

**WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
MASTERPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT
DER
EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN**

**Gewandelte Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungen?
Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen
der Jahre 1952 bis 2022.**

**Eingereicht bei
Professor Dr. Matthias Alke**

**Erstellt von
Kilian Troidl**

**Studiengang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“
mit akademischer Abschlussprüfung Master of Arts (M.A.)**

Eingereicht am 17.10.2024



*This work is licensed under a CC BY 4.0 license:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>*

Selbständigkeitserklärung

Name: Troidl

Vorname: Kilian

Matrikelnummer:

Adresse:

Hiermit versichere ich, die Arbeit mit dem Titel

Gewandelte Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungen? Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen der Jahre 1952 bis 2022

in Modul 10, im Wintersemester 2024/2025, eingereicht bei Professor Dr. Matthias Alke,

selbstständig und nur mit den in der Arbeit angegebenen Hilfsmitteln verfasst zu haben.

Mir ist bekannt, dass ich alle schriftlichen Arbeiten, die ich im Verlauf meines Studiums als Studien- oder Prüfungsleistung einreiche, selbstständig verfassen muss. Zitate sowie der Gebrauch von fremden Quellen und Hilfsmitteln müssen nach den Regeln wissenschaftlicher Dokumentation von mir eindeutig gekennzeichnet werden. Ich darf fremde Texte oder Textpassagen (auch aus dem Internet) nicht als meine eigenen ausgeben (s. auch unten generative KI). Meine Arbeit ist weder vollständig noch in wesentlichen Teilen Gegenstand eines anderen Prüfungsverfahrens gewesen. Ich habe die Arbeit weder vollständig noch in wesentlichen Teilen bereits veröffentlicht. Das in Dateiform eingereichte Exemplar stimmt mit eingereichten gebundenen Exemplaren überein.

Verstoße ich gegen diese Grundregeln wissenschaftlichen Arbeitens, gilt dies als Täuschungs- bzw. Betrugsversuch und zieht entsprechende Konsequenzen nach sich. Im mindesten Fall wird die Leistung mit „nicht ausreichend“ (5,0) bewertet. In schwerwiegenden Fällen kann der Prüfungsausschuss die betreffende Person darüber hinaus vom Ablegen weiterer Prüfungsleistungen ausschließen.

Mir ist bewusst, dass die Nutzung mittels generativer KI erstellter Texte oder Inhalte keine Garantie für deren Qualität gewährleistet und ich die Verantwortung trage, falls es durch die Verwendung solcher Hilfsmittel zu fehlerhaften Inhalten, zu Verstößen gegen das Datenschutzrecht, Urheberrecht oder zu wissenschaftlichem Fehlverhalten (z. B. Plagiate) kommt.

Ich versichere außerdem, dass ich im Falle der Nutzung generativer KI:

- diese lediglich als Hilfsmittel genutzt habe und in der vorliegenden Arbeit mein gestalterischer Einfluss überwiegt;
- angegeben habe, welche generativen KI-Tools ich zu welchen Zwecken und in welchem Umfang eingesetzt habe. Ich habe der Arbeit im Falle der Nutzung generativer KI einen Anhang beigefügt, in dem ich meinen Umgang mit generativer KI beschrieben und reflektiert habe.

Datum: 17.10.2024 Unterschrift: _____

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
Zusammenfassung	VI
Abstract	VI
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	1
2.1 Führungskräfte an Volkshochschulen im Kontext des Wandels öffentlicher Erwachsenenbildung.....	2
2.2 Verschiebungen der Anforderungen an Volkshochschul-Leitungskräfte	4
2.3 Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungskräfte.....	7
2.3.1 Qualifikations- und Kompetenzanforderungen	8
2.3.2 Beschreibungen des Berufsbilds	10
2.3.3 Befunde der empirischen Forschung	12
2.4 Stellenanzeigen als Zugang zu Qualifikationsanforderungen	16
2.4.1 Kompetenztheoretischer Zugang zu Stellenanzeigen als organisationale Dokumente	16
2.4.2 (Leistungs-)Stellen als organisatorische Einheiten	18
2.4.3 Stellenanzeigenanalysen in den Sozialwissenschaften	19
2.5 Forschungsinteresse und Fragestellungen der Arbeit	19
3 Empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	21
3.1 Positionierung der Arbeit innerhalb des „Stella“-Projektkontextes	22
3.2 Stellenanzeigenanalyse	22
3.2.1 Forschungsethische Reflexion der Verwendung von Stellenanzeigen	23
3.2.2 Erhebung des Materialkorpus.....	24
3.2.3 Festlegung der in die Analyse einbezogenen Stellenanzeigen	26
3.2.4 Reflexion des analysierten Materials	30
3.3 Inhaltsanalytisches Vorgehen	38
3.4 Vorgehen bei der Auswertung und Ergebnisaufbereitung	43
3.5 Reflexion des methodischen Vorgehens sowie des Forschungsdesigns.....	44
4 Darstellung der Ergebnisse	47
4.1 Besondere Qualifikationskonstellationen.....	48
4.2 Formale Qualifikationen	48

4.2.1 Art der formalen Qualifikation	49
4.2.2 Niveau des Studienabschlusses	54
4.2.3 Fachrichtung des Studienabschlusses.....	57
4.2.4 Übergreifende formale Qualifikationskonstellationen	66
4.3 Non-formale Qualifikationen.....	68
5 Diskussion der Ergebnisse.....	72
5.1 Interpretation und Einordnung der Befunde.....	72
5.2 Perspektiven für weiterführende Forschung.....	76
6 Fazit.....	79
Literaturverzeichnis	82
Anhang 1: Kategoriensystem	105

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Anzahl der einbezogenen Stellenanzeigen je Materialquelle im Zeitverlauf.....	29
Abb. 2: Anteil der einbezogenen Stellenanzeigen je Bundesland nach Materialquelle.....	35
Abb. 3: Anzahl der Stellenanzeigen nach Art der formalen Qualifikation im Zeitverlauf	51
Abb. 4: Anteilige Differenzierung der Stellenanzeigen mit Studienabschluss im Zeitverlauf.....	53
Abb. 5: Anteil der Angaben zum Studienabschlussniveau im Zeitverlauf.....	56
Abb. 6: Anteil der Angaben zur Fachrichtung des Studienabschlusses im Zeitverlauf	59
Abb. 7: Anteil der Konkretheit der Angaben zur Fachrichtung des Studienabschlusses im Zeitverlauf	61
Abb. 8: Durchschnittlich codierte Fachrichtungskategorien je Anzeige mit konkreter Studienfachanforderung im Zeitverlauf.....	63
Abb. 9: Anteil ausgewählter formaler Qualifikationskonstellationen im Zeitverlauf	67
Abb. 10: Anteil der Angaben zu non-formalen Qualifikationen im Zeitverlauf.....	71

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Geforderte Art der formalen Qualifikation in den einbezogenen Stellenanzeigen.....	49
Tab. 2: Gefordertes Niveau des Studienabschlusses in den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss fordern	54
Tab. 3: Angegebene Studienabschluss-Fachrichtungen in den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss fordern	57
Tab. 4: Häufigste formale Qualifikationskonstellationen in den einbezogenen Stellenanzeigen	66
Tab. 5: Non-formale Qualifikationsanforderungen in den Stellenanzeigen, die eine Angabe zur formalen Qualifikation machen	69

Abkürzungsverzeichnis

AUE	Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung
BA	Bundesanstalt für Arbeit 1952–1969: Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DVV	Deutscher Volkshochschul-Verband
H.i.O.	Hervorhebung im Original
KMK	Kultusministerkonferenz
K.T.	Kilian Troidl (der Autor)
NRW	Nordrhein-Westfalen
PAS	Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
VHSIW	Volkshochschule im Westen
WILA	Wissenschaftsladen Bonn

Zusammenfassung

Gewandelte Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungen?

Eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von Stellenanzeigen der Jahre 1952 bis 2022.

Für Führungskräfte an Volkshochschulen und in der Erwachsenenbildung werden im Kontext gesellschaftlicher und systembezogener Veränderungen verschobene Anforderungen diskutiert. Die vorliegende Arbeit schließt eine Forschungslücke, indem sie die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte empirisch untersucht. Hierzu wird eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von 948 Stellenanzeigen für Leitungsstellen an Volkshochschulen aus den Jahren 1952 bis 2022 umgesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Studienabschluss, meist auf Master-Niveau, eine konstante formale Qualifikationsanforderung darstellt. Während in knapp der Hälfte der Anzeigen keine spezifische Fachrichtung gefordert wird, sind die übrigen Anzeigen überwiegend in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu verorten, hierunter insbesondere in pädagogischen Fachrichtungen. Im Zeitverlauf zeigt sich eine zunehmende Relevanz wirtschaftswissenschaftlicher Fächer. Non-formale Qualifikationen werden nur selten gefordert und ergänzen, mit Ausnahme des Führerscheins, das fachliche Profil. Die Ergebnisse weisen auf eine relativ hohe qualifikatorische Offenheit der Volkshochschulen in der Rekrutierung von Führungskräften hin und geben Anlass zur weiterführenden Untersuchung der Entwicklung von Anforderungen an die Kompetenzen und die Berufserfahrung der Führungskräfte.

Abstract

Changing Qualification Requirements for Leadership Positions in Adult Education?

A Qualitative-Quantitative Content Analysis of Job Advertisements From 1952 to 2022.

In the context of societal and systemic changes, shifts in the requirements for leadership personnel in German adult education, particularly at adult education centers („Volkshochschulen“), have been subject of ongoing discussion. This study addresses a research gap by empirically investigating the development of required qualifications. A qualitative-quantitative content analysis of 948 job advertisements for leadership positions at adult education centers, spanning the years 1952 to 2022, was conducted. The results show that a university degree, typically at the master's level, has remained a constant formal qualification requirement. While nearly half of the advertisements do not specify a particular field of study, the remaining positions predominantly require a degree within the social sciences and humanities, particularly in pedagogical disciplines and educational sciences. Additionally, the relevance of business-related degrees has increased over time. Non-formal qualifications are rarely required and, aside from the driver's license, generally serve to complement the professional profile. The findings indicate a relatively high degree of openness in the qualification requirements for leadership positions at adult education centers and suggest the need for further research on the development of competency and professional experience requirements for leadership roles.

1 Einleitung

Geänderte Anforderungen an Führungskräfte in der Erwachsenenbildung und insbesondere an Leitungen von Volkshochschulen wurden im Laufe der vergangenen Jahrzehnte im Kontext gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen und hierdurch veränderten Aufgaben des Personals regelmäßig diskutiert. Angesichts der Diskussion um eine „berufliche Lizenz“ (Nittel, 2000) bzw. einen „offenen Berufszugang“ (Gieseke, 2018) in der Erwachsenenbildung ist die Frage nach den geforderten *Qualifikationen* von besonderer Relevanz. Bisher stellen empirische Studien, die die Entwicklung dieser Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte in der Erwachsenenbildung im Zeitverlauf systematisch untersuchen, jedoch ein Desiderat dar.

Die vorliegende Arbeit bearbeitet diese Forschungslücke, indem sie die Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte an Volkshochschulen im Zeitraum von 1952 bis 2022 untersucht. Hierüber soll ein Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs bezüglich Führungskräften in der Erwachsenenbildung geleistet werden. Methodisch wird eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von 948 Stellenanzeigen für Leitungspositionen durchgeführt. Ziel der Untersuchung ist es, die geforderten formalen und non-formalen Qualifikationen im Zeitverlauf nachzuvollziehen und etwaige Veränderungen zu analysieren.

Die Arbeit ist hierzu in sechs Kapitel gegliedert: Zunächst werden in Kapitel 2 der theoretische Bezugsrahmen und der Diskussionsstand zu Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte in der Erwachsenenbildung dargelegt sowie Stellenanzeigen als Zugang zu diesen Anforderungen begründet, bevor hieraus die konkreten Fragestellungen der Analyse entwickelt werden. Kapitel 3 beschreibt das empirische Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen der Inhaltsanalyse. In Kapitel 4 erfolgt die Darstellung der Forschungsergebnisse, welche daraufhin in Kapitel 5 diskutiert werden. Den Abschluss bildet Kapitel 6 mit einem zusammenfassenden Fazit.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel wird die Grundlage für die anschließende empirische Untersuchung gelegt. Hierzu erfolgt in Kapitel 2.1 ein einführender Überblick über Veränderungen in der öffentlichen Erwachsenenbildung, die gerade für Führungskräfte als relevant beschrieben werden. In Bezug hierauf wird die Diskussion um geänderte Anforderungen an Führungskräfte von Volkshochschulen in Kapitel 2.2 skizziert. In Kapitel 2.3 wird das für die Arbeit grundlegende theoretische Verständnis von *Qualifikationsanforderungen* beschrieben und die Qualifikationen von Volkshochschul-Leitungen werden anhand der Darstellungen zum Berufsbild und empirischer Befunde näher beleuchtet. Anschließend werden Stellenanzeigen in Kapitel 2.4 als relevante Dokumente für die empirische Analyse der Qualifikationsanforderungen für Leitungsstellen im Volkshochschulbereich begründet und der kompetenztheoretische Zugang wird dargelegt. Hieraus ergibt sich das in Kapitel 2.5 dargelegte Forschungsinteresse samt den Analysefragestellungen dieser Arbeit.

2.1 Leitungskräfte an Volkshochschulen im Kontext des Wandels öffentlicher Erwachsenenbildung¹

Für die deutschen Volkshochschulen und die in dieser Arbeit fokussierten Leitungskräfte lassen sich seit dem zweiten Weltkrieg verschiedene Entwicklungen nachvollziehen: War in der Nachkriegszeit die Auseinandersetzung um die „Stellung und Aufgabe [der Volkshochschule] im Bildungssystem“ (DVV, 1963) und damit einhergehend die Frage nach Hauptberuflichkeit in Abgrenzung von ehren- und nebenamtlicher Tätigkeit gerade auch der Leitungskräfte zentral (Gutsche, 1957; Pogatzki, 1955; Pöggeler, 1960; Weitsch, 1947), rückt in den folgenden Jahrzehnten im Zuge der Expansion von Volkshochschulen in der Bildungsreformära vor allem die Professionalisierung der nun in größerer Zahl vorhandenen hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden in den Blick (Gieseke, 2018, S. 61–63; Jütting, 1987, S. 19–20; Tietgens, 1976). In den 1990er Jahren markiert die deutsche Wiedervereinigung auch im Volkshochschulbereich einen (mitunter gerade auch personellen) „Umbruch und Aufbruch“ (DIE & Küchler, 1995). Breit diskutiert erscheint im Kontext der Professionalisierung eine „Marktorientierung unter neuen Effizienzgesichtspunkten“ (Gieseke, 2018, S. 65), welche sich etwa in der Wahrnehmung eines „grundlegenden Strukturwandels“ (Nuissl, 1995, S. 27) in der öffentlichen Erwachsenenbildung äußert. Mit der zunehmenden Verbreitung der Vorstellung des „Dienstleistungsunternehmen[s] Kommune“ (Reichard, 1993) wird auch im Volkshochschulbereich vermehrt eine „Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumente im öffentlichen Weiterbildungsbereich“ (Nuissl & Schuldt, 1996) thematisiert.² Mancherorts wurde aus kommunal getragenen Volkshochschulen im Kontext damit teilweise einhergehender Rechtsformänderungen von einer „Odyssee zum Eigenbetrieb“ (Krobach, 1998) berichtet und „Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen“ (Meisel, 2001) wurden stellenweise als „Wende ohne Ende“ (Schlutz, 2005) beschrieben. Mitunter wird das Konzept des „New Public Management“ auch als neoliberaler „Managerialismus“ (Dewe, 2005; Harney, 2002) kritisiert. In diesem Sinne formuliert Jütting (1979, S. 28, H.i.O.) bereits früh:

„Der Erwachsenenbildner – Manager oder Andragoge? Früher war der VHS-Leiter selbst noch oft als Kursleiter tätig. Arbeitsteilung und Organisationszuwachs der Volkshochschulen verdrängen jedoch die eigentliche pädagogische Tätigkeit des VHS-Leiters. Er wird zunehmend zum Manager des Betriebes ‚VHS‘. So entwickelt sich ein Aufgabenverständnis, das den Zielen einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung entgegensteht.“

Ebenso schloss sich die Debatte um „Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung“ (Ehses & Zech, 1999) an, die auch in vielen Volkshochschulen durch die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen Organisationsentwicklungsprozesse provozierte (Behrmann, 2008; Hartz & Aust, 2024), wobei gerade hier die Rolle der Leitungskräfte als *Führungskraft* betont wurde (Ehses & Zech, 1999, S. 36–38; Schäffter & Küchler, 2006; Schöll, 2015).

¹ Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Das vorliegende Kapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

² Schrader beschreibt dies rückblickend als den *Einzug der Betrieblichkeit*: „[Mit] dem Rückzug des Staates aus der öffentlichen Verantwortung [erhielten] betriebswirtschaftliche Denkweisen Einzug in die Weiterbildung sowie in die Qualifizierung des Personals, die nicht primär auf die Qualität und Systematik des Programms gerichtet waren, sondern auf die Betrieblichkeit der Weiterbildung reagierten“ (2011, S. 74).

Für das System der Erwachsenen-/Weiterbildung in Deutschland wird im Zeitverlauf weithin eine „Ökonomisierung, Privatisierung und Kommerzialisierung“ (Schrader, 2011, S. 277; ähnlich: Faulstich & Vespermann, 2002, S. 64–65), einhergehend mit der „Annahme eines [...] Bedeutungsverlustes der öffentlich anerkannten Weiterbildung“ (ebd.) konstatiert. Für die Weiterbildungsorganisationen – im öffentlichen Bereich insbesondere für die Volkshochschulen als „bedeutendste Institution öffentlich geförderter, kommunaler Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland“ (Fleige et al., 2024, S. 109) – wurde daher ein mitunter „dramatischer Veränderungsdruck“ (Meisel, 2006, S. 129) beschrieben. Und auch in den letzten Jahren stand die „Bildung an Volkshochschulen vor neuen Herausforderungen“ (Tippelt, 2024) angesichts der Komplexität einer „potenziellen Krise als Dauerzustand“ (Schöll, 2024, S. 102): Verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext des sozialen Wandels (Tippelt, 2018) wird eine hohe Relevanz für die öffentliche Erwachsenenbildung bzw. den Volkshochschulbereich zugeschrieben. Dies betrifft etwa die beschleunigte Digitalisierung (Echarti et al., 2023) und zudem ist die Rede von diversen sozialen (etwa demographischen oder migrationsbezogenen), kulturellen (etwa teilnahmeverhalten- bzw. nachfragebezogenen) und ökonomischen „Umbrüchen“ (Tippelt, 2024, S. 23). Auch der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) selbst setzt sich mit „Rahmenbedingungen zukünftiger vhs-Arbeit“ (Organisations- und Finanzausschuss des DVV, 2021, S. 4) auseinander und begreift den „[g]esellschaftliche[n] Wandel als Herausforderung“ (ebd., S. 3) für die Gestaltung von Bildungsprozessen und so mittelbar auch als relevant für Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung an Volkshochschulen.

Vor diesem Hintergrund des Wandels der gesellschaftlichen Bedingungen öffentlicher Erwachsenenbildung wird den Führungskräften aufgrund ihrer „herausgehobene[n] Position und privilegierten Einflusspotenziale an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt eine Schlüssel-funktion“ (Wahl & Herbrechter, 2023, S. 53) in der organisationalen Bearbeitung außerorganisationaler Veränderungen zugeschrieben. Leitungshandeln kann als „zentrale ‚Schlüsselsituation‘ des organisationalen Handelns zur Gestaltung von Innovationsfähigkeit und damit des Wandels bzw. der Transformation von Weiterbildungseinrichtungen“ (Küchler, 2009, S. 59) betrachtet werden. Konkret werden Führungskräfte so als zentral (und insbesondere strategisch) verantwortliches Personal für die Bearbeitung von Veränderungen benannt, bspw. im Zuge der Digitalisierung an Volkshochschulen (DVV, 2019, S. 5) sowie den Bedingungen der „Migrationsgesellschaft“ (Bernhard-Skala & Lattke, 2020, S. 175) oder des demographischen Wandels, welcher als „Generationenwechsel“ Herausforderungen für die eigene Nachfolgeplanung mit sich bringt (Alke, 2015, 2017). Zudem erscheint die Rolle von Führungskräften im Umgang mit veränderten ökonomischen Bedingungen öffentlicher Erwachsenenbildung und damit einhergehenden organisationalen Veränderungen entscheidend (Dollhausen, 2008; Hary, 2017; Meisel, 2001; Robak, 2015). Resümierend kann als aktuelle zentrale Herausforderung für Führungskräfte in der Erwachsenen-/Weiterbildung nach Hary (2017, S. 74) die Integration „pädagogische[r], organisationsbezogene[r] und betriebswirtschaftliche[r] Aspekte in die Leitungsarbeit“ festgehalten werden.

2.2 Verschiebungen der Anforderungen an Volkshochschul-Leitungskräfte³

In Bezug auf den Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen der Volkshochschularbeit bzw. öffentlicher Erwachsenenbildung werden auch regelmäßig sich wandelnde Aufgaben der Leitungskräfte und an sie gestellte (und ggf. daraus abgeleitete) Anforderungen beschrieben.

