008): Das Übergangssystem. Struktur, Probleme, Gestaltungsperspektiven. In: Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschererträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53–67.
- Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker/Holm, Ruth/Tullius, Knut (2003): Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung.

- Expertise im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_076.pdf (Abruf am 28.5.2021)
- Baethge, Martin/Severing, Eckhart (2015): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. In: Baethge, Martin/Severing Eckhart (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–16.
- Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“. Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe, Erwartungen, Entwicklungsansätze, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19–39, https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2540/pdf/Bahl_Von_Schlueselqualifikationen_zu_globalen_key_competencies_2009_D_A.pdf (Abruf am 21.3.2021).
- Baltes, Paul B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, H. 41, S. 1–24.
- Baltes, Paul B./Baltes, Margret M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35, H. 1, S. 85–105.
- Bank, Volker (Hrsg.) (2005): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht, Bern u. A.: Haupt.
- Battenberg, Achim (2017): Trotz allem – Chancen und Spielräume. Warum lohnt sich drittmittelgeförderte Weiterbildung? In: dis.kurs, H. 3/2017, S. 63–65.
- BBSR = Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020): Laufende Raumbewertung, Raumabgrenzungen. Siedlungsstrukturelle Kreistypen, <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbewertung/Raumabgrenzungen/deutschland/kreise/siedlungsstrukturelle-kreistypen/kreistypen.html?nn=2544954> (Abruf am 15.8.2020).
- Bechberger, Harald (1979): Der Beitrag der Volkshochschulen zur beruflichen Weiterbildung, Köln: o. V.
- Beck, Klaus (2019): „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept. Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: Seifried, Jürgen/Ertel, Bernd-Joachim/Frey, Andreas/Beck, Klaus (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld: wbv, S. 19–33.
- Becker, Rolf (2017): Berufliche Weiterbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 393–442.
- Behringer, Friederike/Schönfeld, Gudrun (2017): Nutzen non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader,

- Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Bielefeld: wbv, S. 117–133.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2018): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2020): Über Teilqualifikationen erfolgreich in den Beruf. Einstieg in den Job, Schritt für Schritt zum Abschluss, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung (2018a): Checkliste Qualität Beruflicher Weiterbildung, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, <https://www.bibb.de/de/14260.php> (Abruf am 10.03.2021).
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung (2018b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung (2020): Datenreport zum Bildungsbericht 2020, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- BIBB = Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Bielefeld: wbv.
- Bläsche, Alexandra/Brandherm, Ruth/Eckhardt, Christoph/Käpplinger, Bernd/Knuth, Matthias/Kruppe, Thomas/Kuhnhenne, Michaela/Schütt, Petra (2017): Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland. In: Working Paper Forschungsförderung, H. 25/2017.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht, Bonn: BMBF.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht, Bonn: BMBF, https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf (Abruf am 09.03.2021).
- Boden, Günter/Hillmann, Thorsten (2013): Anschlussfähigkeit der Weiterbildung (nonformales Lernen) an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) 2012/2013, Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V.

- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 61–98.
- Böhle, Fritz (2010): Arbeit als Handeln. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–175.
- Böhle, Fritz (2017): Arbeit als subjektiviertes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit, Wiesbaden: Springer VS.
- Bohlinger, Sandra (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung, Opladen u. A.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohlinger, Sandra (2020): Qualifikationsrahmen als Lehrstück politischer Mimikry. In: Denk-doch-Mal.de, <http://denk-doch-mal.de/wp/qualifikation-rahmen-als-lehrstueck-politischer-mimikry/> (Abruf am 21.3.2021).
- Bolder, Axel (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 814–843.
- Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.) (2017): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung, Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus, Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Bosch, Gerhard (2019): Öffentliche Finanzierung von Weiterbildung im Strukturwandel. Vorschläge zu einem stimmigen Gesamtsystem. Working paper, Hans Böckler Stiftung, https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_158_2019.pdf (Abruf am 21.3.2021).
- Bradtke, Elisa/Melzer, Marlen (2016): Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Tätigkeitsspielraum in der Arbeit, Dortmund u. A.: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Bramer, Helga (1991): Berufliche Weiterbildung in der DDR vor der Wende. Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, H. 24/1991, http://doku.iab.de/mittab/1991/1991_2_mittab_bramer.pdf (Abruf am 21.03.2021).
- Brater, Michael (2010): Berufliche Bildung. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 805–837.
- Braun, Karl-Heinz (2014): Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. In: Deinet,

- Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–66.
- Breloer, Gerhard (1980): Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Breloer, Gerhard/Dauber, Heinrich/Tietgens, Hans (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung, Braunschweig: Westermann, S. 8–112.
- Brödel, Rainer/Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Brumlik, Micha (2014): Integration und Anerkennung. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität – Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 242–261.
- Büchter, Karin (2010): Berufliche Weiterbildung 1870 – 1970. In: Christine, Zeuner (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim und München: Juventa, DOI 10.3262/EEO16100131.
- Büchter, Karin (2016): «Doing biography» in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Paradoxien. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Bildungs- und Berufsverläufe, H. 45, S. 6–9.
- Bunk, Gerhard, P. (1994): Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Europäische Zeitschrift. Berufsbildung 94, H. 1, https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_de_bunk.pdf (Abruf am 21.3.2021).
- Buttler, Friedrich (1994): Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27, H. 1, S. 33–42.
- Caffarella, Rosemary S./Daffron, Sandra Ratcliff (2013): Planung Programs for Adult Learners. A Practical Guide, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cervero, Ronald M./Wilson, Arthur L. (1994): The Politics of Responsibility: A Theory of Program Planning Practice for Adult Education. In: Adult Education Quarterly, 45, H. 1, S. 249–268, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741713694045001001> (Abruf am 07.07.2020).
- Dahme, Christian (2015): Systemanalyse menschlichen Handelns. Grundlagen und Ansätze zur Modellbildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Degen-Zelazny, Barbara (1974): Zielgruppenarbeit als Mittel zur Demokratisierung der VHS. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 198–205.
- Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht, Berlin: Edition Sigma.

- Dehne, Peter (2019): Perspektivwechsel in der Regionalpolitik: Daseinsvorsorge als gesellschaftliche Aufgabe. In: Wirtschaftsdienst. Sonderheft, DOI: 10.1007/s10273-019-2433-9, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10273-019-2433-9.pdf> (Abruf am 15.6.2020).
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom, Berlin: Merve.
- Derichs-Kunstmann, Karin (2001): Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen: Leske + Budrich, S. 35–45.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Schiersmann, Christiane/Tippelt, Rudolf (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Dick, Oliver (2015): Sozialpädagogik im Übergangssystem. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld, Mainz, <https://openscience.ub.uni-mainz.de/bitstream/20.500.12030/4205/1/100000038.pdf> (Abruf am 4.2.2021).
- DIE = Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (o. J.): Erläuterungen zum Berichtsbogen der Volkshochschul-Statistik, unveröffentlichtes Manuskript.
- Dietael, Sylvana (2012): Gefühlsreiches Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung, Wiesbaden: Springer VS.
- Dobischat, Rolf (2013): Entwicklung der Weiterbildung hin zu einer zunehmenden Vermarktlichung – Weiterbildung im Spannungsfeld öffentlicher und privater Interessen. In: GEW (Hrsg.): Ein Schutzschirm für die Weiterbildung – öffentliche Verantwortung statt Markt. Dokumentation der Herbstakademie 15. bis 17. November 2012 in Weimar, Frankfurt am Main, S. 15–28, https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25368&token=f00ae1d860d560df44f14a6a21bb2d264bca617d&sdownload=&n=herbstakademie_2012_web.pdf (Abruf am 15.6.2020).
- Dobischat, Rolf/Fischell, Marcel/Rosendahl, Anna (2015): Einführung in das Recht der Weiterbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohmen, Dieter (2013): Finanzierung beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 36, H. 3, S. 61–84.
- Dohmen, Dieter (2014): Deutschlands Weiterbildungsfinanzierung im internationalen Vergleich. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2014, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 135–152.

- Dohmen, Dieter (2017): Finanzierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung: Stand der Förderung, der Diskussion und Ansätze für die Weiterentwicklung, FiBS-Forum, No. 59, Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Dohmen, Günther (1987): Warum ist die Volkshochschule für eine zeitgemäße berufliche Weiterbildung so besonders wichtig? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 343–352.
- Dollhausen, Karin (2007): Im Wettbewerb für Drittmittel. Entwicklungsstrategien für Weiterbildungseinrichtungen. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2007, S. 30–33.
- Dollhausen, Karin (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dollhausen, Karin (2013): Netzwerke als Impulsgeber für die Steuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 13–31.
- Dollhausen, Karin/Mickler, Regine (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dollhausen, Karin/Weiland, Meike (2010): Kooperationen in der Weiterbildung – Bringen sie Strukturwandel und neue Sicherheiten?, <http://www.die-bonn.de/doks/dollhausen1002.pdf> (Abruf am 6.5.2020).
- Dörner, Olaf (2012): Experteninterviews. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, Opladen u. A.: Verlag Barbara Budrich, S. 321–333.
- Dreykorn, Paul (1981): Zielgruppenarbeit und Zielgruppenintegration als Aufgabe der Volkshochschule. In: Das Forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern, H. 2/1981, S. 27–38.
- Dröll, Hajo (1999): Weiterbildungspolitik: Politische Positionen zum vierten Bildungssektor – Ein Überblick, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2010): Arbeit als Interaktion. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–201.
- DVV = Deutscher Volkshochschul-Verband (1988): Berufliche Weiterbildung und Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 38, H. 2, S. 156–163.
- DVV = Deutscher Volkshochschul-Verband (2011): Die Volkshochschule. Bildung in öffentlicher Verantwortung, Köln: Zebra Werbeagentur GmbH.

- Edelmann, Doris/Fuchs, Sandra (2018): Messung und Zertifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung aus (inter-)nationaler Perspektive. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 475–496.
- Elsholz, Uwe (2014): Der Kompetenzentwicklungsdiskurs in der beruflichen Bildung, Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Elsholz, Uwe/Rüter, Martina/Hilger, Tanja/Slosinski, Uwe (2018): Handreichung zur Umsetzung des Elektrotechnik-Weiterbildungssystems auf der Spezialistenebene, Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Engeström, Yrjö (2008): Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis, Berlin: Lehmanns.
- Erler, Ingolf (2011): Allgemeinbildung und Schlüsselkompetenzen als Trend in der beruflichen Bildung? In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen, Linz: Trauner, S. 85–98.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (QUEM) (Hrsg.): Kompetenzentwicklung'96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Münster: Waxmann, S. 15–152.
- Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart: Schäfer-Poeschel, S. IX–XL.
- Esping-Anderson, Gøsta (1990): Three Worlds of Welfare Capitalism, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Europäische Kommission (2018): Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF (Abruf am 22.4.2021).
- Faßauer, Gabriele/Geithner, Silke (2016): Entgrenzung und Grenzarbeit in Co-Konfiguration: Eine tätigkeitstheoretische Perspektive. In: The German Journal of Industrial Relations, 23, H. 2, S. 92–112.
- Faulstich, Peter (1997): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report, Frankfurt am Main: DIE, S. 60–70.
- Faulstich, Peter (1998): Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation, München: Franz Vahlen.