In der Nachkriegszeit war der⁴ *Volksbildner* (Seitter, 1999, S. 384–394) – in der „säkularen Vorstellung des ehrenamtlich-transitorischen Charakters erwachsenenbildnerischer Tätigkeit“ (Kade et al., 2007, S. 56) „weder Fachwissenschaftlicher noch Pädagoge, sondern vor allem Vermittler: ein Gebildeter und zugleich ein Mann des Volkes“ (Liebl & Scherer, 1984, S. 2) – ein zwar zunehmend verdrängtes, aber immer noch vernehmbares Ideal im Diskurs um die in der Erwachsenenbildung Tätigen. Dies fand sich mitunter auch in den beschriebenen Anforderungen ihrer Tätigkeit wider: vom zumeist ehren- oder nebenamtlich tätigen „Leiter eines Volksbildungswerkes muß wohl in erster Linie eine absolute seelische Ausgeglichenheit verlangt werden, die ihn zu jedem Augenblick und in jeder Situation zu einem klaren Urteilsvermögen und zur sicheren Diskussionsleitung befähigt“ (Pogatzki, 1955, S. 25). In diesem Zusammenhang spielt eine akademisch-fachliche Qualifikation zur Aufnahme einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung mangels entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen nicht die Hauptrolle:

„Die entscheidende Qualifikation zum Bildneramt gewinnt man in der Lebensbewährung, also außerhalb besonderer, organisierter Bildungsbahnen. Daher ist es unmöglich und sachwidrig, die Bedingung einer Absolvierung einer andragogischen ‚Grundbildung‘ aufzustellen, wie man es etwa für das Amt eines Lehrers der Jugendschule oder der Hochschule tun kann, die sich auf Laufbahnen bewegen müssen.“ (Pöggeler, 1958, S. 133, H.i.O.)

Mit der fortschreitenden Zahl hauptberuflicher Leitungen stellen Volkshochschulen als „Ein-Mann-Betrieb“ (BA, 1976, S. 39) besondere Herausforderungen an die Leitungskräfte, wobei (hier im Handbuch *Volkshochschule* des DVV von 1961) die Vielseitigkeit der Anforderungen sowie die Persönlichkeit in der besonderen Rolle der Leitungen betont wird:⁵

„[Die] Aufgaben [des Leiters] sind weit schwieriger und nicht mit denen der Direktoren an höheren Schulen vergleichbar. Er muß Pädagoge und Organisator zugleich sein. In seiner Person vereinigen sich Plangestaltung, Lehrgewinnung, Raumsicherung, Werbung, Lehrerfortbildung, Teilnehmerberatung und alle die vielen Sonderfragen einer auf sich gestellten, von Trimester zu Trimester und von Jahr zu Jahr sich neu formierenden und entwickelnden Bildungseinrichtung. Von ihm wird erwartet, daß er lebensnah und weltoffen, klar und entschieden ist. Führungsqualitäten, Organisations- und Improvisationstalent sollen sich hier mit besonderen pädagogischen, didaktischen und methodischen Qualitäten verbinden. Besonders wichtig ist seine für die Volkshochschule notwendige Kontaktfähigkeit. Im Leiter sollen die Merkmale der Freiheit und Unabhängigkeit der Volkshochschule deutlich und glaubhaft werden. In ihm und durch ihn soll sich darstellen, was die Volkshochschule meint und will, wenn sie von Freiheit und Toleranz spricht.“ (Rudolf, 1961, S. 74)

³ Erste Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Das vorliegende Kapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

⁴ Auf geschlechtsbezogene Aspekte wird in dieser Arbeit nicht fokussiert. Es sei darauf verwiesen, dass über die vergangenen Jahrzehnte ein zunehmend höherer Anteil der Leitungsstellen mit Frauen besetzt wurde, sodass im Jahr 2012 der Frauenanteil an den hauptberuflichen Leitungsstellen an Volkshochschulen erstmalig über 50% erreichte (Huntemann & Reichart, 2013, S. 4).

⁵ Ähnlich formuliert bspw. Pöggeler (1960, S. 215): „ein hauptamtlicher VHS-Leiter muß in einer Person Organisator, Verwaltungsmann, Bildner, Politiker und Moderator eines großen Mitarbeiterkollegiums sein. Mangel an Hilfskräften führt dazu, daß er manches mittun muß, was nicht seinen Fähigkeiten und seiner Aufgabe entspricht. Er sieht sich nicht selten in der Rolle eines Impressario oder eines Bürokraten, eines Teilzeitdozenten oder eines Zuschußjägers, dem die finanzielle Sicherung der Bildungseinrichtung manche zermürende Verwaltungsarbeit beschert.“

Bei zunehmender Institutionalisierung des Volkshochschulwesens wird jedoch auch fachlichen Qualifikationen größere Bedeutung zugeschrieben, wie es in der ersten Standortbestimmung des DVV (1963) zum personellen Rahmen der Volkshochschularbeit anklingt:

„Es beginnt bei der Qualifikation des Leiters. So anerkennenswert der philanthropische [sic] Trieb zu erwachsenenbildnerischer Betätigung ist, er allein befähigt noch nicht zur Leitung einer Volkshochschule; es müssen eine umfassende Bildung, Erfindungsgabe, Fachkenntnis und Organisationstalent hinzukommen.“ (Schroers, 1963, S. 25)

Eine neue Dimension erhält die Diskussion zu Anforderungen an Volkshochschul-Leitungskräfte mit der Verabschiedung der Rahmenordnung für die Diplom-Prüfung in Erziehungswissenschaft (KMK, 1969), auf die in den 1970er Jahren die Einrichtung verschiedener Studiengänge mit der Studienrichtung bzw. dem Schwerpunkt *Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung* folgte (Langenbach et al., 1974; Siebert, 1972, S. 102–107). Sowohl die Diplomstudiengänge als auch an einigen Universitäten und (pädagogischen) Hochschulen eingerichtete erwachsenenpädagogische Zusatzstudiengänge wurden in Beiträgen aus Wissenschaft und Erwachsenenbildungs-/Volkshochschulpraxis rege diskutiert (s. hierzu die synoptischen Darstellungen von Liebl & Scherer, 1984, S. 13–22; Vath, 1975, S. 237–266). Hoffnungsvolle Diskurspositionen wurden dahingehend geäußert, der Diplomstudiengang würde den Qualifikationsanforderungen einer sich in der Expansion befindenden Volkshochschulpraxis gerecht werden.⁶ So sah ihn beispielsweise Tietgens (1970, S. 117) „vornehmlich für Leitungsfunktionen“ in der Erwachsenenbildung als primäre Qualifikation vor. Im Zeitverlauf und nach den ersten Absolvent:innen-Kohorten ist jedoch (auch speziell in Bezug auf den Volkshochschulbereich) die gemäßigte Position als etabliert wahrzunehmen, dass mit dem Diplomstudium zwar *eine* Qualifikationsmöglichkeit, jedoch „kein Königsweg zu einer beruflichen Position in der Erwachsenenbildung geschaffen“ (Tietgens, 1973, S. 164) wurde. Eher würden im Zuge der Expansion „an Volkshochschulen in verstärktem Maße Mitarbeiter gesucht werden, für die eine Fachkompetenz als vorrangig angesehen wird, weil sie für einen bestimmten Fachbereich (Sprachen, Naturwissenschaften etc.) zuständig sein sollen“ (Tietgens, 1976, S. 100), sodass insbesondere fachbezogene Studiengänge (ggf. mit erwachsenenpädagogischer Zusatzqualifikation) diesen Anforderungen gerecht würden. In Bezug auf diese Diskussionen wird festgehalten, dass die Trägerverbände „die Erwachsenenpädagogik [zwar] als qualifikationenliefernde Bezugswissenschaft für die Tätigkeit für wichtig [halten], sie [...] aber als Einstellungskriterium eher nachgeordnete Bedeutung [hatte/hat]“ (Gieseke, 1988, S. 12; ebenso: Seitter, 1999, S. 396–397; Wittpoth, 1987, S. 99). Vielmehr entwickelten die Volkshochschulverbände abseits des Diplomstudienganges eigene Maßnahmen zur Einführung und Fortbildung der Mitarbeitenden, insbesondere durch die Pädagogische Arbeitsstelle (PAS) des DVV (gegründet 1957, Ende der 1990er Jahre überführt in das jetzige Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)), die „als eine Art Denkfabrik“ (Nittel,

⁶ Von der vereinzelt Position, eine wissenschaftliche Qualifikation sei für die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung überflüssig und man müsse sich lediglich „zum VHS-Leiter ‚berufen‘ fühlen“ (Siebert, 1972, S. 100) und einen „formalen und allgemein gültigen Tugendkatalog von ‚Menschenkenntnis‘ bis zu ‚geistiger Aufgeschlossenheit‘“ (ebd.) erfüllen (wie Siebert sie kritisiert), sei an dieser Stelle abgesehen, da sie im Zeitverlauf kaum mehr vertreten wurde.

2000, S. 119) verschiedene Leistungen für den Verband erbrachte. Zu nennen sind an dieser Stelle die entwickelten Fortbildungsmaterialien, etwa das *SESTMAT*-Selbststudienmaterial (Gieseke et al., 1979) oder das *Handbuch für die Praxis der VHS-Leiter und Mitarbeiter*⁷ 1968-1994 (PAS, 1994); ebenso Berufseinführungsseminare, etwa die *Falkenstein-Seminare* 1959-1967 (Heuer, 2010; Tietgens, 1972) sowie die späteren *SESTMAT*-Seminare (Gieseke et al., 1979). Beide Formate können zu ihrer Zeit als wichtige Impulse in der Professionalisierung hauptberuflicher Leitungskräfte und pädagogischer Mitarbeitender im Volkshochschulbereich (Gieseke, 1996, S. 682–686, 2015, S. 25–26), aber auch als Ansinnen der Verbände, „die Qualifizierung zum Erwachsenenbildner in eigener Regie [zu] behalten“ (Gieseke, 1988, S. 12; s. a. Skripski, 1994, S. 103–112), gewertet werden.

Nach der Diskussion um den Diplomstudiengang als mögliche professionelle Zugangsbedingung der Erwachsenenbildung und einer Phase des „Rückzug[s] von Professionalisierungsansprüchen“ (Gieseke, 2018, S. 64) sind insbesondere ab Mitte der 1990er Jahre erneut Beiträge wahrzunehmen, die sich mit geänderten Anforderungen für das Personal und speziell die Leitungskräfte auseinandersetzen. Nuisl konstatiert, dass die zunehmende Bedeutung von Wirtschaftlichkeit für Volkshochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt „das gesamte Tätigkeits- und Qualifikationsspektrum“ (1995, S. 26) der Leitungskräfte hin zu einer Aufwertung betriebswirtschaftlicher gegenüber pädagogischen Kompetenzen verschieben würde und insgesamt mit einer „veränderten Berufssituation“ (ebd., S. 25) einherginge (in diesem Sinne äußern sich auch: Dieckmann, 1993, S. 40; Gieseke, 2018, S. 65–67; Kade & Seitter, 1998, S. 177; S. Kraft, 2006, S. 20; Meisel, 2001, S. 27–32, 105; Nuisl & Strauch, 2010; Otto, 1996, S. 311–312; Seitter, 2015, S. 91; Tippelt, 1996, S. 18). Schäffter (1995, S. 326–327) hebt den Strukturwandel als Anlass zu zielgerichteter Personal- und Organisationsentwicklung (auch) für Weiterbildungseinrichtungen hervor, wobei gerade die Leitung Verantwortung in der Initiierung entsprechender Prozesse, aber auch der eigenen Reflexion zukommt. Seitter verdeutlicht eine Reihe von Aufgaben, die über den gesellschaftlichen „Gestaltwandel“ auch für Leitungskräfte an Relevanz gewinnen:

„Leitung und Führung, Bildungsmanagement, Projektakquise, Personal- und Organisationsentwicklung, kontinuierliches Qualitätsmanagement, systematische Umweltbeobachtung, etc. werden zu wichtigen Tätigkeitsfeldern der Professionellen[. ...]interorganisationale Zusammenarbeit, die bildungsbereichsübergreifende Kooperation, die Ausgestaltung einer kompetenzorientierten, modularen, durchlässigen und im formalen Bildungssystem anrechnungsfähigen Angebotspalette, die Verbindung von angebots- und nachfrageorientierten Steuerungsanreizen sowie die bildungslobbyistische Stärkung der Weiterbildung im lokalen wie regionalen Kontext sind zunehmend wichtiger werdende Tätigkeitsbereiche“ (2011, S. 128–129).

Zusammenfassend postuliert Kuchler in ihrer Synopse (2009, S. 62) eine „deutliche Ausdifferenzierung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Einrichtungsleitungen“ im Zeitverlauf, von einer Konzentration auf organisationsinterne Gestaltungsräume hin zu einer stärker nach außen

⁷ Mikus, ehemaliger VHS-Leiter, berichtet zur Bedeutung dieses Handbuches für seine Praxis: „Das Blätterwerk des VHS-Leiter-Handbuchs war aufgrund seines Umfangs und seiner inhaltlichen Beschränkung auf das wesentliche für mich sozusagen das ‚technische Betriebsbuch‘ — und diente auch später noch häufig als wichtiges Nachschlagewerk“ (1991, S. 24).

gerichteten „Verantwortung für spezifische Profilbildung und regionale Positionierung“ (ebd.) im Sinne eines *Managements* der Einrichtung (ähnlich resümiert Feld, 2009, S. 38–41). Auch Wittpoth (2013, S. 194–195) beschreibt deutliche „Diffundierungstendenzen“ hinsichtlich der Tätigkeiten und des Kompetenzspektrums der Volkshochschulleitungen. Alke (2021, S. 55) beobachtet „in den letzten Jahren insgesamt eine Diskursverschiebung auf die Kompetenz des Weiterbildungspersonals“: so werden etwa im Zuge der Digitalisierung nicht nur sich verändernde Aufgaben, sondern auch daraus abgeleitete Kompetenzanforderungen an Führungskräfte in der Erwachsenenbildung beschrieben (Bernhard-Skala, 2019; Donat, 2023; Koschorreck & Gundermann, 2021; Scheidig, 2021).

Zuletzt beschreibt auch der DVV selbst Veränderungen, die als besonders relevant für die Volkshochschulen und ihre Führungskräfte wahrgenommen werden:

„Die finanziellen Spielräume werden zunehmend kleiner – und diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Arbeit der hauptberuflich pädagogischen (Leitungs)Kräfte wieder. [sic] Neben der Gestaltung von Bildungsprozessen stehen andere Themen wie Finanzen, Akquise (z.B. Projekte, Kooperationspartner, Teilnehmende), Koordination und Marketing gleichermaßen im Fokus. Auch der Dienstleistungsgedanke hält immer mehr Einzug in die tägliche Arbeit. Daher ist die Personalsituation in den Einrichtungen seit Jahren gekennzeichnet von starker Arbeitsverdichtung, massiver Bündelung von Arbeits- und Programmbereichen in einzelnen Personalstellen sowie einer wachsenden Anzahl von befristet eingestellten Projektmitarbeitenden. Nicht zuletzt der bereits beschriebene Generationenwechsel sowie die fortschreitende Digitalisierung erfordern immer dynamischer werdende Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung, die mit der Veränderung von Aufgabenzuschnitten verbunden [ist]“ (Organisations- und Finanzausschuss des DVV, 2021, S. 5–6).

Vor dem Hintergrund dieser sich ändernden Anforderungen sind wiederum Personalentwicklungsmaßnahmen des DVV nachvollziehbar. Seit 2015 wird etwa in Form des Lehrgangs *vhs-Weiterbildungsmanagement* ein Programm speziell für (neue) Führungskräfte an Volkshochschulen angeboten (Klinger, 2020), dessen aktuelles Curriculum auch öffentlich einsehbar ist (DVV, 2024b). Historisch wurde zum Thema Bildungsmanagement durch die PAS und das DIE bereits ein Fortbildungsprogramm durchgeführt (Meisel, 2001, S. 28), allerdings wohl 2002 eingestellt (Dust, 2012, S. 78), erwähnenswert sind zudem die entsprechenden praxisnahen Studientexte. 2005/2006 erprobte der hessische Landesverband eine Fortbildung im Themenbereich Bildungsmanagement und Marketing für leitendes und planendes Personal, sah aber eine „übergreifende, auf die allgemeine Profession eines Bildungsmanagers zielende Fortbildung“ (B. S. T. Wolf, 2006, S. 149) als zukünftigen Bedarf.

2.3 Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungskräfte⁸

Vor dem Hintergrund der im Zeitverlauf für Führungskräfte diskutierten Anforderungen soll nun im Unterkapitel 2.3.1 zuerst der Begriff der *Qualifikation* von dem der *Kompetenz* abgegrenzt und ein für die anschließenden empirischen Analysen grundlegendes Verständnis erarbeitet werden. In Kapitel 2.3.2 werden zur weiteren Sensibilisierung der durchgeführten Analysen hinsichtlich möglicher geänderter Anforderungen Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungs-

⁸ Überlegungen zu 2.3.1 und 2.3.2 wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Die vorliegenden Unterkapitel wurden vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

kräfte in idealtypischen Veröffentlichungen zum Berufsbild sowie relevanten rechtlichen Regelungen analysiert, bevor in Kapitel 2.3.3 eine Synopse der bisherigen empirischen Forschung erfolgt.

2.3.1 Qualifikations- und Kompetenzanforderungen

Für die anvisierte empirische Analyse ist eine grundlegende Definition der Begriffe *Qualifikation* sowie *Kompetenz* notwendig, um entsprechende Anforderungen in den Stellenanzeigen erfassen zu können (s. Kap. 2.4.1). Eine Unterscheidung dieser beiden Konzepte traf bereits der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 65–67), der mit Qualifikation eher personenunabhängige Fähigkeitsbündel beschrieb, welche in formalisierten (oftmals staatlich anerkannten), standardisierten Bildungsgängen erworben und nach einer Prüfung durch Zeugnisse bescheinigt werden. Dem gegenüber fasste er als Kompetenzen eher personengebundene Befähigungen zu selbstverantwortlichem Handeln. In Gesamtschau unterlag die jeweilige Begriffsverwendung im Zeitverlauf bereits verschiedenen Konjunkturen (Dewe, 2010; Gnahs, 2010, S. 15–19) und auch aktuell ist kein Konsens auszumachen, wobei in den vergangenen Jahren insbesondere zum Kompetenzbegriff Systematisierungsversuche vorgelegt wurden (Erpenbeck et al., 2017, S. XII–XXIV; Euler, 2020; Lerch, 2016; North et al., 2018, S. 35–74).

Trotz dieser begrifflichen Unschärfen sollen an dieser Stelle Arbeitsdefinitionen entwickelt werden. Das Konzept der *Kompetenz* ist hier nicht abschließend zu definieren, da eine Stellenanzeigenanalyse mit Fokussierung auf *Qualifikationsanforderungen* dies nicht erfordert. Der Begriff Kompetenz wird vielmehr pragmatisch als (in anderen Kontexten durchaus zu kritisierender) „Omnibusbegriff“ (Käpplinger & Reutter, 2005, S. 128) genutzt, indem er in Stellenanzeigen formuliertes „Wissen, Fähigkeiten, Motivation, Interesse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und [andere Merkmale], die eine Person zur effektiven Leistungserbringung und zur Problemlösung [...] aufweisen soll“ (Sonntag & Schmidt-Rathjens, 2005, S. 55) bündelt. In diesem Sinne wird eine für die empirische Analyse tragfähige Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff möglich. Kurz verwiesen sei zudem auf diverse Kompetenzmodelle, die die kompetenztheoretisch angelegte Professionalisierungsforschung insbesondere für lehrend sowie planend-disponierend tätiges Personal in der Erwachsenenbildung hervorgebracht hat (Egetenmeyer & Schmidt-Lauff, 2022, S. 1052–1053). Für in (Einrichtungs-)Leitungsfunktionen bzw. im Bildungsmanagement tätiges Personal sind die vorgelegten Modelle bisher eher überschaubar und erscheinen vergleichsweise weniger diskutiert (Griese & Marburger, 2011, S. 13–18; Negri et al., 2010, S. 49–60; Senn et al., 2008; Thiel, 1998; Vom Bruch & Petersen, 1994; Weiterbildungsakademie Österreich, 2022).

Qualifikationen wiederum werden als

„zertifizierte Abschlüsse von formalen Lernprozessen verstanden, wie der Abschluss einer Berufsausbildung, einer beruflichen Fortbildung oder ein Hochschulabschluss. Qualifikationen basieren mehrheitlich auf formalen [d. h. bewussten, zielgerichteten und überprüften, ebd. S. 22] Lernprozessen und werden maßgeblich von inhaltlichen Prüfungs- und/oder curricularen Anforderungen bestimmt. Häufig ist ein bestimmtes Lernvolumen Voraussetzung für einen Qualifikationserwerb. Dieses wird meist nachgewiesen durch die zeitlich fixierte Teilnahme an einem Bildungsgang und in einer vorgegebenen Bildungsinstitution“ (Bohlinger, 2013, S. 24).

Qualifikationen sind somit Ergebnisse „organisierte[r] Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozesse“

(Gnahs, 2010, S. 21). Sie werden für diese Arbeit weiter unterschieden in *formale Qualifikationen* einerseits, mit denen Qualifikationen beschrieben werden, die in den Hauptsystemen der Bildung erlangt werden und in der Regel zu weiteren Berechtigungen (etwa Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen) führen. Insbesondere fallen hierunter Studienabschlüsse oder abgeschlossene Berufsausbildungen. *Non-formale Qualifikationen* beschreiben andererseits Qualifikationen, die nicht in den Hauptsystemen der Bildung erlangt werden, was unterschiedlichste Zertifikate bzw. zertifizierte Fortbildungs- und Weiterbildungsabschlüsse, Zusatzausbildungen, Lizenzen u. Ä. umfasst. Der Begriff Qualifikation wird also im Hinblick auf die Durchführung einer Stellenanzeigenanalyse im arbeitsmarktorientierten Sinne verwendet (wenngleich, wie beim Kompetenzbegriff, auch anders akzentuierte Begriffsverständnisse möglich sind, vgl. Arnold, 2023): gewisse Qualifikationsprofile können so ggf. als spezifische „Arbeitsmarktzutrittsbedingungen“ (Sailer, 2009, S. 22) bzw. „Zutrittsvoraussetzung“ (Georg & Sattel, 2020, S. 222) für analysierte Stellen ausgemacht werden.