- Faulstich, Peter (2003): *Weiterbildung. Begründung lebensentfaltender Bildung*, München und Wien: De Gruyter Oldenbourg.
- Faulstich, Peter (2011): *Recht, Politik und Organisation*. In: Fuhr, Thomas/ Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): *Erwachsenenbildung – Weiterbildung: Handbuch der Erziehungswissenschaft 4*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 903–937.
- Faulstich, Peter (2015): *Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektive in Weiterbildungsprogrammen*. In: *BWP. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe H. 29/2015, S. 1–13, http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf (Abruf am 22.4.2021).
- Faulstich, Peter (2016): *Das Politische in der Bildung*. In: Hufer, Klaus-Peter/ Lange, Dirk (Hrsg.): *Handbuch politische Erwachsenenbildung*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 52–61.
- Faulstich, Peter/Haberzeth, Erik (2018): *Weiterbildungsforschung*. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 3. Auflage, Bielefeld: wbv, S. 306–315.
- Faulstich, Peter/Vespermann, Per (2003): *Zertifikate in der Weiterbildung. Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen*, Berlin: BBJ.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): *Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung*, Weinheim: Juventa.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. 3. Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Feld, Timm, C./Kraft, Susanne/May, Susanne/Seitter, Wolfgang (2013): *Einführung*. In: Feld, Timm, C./Kraft, Susanne/May, Susanne/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Engagierte Beweglichkeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–11.
- Flechsig, Karl-Heinz/Haller, Hans-Dieter (1975): *Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fleige, Marion (2011): *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*, Münster: Waxmann.
- Fleige, Marion (2015): *Nutzenvorstellungen von Teilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. Befunde aus zwei Untersuchungen*. In: Schmidt-Lauff, Sabine/Felden, Heide von/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE) 2014, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 189–200.

- Fleige, Marion (2021): Weiterbildungsnutzen. Facetten eines Konzepts? Bildungstheoretische Erschließung und Bestimmung. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Erziehungswissenschaften. Berlin: Humboldt-Universität.
- Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (2019): Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage, Bielefeld: wbv.
- Fleige, Marion/Reichart, Elisabeth (2014): Statistik und Programmanalysen als Zugänge zur Angebotsforschung: Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In: Pätzold, Henning/Felden, Heide von/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 68–87.
- Fleige, Marion/Robak, Steffi (2018): Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 623–641.
- Fleige, Marion/Specht, Inga (2017): Programs and cooperation in “adjunctive” Adult Education – The example of Arts Education in museums in Germany. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Cultures of program planning in adult education: Concepts, research results and archives, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 177–194.
- Fleige, Marion/Thöne-Geyer, Bettina (2019): Services of adult education centers for further education in enterprises – insights from a current research project. Conference paper/extended abstract for the 11th International Conference on Research Work & Learning (RWL11), 24.-26.07.2019, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Fleige, Marion/Zimmer, Veronika/Lücker, Laura (2015): Programmplanung und die Ansprache von Adressatinnen und Adressaten ‚vor Ort‘. Regionale/lokale und sozialräumliche Bedingungen des Planungshandelns. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 117–128.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Franck, Norbert (2020): Schlüsselkompetenzen für den Beruf. Professionell schreiben und reden, präsentieren und moderieren, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- Franz, Melanie (2014): *Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements*, Wiesbaden: Springer VS.
- Frischkopf, Arthur (1997): *Zur Institutionalisierung des quartären Bildungsbereichs am Beispiel von Nordrhein-Westfalen*. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*, Opladen: Leske + Budrich, S. 147–159.
- Fritz, Siegrun (2006): *Ökonomischer Nutzen „weicher“ Kennzahlen. (Geld-) Wert von Arbeitszufriedenheit und Gesundheit*. 2. Auflage, Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Gegner, Martin (2002): *Die Wege des urbanen Verkehrs zur Daseinsvorsorge: Staatsintervention an der Schnittstelle von Sozial- und Verkehrspolitik*, WZB Discussion Paper, No. FS II 02-106, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/49799/1/358036763.pdf> (Abruf am 15.6.2020).
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): *Kompetenz: Ein Begriff für das Verwertbare Ungefähre*. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 69–79.
- GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2013): *Ein Schuttschirm für die Weiterbildung – öffentliche Verantwortung statt Markt. Dokumentation der Herbstakademie 15. bis 17. November 2012 in Weimar, Frankfurt am Main*, https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25368&token=f00ae1d860d560df44f14a6a21bb2d264bca617d&sdownload=&n=herbstakademie_2012_web.pdf (Abruf am 15.6.2020).
- Gieseke, Wiltrud (1996): *Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess Erwachsener*. Antrittsvorlesung am 11.1.1993, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gieseke, Wiltrud (2001): *Zielgruppenarbeit als Etappe in der Entwicklung von Frauenbildungsarbeit*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung*, Opladen: Leske + Budrich, S. 47–56.
- Gieseke, Wiltrud (2003): *Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 189–211.
- Gieseke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (2009): *Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs*. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Ming-Lieh, Wu (Hrsg.): *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*, Bielefeld: transcript, S. 49–86.

- Gieseke, Wiltrud (2013): Orientierungsberatung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Bildungsberatung – Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 15–35.
- Gieseke, Wiltrud (2015): Programme und Angebote. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–173.
- Gieseke, Wiltrud (2016a): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 3. Auflage, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gieseke, Wiltrud (2016b): Entscheidungstheoretische Grundlegung der Beratung. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne, Weinheim und München: Beltz Juventa, S. 102–111.
- Gieseke, Wiltrud (2016c): Theoretische und empirische Herausforderungen zur Integrationsdebatte in der Erwachsenenbildung. Ein Essay. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 324–333.
- Gieseke, Wiltrud (2019a): Programm und Angebot. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage, Bielefeld: wbv, S. 18–27.
- Gieseke, Wiltrud (2019b): Forschung zum Planungshandeln. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage, Bielefeld: wbv, S. 52–63.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“, Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, Wiltrud/Fleige, Marion (2018): Dimensionen des Planungshandelns: Makro-, meso- und makrodidaktische Handlungsebene. In: Büchel, Karola/Eichhorn, Felix/Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Graeser, Nadja/Hinz, Ottmar/Petri, Jutta/Ritschel, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung, Münster/New York: Waxmann, S. 141–145.
- Gieseke, Wiltrud/Gorecki, Claudia (2000): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke Wiltrud (Hrsg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs

- „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung“, Recklinghausen: Bitter, S. 59–114.
- Gieseke, Wiltrud/Heuer, Ulrike (1995): Weiterbildung für Frauen. Expertise BE 6. In: Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen, Bremen: Universitätsbuchhandlung, S 79–126.
- Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von (2019): Programmplanung als Konzept und Forschungsgegenstand. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2. Auflage, Bielefeld: wbv, S. 38–51.
- Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria/Georgieva, Iva/Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 451–474.
- Gieseke, Wiltrud/Jankovsky, Bernd/Lüken, Anke: (1989): Bildungsarbeit mit arbeitslosen Jugendlichen. Eine wiss. Begleitung von Arbeiten und Lernen Maßnahmen als Beitrag zur didaktischen Lernforschung ZWW, Oldenburg: BIS.
- Gieseke, Wiltrud/Jaudas, Joachim/Pralle, Elka (1991): Die zweite Wahl. DV-Qualifizierung für arbeitslose Hochschulabsolventen, Oldenburg: BIS.
- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997, Opladen: Leske + Budrich.
- Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster: Waxmann.
- Gieseke, Wiltrud/Pohlmann, Claudia (2016): Institutionelle Strukturen der Beratung. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 412–424.
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess, Wiesbaden: Springer VS.

- Gigerenzer, Gerd (2007): *Bauentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*, München: W. Bertelsmann Verlag.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gnahs, Dieter (2010): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gnahs, Dieter (2014): *Kompetenzen und Qualifikationen*. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Trends der Weiterbildung (2014)*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 167–179.
- Gnahs, Dieter (2017): *Steuerung der Weiterbildung im Zeichen der New Governance – Länder und Kommunen in neuer Rolle*. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): *Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.
- Göbel, Elisabeth (2018): *Entscheidungstheorie*, Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gonon, Philipp (2015): *Beruf*. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 238–243.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2006): *Strukturen und Strukturprobleme des deutschen Bildungssystems. Sozialgeschichte des dualen Systems der Berufsbildung*, Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Groth, Annette (2018): *Die Rolle der beruflichen Bildung an Volkshochschulen. Ein subjektiver Innenblick*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 358–364.
- Grotlüschen, Anke (2010): *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlüschen, Anke/Haberzeth, Erik (2018): *Weiterbildungsrecht*. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 543–563.
- Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V. (Hrsg.) (2016): *Arbeitshilfe Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Grundprinzipien kompetenz- und lernergebnisorientierter Weiterbildung*. 2. Auflage, Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e. V.
- Haberzeth, Erik/Kulmus, Claudia (2013): *Förderprogramme der beruflichen Weiterbildung: Bedeutung, Stand und Entwicklung von Weiterbildungsgutscheinen in Deutschland*. In: Käßlinger, Bernd/Klein Rosemarie/Haberzeth/Erik (Hrsg.): *Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 39–56.