Auf den Punkt gebracht beschreibt der in dieser Arbeit angelegte Kompetenzbegriff „das verwertbare Ungefähre“ (Geißler & Orthey, 2002), der Qualifikationsbegriff erfasst hingegen „das handfest Verwertbare“, da Qualifikationen als formal beleg- und überprüfbar verstanden werden. Die in dieser Form getroffene Unterscheidung der beiden Konstrukte erscheint auch dahingehend sinnvoll, dass in (für die Stellengestaltung ggf. relevanten) tarifrechtlichen Regelungen wie den Tarifverträgen für den öffentlichen Dienst bei der Eingruppierung auf persönliche Voraussetzungen der Beschäftigten in Form gewisser formaler Qualifikationen (etwa einer abgeschlossenen Hochschulbildung oder dieser gleichwertigen Fähigkeiten und Erfahrungen) rekuriert wird. Dasselbe ist stellenweise auch in den landesrechtlichen Regelungen zur Anerkennung oder Förderung von Erwachsenenbildungseinrichtungen der Fall, wenn etwa eine „erwachsenenpädagogische Qualifikation“ vorausgesetzt wird. Mit dem dargelegten Begriffsverständnis können ebendiese (formalen) Qualifikationsanforderungen in den Stellenanzeigen erfasst und in ihrer Entwicklung nachvollzogen werden.

Im Professionsdiskurs wurden (formale) Qualifikationen insbesondere von Nittel (2000) aus einer interaktionistischen Perspektive bedacht, der sich im Rahmen der Frage nach einer *Verberuflichung* in der Erwachsenenbildung eingehender mit Prozessen der Mandats- und Lizenzaushandlung im Berufsfeld befasst: unter dem beruflichen *Mandat* fasst er die Zuständigkeit für einen gewissen gesellschaftlichen Auftrag bzw. Aufgabenbereich, unter der beruflichen *Lizenz* einen entsprechend geordneten Zugang bzw. eine gesellschaftliche Erlaubnis. Die (formale) Qualifikation nimmt er hier als Element der beruflichen Lizenz in den Blick und hält fest:

„Die faktische Lizenz des Erwachsenenbildners ist nicht zwingend an ein spezifisches Zertifikat bzw. einen Hochschulabschluss oder eine andere Zugangsberechtigung gebunden, setzt im Berufsfeld aber dennoch eine fundierte fachliche und in der Regel wissenschaftliche Ausbildung und den Nachweis einer pädagogischen Eignung voraus. Die hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung [...] kann heute als durchgehend verwissenschaftlicht gelten, womit zunächst einmal nur die erfolgreiche Beendigung mindestens eines universitären Studiums, aber keineswegs der Erwerb des Diploms in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung unter-

stellt ist“ (ebd., S. 31-32).

Der mangels einer „spezifischen Ausbildung“ (Nuissl, 2023, S. 344) im Sinne „[zwingender] Eingangsvoraussetzungen“ (ebd.) „eher offen[e]“ (Gieseke, 2018, S. 63) Berufszugang in der bzw. die Erwachsenenbildung im Allgemeinen wird auch andernorts betont (Gieseke, 2023, S. 341; Kade et al., 2007, S. 191). Speziell für Führungskräfte an Volkshochschulen schließt Walter (2002, S. 66–67) aus ihrer Befragung, „dass Leiter und Leiterinnen von Volkshochschulen in NRW ihre Leitungslizenz über ein abgeschlossenes Hochschulstudium erhalten, welches in der Regel ein Fachstudium unterschiedlicher Disziplinen darstellt, das durch ein erziehungswissenschaftliches (Zusatz-)Studium ergänzt wird.“⁹

2.3.2 Beschreibungen des Berufsbilds

In diesem Kapitel werden die bisherigen Veröffentlichungen zu Qualifikationen von bzw. Qualifikationsanforderungen an Volkshochschul-Leitungen bzw. Führungskräfte in der Erwachsenenbildung aufgearbeitet, um die Durchführung sowie die Diskussion der Ergebnisse der sich anschließende Analyse von Stellenanzeigen zu fundieren.

Nach Molle (1965, S. 9–10) gehen *Berufsbilder* auf Bestrebungen nach Ordnung der Berufsausbildung in den 1920er Jahren zurück. Nittel (2018, S. 31) begreift das Entstehen von Berufsbildern als Teil des (kollektiven) Professionalisierungsprozesses bzw. der Verberuflichung, zu der öffentlichkeitswirksame Berufsbilder mit kanonisiertem Charakter beitragen. Nach Alke et al. (2023, S. 498) umfassen Berufsbilder

„typische Aufgaben, Verantwortlichkeiten, Kompetenzen, erforderliche Ausbildungswege und Qualifikationen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Karrieremöglichkeiten, die üblicherweise von Berufs- und Fachverbänden oder staatlichen Institutionen formuliert werden. Sie ermöglichen eine standardisierte Beschreibung und Klassifizierung von Berufen und dienen als Grundlage für Personalplanung, Berufsberatung, Ausbildung oder Arbeitsmarktanalysen.“

Sie haben damit eine „seismografische Funktion, die darin besteht, Entwicklungen aufzuspüren und gesellschaftliche Bedarfe sowie subjektbezogene Bedürfnisse zu erfassen“ (Alke, 2021, S. 50).¹⁰ In diesem Verständnis vom Berufsbild als Idealtypus¹¹ eines Berufs, das u. a. auch Auskunft

⁹ Zum *Mandat* formuliert sie wiederum: „Zur Aufgabenstruktur und zum Mandat hauptberuflicher Leitungspersonen einer Bildungseinrichtung gehören in erster Linie die Personalführung, ebenso das Marketing, die Leitung der Einrichtung (auch im Sinne der Organisationsentwicklung) unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und bildungspolitischer Veränderungen, die finanzielle Planung, die Vertretung der Einrichtung nach außen aber auch in großem Maße die Programmplanung. Es kann somit bezogen auf das Leiten und Führen der Einrichtungen durchaus von einem Weiterbildungsmanagement gesprochen werden. [...] Die eigene Lehrtätigkeit oder Beratung der Teilnehmer wie die Verwaltung resp. Administration, gehören demgegenüber nicht (mehr) zum Aufgabenspektrum der befragten Leiterinnen und Leiter“ (Walter, 2002, S. 109).

¹⁰ Abzugrenzen ist der Begriff von dem des *Berufsprofils* (welcher sich auf eine spezifische Aufgabenkonstellation bezieht) und der *Berufsrolle* (welcher sich sozialpsychologisch und rollentheoretisch auf die Gestaltung und Aushandlung beruflicher Rollen bezieht) (Alke & Uhl, 2021, S. 246); ebenso wird hier kein individueller Berufsbildbegriff im Sinne beruflicher Selbstbeschreibungen angelegt (Hartig, 2008, 2009).

¹¹ Den idealtypischen Charakter des Berufsbildbegriffs macht auch Vath (1975, S. 338–339) im Kontext von Professionalisierungsbestrebungen in der Erwachsenenbildung stark: „Wenn dennoch nicht selten vom ‚Berufsbild‘ die Rede ist, so kann es allenfalls um ‚Wunschbilder‘, aber wohl kaum um ‚Abbilder‘ handeln, die mehr oder weniger präskriptiver Natur sind und nicht die Fakten beschreiben, sondern spekulativ und/oder normativ argumentieren.“ Ebenso verweisen Gotter und Wiebecke (1969, S. 84) auf das Berufsbild als Ideal, das „zugleich ‚Instrument der Berufslenkung‘“ für Berufsinteressierte war. Auch Tietgens selbst betont dies – die Broschüren stellten „jedenfalls den Versuch dar, ein Aufgabenfeld mit seinen Tätigkeiten zu beschreiben, das nicht auf eine wie immer abgegrenzte Adressatengruppe beschränkt ist“ (1976, S. 106).

über notwendige Qualifikationen gibt, erscheint ein Nachvollzug dieser (durchaus wandelbaren) Darstellungen relevant für die nachfolgende Analyse, um für mögliche Veränderungen im Zeitverlauf sensibilisiert zu werden. Alke et al. (2023) zeigen anhand einer Stellenanzeigenanalyse im Volkshochschulbereich der BRD, dass sich zumindest bis 1989 eine Durchsetzung des Berufsbilds der Leitung und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden an Volkshochschulen ausmachen lässt. Nachdem Schroer (1963, S. 25) in der ersten Standortbestimmung des DVV festhält: „Noch ist das Berufsbild des Volkshochschulleiters nicht fest zu umreißen“, veröffentlicht die PAS unter der ihrem Leiter Tietgens als federführendem Autor ab 1964 die *Blätter zur Berufskunde* („Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen“, herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit bzw. ihren Vorgängerinstitutionen (BA)), welche über mehrere Ausgaben bis in die 1990er Jahre als zentrale Berufsbilder für den Volkshochschulbereich referenziert werden; einige Landesverbände veröffentlichen ergänzende Dokumente.¹² Auch in den nachfolgenden Jahrzehnten nehmen die Volkshochschulverbände in diversen Positions- und Entwicklungspapieren Bezug auf die Berufsbilder bzw. schreiben diese fort. Ebenfalls relevant in der Weiterentwicklung der Berufsbilder waren verschiedene Veröffentlichungen bildungspolitischer Akteure (v. a. der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Deutschen Städtetages (DST)), zumeist mit empfehlendem Charakter. Ihre Rezeption zeigt sich teils explizit in den verschiedenen Auflagen der *Blätter zur Berufskunde*. Ebenso nehmen die ab den 1970er Jahren in den Bundesländern der BRD entstehenden rechtlichen Regelungen zur Förderung von Erwachsenenbildungseinrichtungen mitunter direkten Bezug auf Leitungsstellen.

Zur Kontextualisierung dieser Arbeit wurden die genannten Dokumente inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse können angesichts des beschränkten Umfangs dieser Arbeit jedoch an dieser Stelle nur zusammengefasst werden. Als Grundlage des Berufsbilds der Volkshochschul-Leitungskraft kann eine *kategoriale Differenzierung* der Leitungskräfte von anderen Berufsgruppen an Volkshochschulen sowie die *Hauptberuflichkeit* der Leitung angesehen werden. Für Leitungsstellen notwendige Qualifikationen werden in den analysierten Dokumenten der Volkshochschulverbände sowie den bildungspolitischen Empfehlungen regelmäßig expliziert. Stabil bleibt im Zeitverlauf die Forderung nach einem fachlich grundsätzlich offen gehaltenen Studienabschluss, ggf. kombiniert bzw. ergänzt mit einer erwachsenenpädagogischen (Zusatz-)Qualifikation. Es wird jedoch bewusst keine Verengung auf rein pädagogische Studienabschlüsse vorgenommen, sondern die fachliche Offenheit hervorgehoben (so resümiert seinerzeit auch Wittpoth, 1987, S. 99). Seit den 1990er Jahren ist zusätzlich die Notwendigkeit betriebswirtschaftlicher Qualifikationen nachvollziehbar (Organisations- und Finanzausschuss des DVV, 2021, S. 9; Volkshochschulverband Baden-Württemberg, 1992, S. 53, 2013, S. 24). In rechtlichen Regelungen werden kaum spezifische Fixierungen bezogen auf die Qualifikation der Leitungskräfte vorgenommen. Über eine *Eignung nach Ausbildung und beruflichem Werdegang* (Kuhlenkamp,

¹² Nittel schreibt der Institution Volkshochschule auch aufgrund „zahlreichen Versuchen der Definition eines Berufsbildes“ (2000, S. 115) eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess der Erwachsenenbildung der 1970er Jahre zu.

2024, S. 53) hinausgehende Forderungen betreffen mitunter die Voraussetzung eines (wissenschaftlichen) Hochschulstudiums und in einzelnen Bundesländern zusätzlich eine erwachsenenpädagogische (Zusatz-)Qualifikation. Diese idealtypischen Qualifikationsanforderungen an Volkshochschulleitungen können im Zeitverlauf als in weiten Teilen kohärent zu der Entwicklung der idealtypisch beschriebenen *Aufgaben* von Leitungsstellen in den Dokumenten eingeschätzt werden. Die von Küchler (2009, S. 62) postulierte „deutliche Ausdifferenzierung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Einrichtungsleitungen“ kann auch hierin nachvollzogen werden. Die *Gesamtverantwortung* der Leitung mit Fokus auf die Programmplanungsarbeit der Volkshochschule im „Ein-Mann-Betrieb“ (BA, 1976, S. 39) mit vornehmlich (eher organisationsintern gerichteten) koordinierenden und repräsentativen Aufgaben wird im Zeitverlauf ergänzt um (eher organisationsextern gerichtete) Aufgaben im Bereich der Kooperation und des Marketings, aber auch der betriebswirtschaftlichen Steuerung, Qualitätsentwicklung und des Controllings. In jüngerer Vergangenheit wird zudem die Verantwortung der Leitung für Drittmittelprojekte betont und es ist ein Bewusstsein für die Verantwortung in Rechtsfragen auszumachen. In Gesamtschau korrespondiert dies mit dem Aufkommen einer (idealtypischen) Notwendigkeit betriebswirtschaftlicher Qualifikationen.

2.3.3 Befunde der empirischen Forschung

Die empirische Forschung zu Leitungskräften in der Erwachsenenbildung erscheint insbesondere im Vergleich zu Arbeiten im Bereich (planend-disponierender wie lehrender) pädagogischer Mitarbeitender als weniger umfangreich. Neben den in Kapitel 2.5 weiter ausgeführten Desideraten im Bereich (insb. längsschnittlicher) empirischer Forschung zu Leitungskräften wird stellenweise auch ein Fehlen theoretischer Reflexion von Leitungs- und Führungshandeln in der Erwachsenenbildung beklagt (Dust, 2012; Küchler, 2009, S. 63), was angesichts der eher geringen Resonanz auf die wenigen Arbeiten mit theoretisch-konzeptionellen Anteilen (Breloer, 1997; Herbrechter, 2018; Leinweber, 2002; Walter, 2002; Weber et al., 2006) nachvollziehbar erscheint. Darüber hinaus finden sich neben einigen querschnittlichen Fragebogenerhebungen (Kühn et al., 2015; Meyer-Ehlert, 1994; Schiersmann et al., 1998; Schütz & Nittel, 2012; Walter, 2002) zumeist qualitative, eher explorativ orientierte Arbeiten, die einen bestimmten Aspekt des Berufsbilds fokussieren und „entweder spezifische Teilaufgaben von [Leitung und Management ...] erforschen oder grundlegend Typen, Aufgaben sowie Herausforderungen von [Leitung und Management] in den Mittelpunkt rücken“ (Herbrechter, 2023, S. 265). So lassen sich Studien zu Organisationsveränderung bzw. organisationalem Lernen (Feld, 2007, 2008; Kil, 2003; Wahl & Herbrechter, 2023; mit Fokus auf interkulturelle Öffnung und migrationsbedingte Diversität: Humt, 2024; Ruhlandt, 2016; Öztürk, 2012); Weiterbildungsmanagement (Robak, 2004); organisationalen Planungskulturen (Dollhausen, 2008) und institutionellen Führungslogiken (Herbrechter, 2018); Verwaltungshandeln und Zusammenarbeit der Berufsgruppen (Dietsche, 2015); Professionalität im beruflichen Handeln (Peters, 2004) und professionellen Wissensbeständen (Herbrechter, 2011); Emotionen (Hodapp, 2020) sowie professionelles Selbstverständnis von Führungskräften (Hary,

2017; Uhmann, 2011); und zuletzt berufsbiographisch orientierte Arbeiten (Nollmann, 2005, 2011; Nollmann & Schlüter, 2007; Sauer-Schiffer, 2000; Schlüter, 2010, 2011, 2012) ausmachen. Allerdings werden hier *Leitungskräfte* nicht immer dediziert erforscht, sondern teils als eine unter mehreren Personalgruppen betrachtet bzw. mit diesen verglichen. Der Kontext *Volkshochschule* stellt selten eine klare Fokussierung im Forschungsdesign dar, oftmals wurden *unter anderem* Daten aus diesem institutionellen Kontext erhoben.

Ebenso sind Untersuchungen zu *Qualifikationen* von und *Qualifikationsanforderungen* an (Volkshochschul-)Leitungskräften begrenzt. Bereits die Volkshochschulstatistik erfasst abgesehen von dem Anteil an Lehrkräften unter den Kursleitungen keine Angaben zur Qualifikation des Personals. Vorhandene Studien zu Qualifikationen des Erwachsenenbildungspersonals differenzieren zudem kaum hinsichtlich der Leitungsstellen (noch dazu an Volkshochschulen). Die vorhandenen Ergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass die in der ersten Auflage des Berufsbilds berichtete und zu dieser Zeit v. a. Leitungsstellen betreffende Tendenz, „fast ausschließlich Personen anzustellen, die ein Studium abgeschlossen haben“ (BA, 1964, S. 12) sich tatsächlich (spätestens im Laufe der 1970er Jahre) in der Praxis abbildete. Die entsprechenden Studien werden nachfolgend referiert.

Aus der Volkshochschularbeit unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg sind kaum empirische Erhebungen zur Qualifikation des Personals vorhanden, zudem ist die methodische Beschreibung defizitär: Pöggeler (1960, S. 216) und Rudolf (1961, S. 76) berichten von einer unveröffentlichten Erhebung aus dem Jahr 1957, nach der sich zumindest die nicht-hauptamtlichen Volkshochschulleitungen etwa zur Hälfte aus Lehrern bzw. Schulleitern zusammensetzten. Die formale Qualifikation der hauptamtlichen Leitungen wird nur hinsichtlich des Niveaus berichtet: „Unter den VHS-Leitern betrug 1957 der Anteil der Akademiker 55%“ (Pöggeler, 1960, S. 216).

In den 1970er Jahren wurden mehrere, auch dediziert die Qualifikation des hauptberuflichen Personals erfassende, Fragebogenerhebungen im Volkshochschul- und allgemeinen Erwachsenenbildungskontext veröffentlicht (Funke, 1972; Fülgraff & Gerhard, 1981; Henning, 1972; Pflüger & Gerhard, 1980; Siebert, 1972; synoptisch Erlinghagen & Vath, 1977, S. 179–181) und durch einige Stellenanzeigenanalysen überwiegend aus dem Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) ergänzt (Buttler, 1976; Fülgraff, 1975; Peters-Tatusch, 1981; Schönach, 1979; Siebert, 1974). Henning (1972, S. 32) berichtet aus einer Befragung sämtlicher hauptberuflicher Mitarbeitender an deutschen Volkshochschulen 1969 bereits bei 75,5% (175/232) der Mitarbeitenden einen Universitäts- oder Hochschulabschluss, zzgl. 7,3% (17/232) der Mitarbeitenden mit Abschluss an einer pädagogischen Hochschule oder einem Lehrerseminar.¹³ Hinsichtlich der Fachgebiete dominieren zu diesem Zeitpunkt die „Fächer der philosophischen Fakultät“ (51,9%) („Pädagogik“ hiervon 5,5%) neben Fächern der „Sozialwissenschaft“ (21,9%) (Henning, 1972, S.

¹³ In ihrer Synopse weiterer trägerübergreifender regionaler Umfragen nennen Erlinghagen & Vath (1977, S. 179–181) ähnliche Anteile, ebenso Siebert (1972, S. 101) aus der niedersächsischen Erwachsenenbildung.

34).¹⁴ Berichtet wird zudem die Rolle non-formaler Qualifikationen, wobei insbesondere Berufseinführungsseminare der PAS (47,8%) sowie Fortbildungsveranstaltungen der Landesverbände (25,9%) weitere Verbreitung fanden (ebd., S. 45). Aus der Umfrage von Pröpper et al. (1975, S. 156–157) zu besuchten Fortbildungen und Fortbildungsbedarfen unter hauptberuflichem Volkshochschulpersonal aus Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen (NRW) und Niedersachsen wird zudem deutlich, dass sich diese zumeist auf fachliche oder mikrodidaktische Themen beziehen, während Themen im Bereich Recht und Politik der Weiterbildung, Planung/Organisation/Verwaltung oder Evaluation deutlich seltener genannt werden. Für 1979 berichtet Pflüger in einer Sonderauswertung einer Umfrage der PAS unter dem hauptberuflichen Volkshochschulpersonal (Knierim et al., 1979) bereits für 87% (1023/1171) einen Hochschulabschluss (Pflüger & Gerhard, 1980, S. 4), wobei sozialwissenschaftlich qualifizierte Personen ggü. denen mit einem Diplompädagogik-Studium deutlich häufiger Leitungsstellen besetzen, was aber auf die kurze Zeit seit der Einrichtung dieser Studiengänge zurückgeführt wird (ebd., S. 9-10). Fülgraff und Gerhard ermitteln aus ihrer Umfrage unter in den Jahren 1975 und 1980 Stellenanzeigen inserierenden Erwachsenenbildungseinrichtungen für beide Jahre einen sehr hohen Anteil an Leitungsstellen, die mit Hochschulabsolvent:innen besetzt wurden (1975 18/18, 1980 14/15), wobei pädagogische Fächer substantiell vertreten sind (1975 6/18, 1980 8/15). Auch die Stellenanzeigenanalysen des AUE verweisen auf einen hohen Anteil an Stellen in der Erwachsenenbildung, für die ein oftmals fachlich nicht genauer bestimmter Hochschulabschluss gefordert wird, sodass dieser als „übliche Voraussetzung hauptberuflicher pädagogischer Tätigkeit im EB-/WB-Bereich“ (Peters-Tatusch, 1981, S. 3) beschrieben wird. Für das Jahr 1973 wird auch für Leitungsstellen differenziert: „[Volkshochschulen] fordern – im Unterschied zu anderen Einrichtungen – fast ausnahmslos ein abgeschlossenes Studium, gleichzeitig wird nur in wenigen Fällen eine bestimmte Studienrichtung gewünscht“ (Siebert, 1974, S. 21).