- Hall Peter A./Soskice David (2001): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford: University Press.
- Hamborg, Steffen (2018): *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs.* (Reihe Educational Governance, Band 40), Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20913-1_2.
- Hartmann, Heinz (1968): *Arbeit, Beruf, Profession.* In: *Soziale Welt*, 19, H. 3/4, S. 193–216.
- Hendrich, Wolfgang (2004): *Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz.* In: Behringer, Friederike (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 260–270.
- Hendrich, Wolfgang (2005): *Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.* In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.): *Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–40.
- Henneke, Hans-Günter (2009): *Die Daseinsvorsorge in Deutschland – Begriff, historische Entwicklung, rechtliche Grundlagen und Organisation.* In: Krautscheidt, Andreas (Hrsg.): *Die Daseinsvorsorge im Spannungsfeld von europäischem Wettbewerb und Gemeinwohl. Eine sektorspezifische Betrachtung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–37.
- Henze, Christa (1998): *Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zur Programmplanung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen*, Münster: Waxmann.
- Hessische Blätter für Volksbildung (HBV), H. 1/2021, Thema: „Optimierung durch Erwachsenenbildung – Optimierung der Erwachsenenbildung.“
- Heuer, Ulrike (2010): *Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Fallstudienbericht.* Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 115, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6221> (Abruf am 22.4.2021).
- Heuer, Ulrike/Opelt, Karin (2003): *Die Volkshochschule Dresden nach der Wende von 1990 bis 1997.* In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*, Opladen: Leske + Budrich, S. 281–368.
- Hippel, Aiga von (2007): *Medienpädagogische Erwachsenenbildung: Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*, Saarbrücken: Landesanstalt Saarland.
- Hippel, Aiga von (2011): *Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Wider-*

- spruchskonstellationen, und professionellen Antinomien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34, H. 1, S. 45–57.
- Hippel, Aiga von (2016): Programmplanungskulturen in der betrieblichen Weiterbildung – Eine Programmanalyse zu Funktionen betrieblicher Bildungsprogramme. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, Opladen u. A.: Verlag Barbara Budrich, S. 139–159.
- Hippel, Aiga von (2017): Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(2), S. 199–209.
- Hippel, Aiga von/Fleige, Marion (2020): Weiterbildungsprogramme und -institutionen: Spiegel gesellschaftlicher Auslegungen von Bildung im Lebenslauf. In: Schmidt-Hertha, Bernhard/Haberzeth, Erik/Hillmert, Steffen (Hrsg.): *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*, Bielefeld: wbv, S. 95–109, <https://doi.org/10.3278/6004776w>.
- Hippel, Aiga von/Kulmus Claudia/Stimm, Maria (2019): *Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Hippel, Aiga von/Röbel, Tina (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 39, S. 61–81, <https://www.die-bonn.de/zfw/12016/betriebliche-weiterbildung-01.pdf> (Abruf am 22.4.2021).
- Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2020): Typen von Weiterbildungseinrichtungen. Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43, H. 3, S. 413–427.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): *Fortbildung der WeiterbildungnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*, Weinheim: Beltz.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 2. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 1131–1147.
- Hochschild, Arlie R. (2004): „Behind Every Great Caregiver: The Emotional Labour in Health Care“. In: Dubé, Laurette/Ferland, Guylaine/Moskowitz,

- D.S. (Hrsg.): Emotional and Interpersonal Dimensions of Health Services. Enriching the Art of Care with the Science of Care, Montreal: McGill Queen's University Press, S. 67–72.
- Hof, Christiane (2003): Aneignung neuen Wissens: Was bieten Lernratgeber? Grundlagen der Weiterbildung – GdWZ, 14, H. 2, S. 96–98.
- Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofstätter, Maria (2011): Innovative Weiterbildung: Berufliche Fachqualifikationen und Sozialkompetenzen. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen, Linz: Trauner, S. 305–320.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Hoyer, Michael (1985): Zur Entwicklung des Bildungsverständnisses im Deutschen Volkshochschul-Verband, Bonn: PAS-DVV.
- Hummelsheim, Stefan (2010): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hummelsheim, Stefan/Weiß, Sabine (2010): Finanzierung von Weiterbildung. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237–248.
- Huntemann, Hella/Reichart, Elisabeth (2017): Volkshochschul-Statistik: 55. Folge, Arbeitsjahr 2016, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, <https://www.die-bonn.de/doks/2017-volkshochschule-01.pdf> (Abruf am 15.8.2020).
- Iffert, Stephanie/Thöne-Geyer, Bettina/Schmidt, Caroline/Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Stimm, Maria (2021): Kodierleitfaden zur Programmanalyse im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-08056 (Abruf am 16.7.2021).
- In-Albon, Tina (2013): Theoretischer Hintergrund zur Emotionsregulation. In: In-Albon, Tina (Hrsg.): Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–24.
- Jäger, Christiane (2005): Öffentliche Verantwortung – Öffentliches Interesse. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3/2005, S. 42–44, <http://www.diezeitschrift.de/32005/jaeger0502.pdf> (Abruf am 15.6.2020).
- Jenner, Annabel (2018): Lernen von Mitarbeitenden und Organisationen als Wechselverhältnis. Eine Studie zu kooperativen Bildungsarrangements im Feld der Weiterbildung, Wiesbaden: Springer VS.

- Jüchter, Heinz Theodor (1984): Bausteinsystem. In: Lenzen, Dieter/Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11: Erwachsenenbildung, Stuttgart: Klett Cotta, S. 350–353.
- Jüchter, Heinz Theodor (1994): Herausforderung VHS. Das Selbstverständnis der deutschen Volkshochschulen im ausgehenden 20. Jahrhundert. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2/1994, S. 100–115.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 3, S. 391–408.
- Kaiser, Arnim (1990): Curriculum und Programmplanung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 6.20, S. 1–3.
- Kaiser, Franz (2016): Berufliche Bildung und Emanzipation. Heydorns Impulse für eine kritische Berufsbildungstheorie sowie Stolpersteine aus eigener berufspädagogischer Sicht. In: Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hrsg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 181–197.
- Käpplinger, Bernd (2007a): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Käpplinger, Bernd (2007b): Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung als ein Indikator für die Umsetzung von lebenslangem Lernen. In: Heuer, Ulrike/Siebers, Ruth (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke, Münster: Waxmann, S. 413–426.
- Käpplinger, Bernd (2008): Programmanalyse und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9, H. 1, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728> (Abruf am 6.3.2017).
- Käpplinger, Bernd (2013): Gutschein- und Scheckförderungen in der Weiterbildung: Theoretische Annahmen, Zielsetzungen und Umsetzungsentscheidungen. In: Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 57–77.
- Käpplinger, Bernd (2016a): Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, Bernd (2016b): Lebenslanges Lernen 3.0 oder wo ist die neue Erzählung und Praxis der Weiterbildung?, <https://www.bildungsspiegel.de/news/standpunkte/585-standpunkt-lebenslanges-lernen-3-0-oder-wo-ist-die-neue-erzaehlung-und-praxis-der-weiterbildung> (Abruf am 12.3.2021).

- Käpplinger, Bernd (2017): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung: Fluch oder Segen? In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung, Wiesbaden: Springer VS, S. 167–184.
- Käpplinger, Bernd (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 679– 695.
- Käpplinger, Bernd (2019a): Finanzierung von Programmen und Angeboten. In: Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Hippel, Aiga von/Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi: Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2., korrigierte Auflage, Bielefeld: wbv, S. 134–144.
- Käpplinger, Bernd (Hrsg.) (2019b): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders?, Berlin: Peter Lang Verlag.
- Käpplinger, Bernd/Denninger, Anika/Nistal, Lydia/Lichte, Nina (2020): Handreichung. Bedarf in der Programmplanung von Volkshochschulen in ländlichen Räumen. Bedarf und Programmplanung, Chemnitz: Sächsischer Volkshochschulverband e. V., https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Handreichung_Programmplanung.pdf (Abruf am 27.8.2020).
- Käpplinger, Bernd/Haberzeth, Erik/Kulmus, Claudia (2013): Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 36, H. 2, S. 43–57.
- Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (2013): Weiterbildungsgutscheine. Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (2017): Introduction. In: Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi/Fleige, Marion/Hippel, Aiga von/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 9–19.
- Keicher, Jürgen (2018): Ringen um den Abschluss. In: Schrader, Josef/Rossmann, Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 196–197.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kil, Monika (2020): Keine Angst vor Nebenwirkungen – sich weiterbilden kann gesund sein! In: Zeitschrift EB – ERWACHSENENBILDUNG, H. 2/2020, S. 100–104.
- Klingovsky, Ulla (2019): Einsätze einer Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2, H. 1, S. 5–22.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf (Abruf am 27.4.2021).
- Kohl, Matthias/Molzberger, Gabriele (2005): Lernen im Prozess der Arbeit. Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, S. 349–363.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Bildung as a transformative process. In: Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.): Transformative learning meets Bildung: An international exchange, Rotterdam: Sense Publishers, S. 33–42.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Abruf am 1.12.2020).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2001): Arbeitsdokument der Kommissionsstellen. Lebenslanges Lernen - Praxis und Indikatoren, Brüssel, <http://edz.bib.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2001/sek-2001-1939.pdf> (Abruf am 20.6.2022).
- Körper, Klaus/Kuhlenkamp, Detlef/Peters, Roswitha/Schlutz, Erhard/Schrader, Josef/Wilckhaus, Friedrich (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Reihe Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 3, Bremen: Universitätsbuchhandlung.
- Kossack, Peter/Ludwig, Joachim (2015): Kompetenz und Qualifikation. In: Dinkelaker, Joachim/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 207–214.

- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, <https://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf> (Abruf am 27.4.2021).
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, Katrin (2014): Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf Aneignung. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 161–174.
- Kromrey, Helmut (1991): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Kronauer, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 24–58.
- Kuhlenkamp, Detlef (1982): Programmplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und knappen Ressourcen. In: Becker, Hellmut/Strzelewicz, Willy/Weinberg, Johannes (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung, Braunschweig: Westermann, S. 39–53.
- Kuhlenkamp, Detlef (1997): Die Weiterbildungs- und Bildungsurlaubsgesetze der Länder. Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen. Neuwied u. A.: Luchterhand, 2.30, S. 1–36.
- Kuper, Harm/Unger, Katrin/Gnahn, Dieter (2013): Segment: Individuelle berufsbezogene Weiterbildung. In: Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 164–171.
- Kuper, Harm/Widany, Sarah/Kaufmann, Katrin (2016): Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In: Kuper, Harm/Behringer, Friederike/Schrader, Josef (Hrsg.): Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 74–106.
- Kutscha, Günter (1995): Markt- und sozialverträgliche Entwicklungspfade der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Spannungsfeld von Flexibilisierung und Regulierung. In: Dobischat, Rolf/Husemann, Rudolf (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung als freier Markt? Regulationsanspruch der beruflichen Weiterbildung in der Diskussion, Berlin: Edition Sigma, S. 387–405.
- Leont'ev, Aleksej, N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Lisop, Ingrid (2006): Qualifikation und Qualifikationsforschung. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 418–421.
- Lorenz, Lisa (2020): Programm- und Angebotsplanung in der beruflichen Weiterbildung – Planungsstrategien zur Gestaltung von anbieterbezogenen Programmarten. Dissertation Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, https://www.repo.uni-hannover.de/bitstream/handle/123456789/9473/2020_Lorenz_Dissertationsschrift.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Abruf am 6.6.2021).
- Löwe, Hans (1975): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaft.
- Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2012): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerentwicklung und Adressatenforschung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Hohengehren: Wilhelm Schneider.
- Mairhofer, Andreas (2017): Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe. Eine Forschungsübersicht, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Manninen, Juriy/Sgier, Irene/Fleige, Marion/Thöne-Geyer, Bettina/Kil, Monika/Možina, Ester/Danihelková, Hana/Mallows, David/Duncan, Samantha/Meriläinen, Matti/Diez, Javier/Sava, Simona/Javrh, Petra/Vrečer, Natalija/Mihajlovic, Dubravka/Kecap, Edisa/Zappaterra, Paola/Kornilow, Anina/Ebener, Regina/Operti, Francesca (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL – Project Research Report. Bonn, <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> (Abruf am 1.10.2020).
- Martin, Andreas/Muders, Sonja (2018): Zum Nutzen von Kooperationen für Volkshochschulen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 2, S. 383–405.
- Martin, Andreas/Rüber, Ina E. (2017): Der Einfluss nationaler Bildungspolitik auf die Weiterbildungsbeteiligung von Geringqualifizierten – eine international-vergleichende Mehrebenenanalyse auf Basis des Labour Force Survey. In: Schmid, Josef/Amos, Karin/Schrader, Josef/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Governance und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 167–195.

- Mause, Karsten (2018): Daseinsvorsorge. In: Voigt, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Staat, Wiesbaden: Springer VS, S. 415–421, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20744-1_37.
- Mayntz, Renate (2001): Zur Selektivität der steuerungstheoretischen Perspektive. In: Mayntz, Renate (Hrsg.) (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 29–40.
- Mayntz, Renate (2005): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Mayntz, Renate (Hrsg.) (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 41–52.
- Mayntz, Renate (2008): Von politischer Steuerung zu Governance? Überlegungen zur Architektur von Innovationspolitik. In: Mayntz, Renate (Hrsg.) (2009): Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 105–120.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468–475.
- Mayring, Philipp/Fenzl, Thomas (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 633–647.
- Meier, Artur/Böhmer, Sabrina/Möller, Bettina (1998): Weiterbildungsnutzen. Über beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte von Fortbildung und Umschulung, Berlin: Trafo-Verlag Weist.
- Meisel, Klaus (1984): Fragen der Berufsorientierung in Hauptschulabschluß-Lehrgängen für junge Ausländer – Reflexionen und Erfahrungen. In: Pflüger, Albert (Hrsg.): Weiterbildung im Zeichen von Arbeitslosigkeit. Erfahrungsberichte aus Volkshochschulen, Frankfurt am Main: PAS-DVV, S. 29–38.
- Meisel, Klaus (1987): Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Technikentwicklung und Massenarbeitslosigkeit. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Berufliche Bildung Erwachsener in der Krise der Arbeitsgesellschaft, Frankfurt am Main: PAS-DVV, S. 12–28.

- Meisel, Klaus (2012): Berufliche Bildung an VHS. Thesen und Stand und Perspektiven im Programmbereich. In: *dis.kurs*, H. 3, S. 4–5.
- Meisel, Klaus/Djafari, Nader/Reutter, Gerhard (1990): *Bildungsarbeit mit Langzeitarbeitslosen*, Frankfurt am Main: PAS-DVV.
- Meisel, Klaus/Schuldt, Hans-Joachim (2003): *Management und Finanzierung der Erwachsenenbildung unter dem Anspruch öffentlicher Verantwortung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 118–126.
- Menke, Barbara (2018): *Wo werden Volkshochschulen als Vermittler beruflicher Bildung künftig gebraucht?* In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 371–375.
- Merkens, Hans (1997): *Stichproben bei qualitativen Studien*. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa, S. 97–106.
- Mertens, Dieter (1974): *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, H. 1/1974, S. 36–43.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdeutscher Verlag*, S. 441–471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 71–93.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2003): *Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Juventa, S. 481–491.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): *Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion*. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2011): *Experteninterview*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung*. 3., durchgesehene Auflage, Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 57–58.

- Meyer, Rita (2000): *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*, Münster: Waxmann.
- Meyer, Rita (2006): *Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsbegleitforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mickler, Regine (2013): *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*, Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, Mechtild (1996): *Fortbildungen für Pflegekräfte. Programmideen für Volkshochschulen*, Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens.
- Minnameier, Gerhard/Ziegler, Birgit (2019): Vorwort. In: Seifried, Jürgen/Ertel, Andreas/Bernd-Joachim, Frey/Beck, Klaus (Hrsg.): *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, Bielefeld: wbv, S. 7–8.
- Möller, Svenja (2002): *Marketing in der Weiterbildung: eine empirische Studie an Volkshochschulen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Molzberger, Gabriele (2007): *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, Hans-Peter/Siegmund, Steffen (2014): *Max Weber. Handbuch Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, S. 31–33.
- Müller-Commichau, Wolfgang (2016): *Coaching*. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 558–567.
- Münk, Dieter/Lipsmaier, Antonius (1997): *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nachtwey, Oliver (2016): *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. 3. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Nadler, Robert (2017): *The Elephant in the Room. Über das Verhältnis von demographischem Wandel, Daseinsvorsorge und zivilgesellschaftlichem Engagement in Deutschland*. In: *Raumforschung und Raumordnung*, Band 75, H. 6, S. 499–512, <https://doi.org/10.1007/s13147-017-0507-y>.
- Neu, Claudia (2009): *Daseinsvorsorge – eine Einführung*. In: Neu, Claudia (Hrsg.): *Daseinsvorsorge. Eine gesellschaftswissenschaftliche Annäherung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–19.
- Niemeyer, Beatrix (2015): *Berufliche Weiterbildung und soziale Inklusion – revisted*. In: Kraus, Katrin/Weil, Markus (Hrsg.): *Berufliche Bildung*.

- Historisch–Aktuell–International. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon, Detmold: Eusl, S. 184–189.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Wahl, Johannes (2014): Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens, https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/pdf/Nittel_Tippelt_Wahl_2014_Kooperation_Lebenslanges_Lernen.pdf (Abruf am 7.5.2020).
- Noack, Martin (2020): Teilqualifikationen als deutscher Weg. In: weiter bilden, H. 2/2020, S. 16–19.
- Nolda, Sigrid (1998): Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In: Nolda, Sigrid/Pehl, Klaus/Tietgens, Hans (Hrsg.): Programmanalysen. Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main: DIE, S. 139–227.
- Nolda, Sigrid (2018): Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 433–499.
- Nuissl, Ekkehard (2003): Leistungsnachweise in der Weiterbildung. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26, H. 4, S. 9–24
- Nuissl, Ekkehard (2010): Netzwerkbildung und Regionalentwicklung, Münster: Waxmann.
- Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 499–520.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland (unter Mitarbeit von Hort Siebert), Opladen: Leske + Budrich.
- Opelt, Karin (2005): DDR–Erwachsenenbildung, Münster: Waxmann.
- Opelt, Karin (2019): Neuordnung der Volkshochschule. In: Schrader, Josef/Rossmann, Dieter (Hrsg.): Hundert Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 107–106.
- PAS-DVV = Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (1957-1998): BMP-Publikationsreihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, Bonn und Frankfurt am Main: PAS-DVV.
- PAS-DVV = Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (1975-1991): SESTMAT-Publikationsreihe. Selbststudienmaterial, Bonn und Frankfurt am Main: PAS-DVV.

- Pätzold, Henning (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler: Schnieder Verlag Hohengehren.
- Pätzold, Henning (2016): *Organisationsberatung*. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 621–632.
- Pehl, Klaus (2003): *Besonderheiten in der Entwicklung des Programmbereichs Arbeit-Beruf von 2001 auf 2002*. Anmerkungen zur Volkshochschul-Statistik, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/pehl03_04.pdf (Abruf am 27.4.2021).
- Peters, Susanne (2019): *Bildungstransfer im Unternehmenskontext*, Wiesbaden: Springer VS.
- Pflüger, Albert (1998): *Konzeptionen beruflicher und politischer Erwachsenenbildung: Sammelrezension*. In: *REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 41, S. 129–132.
- Piaget, Jean (1956): *Das Recht auf Erziehung und Bildung in der modernen Welt*, Wien: Austria Edition.
- Pohlmann, Claudia (2018): *Bildungsurlaub – Vom gesellschaftspolitischen Anliegen zum Instrument beruflicher Qualifizierung? Eine Analyse der Bildungsurlaubsdiskurse in der Weiterbildung*, Berlin: Peter Lang Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, München: De Gruyter.
- Pukas, Dietrich (1990): *Berufliche Weiterbildung: Kooperation und Arbeitsteilung zwischen Betrieben, Berufsschulen und Volkshochschulen*. In: *Weiterbildung in Wirtschaft und Technik*, H. 2/1990, S. 23–29.
- Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hrsg.) (2016): *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Reetz, Lothar (1999): *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenz – Bildung*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Band 37, Bonn, S. 13–20*, <https://www.sowi-online.de/book/export/html/397> (Abruf am 27.4.2021).
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella (2008): *Volkshochschul-Statistik 2007. 46. Folge, Arbeitsjahr 2007*, <https://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf> (Abruf am 7.4.2021).
- Reichart, Elisabeth/Huntemann, Hella/Lux, Thomas (2020): *Volkshochschul-Statistik. 57. Folge, Arbeitsjahr 2018. 2., überarbeitete Auflage*, Bielefeld: wbv,

- <https://www.die-bonn.de/doks/2019-volkshochschule-02.pdf> (Abruf am 16.3.2021).
- Reichart, Elisabeth/Lux, Thomas/Huntemann, Hella (2018): Volkshochschul-Statistik – 56. Folge, Arbeitsjahr 2017, Bielefeld: wbv, <https://www.die-bonn.de/doks/2018-volkshochschule-01.pdf> (Abruf am 27.4.2021).
- Reichart, Elisabeth/Rattinger, Joachim (2017): Die statistische Entwicklung des Programmbereichs Arbeit – Beruf an Volkshochschulen seit den 1990er Jahren. Tiefenanalysen und Interpretationen aus der Perspektive der Praxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3/2017, S. 246–256.
- Richter, Ingo (2002): Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In: *dis.kurs*, 12, H. 1, S. 11–16, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10696/pdf/Diskurs_2002_1_Richter_Aufwachsen_Kinder_Jugendliche.pdf (Abruf am 15.6.2020).
- Rieger-Ladich, Markus (2019): *Bildungstheorien zur Einführung*, Hamburg: Junius Verlag.
- Rippien, Horst (2015): Programmanalyse – Bildungsbereiche, Anbieter und Formate im diachronen Vergleich. In: Robak, Steffi/Rippien, Horst/Heidemann, Lena/Pohlmann, Claudia (Hrsg.): *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 113–184.
- Robak, Steffi (2012a): Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codiersystemen, https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforchung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf (Abruf am 28.10.2020).
- Robak, Steffi (2012b): *Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung*, Münster: Waxmann.
- Robak, Steffi (2015): Qualitative Interviews mit Bildungsurlaubsteilnehmenden: Funktionen der Partizipation an Bildungsurlaub – Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen. In: Robak, Steffi/Rippien, Horst/Heidemann, Lena/Pohlmann, Claudia (Hrsg.): *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 207–272.
- Robak, Steffi (2016): Aktuelle Herausforderungen in Weiterbildungsinstitutionen. In: *Weiterbildung*, H. 6/2016, S. 18–21.
- Robak, Steffi/Fleige, Marion/Seifert, Jennifer/Sterzik, Linda/Teichmann, Anne-Kristin/Krueger, Anneke (2015): *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für*