In den 1980er Jahren könnte eine gewisse Sättigung in der Erforschung von Qualifikationen des Personals eingesetzt haben, so resümierte etwa Gieseke: „Qualifizierungen von Erwachsenenbildnern sind zur Zeit nicht mehr aktuell in der Diskussion“ (1985, S. 163). In NRW und Niedersachsen werden erstmals Landes-Weiterbildungsberichte veröffentlicht, die auch die Qualifikationen des Personals betreffen. Dabei wird für das Jahr 1980 in NRW (wo Volkshochschulen 1975 landesgesetzlich zur kommunalen Pflichtaufgabe erhoben wurden) berichtet, dass 95% (127/133) der Volkshochschulleitungen einen Hochschulabschluss besitzen (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1982, S. 50). Aus einer Erhebung unter 37 hauptberuflichen pädagogischen Volkshochschulmitarbeitenden für das Jahr 1978 in Niedersachsen ist immerhin ersichtlich, dass 56,8% ein pädagogisches Studium und 54,1% ein nichtpädagogisches Studium abgeschlossen haben (Mehrfachnennungen waren jedoch möglich und FH-Abschlüsse wurden nicht als „Studium“ gezählt, was die Aussagekraft einschränkt) (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, 1982, S. 32). Weitere landesstatistische Veröffentlichungen aus dieser Zeit

¹⁴ Auch hier ähnliche Werte bei Funke (1972, S. 101), Pröpper et al. (1975, S. 90–91) und Siebert (1972, S. 101).

sind nicht bekannt (Jütting, 1987, S. 18).

Aus den 1990er Jahren sind drei relevante Studien auszumachen: Meyer-Ehlert (1994, S. 182) hält aus ihrer Befragung von 158 Weiterbildungseinrichtungsleitungen in NRW (darunter 39 Volkshochschulleitungen) zur Qualifikation des hauptberuflichen pädagogischen Personals fest: „Die Volkshochschulen setzen die Norm. Wer in der Pädagogik in der Weiterbildung arbeiten möchte, muß für sie, gleich ob Frau oder Mann, universitäre Ausbildung hinter sich bringen. Schon die Fachhochschulausbildung muß als Ausnahme gelten.“ Für Leitungen von deutschen *Familienbildungseinrichtungen* berichten Schiersmann et al. (1998) eine „zunehmende[] Akademisierung und Pädagogisierung“ (S. 239) und stellen darüber hinaus fest, dass „ein beachtlicher Teil der Leiterinnen an Zusatzausbildungen teilgenommen [hat], wobei bislang Therapie- und Supervisionsausbildungen im Vordergrund standen. Bei den aktuellen Ausbildungen ist eine leichte Trendverschiebung hin zu einer stärkeren Orientierung an managementspezifischen Ausbildungen zu beobachten, die direkt für die Leitungsaufgabe qualifizieren“ (S. 132), was zumindest als Hinweis auf mögliche ähnliche Verschiebungen bei Volkshochschulleitungen gewertet werden kann. Walters (2002, S. 63–68) Umfrage unter 47 Volkshochschulleitungen in NRW von 1997 ergibt bei 75% ein Hochschulstudium, bei 21% eine Promotion als höchste formale Qualifikation, wobei hinsichtlich der Fachrichtung 55% im Bereich Pädagogik/Lehramt (hiervon drei Viertel mit einem zusätzlichen Fachstudium, etwa im Lehramt oder über Nebenfächer) anzusiedeln sind und die Bereiche Sprachen, Psychologie und BWL mit 5-17% ebenfalls mehrfach genannt werden.¹⁵ Ähnlich zu den Familienbildungseinrichtungsleitungen gibt die Mehrheit (25/47, 53%) der Volkshochschulleitungen an, Fort-/Weiterbildungen im „Managementbereich“ (bei Walter Themen der Bereiche betriebswirtschaftliche Unternehmensleitung, Institutionsleitung (v. a. neue Steuerungsmodelle) sowie Mitarbeiterführung) wahrgenommen zu haben (ebd., S. 67).

Seit den 2000ern sind kaum empirische Erhebungen zu den Qualifikationen des Weiterbildungspersonals vorhanden, die sich auf Volkshochschulleitungen beziehen lassen.¹⁶ Die Aussage von Schütz & Nittel (2012, S. 233) – „dass [in der Weiterbildung] eine akademische, erziehungswissenschaftliche Ausbildung insbesondere auf Leitungsebene und im Bereich der Pädagogischen Mitarbeiter:innen diagnostiziert werden kann. Alle Personen der Leitungsebene verfügen über ein pädagogisches Studium“ – wird auf Basis einer Studie (Schütz, 2009) getroffen, die gerade einmal acht Einrichtungsleitungen aus Hessen umfasst. Lediglich eine Befragung des Personals in der öffentlichen Weiterbildung in Niedersachsen (Kühn et al., 2015, S. 5) beschreibt auf Basis von 337 Rückmeldungen (inkl. Kursleitungen, Anteil der Leitungen unbekannt) einen akademi-

¹⁵ Sie folgert, „dass Leiter und Leiterinnen von Volkshochschulen in NRW ihre Leitungslizenz über ein abgeschlossenes Hochschulstudium erhalten, welches in der Regel ein Fachstudium unterschiedlicher Disziplinen darstellt, das durch ein erziehungswissenschaftliches (Zusatz-)Studium ergänzt wird. Dieses Ergebnis unterstreicht (immer noch!) die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1970“ (Walter, 2002, S. 66–67).

¹⁶ Martin et al. (2016, S. 117) bspw. erfassen nicht die Qualifikationen von (VHS-)Leitungspersonen, nur von Lehrpersonal; ebenso beschäftigt sich das Projekt *KomWeit* (Hippel & Tippelt, 2009) zwar mit Fortbildungsbedarfen des hauptamtlichen pädagogischen und administrativen Personals sowie der Kursleitenden, nicht jedoch des (Gesamt-)Leitungspersonals. Ebenso wenig sind entsprechende Ergebnisse in der Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern oder Auswertungen bspw. aus der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (Iller, 2010) enthalten.

schen Abschluss bei 94% der Einrichtungsleitungen, wovon 61% einem pädagogischen Fach zugeordnet werden.

2.4 Stellenanzeigen als Zugang zu Qualifikationsanforderungen¹⁷

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird als Grundlage der empirischen Analyse der in dieser Arbeit verwendete grundlagentheoretische Zugang zu *Stellenanzeigen* als Dokumente, die auf Qualifikationsanforderungen organisationaler Stellen verweisen, in Kapitel 2.4.1 dargelegt, ebenso ihre Verbindung zum Konzept der (*Leistungs-*)*Stellen* in Kapitel 2.4.2. In Kapitel 2.4.3 erfolgt eine Einführung in die empirische Analyse von Stellenanzeigen in den Sozialwissenschaften.

2.4.1 Kompetenztheoretischer Zugang zu Stellenanzeigen als organisationale Dokumente

Als Stellenanzeigen werden zumeist – und so auch in dieser Arbeit – *Stellenangebote* von rekrutierenden Organisationen analysiert, nur selten *Stellengesuche* von Arbeitssuchenden, wie sie für die Volkshochschulen historisch bspw. in der Verbandszeitschrift *Volkshochschule im Westen* veröffentlicht wurden, die jedoch durchaus auch der Textsorte *Stellenanzeigen* zugehörig betrachtet werden können (Moser, 1990, S. 339). Gansel (2000, S. 219–223) zeigt, dass sich diese Differenzierung erst im Laufe des 20. Jahrhunderts durch eine Strukturierung des Anzeigenteils der Printmedien ergeben hat.

Stellenanzeigen werden nun angesichts des Forschungsinteresses dieser Arbeit als *Dokumente* verstanden – bzw. nach Hoffmann (2018, S. 117) „zu ‚Dokumenten‘ gemacht“ – und in Kapitel 3.2.4 hinsichtlich ihres Entstehungs- und Nutzungskontextes, ihrer sozialen Situiertheit sowie ihrer inhaltlichen und medialen Struktur eingehender kontextualisiert. Sie werden weiterhin als *organisationale Dokumente* verstanden, die entlang ihrer Hauptfunktion als Rekrutierungsinstrument zur organisationsexternen Personalbeschaffung bzw. Stellenbesetzung (Nicolai, 2021, S. 98) Rückschlüsse auf die organisationalen Stellenprofile (s. nachfolgendes Unterkapitel) der Volkshochschulen zulassen. Dies wäre auch über andere personalwirtschaftliche Instrumente bzw. Dokumentenarten, etwa Stellenbeschreibungen (Nicolai, 2023, S. 179–185) oder Anforderungsprofile (Wenger, 2013, S. 91–93), denkbar. Da diese jedoch organisationsinterne, nicht öffentlich zugängliche Dokumente darstellen, wird an dieser Stelle mit Blick auf das umgesetzte Forschungsdesign nicht weiter auf sie eingegangen.

Besonders relevant erscheint dieses grundsätzliche Verständnis von Stellenanzeigen als organisationale Dokumente im Volkshochschulkontext dahingehend, dass historiographisch nachvollziehbar ist, dass den rekrutierenden Volkshochschulen hinsichtlich der Qualifikation des Personals eine „Definitionsmacht“ (Alke et al., 2023, S. 510) in der Auslegung der qualifikatorisch relativ offen gehaltenen idealtypischen Berufsbilder überlassen wurde. Die eine organisationale Auslegung des idealtypischen Berufsbilds der Volkshochschulleitung ermöglichenden gesetzlichen, bildungspolitischen wie verbandlichen Rahmenbedingungen erscheinen weitestgehend unverändert, wenngleich das Berufsbild inhaltlich erweitert wurde (vgl. Kap. 2.3.2). Gieseke (2023, S.

¹⁷ Erste Überlegungen zu 2.4.1 und 2.4.2 wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Die vorliegenden Unterkapitel wurden vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

341) hält weiterhin fest: „Ausgangspunkte von professionellen Ansprüchen in der Erwachsenenbildung sind daher die Einstellungsbedingungen der jeweiligen Weiterbildungsorganisation“.¹⁸ Stellenanzeigen können je nach Erkenntnisinteresse und (grundlagen-)theoretischem Blickwinkel unterschiedlich als Forschungsgegenstand konstituiert werden. Verschiedene Möglichkeiten zeigen die synoptischen Darstellungen von Alke (2020, S. 190–191), Nielsen et al. (2017, S. 15–17) sowie Rafaeli und Oliver (1998, S. 349–354) überblicksartig auf. Beschrieben werden insbesondere kompetenztheoretische, organisationstheoretische, neoinstitutionalistische, konventionsoziologische, sowie kulturkontrastive Zugänge neben vornehmlich disziplinär verortbaren Zugriffen aus der Psychologie, Betriebswirtschaft, Linguistik, Informatik, den Medien- sowie den Rechtswissenschaften. Darüber hinaus sind (kritische) diskurs- und machttheoretische Zugänge auszumachen (Langer et al., 2006). Ein kompetenztheoretischer Zugang erscheint im Forschungsinteresse dieser Arbeit am ertragreichsten und soll ihr daher zugrunde gelegt werden. Aus einer solchen Perspektive können Stellenanzeigen als Dokumente verstanden werden, die u. a. auf gewisse Qualifikations- und Kompetenzanforderungen der organisationalen Stellen verweisen, welche zur Erfüllung der jeweiligen Aufgaben als notwendig beschrieben werden. So können sie zum Nachvollzug der Entwicklung der an Leitungsstellen gestellten Qualifikationsanforderungen im Zeitverlauf herangezogen werden (Alke, 2020, S. 190): Eine Darstellung der *Anforderungen* an den:die Stelleninhaber:in bzw. Bewerber:innen auf eine Stelle ist ein empirisch als häufig auszumachender – mit Henk (2003, S. 71) *konstitutiver* – Teil der als prototypisch betrachteten Inhaltsstruktur von Stellenanzeigen (s. Kap. 3.2.4). Er erscheint zudem per se zeitstabil und lässt sich bereits in frühen Stellenanzeigen um das Jahr 1900 als zentraler Bestandteil ausmachen (Gansel, 1997, S. 102–105; Moser, 1990, S. 341; Ortner, 1992, S. 7–8, 16–18).¹⁹ Die tatsächlichen Bestandteile des Anforderungsteils einer Stellenanzeige sind grundsätzlich vielfältig. Aufgrund textsortenkonventioneller Einflüsse wird jedoch eine begrenzte Menge inhaltlich naheliegender Konstrukte beschrieben, so etwa „Berufsbezeichnung, Ausbildung, zusätzliche Qualifikation, Berufserfahrung, persönliche Eigenschaften“ (Nicolai, 2021, S. 102), „formale Abschlüsse, Studienschwerpunkte, Fortbildungsbildungsabschlüsse[sic], fachliche Kenntnisse, soziale Kompetenzen, Verhaltens- und Charaktereigenschaften, motivationsbezogene Faktoren, Berufserfahrung und Methodenkenntnisse“ (Sailer, 2009, S. 128) oder „fachliche Qualifikationen, persönliche Eigenschaften, besondere Kenntnisse und Fähigkeiten, Ausbildung und Vorbildung,

¹⁸ Für den Volkshochschulbereich berichtete bereits Tietgens (1978, S. 3) aus einer Umfrage der PAS an die VHS-Landesverbände, dass die „Anstellungsprozedur“ (und hier auch die Einstellungskriterien) „sehr stark von örtlichen Konstellationen [abzuhängen scheinen]“. Rossmann (2018, S. 444–445), langjähriger Vorsitzender des DVV, betont auch weiterhin die grundlegende Eigenständigkeit der einzelnen Volkshochschulen in Personalfragen.

¹⁹ Auch in frühen Stellenanzeigen aus der Erwachsenenbildung der BRD können entsprechende Anforderungen teilweise ausgemacht werden. Im folgenden Zitat wird bereits die Differenz der oben eingeführten Qualifikations- („abgeschlossenes Hochschulstudium“) bzw. Kompetenzanforderungen („Erfahrung“) ersichtlich: „Ein Vergleich verschiedener Ausschreibungen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zeigt, wie verschieden heute die Erfordernisse für diesen Beruf erachtet werden. Da die Ausschreibungen oft von Nichtfachleuten gemacht werden, strotzen sie von Widersprüchen. Einmal wird *Erfahrung* gefordert [...]; aber welche Voraussetzungen müssen mitgebracht werden, um zu guter Erfahrung zu kommen? Zum anderen wird *theoretische* Ausbildung verlangt, meist abgeschlossenes Hochschulstudium ohne Bevorzugung eines besonderen Faches, sofern es sich nur um eine der *Humanwissenschaften* handelt.“ (von Wambolt, 1966, S. 96, H.i.O.)

Berufserfahrung“ (Gansel, 2007, S. 296). Es ist also anzunehmen, dass über die im weiteren Verlauf dieser Arbeit dargestellte Stellenanzeigenanalyse Rückschlüsse auf für Leitungsstellen geforderte formale wie non-formale Qualifikationen gezogen werden können.

2.4.2 (Leitungs-)Stellen als organisatorische Einheiten

Stellenanzeigen verweisen auf *Stellen* einer Organisation bzw. schreiben diese öffentlich zur Besetzung aus. Der Begriff wird für die Definition der in die Analyse einbezogenen Stellenanzeigen in Kapitel 3.2.3 hier grundlegend eingeführt: die *Stelle* wird für diese Arbeit analog zur betriebswirtschaftlichen Organisationslehre als „kleinste, selbständig handelnde organisatorische Einheit“ (Nicolai, 2023, S. 52) verstanden, in der „Teilaufgaben auf Dauer nach sachlichen und logischen Gesichtspunkten zusammengefasst werden“ (ebd.). Sie definiert sich jedoch nicht nur entlang der Beschreibung ihrer inhaltlichen Aufgaben, sondern bezieht auch die notwendigen Kompetenzen (d. h. antizipiertes notwendiges *Können* und zuständigkeitsbezogenes *Dürfen*) des Aufgabenträgers zur Aufgabenerfüllung sowie die zu übernehmende Verantwortung (ebd.) ein. Die Aufgaben von *Leitungsstellen* umfassen insbesondere die Führung²⁰ der ihnen zugeordneten Mitarbeitenden (ebd., S. 57), ihre Entscheidungskompetenz betrifft auch die zugeordneten Mitarbeitenden bzw. Stellen (resultierend in einer Entscheidungs- und Weisungsbefugnis) (ebd., S. 59-61) und ihre Verantwortung umfasst nicht nur eine Eigen-, sondern auch die Fremdverantwortung für die Aufgabenerfüllung der zugeordneten Mitarbeitenden bzw. Stellen (ebd., S. 53). Relevant für die späteren methodischen Entscheidungen ist zudem das „Prinzip der Personenunabhängigkeit“ (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 37), nach dem Stellen grundsätzlich gebildet werden. So wird eine Unterscheidung von Einpersonenstellen (d. h. die Besetzung einer Stelle durch eine einzelne Person) und Mehrpersonenstellen (d. h. die Besetzung einer Stelle durch mehrere Personen) möglich, die aber in beiden Fällen „gegenüber anderen Stellen als *eine Einheit* [... bzw.] *organisatorisches Ganzes*“ (Nicolai, 2023, S. 60, H.i.O.) auftreten. Bei Leitungsstellen treten Mehrpersonenstellen beispielsweise als „*die Geschäftsführung, der Vorstand oder der Aufsichtsrat*“ (ebd., H.i.O.) einer Organisation auf, wenngleich stellenintern Aufgaben üblicherweise aufgeteilt werden. Ebenso sind Jobsharing-Stellen (im Gegensatz zu Teilzeitstellen) zu den Mehrpersonenstellen zu zählen. Beschrieben werden ebenso Konstellationen, in denen die Leitungsfunktion an zwei Stellen auf derselben hierarchischen Ebene als sog. „Hybride Führungsstandems“ (Münderlein, 2021, S. 257) übertragen wird, die oftmals mit Personen unterschiedlicher Professionen be-

²⁰ Die Diskussion um die Begriffe *Führung* und *Leitung* soll an dieser Stelle nicht vertiefend dargestellt werden und der Darstellung von Herbrechter (2023, S. 265) gefolgt werden: „Im Sinne eines Minimalkonsenses lässt sich aber als analytische Unterscheidung Folgendes festhalten: Der Begriff [Leitung] bezieht sich v. a. auf die Erfüllung derivativer Aufgaben, die sich aus in formalen Führungsgremien der Organisation getroffenen strategisch-originären Entscheidungen ableiten. Die L. trägt im alltäglichen Organisationsablauf also dafür Sorge, dass die formal definierten Ziele, Grundsätze und Entscheidungen Umsetzung finden. Der Begriff ‚Führung‘ ist demgegenüber breiter gefasst. Er beinhaltet zum einen alle Führungsorgane einer Einrichtung [...] und die von ihnen gewählten Instrumente und Strategien, eingegangenen Kooperationen, definierten Grundsätze, Leitlinien und entwickelten Visionen für die Ausgestaltung und Koordination der gesamten Organisation. Zum anderen umfasst er die Personalführung, verstanden als gezielte, kommunikative Einflussnahme auf andere Organisationsmitglieder in direkten Interaktionsbeziehungen“. „Auf Basis der Unterscheidung zwischen ‚Headship‘ und ‚Leadership‘ (Gibb, 1969), rekuriert ‚Leitung‘ [also, K.T.] auf das Innehaben einer formalen Position, während ‚Führung‘ im Gegensatz dazu wahrgenommen und anerkannt werden muss“ (Alke, 2017, S. 28).

setzt werden, denen jeweils ein Teil der Gesamtverantwortung komplementär übertragen wird.²¹

2.4.3 Stellenanzeigenanalysen in den Sozialwissenschaften

Werden Stellenanzeigenanalysen empirisch untersucht, erfolgt dies in den Sozialwissenschaften häufig mittels inhaltsanalytischer Methoden. Aus der quantitativ orientierten und kompetenztheoretisch verortbaren Qualifikationsentwicklungsforschung werden regelmäßig quer- wie längsschnittliche arbeitsmarktübergreifende Studien veröffentlicht (bspw. Gerhards et al., 2015; Köhne-Finster et al., 2020; Sailer, 2009; Stellenmarkt-Monitor Schweiz, 2023; s.a. die Veröffentlichungen im Rahmen des „Kompetenz-Kompass“ des IAB: Stops et al., 2020); stellenweise auch für die Erwachsenen-/Weiterbildung (bspw. Seipel, 1994; Muskatewitz & Wrobel, 1998 und nachfolgende Ausgaben). Mitunter finden sich auch Inhaltsanalysen mit höheren qualitativen Anteilen (bspw. Hoffmann et al., 2018). Neben inhaltsanalytischen Forschungsdesigns existieren aber u. a. auch rezeptionsorientierte oder praxeologische Analysen von Stellenanzeigen über (Fokusgruppen-)Interviews (bspw. Askehave, 2014; Berg et al., 2016) sowie (kritische) diskursanalytische Forschungsdesigns (bspw. Kheovichai, 2014; Muller & Skeates, 2022; Seidel, 2021).

In den Bildungs- und Erziehungswissenschaften verortbare Stellenanzeigenanalysen beschäftigen sich inhaltlich zumeist mit der Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder, so etwa historisch mit Berufsperspektiven zur Zeit der Einrichtung des Diplom-Studienganges (Baltes et al., 1972, 1973; Müller & Palmen, 1976), mitunter mit Fokus auf die Studienrichtung Erwachsenenpädagogik bzw. Erwachsenen-/Weiterbildung (Buttler, 1976; Fülgraff, 1975; Peters-Tatusch, 1981; Schönach, 1979; Siebert, 1974). In den letzten Jahren wurden einige Arbeiten aus dem Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung veröffentlicht (Alke, 2020; Alke et al., 2023, 2024; Alke & Uhl, 2021; Hoffmann et al., 2018), in denen Stellenanzeigenanalysen zur Erforschung (kollektiver) Professionalisierung und handlungsfeldbezogener Berufsperspektiven aus kompetenz- und professionstheoretischen sowie (insbesondere in den Arbeiten des StellA-Projektes, s. Kap. 3.1) konventionensoziologischen Blickwinkeln Anwendung finden.

2.5 Forschungsinteresse und Fragestellungen der Arbeit²²

Als Grundannahme der einleitend in Kapitel 2.1 skizzierten Beschreibungen eines Wandels öffentlicher Erwachsenenbildung kann vermutet werden, dass gesellschaftliche Modernisierung gleichsam als „Veränderung der erwachsenenbildnerischen Innenverhältnisse“ (Brödel, 1997, S. 14) verstanden wird, die wiederum Veränderungen auf organisationaler Ebene nach sich zieht und auch auf Ebene des Personals geänderte Anforderungen an deren professionelles Handeln bzw. Professionalität bedingt. In diesem Zusammenhang weist Schrader (2011, S. 133) darauf hin, dass Einschätzungen wie die eines grundlegenden Wandels öffentlicher Erwachsenenbil-

²¹ In diesem Kontext beschreibt der baden-württembergische Landesverband in seinem Entwicklungsplan (2013, S. 22) die angestrebte Personalausstattung einer Volkshochschule und sieht ab einem Zuständigkeitsbereich von 60.000 Einwohnern eine zusätzliche *Verwaltungsleitung* bzw. *Geschäftsführung* vor, die kaufmännische und verwaltungstechnische Leitungsaufgaben übernimmt und die *vhs-Leitung* bei der Durchführung ihrer Aufgaben entlastet. Diese Konstellation ist allerdings in der Regel nicht als hierarchisch auf derselben Ebene beschrieben, sondern sieht die Leitung trotzdem in der Gesamtverantwortung (auch ggü. dem Träger).

²² Überlegungen zu den Desideraten wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Das vorliegende Kapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

derung oftmals kaum theoretisch fundiert und empirisch abgesichert erscheinen. Gerade eine empirische Fundierung der in Kapitel 2.2 skizzierten Veränderungen auf Ebene des Personals wird auch andernorts gefordert (S. Kraft et al., 2009, S. 22; S. Kraft, 2018, S. 1118; Nittel, 2000, S. 200, 205). Alke (2021, S. 55) betont zudem, „dass die sich verändernden Aufgaben und Anforderungen immer auch ein Ausdruck gesellschaftspolitischer Entwicklungen sind. Offen bleibt dabei jedoch, ob sich nicht zuweilen eher ihre Thematisierung gewandelt hat als die Aufgaben und Anforderungen selbst.“ Kade et al. (2007, S. 147) kritisieren eine wiederkehrende *Rhetorik des Neuen* bezüglich der Anforderungen an das Personal deutlich als „in die Irre [führend], was die Struktur der davon im gleichen Atemzug abgeleiteten formalen Qualifikationen angeht“ und stellen in Frage, inwiefern sich die Anforderungen der Praxis tatsächlich strukturell ändern:

„Dieser Rhetorik des Neuen steht entgegen, dass die diversen aus den 1970er Jahren stammenden Tätigkeitskataloge von hauptberuflich tätigen pädagogischen Mitarbeiterinnen (vgl. Wittpoth 1987; Gieseke 1997) – formal betrachtet – nicht nur eine überraschende Ähnlichkeit, sondern auch eine nicht zu leugnende Beständigkeit und Aktualität (vgl. Gieseke u.a. 1997) aufweisen. [...] Diese] Meldungen über ‚ganz neue Anforderungen‘ [...] suggerieren] den (falschen) Eindruck [...], alle paar Jahre würden sich die Anforderungsstrukturen im Berufsfeld und die zu deren Bearbeitung notwendigen Kompetenzen ändern. [...] Die] in den 1990er Jahren als neu stilisierten Herausforderungen an das Personal, wie Personalentwicklung, Controlling, Mittelakquisition, Bildungsmarketing, [stellen] keineswegs völlig neue Elemente, sondern spezifische Ausprägungen des planend-disponierenden Handelns dar“ (Kade et al., 2007, S. 147–148).

Zudem wurde eine empirische Beschreibung der Ausgestaltung und des Wandels der Berufsbilder in der Erwachsenenbildung des Öfteren als Desiderat beschrieben. So wurde attestiert, zum Berufsbild der Einrichtungsleitung gäbe es „[erstaunlicherweise] keine dezidierte Forschung“ (Sauer-Schiffer, 2000, S. 29), was Kraft (2018, S. 1124) bestärkt: „Die (veränderten) Aufgaben und Tätigkeiten müssen beschrieben und die daraus abgeleiteten Anforderungen präzisiert werden“. Seitter (2009, S. 12, 2015, S. 90) beklagt insbesondere ein Fehlen längsschnittlicher quantitativer empirischer Studien zur Professionalitätsentwicklung, insbesondere hinsichtlich der „klassischen“ erwachsenenbildnerischen Handlungsfelder (wie etwa der Einrichtungsleitung) sowie unter Betrachtung kollektiver Professionalisierungsabläufe. Auch Alke (2021, S. 55) betont die Notwendigkeit von Längsschnittanalysen, um „genauer ermessen zu können, wann (tatsächlich) neue Aufgaben und Anforderungen in Erscheinung traten“.

In Anbetracht dieser Desiderate der Professionalisierungsforschung sowie der beschriebenen Entwicklung der öffentlichen Erwachsenenbildung im Zeitverlauf und speziell der Anforderungen an Leitungskräfte soll in der vorliegenden Arbeit der *Wandel der Qualifikationsanforderungen an Leitungskräfte* von Volkshochschulen im Zeitverlauf empirisch nachvollzogen werden. Die Relevanz einer Fokussierung auf *Qualifikationsanforderungen* ergibt sich insbesondere aus der professionstheoretischen Diskussion um eine berufsfeld- oder berufspositionsspezifische professionelle *Lizenz* in der Erwachsenenbildung (Nittel, 2000, S. 29–34). Bereits Walter (2002, S. 26) stellte in Bezug auf Volkshochschulleitungen die Vermutung an, dass „sich einzelne Anforderungsprofile und Problembereiche, mehr aber noch das jeweilige professionelle Mandat und die Lizenz [Fußnote: d. h. die formale Befugnis zum Leiten einer Einrichtung] stark gewandelt zu

haben scheinen“. Sie führte hierzu eine querschnittliche Fragebogenerhebung durch, wodurch in einer längsschnittlichen Untersuchung zur Thematik eine Leerstelle besteht, zumal Walters Erhebung im Jahr 1997 durchgeführt wurde und auf NRW beschränkt ist.²³

Die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Arbeit lautet daher: *Wie haben sich die Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte von Volkshochschulen in den Jahren 1952 bis 2022 entwickelt?*

Zur Beantwortung dieser Frage wird eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von *Stellenausschreibungen* entsprechender *Leitungsstellen* durchgeführt; der Zeitraum der Analyse, die Jahre 1952 bis 2022, ergibt sich aus dem zur Verfügung stehenden Material. Die erkenntnisleitende Forschungsfrage wird für die inhaltsanalytische Auswertung über mehrere Analysefragen operationalisiert, die die Analyse sowie die Ergebnisdarstellung strukturieren:

- *Wie hat sich die Präsenz besonderer Qualifikationskonstellationen entwickelt?* Diese Analysefrage wird zuerst bearbeitet, um ggf. gewisse Stellenanzeigen auszuschließen, die nicht die inhaltlichen Voraussetzungen erfüllen, um in die weiteren Analysen mitaufgenommen zu werden (etwa weil die Stellen nur über das Lehrerprogramm des Landes Baden-Württemberg zu besetzen sind, s. Kap. 3.3).
- Zu den formalen Qualifikationen werden sodann die folgenden Analysefragen bearbeitet:
 - *Wie hat sich die Art der formalen Qualifikation entwickelt?*
 - *Wie hat sich das Niveau geforderter Studienabschlüsse entwickelt?*
 - *Wie haben sich die Fachrichtungen geforderter Studienabschlüsse entwickelt?*
 - *Gibt es subkategorienübergreifende/-kombinierende formale Qualifikationskonfigurationen, die gehäuft vorkommen?*
- Zuletzt werden non-formale Qualifikationen untersucht: *Wie haben sich die non-formalen Qualifikationsanforderungen entwickelt?*

Nach der Darlegung des Forschungsdesigns in Kapitel 3 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 4, woraufhin sie in Kapitel 5 entlang der oben referenzierten Diskurse diskutiert werden.

3 Empirisches Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das der Analyse zugrundeliegende Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen beschrieben. Einleitend wird in Kapitel 3.1 die Einbettung der Arbeit in den Projektkontext des *StellA*-Forschungsprojektes erläutert, Kapitel 3.2 zielt sodann auf die Grundzüge des Forschungsdesigns ab und legt einen besonderen Fokus auf die methodologischen, methodischen und ethischen Aspekte der Erhebung und Analyse von Stellenanzeigen. In den Kapiteln 3.3 und 3.4 wird die inhaltsanalytische Erschließung und Auswertung des erhobenen Materials sowie die anschließende Ergebnisdarstellung beschrieben, bevor das Forschungsdesign und das methodische Vorgehen in Kapitel 3.5 abschließend reflektiert werden.

²³ Nicht zuletzt ist eine solche Fokussierung auch in Anbetracht des beschränkten Umfangs dieser Qualifikationsarbeit angebracht; für anschließende Arbeiten erscheint eine Untersuchung anderer zentraler Aspekte des Berufsbildes, etwa eines möglichen Wandels der Kompetenzanforderungen oder der Aufgaben der Führungskräfte, unbenommen relevant.

3.1 Positionierung der Arbeit innerhalb des „Stella“-Projektkontextes²⁴

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext des größeren, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes *Formierung und Wandel hauptberuflicher Tätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung zwischen idealtypischen Berufsbildern und organisationsspezifischen Stellenprofilen* („Stella“) (Alke, 2020; DFG, 2024) unter der Leitung von Professor Dr. Matthias Alke angesiedelt. Im Stella-Projekt wird insbesondere die Entwicklung hauptberuflicher Tätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung untersucht, indem Stellenprofile im Verhältnis zu idealtypischen Berufsbildern, bildungspolitischen und verbandlichen Planungspapieren sowie gesetzlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Hierzu werden Stellenanzeigenanalysen sowie Analysen relevanter Dokumente umgesetzt, um Entwicklungen im Kontext der Professionalisierung und Ausdifferenzierung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit historisch nachzuvollziehen. Die vorliegende Arbeit bezieht den Materialkorpus aus den Sammlungstätigkeiten des Projektes (s. Kap. 3.2.2) und übernimmt das inhaltsanalytische Kategoriensystem (s. Kap. 3.3).²⁵

Die Eingebundenheit in den Projektkontext bringt die Notwendigkeit mit sich, die eigene wissenschaftliche Leistung des Autors zu reflektieren und transparent zu kommunizieren. Einschlägige Richtlinien guter wissenschaftlicher Praxis aus dem Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016, § 5 Abs. 3) oder der Denkschrift der DFG (2013, S. 29–31) fordern eine Klärung des (wesentlichen) Anteils (*contribution*) der am Forschungsprozess bzw. einer wissenschaftlichen Veröffentlichung beteiligten Personen. Aus Perspektive des Autors umfasst die wesentliche eigene Leistung bei Erstellung dieser Arbeit die thematische Anlage, die Aufarbeitung des Forschungsstandes und die Identifikation des konkret zu bearbeitenden Desiderats, den Entwurf und die Reflexion des Forschungsdesigns sowie die Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Die Entwicklung der zentralen Analysekategorie *Qualifikation* erfolgte durch den Autor in Zusammenarbeit mit weiteren Projektmitarbeitenden auf Basis relevanter Vorarbeiten im Projekt (s. Kap. 3.3). Von anderen Projektmitarbeitenden durchgeführte Arbeiten und Leistungen, auf die für diese Arbeit zurückgegriffen wird, umfassen die Sensibilisierung für die erwachsenenpädagogische Professionalisierungsforschung, die Materialsammlung, die Entwicklung der überwiegenden Teile des Kategoriensystems und die inhaltsanalytische Codierung eines Großteils des Materials.

3.2 Stellenanzeigenanalyse

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird eine qualitativ-quantitative inhaltsanalytische Auswertung von Stellenanzeigen für Leitungsstellen an Volkshochschulen durchgeführt. Dieses Vorgehen kann dem Forschungsinteresse und dem gewählten Material dahingehend gerecht werden, als hierüber sowohl Kontextinformationen der einbezogenen Stellenanzeigen qualitativ berücksichtigt als auch die relativ hohe Anzahl an Stellenanzeigen quantitativ längsschnittlich ausgewertet

²⁴ Erste Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 7 des Masterstudienganges, Dr.in Sabine Digel) angestellt. Das vorliegende Unterkapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

²⁵ Der Autor ist persönlich über ein Arbeitsverhältnis als wissenschaftliche Hilfskraft in das Projekt eingebunden, wenngleich die Bearbeitung der Masterarbeit nicht in besagtem Verhältnis erfolgt.

werden können. Die Analyse von Stellenanzeigen erscheint besonders geeignet zur Untersuchung von (einem möglichen Wandel von) Qualifikationsanforderungen, da diese einen konstitutiven Bestandteil des Anforderungsteils von Stellenanzeigen darstellen und zugleich öffentlich zugänglich sind (vgl. Kap. 2.4). Weiterhin ermöglichen Stellenanzeigen – anders als Befragungen der Organisationen bzw. Erwerbstätigen oder Arbeitsplatzanalysen (bspw. Gieseke & Gorecki, 2000) – bei entsprechender Erhebung insbesondere retrospektive, längsschnittliche Analysen, wie sie zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit angestrebt werden (Gerhards et al., 2015, S. 11). Da Stellenanzeigen in dieser Arbeit als organisationale *Dokumente* verstanden werden, erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln ein Rückgriff auf einschlägige Literatur (Hoffmann, 2018; Prior, 2009) zur Analyse von Dokumenten. Literatur, die dediziert methodisch-methodologische Fragen der Analyse von Stellenanzeigen bearbeitet, ist nur begrenzt vorhanden, was angesichts der durchaus vorhandenen empirischen Studien überraschend anmuten mag. Eine Ausnahme stellt die Arbeit von Sailer (2009, S. 36–51) dar, der sich vor allem aus einer quantitativ analysierenden Arbeitsmarktperspektive mit Stellenanzeigenanalysen auseinandersetzt. Gewisse Hinweise geben zudem Überblicksarbeiten (Harper, 2012; Kim & Angnakoon, 2016), die jedoch nur in Einzelfällen in den Erziehungswissenschaften verortbar sind (Mankki, 2023). Auch auf sie wurde im Entwurf des Forschungsdesigns zurückgegriffen.

3.2.1 Forschungsethische Reflexion der Verwendung von Stellenanzeigen²⁶

Beim Versuch der forschungsethischen Bewertung des Forschungsdesigns ergibt sich die Schwierigkeit, dass kaum dedizierte Standards für die Arbeit mit (organisationalen) Dokumenten vorhanden sind und vielmehr vorhandene Standards oder Codices erst für das vorliegende Vorhaben zu adaptieren sind, da „sich diese ethischen Überlegungen zu weiten Teilen am Modell der Erhebung von Daten durch Befragung oder Experiment [orientieren]“ (Hoffmann, 2018, S. 169). Ein oftmals geforderter *informed consent* (bspw. DGfE, 2016, § 4) ist in der vorliegenden Stellenanzeigenanalyse nicht in gleicher Form realisierbar. Während einige Autor:innen bei „non-reaktive[n] Methoden der Datenerhebung, bei denen kein direkter Kontakt zwischen Forschenden und Untersuchten stattfindet“ (Döring & Bortz, 2016, S. 125) und keine negativen Konsequenzen zu erwarten sind, den Verzicht auf eine informierte Einwilligung zur Erhebung der Daten als legitim beschrieben, heben andere Autorinnen (Hoffmann, 2018, S. 171; mit Fokus auf Datenerhebung im Internet Sugiura et al., 2017) die Unterscheidung zwischen *öffentlich* und *nicht-öffentlich* verfügbaren Dokumenten hervor. Da die (wie in Kap. 3.2.2 beschrieben) erhobenen Stellenanzeigen in Fachzeitschriften, Wochenzeitungen sowie dem Internet veröffentlicht wurden und die Personalrekrutierung einen zentralen und notwendigerweise öffentlichen Zweck von Stellenanzeigen darstellt, sind keine besonderen Interessen (etwa bezüglich Organisationsgeheimnissen) erkennbar, die einer Sammlung dieser veröffentlichten Stellenanzeigen zu Forschungszwecken ohne Einwilligung grundsätzlich entgegenstünden. Aus rechtlicher Perspektive besteht im vorlie-

²⁶ Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 7 des Masterstudienganges, Dr.in Sabine Digel) angestellt. Das vorliegende Unterkapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

genden Fall keine Pflicht der Einwilligung zur Datenerhebung oder einer expliziten Information der einzelnen betroffenen Personen (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 23; RatSWD, 2020, S. 24), da sich personenbezogene Daten in den Stellenanzeigen in aller Regel auf die beruflichen Kontaktdaten (Telefon, E-Mail oder bei älteren Anzeigen auch eine Postanschrift) sowie die berufliche Position genannter Ansprechpersonen als berufliche Funktionsträger beschränken und somit nicht als *besonders* schutzwürdig einzustufen sind (RatSWD, 2020, S. 17–18).

Es erscheint jedoch aus forschungsethischer Perspektive eine Anonymisierung des Materials hinsichtlich personenbezogener Daten angezeigt (DGfE et al., 2020), und auch rechtlich sollte eine Anonymisierung der im Material vorhandenen personenbezogenen Daten frühestmöglich und in einer Form durchgeführt werden, die mit dem Forschungszweck vereinbar ist (Meyermann & Porzelt, 2019, S. 25; RatSWD, 2020, S. 18–19). Die personenbezogenen Daten sind für diese Arbeit nicht erforderlich und wurden lediglich zufällig im Zuge der Erhebung der Stellenanzeigen erfasst. Bei der Erhebung und Aufbereitung bzw. Speicherung des umfangreichen Materials erfolgte bisher keine Anonymisierung. Folglich sind zumindest bei einer Publikation (einschließlich dieser Arbeit) die personenbezogenen Daten – sofern es der Forschungszweck erlaubt – so aufzubereiten, „dass ein Personenbezug nicht mehr möglich ist“ (RatSWD, 2020, S. 30). Da die betreffenden Daten für diese Arbeit nicht relevant sind, werden entsprechende Stellen ausgelassen.

Im Falle von Stellenanzeigen liegen jedoch nicht nur personenbezogene Daten, sondern auch Daten zur Identifikation einer konkreten Organisation bzw. Volkshochschule vor. In Bezug auf eine Publikation sind v. a. bei aktuellen Anzeigen potenziell negative Konsequenzen denkbar, wenn etwa ein (als wertend wahrgenommener) organisationsbezogener Vergleich vorgenommen würde oder konkreten Volkshochschulen eine ungewollte „Vorreiterrolle“ bzw. ein „Spotlight“ (nicht) zugeschrieben würde. Unter Beachtung des Sparsamkeitsgebots (DGfE, 2006, S. 34) sowie einer (je nach Fall) anonymisierten bzw. pseudonymisierten Darstellung wird solchen besonderen Belastungen und negativen Konsequenzen in dieser Arbeit entgegengewirkt. Im Falle von Anzeigen aus dem vorherigen Jahrhundert mit ggf. größerer historischer Relevanz „muss im Einzelfall genau abgewogen werden, ob das zeitgeschichtliche Interesse eine Einschränkung von Persönlichkeitsrechten erlaubt“ (ebd., S. 33).²⁷

3.2.2 Erhebung des Materialkorpus

Nach Prior (2009, S. 163) ist die Auswahl und Eingrenzung der Dokumente bzw. des Materials darzulegen und zu begründen, was an dieser Stelle übergreifend für die Quellen der Stellenanzeigen erfolgt und in Kapitel 3.2.3 für die konkrete Auswahl der in die Analyse einbezogenen Stellenanzeigen dargelegt wird.

Da Stellenanzeigen entsprechend ihres Nutzungskontextes (s. Kap. 3.2.4) fortlaufend veröffentlicht werden und in der Regel nach wenigen Wochen bis Monaten, wenn die Stellenbesetzung

²⁷ Die Entscheidung über die Aufbewahrung, Archivierung und längerfristige Verwendung der im StellA-Projekt erhobenen Daten ist keine, die in dieser Arbeit getroffen wird, soll jedoch in ihrer forschungsethischen Relevanz nicht gänzlich unerwähnt bleiben (DGfE et al., 2020; Hoffmann, 2018, S. 174–177).

erfolgt ist, ihren „Zweck erfüllt haben“ und die Anzeige danach (etwa im Internet) mitunter nicht mehr verfügbar ist, ist im Forschungsinteresse dieser Arbeit eine systematische Vorgehensweise zum Aufbau eines geeigneten Materialkorpus notwendig (Harper, 2012, S. 39). Im Rahmen des Stella-Projektes wurde eine solche durch die Projektmitarbeitenden umgesetzt: einerseits erfolgt eine fortlaufende Sammlung von Online-Stellenanzeigen, andererseits wurde ein Korpus an (historischen) Stellenanzeigen seit den 1950er Jahren auf Grundlage zweier externer Quellen aufgebaut.²⁸ Grundsätzlich werden in die Sammlung Stellenanzeigen (d. h. Stellenangebote) für Stellen an Volkshochschulen²⁹ der Bundesrepublik Deutschland mit pädagogischen, organisatorischen und (auch in Personalunion) leitenden Aufgaben einbezogen. Ausgeschlossen werden reine hauswirtschaftliche oder Verwaltungsstellen, Dozierendenstellen auf Honorarbasis, ehrenamtliche Stellen, Stellen der Landesverbände sowie ggf. erfasste Dubletten bzw. Anzeigen für zur selben Zeit ausgeschriebene, identische Stellen. Sofern in einer Stellenanzeige mehrere unterschiedliche Stellen ausgeschrieben sind, wurden die Anzeigen dupliziert und separat je Stelle aufgenommen. Bei Leitungsstellen war dies jedoch nur in Einzelfällen gegeben.