- Kulturelle Bildung, durchgeführt an der Leibniz Universität Hannover und der Humboldt-Universität zu Berlin im Zeitraum April–Juni 2015. In: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.): *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*, Essen: Rat für Kulturelle Bildung e. V., http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_RechercheRobakFleige_ES.pdf (Abruf am 2.3.2017).
- Robak, Steffi/Gieseke, Wiltrud/Fleige, Marion/Heidemann, Lena/Kühn, Christian /Krueger, Anneke/Preuß, Jessica/Freide, Stephanie, unter Mitarbeit von Helmig, Melanie (Hrsg.) (2022, i. V.): *Berufliche wissenschaftliche Weiterbildung als Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle, handwerkliche Selbst: Platzieren, Entfalten, Gestalten, Bielefeld: wbv.*
- Robak, Steffi/Grawan, Florian (2016): *Inter- und Transkulturelle Bildung mit Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4/2016, S. 353–363.
- Robak, Steffi/Petter, Isabell (2014): *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Robak, Steffi/Rippien, Horst/Heidemann, Lena/Pohlmann, Claudia (2015): *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Rossmann, Ernst Dieter (2018): *Die Volkshochschulen und ihre Verbände – eine starke Struktur für die Erwachsenenbildung*. In: *Bildung und Erziehung*, 71, H. 2, S. 137–151.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*, Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Rüber, Ina Elisabeth/Güteryüz, Doğuş /Schrader, Josef (2020): *Weiterbildungsbeteiligung und die Dauer freiwilligen Engagements in Deutschland. Eine Pseudo-Panel Analyse*. In: Schrader, Josef/Ioannidou, Alexandra/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung*. (Edition ZfE, Band 7), Wiesbaden: Springer VS, S. 145–173.
- Sauter, Edgar (1998): *Pro und Contra von Regulierungen im Weiterbildungsbereich. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung*. In: Weizsäcker, Robert K. von (Hrsg.): *Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens*, Berlin: Duncker & Humblot, S. 309–326.
- Schaal, Gary S. (2009): *Arbeitstätigkeit in Organisationen: Betrachtung aus Sicht der Tätigkeitstheorie, der Akteur-Netzwerk-Theorie und des boundary object*. Reihe: «Lerntätigkeit & Arbeitsgestaltung», Nr. 01/2009, Chemnitz: Technische Universität.
- Schaal, Gary S./Heidenreich, Felix (2009): *Einführung in die politischen Theorien der Moderne*, Opladen: Leske + Budrich.

- Schäffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel, Ulm: LIWF.
- Schelten, Andreas (2009): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. 2., veränderte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schemmann, Michael (2014): Analysis of the Governance of University Continuing Education in the United Kingdom and Germany. In: Schemmann, Michael (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. International Yearbook of Adult Education. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Band 37, Köln: Böhlau Verlag, S. 61–72.
- Schicke, Hildegard (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv-individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen, Wiesbaden: Springer VS, S. 85–109.
- Schiersmann, Christiane (2007): Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiersmann, Christiane (2010): Zielgruppen. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 321–323.
- Schiersmann, Christiane (2011): Beratung im Kontext von lebenslangem Lernen und life design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga von/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–439.
- Schiersmann, Christiane (2015): Beraten. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–109.
- Schlutz, Erhard (2001): Realistische Wende. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 271.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung, Münster: Waxmann.
- Schmidt, Caroline (2020): Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit. Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf das Verständnis von beruflicher Weiterbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“ Berlin: Humboldt-Universität, <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22731> (Abruf am 27.4.2021).

- Schmidt, Elke-Heidrun (2013): Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950 – 2000, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2011): Typologien. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34, H. 1, S. 23–35.
- Schmidt-Lauff, Sabine (1999): Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung, Unternehmen und Bildungsanbieter als Partner?, München: Rainer Hampp Verlag.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2005): Chancen für individuelle Lernzeiten: Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, H. 2, S. 221–235.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge, Münster: Waxmann.
- Scholz, Julia (2016): Handlungsansätze für VHS in der beruflichen Weiterbildung. Studie analysiert Weiterbildungsbedarfe in KMU. In: dis.kurs, H. 4/2016, S. 48–49.
- Schrader, Josef (2003): Berufliche Weiterbildung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. In: REPORT – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26, H. 1, S. 142–152, <https://www.die-bonn.de/id/495> (Abruf am 1.10.2018).
- Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, Josef (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld; wbv.
- Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (2019): Erzählungen zur Geschichte der Volkshochschule. In: Schrader, Josef/Rossmann, Ernst Dieter (Hrsg.): 100 Jahre Volkshochschulen. Geschichten ihres Alltags, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 10–21.
- Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.) (2015): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge, Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (Abruf am 2.1.2017).
- Schreyögg, Bettina (2015): Emotionen im Coaching, Wiesbaden: Springer VS.
- Schreyögg, Astrid (2016): Individuelle Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften: Coaching. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 784–794.

- Schrüder-Lenzen, Agi (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München: Juventa, S. 107–117.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018): Das Politiklexikon. 7., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17540/gemeinwohl> (Abruf am 15.6.2020).
- Schuldt, Hans-Joachim (2007): Stichwort. Erst-, Zweit- und Drittmittel. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2007, S. 18–19.
- Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung: eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie, Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang (1968): Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim und Berlin: Beltz.
- Schulenberg, Wolfgang (1975): Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. A.: Kohlhammer.
- Schulenberg, Wolfgang (1981): Erwachsenenbildung als Institution. Zwischen Marktprinzip und öffentlicher Verantwortung. In: Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Stuttgart u. A.: Kohlhammer, S. 129–141.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne (1979): Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig: Westermann.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne/Driesen, Helmut/Scharf, Werner (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schuller, Tom/Bynner, John/Green, Andy (2001): Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis, London: Institute of Education.
- Schütz, Julia/Reupold, Andrea (2010): Bildungsbereichsübergreifende Akteure: Wahrnehmungen pädagogischer Akteure. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2010, S. 31–33.
- Seifried, Jürgen/Beck, Klaus/Ertelt, Bernd-Joachim/Frey, Andreas (Hrsg.) (2019): Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld: wbv.
- Seitter, Wolfgang (2013): Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang

- (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 33–48.
- Seitter, Wolfgang/Feld, Timm C. (2017): Organisieren, Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiverth, Andreas (2008): Die Auflösung der allgemeinen Erwachsenenbildung im Zeichen europäischer Bildungs- und Machtpolitik. In: Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 89–95.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag.
- Siebert, Horst (1980): Instrumente der didaktischen Planung. SESTMAT, Frankfurt am Main: PAS-DVV.
- Siebert, Horst (1982): Programmplanungshandeln als didaktisches Handeln. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider, S. 100–121.
- Siebert, Horst (2001): Erwachsenenbildung in der DDR. In: Olbrich, Josef (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich, S. 271–298.
- Siebert, Horst (2018): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 59–88.
- Sork, Thomas J. (2000): Planning educational programs. In: Wilson, Arthur L./ Hayes, Elisabeth. R. (Eds.): Handbook of Adult and Continuing Education (New Edition), San Francisco: Jossey-Bass, S. 171–190.
- Specht, Inga/Fleige, Marion (2016): Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 2/2016, S. 187–201, <http://link.springer.com/article/10.1007/s35834-016-0145-4> (Abruf am 8.6.2017).
- Statistik Bundesagentur für Arbeit (2020a): Zahlen, Daten, Fakten – Strukturdaten und -indikatoren – Deutschland, Länder, Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit (Juni 2020 – Deutschland), https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiii4/zdf-sdi/sdi-d-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=1 (Abruf am 15.8.2020).
- Statistik Bundesagentur für Arbeit (2020b): Zahlen, Daten, Fakten – Strukturdaten und -indikatoren – Deutschland, Länder, Regionaldirektionen und

- Agenturen für Arbeit, https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?nn=15024&topic_f=zdf-sdi (Abruf am 15.8.2020).
- Stegmaier, Werner (2008): *Philosophie der Orientierung*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Stimm, Maria/Gieseke, Wiltrud/Thöne-Geyer, Bettina/Fleige, Marion (2020): Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4/2020, S. 9–18.
- Strunk, Gerhard (1988): *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966): *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Deutschland*, Stuttgart: Enke.
- Süddeutsche Zeitung Nr. 166, 21. Juli 2020.
- Süssmuth, Rita/Eisfeld, Karl-Heinz (2018): Volkshochschulen. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 763–784.
- Swears, Franziska (2019): *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2020): *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*, Berlin: Springer VS.
- Thiele, Marion/Behringer, Friederike/Schönfeld, Gudrun (2017): Direkte Kosten der non-formalen Weiterbildung für die Individuen. In: Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, S. 117–133, doi: 10.3278/85/0016w.
- Thöne, Bettina (1999): *Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchssituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands*, Frankfurt am Main: DIE.
- Thöne-Geyer, Bettina/Fleige, Marion/Kil, Monika/Sgier, Irene/Manninen, Juri (2017): Die Studie »Benefits of Lifelong Learning« (BeLL) für Europa: Schlaglichter auf die bisher teilnehmenden Länder, forschungsbezogene und bildungspolitische Folgerungen. In: *Spurensuche*, H. 26/017, S. 176–188.