Im Internet veröffentlichte Anzeigen wurden im Stella-Projekt über die Online-Stellenbörse *Indeed* (über die Suchbegriffe „VHS“ und „Volkshochschule“) sowie die Stellenbörsen auf den Internetseiten der Volkshochschullandesverbände (mit Ausnahme von Bremen und Hamburg) und des DVV seit Juni 2019 bis einschließlich 2022 ermittelt. Für die Jahre 2013 bis Juni 2019 geschah dies seit April 2018 (rückwirkend) auf den Internetseiten der Landesverbände, soweit auf diesen Stellenanzeigen ausgeschrieben wurden. Nach Möglichkeit wurde versucht, über die Verweise auf den Stellenbörsen direkt die Ausschreibung der rekrutierenden Volkshochschule zu erfassen, ansonsten wird der Verweis der Stellenbörse erfasst. Die erfassten Anzeigen werden digital, soweit möglich im PDF-Format, andernfalls rein im Schrifttext (.docx) in dem zugriffsgeschützten Online-Filehosting-System des Projektes gespeichert und mit einer in einer Microsoft Access Database-Datenbank dokumentierten, fortlaufenden Nummer („123“) versehen.

Als Quelle für Stellenanzeigen der Jahre 1995 bis 2022 wurde im Stella-Projekt zur Erweiterung des Anzeigenkorpus³⁰ die Stellen-Datenbank des Wissenschaftsladens (WILA) Bonn³⁰ (publiziert in der wöchentlichen Zeitschrift *WILA Arbeitsmarkt*) durchsucht, welche Stellenanzeigen für Akademiker:innen aus regionalen wie überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, Fachzeitschriften, amtlichen Meldungen, Onlineportalen sowie von Organisationen eigens eingestellte Anzeigen des deutschsprachigen Raumes umfasst (diesen Zugang wählte auch die Stellenanzeigenanalyse von Hoffmann et al., 2018). Die gedruckten Ausgaben des *WILA Arbeitsmarkts* von der Erstausgabe Kalenderwoche 22/1995 bis 51/2000 wurden von einem Projektmitarbeiter durch-

²⁸ Für Auskünfte zur Vorgehensweise bei der Sammlung über die Projektlaufzeit danke ich dem Projektleiter Professor Dr. Matthias Alke sowie den Projektmitarbeitenden, die die entsprechende interne Dokumentation gepflegt haben.

²⁹ In den erschlossenen Stellenanzeigen wurden auch vereinzelte Anzeigen von *Volksbildungswerken* übernommen, die auf im Dritten Reich gegründete Einrichtungen unter dem NS-Regime zurückgehen, welche nach dem Krieg größtenteils verboten wurden (Hehlmann, 1942; Keim & Urbach, 1976, S. 16–28; Olbrich & Siebert, 2001, S. 241–247, 307). In den Anzeigen sind stellenweise Hinweise vorhanden, dass einzelne verbliebene Einrichtungen in eine Volkshochschule umgewandelt oder (als Außenstelle) integriert wurden.

³⁰ Für Auskünfte zur Vorgehensweise mit dem WILA Bonn danke ich der Projektmitarbeiterin Laura Seifert-Uhl.

gesehen und relevante Anzeigen im PDF-Format gescannt. Aus der digital vorliegenden, nach den Begriffen „vhs“ oder „Volkshochschule“ vorsortierten Datenbank der Jahre 2001 bis 2022 wurden relevante Anzeigen als .xlsx exportiert. Die so gesammelten Anzeigen wurden wie oben beschrieben gespeichert und verarbeitet (fortlaufende Nummer „WL123“) sowie Dubletten bereits über die Stella-Sammlung erfasster Anzeigen aussortiert.

Als Quelle für historische Stellenanzeigen wurde im Stella-Projekt die Zeitschrift des DVV, *Volkshochschule im Westen* (VHSiW) (Jg. 1 1949 bis Jg. 41 1989; danach Übergang in *Volkshochschule* bzw. *DVV-Magazin* bzw. heute *Dis.kurs*), als „zentrales Verbandsorgan“ (Alke et al., 2023, S. 502) herangezogen, in der während ihres Erscheinens Stellenanzeigen (Angebote wie Gesuche) überwiegend von Volkshochschulen veröffentlicht wurden. Herausgegeben wurde die Zeitschrift vom Landesverband der Volkshochschulen von NRW. Von den Projektmitarbeitenden wurden die Jahrgänge 2 (1950/51) bis 41 (1989) durchgesehen und relevante Anzeigen im PDF-Format gescannt und ebenfalls wie oben beschrieben gespeichert und verarbeitet (fortlaufende Nummer „VW123“).

3.2.3 Festlegung der in die Analyse einbezogenen Stellenanzeigen

Im Anschluss an die Darstellung der Stellenanzeigensammlung im Stella-Projekt erfolgt nun der „adäquate Zuschnitt des Datenkorpus“ (Hoffmann, 2018, S. 177). Die Auswahl der in die Analyse einbezogenen Stellenanzeigen erfolgt angesichts der zentralen Bedeutung von Aufgaben und der Übernahme von Verantwortung bei der Stellenbildung (Nicolai, 2023, S. 52–53; Schreyögg & Geiger, 2024, S. 37) anhand des Kriteriums der Übertragung der *Gesamtverantwortung für die Einrichtung bzw. Volkshochschule*, welche eine zentrale Konstante des idealtypischen Berufsbilds der Volkshochschul-Leitungen im Zeitverlauf darstellt (vgl. Kap. 2.3.2). Grundlage für die Auswahl bilden Stellenanzeigen, deren Stellenbezeichnung auf eine mögliche Leitungsstelle verweist, also bspw. „Leitung“, „Pädagogische Leitung“, „Geschäftsführer/in“, „vhs-Leiter/in“, „Direktor/in“, „Volkshochschuldirektor/in“, „Betriebsleiter/in“, „Managementdirektor/in“, „Fachgebietsleitung“, „Abteilungsleitung“, „Vorstand“. Die Auswahlentscheidung erscheint in den meisten Fällen eindeutig, so wurden etwa folgende Stellenanzeigen aufgenommen:

- 137 – „die Stelle des Leiters/ der Leiterin der Volkshochschule“ – „Ihre wesentlichen Aufgaben:
 - Sie tragen die Gesamtverantwortung für die Volkshochschule“
- WL176 – „Geschäftsführer/-in“ – „Gesucht werden Bewerber/-innen, für die es eine Herausforderung ist, unsere lernende Weiterbildungsinstitution für die Zukunft positiv zu entwickeln, [...] sozial- und bildungspolitische Ziele mit den Trägern des Unternehmens zu definieren und umzusetzen.“
- VW175 – „Leiter/Leiterin“ – „Der Aufgabenbereich umfaßt insbesondere die pädagogische und organisatorische Leitung der Volkshochschule, die Aufstellung des Arbeitsplanes und des Haushaltsvoranschlages, die Leitung der Geschäftsstelle“

Eher unklare Fälle ergeben sich vereinzelt, wenn eine Übernahme der (möglicherweise auf derselben Hierarchieebene geteilten) *Gesamtverantwortung* für die Einrichtung nicht eindeutig ist. In

solchen Fällen wurde sich gegen die Aufnahme in den Analysekörper entschieden:

- 021: „Fachgebietsleitung für das Fachgebiet 620.1 – Kursbetrieb Volkshochschule – zu besetzen“ – „In Ihrer Funktion obliegt Ihnen die Leitung des Fachgebiets Kursbetrieb Volkshochschule mit aktuell 6 Mitarbeiterinnen einschließlich der Dienst- und Fachaufsicht im Sinne einer kooperativen, ergebnisorientierten Führungskultur. Bei Abwesenheit der Fachbereichsleitung vertreten Sie diese.“
- 618: „Pädagogische Leitung“ – „Das Aufgabenspektrum umfasst insbesondere folgende Tätigkeiten: • Weiterentwicklung des pädagogischen Gesamtkonzeptes der Volkshochschule hinsichtlich Angebotsprofilen [...] • Stellvertretung der Geschäftsführung“
- WL2334 – „Pädagogische Leitung“ – „Ihre Aufgabenschwerpunkte als Pädagogische Leitung: Leitung und Weiterentwicklung einzelner Fachbereiche“

Nicht aufgenommen wurden Leitungsstellen unterer hierarchischer Ebenen oder mit (regional oder inhaltlich, etwa für kaufmännische, Fachbereichs- oder Verwaltungsangelegenheiten) eingeschränkten Verantwortungsbereichen, die also nicht auf derselben hierarchischen Ebene wie eine Stelle mit Gesamtverantwortung erscheinen (s. u.), etwa:

- 668 – „Regionalleiterin bzw. Regionalleiter (m/w/d) der Region Nord“ – „Für den Bezirk Nord suchen wir eine motivierte Regionalleiterin bzw. einen motivierten Regionalleiter, die/der die regionale Volkshochschularbeit im Bezirk verantwortet“
- WL487 – „hauptamtlicheR pädagogischeR MitarbeiterIn“ – „sucht [...] eine/n Fachliche/n Leiter/in der Volkshochschule. Die/Der Fachliche Leiter/in der Volkshochschule arbeitet eng mit dem Geschäftsführer sowie den Fachlichen Leitern [...] zusammen. Die Fachlichen Leiter sind dem Geschäftsführer unterstellt und erhalten Prokura. Sie/Er entwickelt in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Mitarbeitern der Volkshochschule das Programm“
- VW41 – „hauptamtlicher Geschäftsführer“ – „Bewerber sollen in der Lage sein, in Zusammenarbeit mit dem hauptamtlichen VHS-Leiter die Verwaltung der städtischen Volkshochschule auszubauen und fortzuentwickeln und umfangreiche organisatorische Aufgaben beim Ablauf der Veranstaltungen zu bewältigen.“

Sofern es in einer Stellenanzeige einen Hinweis auf mehrere Personen gibt, mit denen eine Leitungsstelle mit Gesamtverantwortung besetzt wird – sog. Mehrpersonen-Stellen inkl. „Jobsharing-Stellen“ (vgl. Kap. 2.4.2) – wird die entsprechende Stellenanzeige einbezogen. Ebenso wird bei Stellenanzeigen verfahren, die auf (oftmals mit Personen unterschiedlicher Profession besetzte) Stellen im Sinne „[hybrider] Führungsstandems“ (Münderlein, 2021, S. 257) auf derselben Hierarchieebene verweisen. Zudem werden Stellen einbezogen, denen zusätzlich „in Personalunion“ die Verantwortung für andere Einrichtungen bzw. Organisationseinheiten (zumeist desselben Trägers, bspw. des städtischen Kulturamtes oder einer Musikschule) übertragen wird.

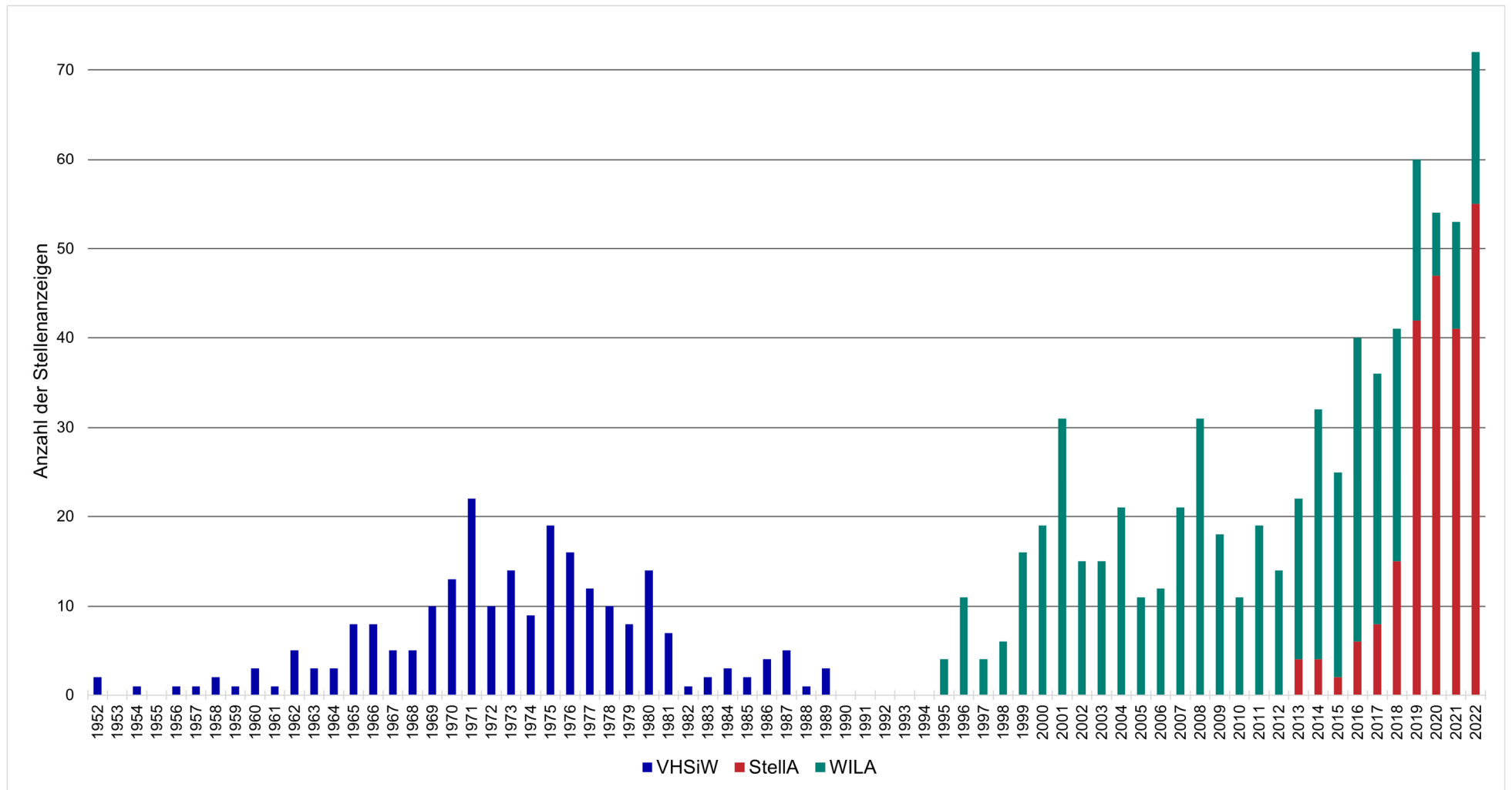
- Mehrpersonenstelle: WL1053 – „Mitglied der Geschäftsführung/ Leitung der Programmabteilung (m/w)“ – „Als Mitglied der von den drei Abteilungsleitungen gebildeten Geschäftsführung verantworten Sie gemeinsam die Steuerung und den Geschäftserfolg des Betriebes.“

- Verweis auf hybrides Führungsstandem: 296 – „Stelle der Pädagogischen Leitung“ – „. Die hauptberufliche Leitung des Zweckverbandes wird durch die pädagogische Leitung und die kaufmännische Leitung gemeinsam wahrgenommen.“
- Personalunion: WL160 – „Leitung des städtischen Kulturamtes und der Volkshochschule“ – „Leitung der Volkshochschule bedeutet für die Stadt die Übernahme der Gesamtverantwortung für die pädagogisch-fachliche, administrative und wirtschaftliche Führung dieser Einrichtung. [...] Zweiter Schwerpunkt in der Aufgabenstellung wird die von der Stadt getragene bzw. geförderte Kulturarbeit sein“

Es liegt keine Stellenanzeige vor, in der überhaupt keine Angaben zu den übertragenen Aufgaben gemacht werden, sodass über einen Einbezug in den Analysekorpus anhand der oben beschriebenen Kriterien entschieden werden konnte. Insgesamt ergeben sich so 948 Stellenanzeigen mit Ausschreibungen für 948 Leitungsstellen, die in die Analyse eingeschlossen werden. Hiervon entstammen 234 (24,7%) der VHSiW, 490 (51,7%) der Sammlung des WILA Bonn und 224 (23,6%) der Sammlung des StellA-Projektes. In Abb. 1 ist die Verteilung der Anzeigen auf die Materialquellen im Zeitverlauf dargestellt.

Die meisten der einbezogenen Leitungsstellen sind als Einpersonenstelle beschrieben (938/948, 98,9%), zudem sind fünf Mehrpersonenstellen (darunter eine als Jobsharing-Stelle) sowie fünf Stellen als Teil hybrider Führungsstandems ausgeschrieben (je 5/948, 0,5%). Leitungsaufgaben in Personalunion werden in 82 der Stellenanzeigen (82/948, 8,6%) beschrieben. Eine weiterführende Diskussion erfährt das Material im nachfolgenden Unterkapitel sowie in Kapitel 3.5.

Abb. 1: Anzahl der einbezogenen Stellenanzeigen je Materialquelle im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=948)



3.2.4 Reflexion des analysierten Materials

Hoffmann (2018, S. 173) betont nun, nicht zuletzt aus forschungsethischer Perspektive, die Frage, „wie wir ‚Dokumenten‘ ‚wissenschaftlich gerecht‘ werden“ und ruft zur Reflexion des Entstehungs- und Nutzungskontextes der Dokumente (hier also der Stellenanzeigen) auf, um in der methodischen Anlage der Analyse sowie der Interpretation der Ergebnisse angemessen auf den „Eigensinn‘ der Dokumente“ (Hoffmann, 2018, S. 180) einzugehen. Hierzu wird auf die Ausführungen von Prior (2009) zur Dokumentenanalyse in den Sozialwissenschaften Bezug genommen. Sie hebt insbesondere drei Reflexionspunkte hervor, die nachfolgend auf Stellenanzeigen im Allgemeinen sowie das konkrete Material angewendet werden (Prior, 2009, S. 10–26):

1. *production and function*: Die Entstehungs- und Nutzungskontexte der Dokumente;
2. *writers and readers – documents in (social) action/as (social) products*: Das Verhältnis von Autor:innen und ihrem (faktischen oder potenziellen) Publikum, aus welchem die Dokumente entstehen;
3. *matters of content*: Die inhaltliche und mediale Struktur der Dokumente.

Zu 1) – Entstehungs- und Nutzungskontexte der Stellenanzeigen:

Zuerst soll der Nutzungskontext der Dokumente betrachtet werden: Stellenanzeigen werden als „Marketinginstrument“ (Lorenz & Rohrschneider, 2015, S. 21) von Organisationen sowie als Rekrutierungsinstrument zur organisationsexternen Personalbeschaffung bzw. Stellenbesetzung (Nicolai, 2021, S. 98) beschrieben. Ehrenheim (2011) differenziert den übergeordneten, zentralen Sinn der Textsorte der Stellenanzeige, „geeignete Bewerber zu einer Bewerbung zu veranlassen“ (S. 44), in drei Funktionen aus (S. 68-74):

- die Akquisitions-, Motivations- bzw. Appellfunktion: „Der Leser soll als Bewerber akquiriert, d.h. zur Abgabe (s)einer Bewerbung motiviert werden“ (ebd., S. 70);
- die Selektionsfunktion: „Um die Zahl qualitativ nicht ausreichender Bewerbungen zu minimieren, soll die Anzeige auch die Funktion einer Vorauswahl erfüllen“ (ebd., S. 71);
- die Marketingfunktion, andernorts unter den theoretischen Blickwinkeln des „Impression Management“ (Rafaeli & Oliver, 1998, S. 347), „Employer Branding“ (Nielsen et al., 2017) bzw. der „Markenkommunikation“ (Hacking, 2024) beschrieben: „sowohl potenzielle Bewerber als auch alle anderen Leser [sollen] von dem Unternehmen [überzeugt werden]“ (Ehrenheim, 2011, S. 74), um „eine Arbeitgebermarke auf dem Arbeitsmarkt [aufzubauen]“ (Nielsen et al., 2017, S. 13).

Der Entstehungskontext von Stellenanzeigen im Allgemeinen ist gekennzeichnet durch eine soziale und zeitliche Situiertheit. Empirisch nachvollziehbar sind etwa berufsschicht- und branchenspezifische Gestaltung (Handlos, 1995; Popović, 1976; Stengel, 1992) sowie Unterschiede in der sprachlichen wie inhaltsstrukturellen Gestaltung in verschiedenen nationalen Arbeitsmärkten und (Arbeits-/Sprach-)Kulturen, was sich insbesondere in kulturkontrastiven Studien zeigt (Gerhards et al., 2015; Henk, 2003; Schmidt, 2017; S. Schneider, 2018). Auch im Zeitverlauf lassen sich

deutliche Veränderungen in der Textsorte Stellenanzeigen ausmachen (Gansel, 1997; Moser, 1990; Ortner, 1992). Hervorzuheben ist eine gegen Ende des 20. Jahrhunderts zunehmende *argumentative, inserentenfokussierte* (gegenüber einer eher *deskriptiven, inserentenabgewandten*) Perspektive der Anzeigen, die nach Gansel (2007) und Moser (1990, S. 349) mit dem Aufkommen der Großanzeigen in Zeitungen und dem Internet als kostengünstige Möglichkeit für umfangreiche Anzeigen medial ermöglicht wird. So kann auch ein deutlicher Wandel bei den rekrutierenden Organisationen festgestellt werden, Stellenanzeigen im Internet (auf der eigenen Website sowie Online-Stellenbörsen) anstatt in Printmedien zu publizieren (Klarer & Sacchi, 2007; Sacchi, 2014; Weitzel et al., 2020). Dementsprechend ist zu erwarten, dass v. a. die im Internet veröffentlichten Anzeigen der Volkshochschulen im Zeitverlauf tendenziell ausführlichere und eher argumentativ gestaltete Informationen zur Stelle sowie der Organisation als Arbeitgebermarke enthalten. Mitunter nehmen auch gesetzliche Vorgaben, etwa die Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetzgebung, Einfluss auf die Gestaltung (v. a. die textliche Formulierung) von Stellenanzeigen (Bauhoff & Schneider, 2013; Demarmels, 2017; C. Kraft, 2017; Laws, 2013; Ortner, 1999; Sailer, 2009, S. 48–51; M. Schneider & Bauhoff, 2013). Empfehlungen in Ratgeberliteratur zur Suchmaschinenoptimierung von Stellenanzeigen (Koopmann-Wischhoff, 2020, S. 4; S. G. Wolf, 2013, S. 95) lassen vermuten, dass auch hiervon ein gewisser Einfluss auf den Entstehungsprozess und die Veröffentlichung der Anzeigen ausgehen kann.

Anhand der Ergebnisse des *wb-personalmonitors* (Ambos et al., 2015, S. 12–13) ist anzunehmen, dass Stellenanzeigen auf der eigenen Homepage, in Online-Stellenbörsen sowie teilweise auch in Printmedien ein relevantes Rekrutierungsinstrument der Volkshochschulen für Leitungspersonal darstellen. Ebenso lassen seit 1969 im internen VHS-Handbuch nachweisbare Empfehlungen zur Stellenausschreibung – diese „sollte tunlichst in überregionalen Tage- und Wochenzeitungen und – falls die Zeit dazu ausreicht – in Fachzeitschriften erfolgen“ (PAS, 1994, Abschnitt 25.110) – vermuten, dass dies auch historisch der Fall war. Eine grundsätzliche Pflicht zur öffentlichen Stellenausschreibung von Stellen für Angestellte besteht im deutschen Arbeitsrecht nicht. In einigen Bundesländern kann sich durch die Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetzgebung (analog zu § 6 Abs. 2 Bundesgleichstellungsgesetz) unter gewissen Bedingungen jedoch eine Ausschreibungspflicht insbesondere für öffentlich getragene Volkshochschulen ergeben (Hock, o.D.). Dementsprechend könnte sich seit den 2000ern ein höherer Anteil der vakanten Stellen öffentlich getragener gegenüber privatrechtlich organisierten Volkshochschulen im Korpus wiederfinden, da diese ggf. häufiger extern ausgeschrieben wurden.

Die konkreten Entstehungs- und Nutzungskontexte auf organisationaler Ebene bzw. bei den einzelnen Volkshochschulen bzw. Stellenanzeigen sind jedoch nicht bekannt und im Rahmen dieser Untersuchung auch nicht nachvollziehbar (Hoffmann, 2018, S. 116). Lerch (2016, S. 236) beschreibt aus seinen Interviews mit Personalverantwortlichen, dass an Stellenausschreibungen oftmals „unterschiedliche Akteure beteiligt [sind], die – je nach Aufgabenfeld und Einblick in das

ausgeschriebene Gebiet – mehr oder weniger stark mit den tatsächlichen Anforderungen von potentiellen Mitarbeitern vertraut sind. [...] Bisweilen werden jedoch historisch gewachsene Profile herangezogen und für den aktuellen und zukünftigen Markt adaptiert. Es besteht eine Spannung zwischen eher unbewusst und exakt formulierten [Stellenausschreibungen].“ Vor allem bei Volkshochschulen mit starker Einbindung in kommunale Strukturen ist zu vermuten, dass oftmals auch Volkshochschul-externe Akteure, etwa Mitarbeitende einer Personalabteilung oder städtischer Gremien, an einer Ausschreibung beteiligt sind und Rekrutierungs- und Auswahlprozesse nicht in alleiniger Verantwortung der einzelnen Volkshochschule stehen (Ambos et al., 2015, S. 12; Engels, 2024, S. 25). In einigen der einbezogenen Stellenanzeigen finden sich wiederum explizite Hinweise, dass der Ausschreibungs- und Auswahlprozess der Leitungsposition über eine Personalberatung begleitet wird (Nicolai, 2021, S. 111). Zudem ist denkbar – und vereinzelt finden sich im Korpus auch Anzeichen (etwa in Form von annähernd identischen Textteilen) dafür – dass organisationsinterne, über die Landesverbände verbreitete Vorlagen für Stellenanzeigen bestehen oder über informelle Netzwerke Anzeigen von anderen Volkshochschulen auszugsweise kopiert wurden, was insbesondere bei Online-Anzeigen medial durch EDV ermöglicht wird. Bezüglich ihres Inhalts wird auf einige Limitationen verwiesen, die im Entstehungsprozess der Stellenanzeigen entstehen (können). So geben Stellenanzeigen im Allgemeinen ein „Idealbild vom Qualifikationsgefüge eines Bewerbers“ (Sailer, 2009, S. 214) bzw. einer Stellenbesetzung wieder: „Job adverts may be written to reflect a desired future state, rather than a current reality. They can be viewed as qualitative data which reflect ideal values“ (Harper, 2012, S. 31). Die beschriebenen Anforderungen mögen „nicht zwingend die tatsächlichen Anforderungen des Beschäftigungssystems widerspiegeln“ (Sailer, 2009, S. 214), sodass auch die metaphorische „eierlegende Wollmilchsau“ (Wenger, 2013, S. 86) beschrieben sein kann. Ebenso kann es Anforderungen geben, die als so selbstverständlich angesehen werden, dass diese unter Umständen nicht expliziert werden.³¹ Gieseke et al. (1997, S. 23) geben für die Erwachsenenbildung Hinweise darauf, dass historisch zum Teil Aufgaben oder Tätigkeitsfelder in Stellenbeschreibungen „partiell implizit [...] gedacht wurden und nicht selten bei Bewerbungsgesprächen Hintergrund für Fragen boten, die Teil eines ‚geheimen‘, nicht offen verhandelbaren Kompetenzprofils waren“. Zuletzt sind die den Anforderungsprofilen in Stellenanzeigen zugrundeliegenden Verständnisse der an der Erstellung Beteiligten nicht einheitlich. Lerch (2016, S. 236) beschreibt, dass „die jeweiligen Akteure je eigene Bilder vom Zustandekommen und zur Aussagekraft von Stellenprofilen [hegen].“ Und auch Teichert et al. (2022, S. 42–43) folgern aus ihren Interviews mit Personalverantwortlichen, „dass Organisationen ein unterschiedliches Verständnis vor allem bezüglich überfachlicher Kompetenzen haben welches sich auf die Inhalte bei Stellenanzeigen auswirken.“

³¹ Bspw. analysieren Gerhards et al. (2015, S. 25–26; ähnlich folgern C. Teichert et al., 2022, S. 43): „Der Grund dafür, dass Sprachenanforderungen in niederländischen Stellenanzeigen selten genannt werden, scheint also nicht am geringen Bedarf von Fremdsprachenkompetenzen im Beruf zu liegen. Stattdessen ist es wahrscheinlich, dass Arbeitgeber bei ihren Stellenausschreibungen bereits sicher voraussetzen können, dass Bewerber mindestens eine Fremdsprache beherrschen und die Fremdsprachenkompetenz entsprechend im Anzeigentext nicht mehr explizit erwähnen. [...] Anforderungsprofile von Stellenanzeigen vermitteln also nicht immer ein gutes Abbild der tatsächlichen Nachfrage“.

An diesem Punkt sollen zudem die jeweiligen Entstehungs- und Nutzungskontexte der oben eingeführten Materialquellen bzw. Publikationsmedien reflektiert werden, was besonders Fragen der Transformation der Dokumente und die für Prior (2009, S. 14) essenzielle Frage der „authenticity“ im Sinne realitätsnaher, fehlerfreier und „natürlicher“ Daten“ (Hoffmann, 2018, S. 122) der Volkshochschulen berührt.

Das über die Stella-Sammlung gesammelte Material über den Weg der Volkshochschulverbands-Internetseiten stellt in der Regel eine Stellenausschreibung als PDF-Dokument dar, das direkt von einer Volkshochschule bei dem Verband eingestellt wurde. Mitunter wird auch auf die Internetseite einer Volkshochschule verlinkt, die dann als PDF-Dokument abgespeichert wird. Über den Weg der Online-Stellenbörse erfasste Anzeigen verhalten sich mehrheitlich ebenso, zum Teil ist jedoch kein direkt von der Volkshochschule verantwortetes Dokument bzw. keine verlinkte Internetseite vorhanden oder über einer Internetsuche ermittelbar, sodass die Anzeige so als PDF-Dokument abgespeichert wird, wie sie in der Benutzeroberfläche der Stellenbörse angezeigt wird, was ggf. die Inhaltsstruktur der Anzeige beeinflusst.

Das Vorgehen des WILA Bonn bei der Stellensammlung bleibt unklar, eine öffentliche Dokumentation ist nicht zugänglich. Es handelt sich jedenfalls nicht um eine (wissenschaftliche) Vollerhebung, vielmehr ist die Sammlung als Dienstleistung an den Bedürfnissen der Abonent:innen orientiert, was sich auch in dem Aufruf an die Leser:innen zum Hinweis auf relevante Zeitungen bzw. Zeitschriften in der ersten Ausgabe (22/1995) des *WILA Arbeitsmarkts* zeigt. Einen Teil des Verarbeitungsprozesses stellt ab der Ausgabe 36/1996 die Transformation der Stellenanzeigen in eine Tabellenform sowie die Ordnung nach systematischen Rubriken dar (genauer s. u., Punkt 3). Inwiefern hier stellenweise Kürzungen der Originalanzeige vorgenommen wurden, ist an dieser Stelle nicht nachvollziehbar. Auffällig ist, dass in einigen Anzeigen Textstellen, die zur Identifikation der Einrichtung genutzt werden können (Name bzw. Ort, Postleitzahl), ausgelassen bzw. gekürzt wurden (13/490 WILA-Anzeigen, 2,7%). Zudem wird in einigen, inhaltlich knapperen Anzeigen (ab dem Jahr 2003, substantiell ab dem Jahr 2008) explizit auf weitere (aktuell nicht mehr verfügbare) Informationen zur Stelle (etwa auf der Internetseite der Volkshochschule) verwiesen (146/490 WILA-Anzeigen, 29,8%). Dies geht mit einem deutlich höheren Anteil an Anzeigen der WILA-Sammlung gänzlich ohne Angabe zu geforderten Qualifikationen einher (119/490, 24,3%) als dies im Material aus dem Stella-Projekt (2/224, 0,9%) der Fall ist.³² Diese Anzeigen erscheinen daher zur Abbildung eines Arbeitsmarktes gut geeignet, bei der spezifischen Analyse von Qualifikationsanforderungen sind jedoch zum Teil Einschränkungen hinzunehmen.

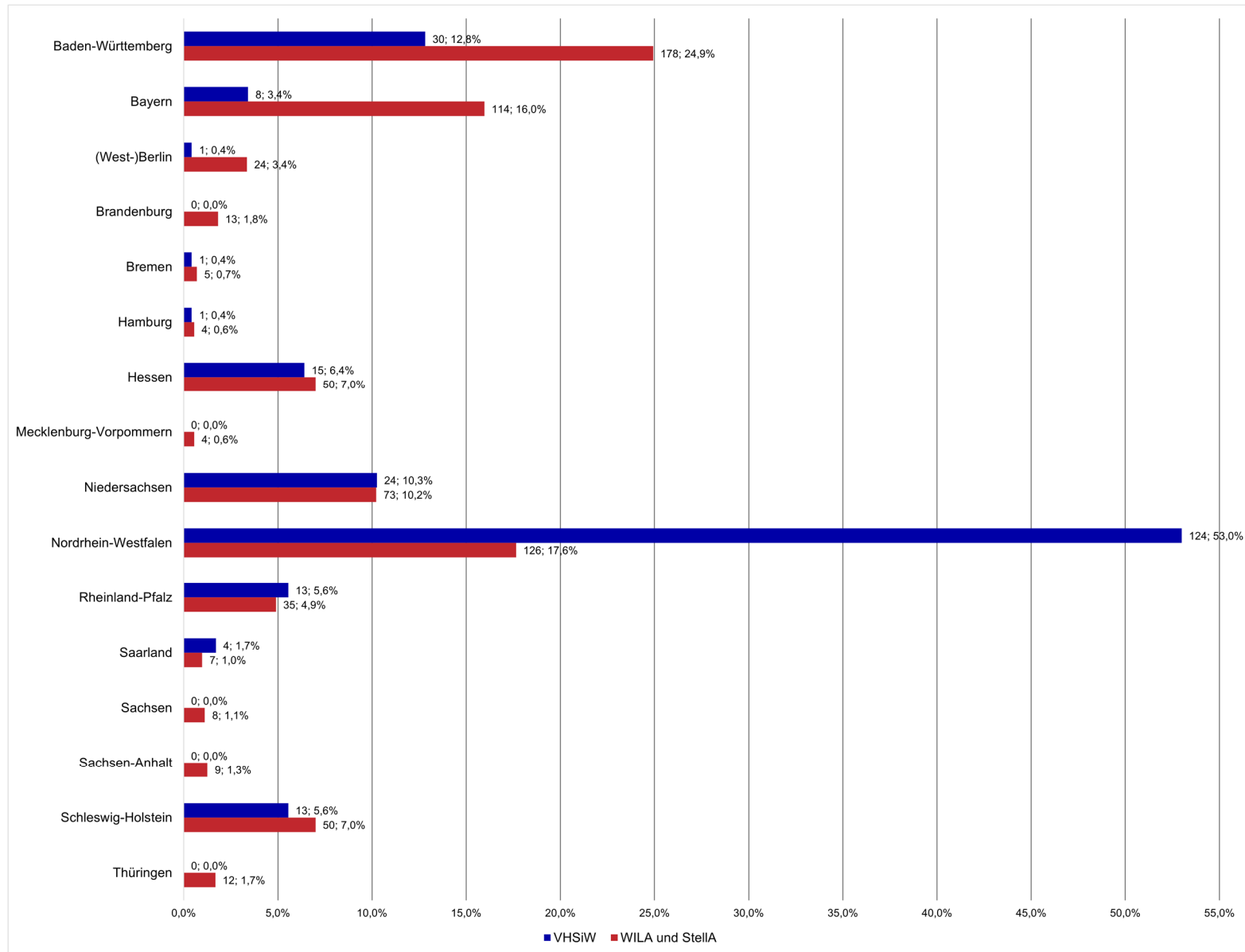
Die Stellenanzeigen aus der Zeitschrift VHSiW stammen – obwohl in den Titelangaben auf die *Mitwirkung der Landesverbände der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland* verwiesen wird – mehrheitlich aus NRW (s. Abb. 2), was vermutlich über die besondere Nähe dieser

³² In den Anzeigen aus der VHSiW sind 52/234 (22,2%) der Anzeigen ohne Angabe zu Qualifikationsanforderungen, was aber vermutlich eher den historischen Rahmenbedingungen als der Art der Verarbeitung durch Dritte (wie hier durch den WILA Bonn) zuzuschreiben ist (s. weiter unten unter Punkt 3 im Unterkapitel).

Volkshochschulen zum herausgebenden Landesverband zu erklären ist und unter Umständen auch über die gesetzliche Förderung der Volkshochschulen in NRW bereits ab 1953 bzw. als kommunale Pflichtaufgabe ab 1974 befördert wurde (Alke et al., 2023, S. 504–505). Wo die Zeitschrift in welchem Umfang bezogen wurde, ist nicht weiter bekannt. Möglicherweise bestehende Vorgaben zur Veröffentlichung in der Zeitschrift, etwa zum Umfang oder eine Regulierung über Kosten für Inserate, sind an dieser Stelle ebenfalls nicht bekannt (wenngleich die Zeitschrift hier nach nicht durchsucht wurde). Diese Punkte könnten jedoch weiterführende Hinweise auf die Gestaltung dieser Anzeigen geben.

Abb. 2 bildet die einbezogenen Stellenanzeigen für die historischen Anzeigen aus der VHSiW sowie die Anzeigen aus der WILA- und Stella-Sammlung je Bundesland ab (2 Anzeigen waren keinem Bundesland zuzuordnen). Wenngleich die verschiedenen Zeitperioden hinsichtlich ihrer (bildungspolitischen, gesetzlichen wie konjunkturellen) Rahmenbedingungen nicht unmittelbar zu vergleichen sind, wird doch eine hohe Präsenz von Inseraten aus NRW in der VHSiW ersichtlich – obwohl in der VHS-Statistik bspw. auch für Baden-Württemberg, Niedersachsen und Bayern bis in die 1980er Jahre eine relativ starke Zunahme der hauptberuflichen Leitungsstellen berichtet wird. Für die Leitungsstellen der sich 2013 bis 2022 ergänzenden WILA- und Stella-Sammlung erscheint die regionale Verteilung eher mit den in der VHS-Statistik berichteten Leitungsstellen zu korrespondieren. Hier deutet sich eine örtlich ausgeglichene Materialsammlung an, wenngleich dies in zukünftigen Arbeiten ausführlicher eruiert werden könnte.

Abb. 2: Anteil der einbezogenen Stellenanzeigen je Bundesland nach Materialquelle (eigene Darstellung, n=946)



Zu 2) – Das Verhältnis von Autor:innen und ihrem Publikum, aus welchem die Dokumente entstehen:

Prior (2009, S. 26) betont den Charakter von Dokumenten als kollektive soziale Produkte und weist darauf hin, dass auch der soziale Kontext und hier – über die obigen Ausführungen zu Punkt 1) hinausgehend – insbesondere das Verhältnis zwischen den Autor:innen und ihrem (faktischen oder potenziellen) Publikum die Entstehung von Dokumenten beeinflusst.

In Anbetracht der oben eingeführten Akquisitionsfunktion können als Publikum der Stellenanzeigen einerseits potenzielle Bewerbende festgemacht werden. Die o. g. Marketingfunktion verweist andererseits jedoch auch auf andere Organisationen derselben Branche bzw. des organisationalen Umfelds, auf die Mitarbeitenden der rekrutierenden Organisation sowie auf eine breite Öffentlichkeit aus „clients, customers, shareholders, and general spectators“ (Rafaeli & Oliver, 1998, S. 346). Aus historischer Perspektive ist empirisch festzumachen, dass sich „[i]m Laufe der Jahre [...] so aus der nüchternen Angabe einer Vakanz die selbstdarstellende Form der Personalwerbung [entwickelte]“ (Ehrenheim, 2011, S. 73). Gansel (2007, S. 301) verweist auf zunehmend „argumentativ vertextet[e] Stellenangebot[e] mit der] kommunikative[n] Funktion, die externe Kommunikation und Präsentation der Unternehmensleistung zu optimieren“. Diese Entwicklung wird u. a. mit konjunkturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und damit einhergehenden Phänomenen eines „Fachkräftemangel[s]“ (Ehrenheim, 2011, S. 64) bzw. eines sich „verschärfende[n] Wettbewerb um neue Talente“ (Garnitz & Schaller, 2024, S. 42) kontextualisiert und darauf verwiesen, dass sich historisch zugunsten der rekrutierenden Organisationen verschobene Stellenmärkte nun zugunsten der Position der Bewerbenden verschieben (Ehrenheim, 2011, S. 65; Handlos, 1995, S. 89–95, 122–124). Ebenso wird die Notwendigkeit eines *Employer Branding* zur Differenzierung von anderen Arbeitgebern (Ehrenheim, 2011, S. 59–61) unter anderem aus diesen Verschiebungen begründet.

Inwiefern sich entsprechende Veränderungen auch auf das Verhältnis zwischen den rekrutierenden Volkshochschulen und dem Publikum ihrer Stellenanzeigen auswirken, ist bisher nicht eingehender untersucht worden und kann an dieser Stelle nur vermutet werden. Bisherige Untersuchungen zur Personalrekrutierung von Weiterbildungsorganisationen beschäftigen sich vor allem mit der Gewinnung neben-/freiberuflich Lehrender (Ambos et al., 2015, S. 7; Goeze, 2023; Schrader et al., 2023), nicht jedoch mit hauptberuflichem (Leistungs-)Personal. Im Volkshochschulkontext wird mit der zunehmenden Notwendigkeit öffentlicher Erwachsenenbildung, „‘wirtschaftlich zu arbeiten“ (Wittpoth, 2013, S. 194) von einer „stärkeren Konkurrenzsituation“ (ebd.) der Erwachsenenbildungsanbieter auf „[s]tagnierenden oder teilweise schrumpfenden Teilnehmermärkten“ (Schöll, 2018, S. 1475) gesprochen. Die dedizierte Auseinandersetzung mit Personalmarketing oder Employer Branding in der Erwachsenenbildung nimmt bisher eine Randstellung ein, Alke (2023, S. 28) verweist jedoch darauf, dass sich „der Arbeitsmarkt auch hier von einem arbeitgeber- hin zu einem arbeitnehmerbestimmten Markt gewandelt“ hat. Insbesondere die Altersstruktur des vorhandenen Personals wird in den letzten Jahren als Herausforderung für die

Erwachsenenbildungsorganisationen identifiziert (Alke, 2015, 2017; Becker et al., 2024; Schöll, 2005; Schömann & Martin, 2015; Schrader & Kohl, 2022).