- Tietgens, Hans (1978): Intentionen und Inhalte des Volkshochschulangebots (1975). In: Dolf, Helmuth (Hrsg.): 25 Jahre Deutscher Volkshochschul-Verband, Braunschweig: Westermann, S. 91–98.
- Tietgens, Hans (1981): Die Erwachsenenbildung, München: Juventa.
- Tietgens, Hans (1984): Zum Aufgabenverständnis beruflicher Weiterbildung in der Volkshochschule. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1/1984, S. 33–42.
- Tietgens, Hans (1992): Reflexion zur Erwachsenenendidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, Hans/Gieseke, Wiltrud (1981): Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz/Wolterhoff, Bernt (Hrsg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 190–206.
- Timmermann, Dieter (2009): Öffentliche Verantwortung für Weiterbildung – Staatliche Finanzierung der Erwachsenenbildung als Systemgestaltung. In: Bildung und Erziehung, 62, H. 4, S. 421–440.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2018): Vorwort und Einleitung zur 6. überarbeiteten und erweiterten Neuauflage. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (2005): Lebenslagen – Lebensphasen – Lebensstile. Entgrenzungen der Teilnehmerschaft. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1/2005, S. 33–36.
- Tippelt, Rudolf/Lindemann, Barbara (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 521–542.
- Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2016): Berufliche Bildung an Volkshochschulen. In: Magazin für Erwachsenenbildung, <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/schwerpunkt-berufliche-und-berufsbezogene-bildung/berufliche-bildung-an-volkshochschulen/> (Abruf am 5.10.2019).
- Vespermann, Per (2005): Zertifikat und System. Eine mehrstufige, empirische Exploration im IT-Weiterbildungsbereich, Münster: Waxmann.
- Vogel, Berthold (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“ Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 73–83.

- Vonken, Matthias (2005): *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, Matthias (2006): *Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung*. In: Gnonon, Philipp/Klauser, Fritz/Nickolaus, Reinhold (Hrsg.): *Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–25.
- Voß, Günter (2018): *Arbeit*. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 21–27.
- Voßkuhle, Andreas (2019): *Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes*. Rede zur Festveranstaltung „100 Jahre Volkshochschule“ 13. Februar 2019, Frankfurt am Main, <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/100-jahre-vhs/festrede-zum-jubilaeum.php> (Abruf am 15.6.2020).
- Wagner, Birgit/Schmid, Alfons/von der Meden, Barbara (2007): *Allgemeine arbeitsweltbezogene Weiterbildung. Ergebnisse eines Innovationsprojekts*, München: Rainer Hampp Verlag.
- Walther, Andreas (2016): *Übergangsberatung*. In: Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 644–655.
- Weinert, Franz E. (2002): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz, E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Weiß, Reinhold (2018): *Bildungsökonomie und Finanzierung von Weiterbildung*. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Band 1. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 565–586.
- WHO = Weltgesundheitsorganisation (1948): *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf> (Abruf am 19.3.2020).
- Wilms, Dorothee (1985): *Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Wirtschaftspolitik*, 34, H. 1, S. 1–14.
- Wissenschaftlicher Beraterkreis der Gewerkschaften IG Metall und ver.di (Hrsg.) (2017): *Berufs-Bildungs-Perspektiven. Gute Arbeit braucht gute Weiterbildung*, https://wap.igmetall.de/docs_IGM_ver.di_BBP_2017_b0e9e7ec671e65aafc434484f6f6d753620dc9d5.pdf (Abruf am 9.3.2021).
- Witthaus, Udo (2007): *Projektförderung ersetzt Infrastruktursicherung. Strukturwandel auf nordrhein-westfälisch*. In: *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 2/2007, S. 38–40.

- Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen u. A: Verlag. Babara Budrich.
- Wulf, Christoph (2004): Pädagogische Anthropologie. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 33–57.
- Wygotski, Lew S. (1964): Denken und Sprechen, Berlin: Akademie-Verlag.
- Zechner, Ingo (2003): Deleuze. Der Gesang des Werdens, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Zentner, Ulrike/Schrader, Josef (2010): Weiterbildung für Arbeitskraftunternehmer. In: Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255–277.
- Zeuner, Christine/Faulstich, Peter (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung, Weinheim: Beltz.
- Zimmer, Gerhard (2009): Notwendigkeiten und Leitlinien der Entwicklung des Systems der Berufsausbildung. In: Zimmer, Gerhard/Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–45.
- Zimmermann, Ulrike (2007): Widerstand gegen Bildung. Weiterbildungsabstinentz und Emotionalität, Saarbrücken: VDM.

Autorinnenverzeichnis

Marion Fleige, Dr., leitet die Arbeitsgruppe Programmforschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr., ist Seniorprofessorin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Aiga von Hippel, Prof. Dr., ist Lehrstuhlinhaberin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Stefanie Hoffmann, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin und war zeitweise wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“.

Stephanie Iffert, M.A., war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist Programmbereichsleitende „Arbeit und Beruf“ und Qualitätsbeauftragte an der VHS Reinickendorf.

Caroline Schmidt, B.A., ist Studentin im Masterstudiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“ und war über die Projektlaufzeit studentische Mitarbeiterin im Projekt „Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum Lebenslangen Lernen“ in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig.

Laura Seidel, M.A., war studentische Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover.

Maria Stimm, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bettina Thöne-Geyer, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Programmforschung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Anhang 1: Oberkategorien im Kodierleitfaden zur Programmanalyse¹

1. Entscheidung über die Aufnahme eines Angebotes in die Programmanalyse und dessen forschungsrelevante Zuordnung
1.1. Kategoriengruppe: Organisatorische Kategorien für die forschungsrelevanten Zuordnungen
– Einrichtung (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Jahr (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Veranstaltungsnummer
– Titel der Veranstaltung
– Seitenzahl
1.2. Kategoriengruppe: erwachsenenpädagogisch-didaktische Kategorien
– Zuordnung zum Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ (Filterkategorie)
– Ausdifferenzierung des Programmbereichs ‚Arbeit und Beruf‘ (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Zuordnung zu einem Programmbereich außerhalb vom Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Ausdifferenzierung der anderen Programmbereiche – nicht Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘ (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Zuordnung innerhalb des Programmbereichs – Titel

1 Bei Volkshochschulen, die eine gut ausgebaute berufliche Weiterbildung haben, werden sich, – so unsere begründete Annahme – abhängig von den regionalen Gegebenheiten, mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit Lehrgänge/Kurse im Themenbereich „Pfleger und Betreuung“ sowie pädagogische Themen mit beruflichem Bezug finden lassen, wenn auch in unterschiedlichem Ausbaugrad.

2. Ausdifferenzierung des jeweiligen Angebotes über induktiv und deduktiv gebildete Kategorien
– Angebot für berufsbezogene bzw. arbeitsplatzbezogene und alltagsbezogene Verwertung nach – im (wissenschaftlichen und bildungspolitischen) Diskurs zur beruflichen Weiterbildung – geläufigen Gliederungskategorien
– Umschulung
– Aufstiegsfortbildung
– Nachqualifizierung
– Bildungsurlaub – ausgewiesen
– Genannte Förderstrukturen (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Kooperationen
– Auftrags- und Vertragsmaßnahmen/ Projekt ²
– Veranstaltungszeit (ausdifferenziert in Subkategorien)
– zeitlicher Rhythmus/Zeitstruktur der Veranstaltung (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Arbeitsform/ Sozialform der Veranstaltung (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Modulare Einheiten/Baukastensystem
– Angebot eines modularen Systems
– Unterrichtsstunden (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Teilnahmegebühren (ausdifferenziert in Subkategorien)
– zusätzliche Kosten (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Zugangsvoraussetzungen (Filterkategorie)
– Art der obligatorischen oder erwarteten Zugangsvoraussetzungen (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
– Benennung (Angabe) von Adressat*innen/Zielgruppen (Filterkategorie)

2 Das Programmsegment der individuellen beruflichen Weiterbildung differenziert sich in zwei Teilsegmente aus, die wir über diese Kategorisierung aufgreifen: (a) ‚offenes Angebot (ohne Projekte)‘ und (b) ‚Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen)‘. Größter Unterscheidungspunkt zwischen den beiden Teilsegmenten ist, dass sie unterschiedliche Finanzierungsgrundlagen haben.

- Adressat*innen/Zielgruppen (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Kursniveau (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Prüfungsvorbereitender Kurs (Filterkategorie)
- Abschluss/Zertifikat, welchen/welches Individuen im Rahmen (oder im Anschluss) der Veranstaltung erwerben können (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Titel des Zertifikates/Abschlusses
- Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung (Filterkategorie)
- Berufsbezugsform (Filterkategorie) (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Berufsbereiche (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Bezug der Beratung zu Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Bezug des Coachings zu Grundformen beruflicher (Weiter-)Bildung (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Kompetenzbegriff genutzt
- Didaktische Gestaltungselemente (ausdifferenziert in Subkategorien)
3. Weiterführende kontextbezogene Analyse über Analysekatoren
3.1. Analysekatoren für die Oberkategorie „Verwertungshinweise“
- Verwertungshinweise
- Verwertungshinweise bezogen auf das Individuum (ausdifferenziert in Subkategorien)
- Gesellschaftliche Verwertungshinweise (ausdifferenziert in Subkategorien)
3.2. Analysekatoren für die Oberkategorie „Themenbereiche“
- Themenbereiche (ausdifferenziert in Subkategorien)

Anhang 2: Kategorien im Kodierleitfaden zur Analyse der Expert*inneninterviews

Oberkategorie
Subkategorie 1. Ebene -
Sub-Subkategorie 2. Ebene •
Sub-Sub-Subkategorie 3. Ebene o
Aufbau und Struktur des Programmbereichs
- Position des Programmbereichs innerhalb der Volkshochschule
- Gliederung und Schwerpunkte im Programmbereich
- Binnengliederung des Programmbereichs
• Angebotsformate
• Angebotsinhalte
- Verwertungshinweise zu den Angeboten
• Verwertungshinweise bezogen auf das Individuum
o Qualifizierung
o Orientierung
o Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen
o Gesunderhaltung
o Emotionsregulierung/Emotionsregulation
o lebensbegleitende Hilfen
o Verwertung für „Differenzielle Lebenszusammenhänge“
o Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten
• Gesellschaftliche Verwertungshinweise
o Networking
o Inklusion/ Integration (auch im Sinne von (Wieder-) Eingliederung)
o Vintage
o Berechtigung

– Zielgruppenansprache in Angebotsankündigungstexten
– Kooperationen
– Auftraggeber
• Firmen
• Projekte
Planungshandeln und -strategien
– Planungsvorgang
• Ziele
• Bedarfe
o anfragen (Teilnehmer*innen/Adressat*innen)
o anregen (Programmplaner*innen)
• Dozent*innen & Kursleiter*innen
o Dozent*innenakquise
o Dozent*inneninitiative
o Anforderungen an die Dozent*innen
o Dozent*innenhonorierung/-bindung
• Angebotsentwicklung
• Textentwicklung
• Ausstattung
• Durchführung
• Marketing/Öffentlichkeitsarbeit
• Ankündigung
• Zielgruppenanalyse und -gewinnung
• Teilnehmendenanalyse
• Ist-Analyse
• Evaluation
• Kostenkalkulation/Finanzierungsstrukturen
• Controlling
• Archivierung von Programmen
• Planungszyklus
– Bildungskonzept

– Qualifizierungskonzept
– Zusammenarbeit mit anderen Programmplanenden
• volkshochschulinterne Zusammenarbeit
• volkshochschulübergreifende Zusammenarbeit
– externe Einflüsse auf den Programmplanungsprozess
• übergreifende Volkshochschulstrukturen
• Kooperationen
• Auftraggeber
o Firmen
o Projekte
• weitere (Bildungs-) Akteur*innen der Region
• gesetzliche Einflüsse
• Mitgliedschaften und Zertifizierungen
• ökonomische Aspekte
• Medien
• Forschungsergebnisse
• soziostrukturelle Bedingungen der Region
• gebietsstrukturelle Bedingungen der Region
Selbstverständnis und öffentliche Verantwortung
– generelles Selbstverständnis/Volkshochschule
– Selbstverständnis mit Bezug auf berufliche Weiterbildung/ Volkshochschule
Herausforderungen und Umgang mit diesen Herausforderungen
– Teilnehmendengruppen
– nachgefragte Angebote
– wenig nachgefragte Angebote
– flexible Angebote
– Mobilität
• Übergänge zu anderen Bildungseinrichtungen/-bereichen
• Bildungsketten in der Volkshochschule

Beratung
– Eigene Beratungsstelle in der Volkshochschule
• Angebotsform
• Anspruch an Beratung
• Ratsuchende und deren Anliegen
• Herausforderungen
– Kooperationen
Vergleich 2007 und 2017
Informationen zu Interviewpartner*innen
– Weg in die Anstellung an der Volkshochschule
– Position und Aufgaben(-bereiche) seit Anstellung an der Volkshochschule
– Ausbildungshintergrund/Qualifikationen
• fachlich-domänenspezifische Qualifikationen
• fachlich-erwachsenenpädagogische Qualifikationen
– Menschenbild/ethische Überzeugungen

Anhang 3: Beschreibung der identifizierten nicht dominanten Typen nach weiteren Kategorien

	Angebote in 2007	Angebote in 2017	Adressat*innenansprache	Verwertungshinweise	Abschluss/Zertifikat	Beispielangebote
(B) Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), pädagogische Themen sowie Themenbereich »Pflege und Betreuung«; Ausbildung im Lebenslauf	2	5	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „Arbeitsslose“ • in geringerem Umfang „nach dem Beruf“ • in einem Fall nicht explizit benannt 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „Qualifizierung“ oder „Berechtigung“ in geringerem Umfang „Inklusion/Integration (auch im Sinne von (Wieder-) Eingliederung“ oder „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“ 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem“ • in einem Fall keine Angabe 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung zum/zur Altenpfleger*in • Ausbildung in der Kindertagespflege
(D) offenes Angebot, Informationstechnik (IT); konkrete Berufe adressiert	13	1	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „nach Beruf“ • in geringerem Umfang nicht explizit benannt 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „Qualifizierung“ • in geringerem Umfang „Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge“ oder „Orientierung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise keine Angaben • in geringerem Umfang „Abschlüsse/Zertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows – Grundkurs für ... • Spiele programmieren
(G) offenes Angebot, soziale und personale Themen; konkrete Berufe adressiert	3	8	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „nach Beruf“ • in einem Fall als „andere Personengruppen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise „Qualifizierung“ • in geringerem Umfang „Emotionsregulierung/ oder „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten“ • in einem Fall „Orientierung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise keine Angaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation und Gesprächsführung • Zeitmanagement

1 Aufgrund der geringen Anzahl identifizierter Angebote in 2017 für den Typ (D) erfolgt die nähere Beschreibung des Typs auf Grundlage der Daten der identifizierten Angebote aus 2007.

	Angebote in 2007	Angebote in 2017	Adressat*innenansprache	Verwertungshinweise	Abschluss/Zertifikat	Beispielangebote
(I) Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahme), Berufsvorbereitung und Berufsum- bzw. -neuorientierung; Übergangsbegleitung	14	12	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Junge Erwachsene unter 25 Jahren“ in geringerem Umfang „Arbeitslose“, „Asylbewerber*innen/Geflüchtete“, „Auszubildende“, „Eltern“ oder „andere Personengruppen“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Inklusion/Integration, auch im Sinne von beruflicher (Wieder-)Eingliederung“, „Orientierung“, „Gestaltung berufs- bzw. erwerbsbiographischer Übergänge“, „lebensbegleitende Hilfen“, „Qualifizierung“ oder „Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge“ in geringerem Umfang „Gesunderhaltung“, „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“ oder „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise keine Angaben in geringerem Umfang „Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen benannt“ 	<ul style="list-style-type: none"> Berufsvorbereitung Begleitete Ausbildung
(K) Offenes Angebot, handwerkliche Themen: konkrete Berufe adressiert	0	5	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Auszubildende“ oder „nach Beruf“ in geringerem Umfang „Einsteiger*innen“ oder nicht explizit benannt 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Qualifizierung“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „keine Angaben“ 	<ul style="list-style-type: none"> Fotografie und Kamera Workshop für Friseur*innen
(L) Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), dienstleistungsbezogene Themen: Aus bildung im Lebenslauf	2	6	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „nach Beruf“ oder nicht explizit benannt 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Qualifizierung“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem“ 	<ul style="list-style-type: none"> Umschulung Fachkraft ... Umschulung zum/zur ...

	Angebote in 2007	Angebote in 2017	Adressat*innenansprache	Verwertungshinweise	Abschluss/Zertifikat	Beispielangebote
(M) offenes Angebot, Themenkombination auf Subebene; Berufe breiter adressiert	30	18	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise nicht explizit benannt in geringerem Umfang „nach Beruf“, „Unternehmer*innen“, „Erwerbstätige“, „Einsteiger*innen“, „Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen“ oder „Selbstständige/Freiberufler*innen/Kleinunternehmer*innen“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Qualifizierung“ in geringerem Umfang „Orientierung“ oder „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise keine Angaben in geringerem Umfang „Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem“ oder „Abschlüsse/Zertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> Rechnungen und Aufträge Lohn und Gehalt Finanzbuchführung
(N) Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), Themenkombinationen auf Subebene; Berufe breiter adressiert	16	2	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Arbeitslose“ in geringerem Umfang nicht explizit benannt 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Qualifizierung“ oder „Inklusion/Integration, auch im Sinne von beruflicher (Wieder-)Eingliederung“ in geringerem Umfang „lebensbegleitende Hilfen“, „Gestaltung von berufs- bzw. erwerbsbiographischen Übergängen“ oder „Berechtigung“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise keine Angaben in geringerem Umfang „Abschlüsse/Zertifikate in Verknüpfung mit dem Berufsbildungssystem“ oder „Abschlüsse/Zertifikate genannt, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> „Kaufmännische Basisqualifikation“ „Kaufmännische Bürokräft“

2 Aufgrund der geringen Anzahl identifizierter Angebote in 2017 für den Typ (N) erfolgt die nähere Beschreibung des Typs auf den Daten der identifizierten Angebote aus 2007.

	Angebote in 2007	Angebote in 2017	Adressat*innenansprache	Verwertungshinweise	Abschluss/Zertifikat	Beispielangebote
<p>(O) Projekte (inklusive Auftrags- und Vertragsmaßnahmen), Themenkombinationen auf Subebene: Ausbildung im Lebenslauf und Übergangsbegleitung</p>	8	40	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Auszubildende“, „Arbeitslose“ oder „Asylbewerber*innen/Geflüchtete“ in geringerem Umfang „Junge Erwachsene unter 25 Jahren“, „Migrant*innen“, „andere Personengruppen“, „Mütter“, „Berufsrückkehrer*innen/Wiedereinsteiger*innen“ oder „Menschen mit Behinderung“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise „Qualifizierung“ oder „Lebensbegleitende Hilfen“ ungefähr zur Hälfte „Orientierung“, „Emotionsregulierung/Emotionsregulation“, „Inklusion/Integration, auch im Sinne der beruflichen (Wieder-) Eingliederung“ oder „Gestaltung berufsbzw. erwerbsbiographischer Übergänge“ in geringerem Umfang „Gesunderhaltung“, „Verwertung für differenzielle Lebenszusammenhänge“, „Modellierung psychosozialer Fähigkeiten/Fertigkeiten“, „Vintage“ oder „Berechtigung“ 	<ul style="list-style-type: none"> typischerweise keine Angaben in geringerem Umfang „Abschlüsse/Zertifikate, die auf weiterbildungsspezifischen Systematiken basieren“ 	<ul style="list-style-type: none"> „Förderzentrum ...“ „Orientierungszentrum ...“

Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik

Begründet von Franz Pöggeler

Herausgegeben von Bernd Käßplinger und Steffi Robak

Die „Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik“ widmen sich der theoretischen und empirischen Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Sie reflektieren deren Internationalisierung in ihrer Wirkung nach innen und außen und begleiten diese kritisch. Sie sind ein transnationales Forum, wo Leitideen nationaler und internationaler Konferenzen fortgeführt werden. Es wird auch ein Raum für solche Grundlagenarbeiten offeriert, die der Konstitution und dem internationalen Vergleich der Erwachsenenpädagogik dienen.

In der Reihe kann auf Deutsch und Englisch publiziert werden. Manuskriptvorschläge sowohl etablierter Wissenschaftler/innen als auch ambitionierter Nachwuchswissenschaftler/innen können an die Herausgeber/innen gerichtet werden. Sie werden in Absprache mit dem Verlag begutachtet – oder peer reviewed – und ggf. zur Aufnahme in die Reihe empfohlen.

Kontakt:

Prof. Dr. Bernd Käßplinger (Justus-Liebig-Universität Gießen):
Bernd.Kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de
<http://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/wb/team>

Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover):
Steffi.Robak@ifbe.uni-hannover.de
<http://www.ifbe.uni-hannover.de/robak.html>

- Band 1 Dieter P. J. Wynands: Die Herausbildung des Lehrerstandes im Rheinland während des 19. Jahrhunderts. 1989.
- Band 2 Claudia H. Roesch: Das Bild des Kindes in der deutschsprachigen Lyrik nach 1945 unter besonderer Berücksichtigung der 70er und 80er Jahre. Eine Untersuchung zur pädagogischen Anthropologie. 1989.
- Band 3 Franz Pöggeler: Erziehung für die eine Welt. Plädoyer für eine pragmatische Friedenspädagogik. 1990.
- Band 4 Franz Pöggeler (ed.): The State and Adult Education. Historical and Systematical Aspects. 1990.
- Band 5 Günter Heumann: Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46 – 1958). Ein erziehungsgeschichtlicher Beitrag. 1989.
- Band 6 Auguste Maria Löhner: Entwicklungstendenzen in Biologiebüchern der Realschule seit Ende des Zweiten Weltkriegs. 1990.
- Band 7 Reinhard Dräbing: Der Traum vom "Jahrhundert des Kindes". Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. 1990.

- Band 8 Kurt Neumann: Sonnenberg - Entstehung und Entwicklung einer Bildungseinrichtung im Kontext gesellschaftlicher Defizite und bildungspolitischer Chancen. 1990.
- Band 9 Hubert Henz: Bildungstheorie. 1991.
- Band 10 Manfred Geuting: Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. 1992.
- Band 11 Franz Pöggeler (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. 1992.
- Band 12 Robert Küppers: Der Pädagoge Leo Weismantel und seine "Schule der Volkschaft" (1928 bis 1936). 1992.
- Band 13 Franz Pöggeler: Bildungsunion im vereinten Deutschland. Perspektiven einer grundlegenden Reform. 1992.
- Band 14 Dieter P. J. Wynands (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht. 1993.
- Band 15 Inge Schippan: Elternkreise drogengefährdeter und drogenabhängiger Jugendlicher. Entstehung und Entwicklung einer Selbsthilfobewegung. 1993.
- Band 16 Regina Oertel: Berufliche Qualifizierung von Frauen am Beispiel einer überbetrieblichen, gewerblich-technischen Umschulung. 1993.
- Band 17 Katarina Ceković: Der Beitrag Rudolf Reuters zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 1994.
- Band 18 Walter Leirman: Four Cultures of Education. Engineer - Expert - Communicator - Prophet. 1994.
- Band 19 Monika Chatty (Hrsg.) / Franz Hargasser (Hrsg.): Vom Jahrhundert der Kinder zum Jahrhundert der Alten? Versuch einer Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaften beim Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert. 1994.
- Band 20 Ursel Schmitz: Bildungspolitische Entwicklung des Sprachenproblems in Belgien. 1994.
- Band 21 Peter Jarvis / Franz Pöggeler (Eds.): Developements in the Education of Adults in Europe. 1994.
- Band 22 Walter Leirman: Quatre Cultures en Education. Expert, Ingénieur, Prophète, Communicateur. 1994.
- Band 23 Hedwig Wassenberg: Von der Volksschullehrerin zur Volkslehrerin. Die Pädagogin Hedwig Dransfeld (1871-1925). 1994.
- Band 24 Ingeborg Schultheis: Zur Problematik der eigenständigen Mädchenbildung. Stellungnahmen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen in der Zeit von 1885-1985. 1995.
- Band 25 Franz Pöggeler (Ed.): National Identity and Adult Education. Challenge and Risk. 1995.
- Band 26 Eric Bockstael (Ed.): Handicap and Politics. 1995.
- Band 27 Jurij Jug / Franz Pöggeler (Eds.): Democracy and Adult Education. Ideological Changes and Educational Consequences. 1996.
- Band 28 Herbert Otte: Lernschwierigkeiten und Lernmotivationen von Erwachsenen in der kaufmännischen Weiterbildung an Volkshochschulen. 1996.
- Band 29 Franz Pöggeler (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Brücke zu einem größeren Europa. 1996.

- Band 30 Ko Hoon Park: Erziehung und Leben koreanischer Kinder in Deutschland. Eine empirische Untersuchung. 1996.
- Band 31 Ludwig Kerstiens: Lebensfragen – Antwortsuche – Impulse zum Nach-Denken. Autobiographische Problemerschließung als Methode der Erwachsenenbildung. 1996.
- Band 32 Walter Peters: Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen 1955-1980. Von der Pädagogischen Akademie über die Pädagogische Hochschule zum Aufbruch in die Universität. 1996.
- Band 33 Lee-Whan Ahn: Von der tugendhaften zur gebildeten Frau. Kontinuität und Wandel in Frauenbildung Koreas um die Wende vom 19. Jahrhundert zum 20. Jahrhundert – eine Untersuchung unter frauenemanzipatorischem Aspekt. 1997.
- Band 34 Dieter P. J. Wynands: Elementarbildung während der Industrialisierung. Das Volksschulwesen der Stadt Aachen von 1814 bis 1924. 1997.
- Band 35 Bastiaan van Gent: Lessons in Beauty. Art and Adult Education. 1997.
- Band 36 Danny Wildemeersch / Matthias Finger / Theo Jansen (eds.): Adult Education and Social Responsibility. Reconciling the irreconcilable? 1998. 2., revised edition 2000.
- Band 37 Dusan M. Savičević: Adult Education: From Practice to Theory Building. 1999.
- Band 38 Martha Friedenthal-Haase (ed.): Personality and Biography: Proceedings of the Sixth International Conference on the History of Adult Education. Vol. I: General, Comparative and Synthetic Studies. Vol. II: Biographies of Adult Educators from Five Continents. 1998.
- Band 39 Björn Willi Paape: Grundlagen der Umschulung. Eine Form beruflicher Weiterbildung. 1998.
- Band 40 Karl Pütz: Die Beteiligung von Ausländern an der Weiterbildung im Rahmen von Volkshochschulkursen. Eine empirische Studie unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschule der Stadt Aachen. 1998.
- Band 41 Heribert Felten: Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten. Dargestellt an Beispielen aus der ästhetischen Erziehung. 1998.
- Band 42 Wilhelm Koch-Bode: Prälingual Gehörlose im Alter. 1999.
- Band 43 Franz Hargasser: Was uns zum Menschsein befähigt. Dispositionen als Grundlage einer integralen pädagogischen Anthropologie. 1999.
- Band 44 Carol A. Pandak: Rebuilding Civil Society: Nonformal Adult Education and Voluntary Organizations – The Hungarian Experience. 1999.
- Band 45 Anita Klapan: Lernen im Schülerheim. Grundlagen der Internatpädagogik. 1999.
- Band 46 Marianne Genenger-Stricker: Erfolgsfaktor Studienbegleitung. Zur Funktion institutioneller Betreuung und Beratung Studierender am Beispiel eines Part-time-Studiengangs für Familienfrauen. 2000.
- Band 47 Anthony Cooke / Ann MacSween (eds.): The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements. The Proceedings of the Seventh International Conference on the History of Adult Education. 2000.

- Band 48 Ansgar Pöggeler: Zahnmedizin und Schule im Spiegel von Lehrer- und Schülerbüchern zwischen 1800 und 1950. 2000.
- Band 49 Wassilios Baros: Familien in der Migration. Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. 2001.
- Band 50 Martha Friedenthal-Haase / Gottfried Meinhold / Käthe Schneider / Ulrich Zwiener (Hrsg.): Alt werden – alt sein. Lebensperspektiven aus verschiedenen Wissenschaften. 2001.
- Band 51 Suresh C. Ghosh: Civilisation, Education and School in Ancient and Medieval India, 1500 B.C. – 1757 A.D. Ancient India, 1500 B.C. – 1192 A.D., Vedic Schools and Buddhist Viharas and Medieval India, 1192 A.D. – 1757 A.D., Maktabas and Madrasahs, Mosques and Khanqahs. 2002.
- Band 52 Björn Paape: Aspekte der Integration von Lernfeldern in eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik. 2002.
- Band 53 Balázs Németh / Franz Pöggeler (eds.): Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult. 2002.
- Band 54 Erika Kohls: Anthropologie der Erziehung bei Horst-Eberhard Richter. 2002.
- Band 55 Hanns-Dietrich Werner: Über Mandalasymbolik und Heilpädagogik in der Schule. Ein Erfahrungsbericht. 2003.
- Band 56 Kurt Frey: Die Gruppe als *der Mensch im Plural*. Die Gruppenpädagogik Magda Kelbers. 2003.
- Band 57 Barry J. Hake / Bastiaan van Gent / József Katus (eds.): Adult Education and Globalisation: Past and Present. The Proceedings of the 9th International Conference on the History of Adult Education. 2004.
- Band 58 Iwona Kiereta: Die Migrationsproblematik im Rahmen des Beitritts Polens zur Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung der Bildungspolitik als Steuerungsinstrument. 2005.
- Band 59 Kalman Yaron: Geistige Welten. Aufsätze aus vierzig Jahren. Herausgegeben von Franz Pöggeler. 2006.
- Band 60 Franz Hargasser: Was uns zu Menschen macht. Bedeutende anthropologische Phänomene – neu reflektiert. 2007.
- Band 61 Jost Reischmann / Michal Bron jr (eds.): Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples. A Publication of the International Society for Comparative Adult Education ISCAE. 2008.
- Band 62 Bernd Käßlinger / Steffi Robak (eds.): Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times. International Perspectives in Different Countries. 2014.
- Band 63 Sarah Widany: Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010. 2014.
- Band 64 Antonia Victoria Thiemann: Museen schlagen Brücken. Bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen im Museum. 2014.
- Band 65 Susanne Latke / Wolfgang Jütte (eds.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. 2014.

- Band 66 Steffi Robak / Horst Rippien / Lena Heidemann / Claudia Pohlmann (Hrsg.): Bildungsurlaub - Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung. 2015.
- Band 67 Regina Egetenmeyer (ed.): Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School. 2016.
- Band 68 Tim Stanik: Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion. 2016.
- Band 69 Regina Egetenmeyer / Sabine Schmidt-Lauff / Vanna Boffo (eds.): Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School. 2017.
- Band 70 Bernd Käßplinger / Steffi Robak / Marion Fleige / Aiga von Hippel / Wiltrud Gieseke (eds.): Cultures of Program Planning in Adult Education. Concepts, Research Results and Archives. 2017.
- Band 71 Regina Egetenmeyer (ed.) / Paula Guimaraes / Balázs Németh / Steffi Robak: Joint Modules and Internationalisation in Higher Education. 2017.
- Band 72 Regina Egetenmeyer (ed.) / Monica Fedeli / Bernd Käßplinger: Adult Education and Work Contexts - International Perspectives and Challenges. 2018.
- Band 73 Claudia Pohlmann: Bildungsurlaub. 2018.
- Band 74 Bernd Käßplinger / Maren Elfert: Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland / Abandoned Places of Adult Education in Canada. 2018.
- Band 75 Saskia Eschenbacher: Transformatives Lernen im Erwachsenenalter. Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows. 2018.
- Band 76 Svenja Krämer: Lernhabitus von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Einflüsse auf den Lernprozess und Folgerungen für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2018.
- Band 77 Sara Reiter: Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels. 2019.
- Band 78 Bernd Käßplinger (Hrsg.): Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019. Bleibt alles anders? 2020.
- Band 79 Clara Kuhlen: Differenzierungspraktiken in der Erwachsenenbildung. Eine Situationsanalyse zu Diversity im Programmplanungshandeln. 2021.
- Band 80 Marion Fleige / Wiltrud Gieseke / Aiga von Hippel / Maria Stimm: Berufliche Weiterbildung in Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen. 2022.