Beim vorliegenden Material ist im Zeitverlauf seit dem Ende der 1970er Jahre ein zunehmender Umfang der Stellenanzeigen festzustellen, wobei insbesondere die von den Volkshochschulen direkt im Internet veröffentlichten Anzeigen umfangreicher gestaltet sind. Es kann vermutet werden, dass Stellenanzeigen (unter anderen Rekrutierungswegen) im Zuge des konstatierten Wandels zu eher arbeitnehmerbestimmten Arbeitsmärkten in der Erwachsenenbildung an Bedeutung für die Organisationen gewonnen haben und dies ggf. auch einen Einfluss auf ihre inhaltliche Gestaltung und Ausführlichkeit nimmt. Eine ausführliche Analyse der Textstruktur sowie des Textdesigns der Dokumente kann an dieser Stelle jedoch nicht geleistet werden. Augenscheinlich ist im Zeitverlauf eine Verschiebung von der Betonung der Vorzüge des Ortes, in dem die Volkshochschule angesiedelt ist, hin zu einer Eigendarstellung der konkreten Organisation Volkshochschule und ihrer Leistungen zu beobachten. Auffällig ist zudem das Aufkommen sowie die zunehmende Verwendung des Corporate Designs bzw. der *vhs*-Dachmarke des DVV (DVV, 2024a) ab dem Jahr 2014 in vielen Stellenanzeigen, das ebenso wie die Entscheidung einzelner Volkshochschulen, das Design nicht zu verwenden, als Ausdruck entsprechender Marketingbemühungen verstanden werden kann.

Zu 3) – Die inhaltliche und mediale Struktur der Dokumente

Zuletzt soll die inhaltliche Struktur der Dokumente reflektiert werden. Grundsätzlich folgen die meisten Stellenanzeigen des Korpus' der von Ehrenheim (2011, S. 78) als prototypisch für Stellenanzeigen betrachteten inhaltlichen Struktur, nach der sie Auskunft über die ausschreibende Organisation (*wir sind*), die zu besetzende Stelle (*wir haben*), deren Anforderungen (*wir suchen*), die Leistungen und Vergütung (*wir bieten*) sowie Angaben zum Bewerbungsverfahren (*wir bitten*) geben (Gansel, 2007, S. 296). Besonders für einbezogene Anzeigen der 1950/60er Jahre ist jedoch festzustellen, dass notwendige Qualifikationen nur selten explizit angegeben werden. Es ist zu vermuten, dass dies insbesondere durch Veränderungen in stellenanzeigenspezifischen Textsortenkonventionen zu erklären ist. Die Analyse von Stengel (1992, S. 409) von Stellenanzeigen für Führungspositionen der Jahre 1950-87 in Tageszeitungen der BRD weist für Anzeigen der 1950er Jahre ebenfalls überwiegend keine Angabe zur formalen Qualifikation aus, danach liegt der Anteil an Anzeigen ohne Qualifikationsangabe durchgängig bei etwa 40-50%. Ähnlich berichtet Handlos (1995, S. 170) aus ihrer Analyse von Stellenanzeigen aus dem produzierenden Gewerbe nach den 1950er Jahren einen abnehmenden Anteil von Anzeigen ohne explizite Qualifikationsangabe. In seiner arbeitsmarktübergreifenden Stellenanzeigen-Verlaufsstudie berichtet Sailer (2009, S. 197) eine ähnliche Tendenz, „dass vom Jahr 1975 eine Signalwirkung ausgeht. Ab 1975 ist in mehr als 80% der Anzeigen pro Jahr ein Qualifikationsprofil existent.“

Hervorzuheben ist zudem die spezielle Struktur, in der die WILA-Anzeigen vorliegen. Während die Stellenanzeigen mit dem Start der Stellensammlung im Jahr 1995 (Ausgabe Kalenderwoche 22) augenscheinlich direkt aus den ausgewerteten Zeitungen und Zeitschriften kopiert und un-

sortiert zusammengestellt wurden, wurden mit der Ausgabe der Kalenderwoche 39/1996 systematische Rubriken (u. a. *Schulen, Aus- und Weiterbildung*) eingeführt und die Anzeigen – aufgrund vereinzelt vorhandener Rechtschreibfehler vermutlich durch direktes „Abtippen“ aus den Quellen – in eine Tabelle überführt, in der die Anzeigen inhaltlich strukturiert werden.³³ Es muss daher davon ausgegangen werden, dass die WILA-Stellenanzeigen ab dieser Zeit einer aktiven Bearbeitung unterlagen und die Anordnung der Textausschnitte unter Umständen nicht der Originalanzeige aus der ursprünglichen Quelle entspricht.

Hinsichtlich der medialen Gestalt der Stellenanzeigen sind diese – ob in Print- oder Onlinemedien veröffentlicht – schriftliche Dokumente, die sich auf den „Schrifttext“ (also das Zeichensystem Sprache) als semiotische Ressource stützen. Jedoch werden in Stellenanzeigen zunehmend Bilder eingesetzt und auch das Textdesign kann als Merkmal der Dokumente festgemacht werden, wodurch Stellenanzeigen auch als multimodale Texte analysiert werden können (Ehrenheim, 2011, S. 153–167). Darüber hinaus werden im Internet stellenweise Videos in Stellenanzeigen eingebunden, in denen etwa die rekrutierende Organisation als Arbeitsgeberin präsentiert wird (Böhm et al., 2015). Letzteres erscheint im Volkshochschulkontext unüblich, abgesehen von einzelnen Links zu oder Einbettungen von Videos, die sich in den Online-Stellenanzeigen finden; Bilder sind in den im Internet veröffentlichten Anzeigen häufiger integriert. Die im Schrifttext enthaltene Inhaltsebene der Stellenanzeigen ist jedoch für das Forschungsinteresse dieser Arbeit maßgeblich und wird durch die digitale bzw. digitalisierte Erfassung der Anzeigen als PDF-Datei oder Excel-Tabelle erfasst.

3.3 Inhaltsanalytisches Vorgehen³⁴

Die Stellenanzeigenanalyse wird in dieser Arbeit inhaltsanalytisch in Anlehnung an die Ausführungen von Kuckartz und Rädiker (2022) zur inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (ebd., S. 129-156) umgesetzt, welche eine systematische Analyse der Stellenanzeigen ermöglicht. Im Gegensatz zu eher linear hypothesenprüfend ausgerichteten und oftmals (rein) computergestützt durchgeführten quantitativen Inhaltsanalysen stellt die qualitative Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode dar, die ein eher offenes Vorgehen mit mehreren Rückkopplungsschritten im Forschungsprozess unterstützt und eine regelgeleitete Interpretation im Codierprozess ermöglicht, um sich dem Material (auch schon im Prozess der Kategorienbildung) eher kontextuell verstehend zu nähern (ebd., S. 43-45). Trotzdem können sich nach Abschluss des Codierens quantifizierende Analysen³⁵ anschließen (ebd., S. 116-118, 147), was im Sinne des For-

³³ Die Struktur umfasst ab der Ausgabe 39/1996 folgende Tabellenspalten: *PLZ; Stellenbezeichnung; Berufs- bzw. Ausbildungsabschluss; Arbeitgeber- / Bewerbungsadresse; Aufgaben- u. Einsatzfelder; Kenntnisse u. Fähigkeiten / Berufserfahrung / Alter; Gehalt / Beschäftigungsverhältnis; Stellenantritt; Bewerbungsfrist; Quelle.*

³⁴ Erste Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) angestellt. Das nachfolgende Unterkapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

³⁵ Kuckartz und Rädiker (2022, S. 152) zur Aussagekraft quantifizierender Analysen bei qualitativen Daten: „Das Zählen hat die Funktion, die in den Daten vorhandenen Informationen voll auszuschöpfen und hierzu gehört auch die Information, ob ein Phänomen oder ein Zusammenhang von Phänomenen häufig vorkommt oder nur als Einzelfall aufgetreten ist. Es handelt sich beim Zählen allerdings um etwas prinzipiell anderes als um das Zählen und statistische Testen im Rahmen von Studien mit repräsentativen Stichproben. Dort geht es um die Ermittlung möglichst allgemeingültiger, gesetzesartiger Aussagen.“

schungsinteresses dieser Arbeit v. a. längsschnittliche Analysen ermöglicht (vgl. Kap. 2.5). Zudem erscheint diese Methode dem Material wie auch dem Forschungsziel angesichts der als prototypisch anzusehenden inhaltlichen Struktur der Stellenanzeigen sowie dem Forschungsinteresse, im Schrifttext enthaltene Informationen zu erfassen, angemessen. Die weitere Darstellung des inhaltsanalytischen Vorgehens folgt mit dem Ziel einer dem Umfang dieser Arbeit angemessenen und doch präzisen und transparenten Beschreibung den einschlägigen Leitfragen von Kuckartz und Rädiker (ebd., S. 258) zur Dokumentation inhaltsanalytischer Methodik.

Einsatz von QDA-Software

Zur Auswertung wurden die digital(isiert) vorliegenden Anzeigen der drei Materialquellen von den Stella-Projektmitarbeitenden in die QDA-Software *MAXQDA Analytics Pro* importiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 207–208), um die sich darin bietenden Funktionalitäten (Anlegen von Memos, Zuweisen von Codes, diverse Auswertungen) zu nutzen. Da die aus der VHSiW stammenden Stellenanzeigen bisher gesondert von den anderen erhobenen Anzeigen in MAXQDA bearbeitet wurden, erfolgte für die vorliegende Arbeit eine Zusammenführung der relevanten Anzeigen für Leitungsstellen in einem zentralen MAXQDA-Projekt.

Exploration des Datenmaterials

Eine erste Auseinandersetzung spezifisch mit den Leitungsstellen im Material erfolgte ab Dezember 2023 mit einem Fokus auf Qualifikationsanforderungen im Zuge der Weiterentwicklung dieser Kategorie durch den Autor. Anfangs wurden Markierungen codierrelevanter Textpassagen genutzt, wodurch sich herausstellte, dass trotz der als prototypisch anzusehenden Struktur von Stellenanzeigen zur Erfassung aller Qualifikationsanforderungen ein vollständiges und genaues Lesen der Anzeigen notwendig ist, um relevante Textstellen und Kontextinformationen zu erfassen und so dem einzelnen Fall bzw. der einzelnen Stellenanzeige qualitativ gerecht zu werden. Es wurde zudem ersichtlich, dass Stellenanzeigen von Leitungsstellen tendenziell auf einem höheren Abstraktionsgrad formuliert sind, was in die Entwicklung der Analysekatgorie einfluss. Fallzusammenfassungen im Sinne Kuckartz und Rädikers (ebd., S. 124-128) wurden nicht genutzt, da sie in dieser Phase des Forschungsprozesses nicht als hilfreich empfunden wurden.

Entwicklung des Kategoriensystems

Das in dieser Arbeit verwendete Kategoriensystem (auszugsweise dargestellt mit den für diese Arbeit relevanten Haupt- und Unterkategorien, Definitionen und Codierregeln sowie Ankerbeispielen in Anhang 1) stammt mit Arbeitsstand September 2024 aus dem Stella-Projekt und wurde dort von den Projektmitarbeitenden (inklusive des Autors) in Anlehnung an das von Kuckartz (2018) beschriebene Vorgehen inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalysen (je nach Kategorie unterschiedlich akzentuiert) deduktiv-induktiv entwickelt. Ein substanzieller Teil der Entwicklungsarbeit, einschließlich grundlegender Logiken des Kategoriensystems wie der Verwendung von differenzierenden „Angabe +“-Kategorien, wurde durch die Masterarbeit einer Projektmitarbeiterin geleistet (Uhl, 2022). Das Kategoriensystem dieser Arbeit beinhaltet neben der für die Analyse zentralen Hauptkategorie, *Qualifikation*, kontextualisierende Hauptkategorien auf Ebene der Stel-

lenanzeige (Jahr, etwaige technische Fehler im Erhebungsprozess, unvollständige Dokumente) sowie der Organisation (Bundesland der Einrichtung), die in dieser Arbeit zur Differenzierung und Reflexion des Materials Anwendung finden.

Die Kategorie *Qualifikation* wurde vom Autor in Zusammenarbeit mit den anderen Projektmitarbeitenden in Anlehnung an das von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 133-142) beschriebene Vorgehen entwickelt, wobei die dortigen ersten Schritte in der Kategorienentwicklung gekürzt wurden und unmittelbar mit der Entwicklung von Unterkategorien begonnen wurde.³⁶ Ein grundlegender Entwurf der Hauptkategorie *Qualifikation* mit ihren Unterkategorien als Ergebnis eines Codierworkshops im Dezember 2023 durch die Projektmitarbeitenden war so der Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung am Material (den Stellenanzeigen der Jahre 1995 bis 2022) durch den Autor.³⁷ In diesem Prozess wurden induktiv weitere Unterkategorien identifiziert und fortlaufend ausdefiniert. Hierbei wurden in MAXQDA Code-Memos für die Entwicklung von Definitionen, Grenzfällen und Ankerbeispielen genutzt und diese iterativ überarbeitet. Ebenso wurden Code-Memos beim Materialdurchlauf verwendet, um die Kategoriendefinitionen präsent zu haben. Mit Dokument-Memos festgehaltene Grenzfälle, offene Fragen zur Codierung sowie das sich entwickelnde Kategoriensystem wurden vom Autor wiederholt in die StellA-Arbeitstreffen getragen, dort mit den Projektmitarbeitenden diskutiert und anhand dessen Änderungen vorgenommen. Der Austausch im Projektteam trug einen entscheidenden Teil zur Entwicklung inhaltlich erschöpfender, trennscharfer, in sich kohärenter und auf einem stimmigen Abstraktionsgrad nachvollziehbar formulierter Unterkategorien bei (ebd., S. 63-65). Das Ergebnis des Entwicklungsprozesses war ein Kategoriensystem für die Erfassung von Qualifikationsanforderungen, das in das übergreifende Kategoriensystem des StellA-Projektes integriert wurde. Für diese Arbeit erfolgte schließlich eine Codierung der Anzeigen für Leitungsstellen aus der VHSiW mit der Kategorie *Qualifikation*, wobei sie sich als tragfähig erwies.

Inhaltlich bezieht sich die Kategorie *Qualifikation* auf die in den Stellenanzeigen als Anforderung genannten formalen wie non-formalen, eher personenunabhängigen Qualifikationen (in Abgrenzung zum eher personengebundenen Kompetenzbegriff, wie in Kap. 2.3.1 dargelegt). Auf erster Ebene werden fünf Unterkategorien differenziert – 1) *besondere Qualifikationskonstellationen*, 2) *Art der formalen Qualifikation*, 3) *Niveau des Studienabschlusses*, 4) *Fachrichtung des Studienabschlusses* sowie 5) *non-formale Qualifikationen, Lizenzen und Zulassungen* –, die nachfolgend skizziert werden:

- 1) Zwei im Material identifizierte *besondere Qualifikationskonstellationen* verweisen auf mehrere der anderen, folgenden Unterkategorien (v. a. Art der formalen Qualifikation, Niveau des Studienabschlusses, Fachrichtung des Studienabschlusses) und werden hier gesondert erfasst:

³⁶ Ein Arbeitsstand der Entwicklung dieser Kategorie vom Juli 2024 wurde in einer Prüfungsleistung (Modul 6 des Masterstudienganges, Professor Dr. Matthias Alke) beschrieben. Die nachfolgenden Ausführungen zur Kategorie orientieren sich an der dortigen Darstellung und beziehen die seitdem erfolgten Weiterentwicklungen ein.

³⁷ Alternativ vorhandene Qualifikations-/Kompetenzontologien wie ESCO oder O*NET wurden für das hier angestrebte, grundsätzlich qualitativ codierende Vorgehen als nicht zielführend bewertet (ESCO Publications, 2022; González et al., 2021; Riedel et al., 2022).

einerseits die Unterkategorie *Verbeamtete Lehrer:innen nach Landesprogramm*, die Textstellen erfasst, in denen eine Verbeamtung als Lehrkraft im Landesdienst im Rahmen des Lehrprogramms des Landes Baden-Württemberg gefordert wird (hierüber können Stellen an Volkshochschulen befristet mit entsprechend qualifizierten Personen besetzt werden); andererseits der Verweis auf eine *erwachsenenpädagogische Qualifikation gemäß Landesgesetz*, die stellenweise in den Anzeigen gefordert wird.

- 2) *Art der formalen Qualifikation* (mit Unterkategorien wie bspw. *Nur Berufsausbildung, Berufsausbildung oder Studienabschluss, Nur Studienabschluss, Keine Angabe zur Art der formalen Qualifikation*) – diese Unterkategorie erfasst Textstellen, die die Art der formalen Qualifikation benennen. In Auseinandersetzung mit dem Material wurde zudem deutlich, dass in Stellenanzeigen häufig weitergehende Differenzierungen vorgenommen werden, indem bspw. eine äquivalente Qualifikation oder eine Kompensationsmöglichkeit (etwa Berufserfahrung oder eine non-formale Qualifikation) für gewisse Qualifikationen eröffnet wird, ein Studienabschluss nur als „optional“ gekennzeichnet oder eine (abstrakte) Offenheit für vergleichbare formale Qualifikationen³⁸ formuliert wird. Diese Differenzierungen werden über verschiedene „*Angabe + [Differenzierung]*“-Unterkategorien erfasst, durch die in der Analyse auch auf dieser Ebene ein differenzierter Einblick in eine möglicherweise seitens der rekrutierenden Organisationen formulierte qualifikatorische Offenheit möglich wird.

Zur Logik der „*Angabe + [Differenzierung]*“-Kategorien sei hier ein konkretes Beispiel genannt: Eine hypothetische Textstelle „Hochschulstudium erwünscht (nicht Bedingung)“ würde sowohl mit der Kategorie *Nur Studienabschluss*, als auch mit der Kategorie *Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Studienabschluss optional* codiert werden. So wird sowohl der Studienabschluss als die Art der formalen Qualifikation, als auch die Optionalität dieses Studienabschlusses als zusätzliche Differenzierung erfasst bzw. codiert.

- 3) Aufgrund der hohen Präsenz von geforderten Studienabschlüssen wird zudem das geforderte *Niveau des Studienabschlusses* (bspw. *Nur Bachelor-Niveau, Bachelor- oder Master-Niveau, Nur Master-Niveau, Niveau nicht spezifisch angegeben*) erfasst, wobei sich bei der Erstellung der Unterkategorien an den Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR), 2023) orientiert wurde: das Bachelor-Niveau umfasst Hochschulabschlüsse auf DQR-Niveau 6 (z. B. Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Diplom (FH)), das Master-Niveau entsprechend Hochschulabschlüsse auf DQR-Niveau 7 (z. B. Master of Arts, Magister, Diplom (Univ.), Staatsexamen), wodurch auch historische, aktuell nicht mehr vergebene Abschlüsse zugeordnet werden können. Auch bei dieser Unterkategorie werden Differenzierungen im Material über „*Angabe + [Differenzierung]*“-Unterkategorien erfasst, etwa bei Nennung einer Kompensationsmöglichkeit des Studienabschlussniveaus, dem Wunsch nach einer Promotion oder einer

³⁸ Entsprechende Textstellen sind vermutlich zumeist Ausdruck tarifrechtlicher Regelungen zu „sonstigen Beschäftigten“ (Lauer, 2019; A. Teichert, o.D.) oder zur Gleichwertigkeit im Ausland erworbener Bildungsabschlüsse.

expliziten Offenheit für vergleichbare Abschlüsse auf einem genannten Niveau.

- 4) Auch die in einer Stellenanzeige angegebene *Fachrichtung des Studienabschlusses* (bspw. *nicht spezifisch angegeben*, „*passende*“ *Fachrichtung*, *Erwachsenenbildung*, *Weiterbildung*, *Soziale Arbeit*, *Erziehungswissenschaften*, *Pädagogik*, *Sozialwissenschaften*, *Geisteswissenschaften*, *Sprachen/Philologie/Linguistik* u.v.m.) wird mit Blick auf die Diskussionen zum Diplomstudiengang bzw. einer (studien-)fachspezifischen Qualifikation für die Erwachsenenbildung erfasst. Anhand der in den Stellenanzeigen verwendeten Semantiken wurden induktiv Unterkategorien gebildet und sehr seltene Semantiken anhand relativer inhaltlicher Nähe zu Sammelkategorien zusammengefasst, um das Kategoriensystem für die Codierung handhabbar zu halten. Danach wurde die Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer des Statistischen Bundesamtes (2024) herangezogen, um die Unterkategorien der Fachrichtungen anhand der Systematik zu ordnen. Erwähnenswert erscheint die Unterkategorie „*passende*“ *Fachrichtung*, die Formulierungen erfasst, die eine gelungene Passung der Qualifikation etwa zur Organisation, der Volkshochschule, dem betreuten Fachbereich, der Erwachsenenbildung im Allgemeinen o. Ä. betonen (z. B. „*einschlägiges Studium*“), ohne dass diese mit einer Fachrichtung konkretisiert wird und so eine Einschätzung der Einschlägigkeit in der Stellenanzeige vorenthalten. Mehrfachcodierungen, d. h. mehrere angegebene und somit codierte Fachrichtungen, sind möglich, die Unterkategorien folgen daher einer „und/oder“-Logik. Eine Ausnahme bildet die Unterkategorie *Fachrichtung nicht spezifisch angegeben*, deren Codierung andere Fachrichtungskategorien ausschließt. Mögliche in einer Stellenanzeige vorhandene „und“ bzw. „oder“-Logiken zwischen Fachrichtungen oder konkrete, fachrichtungsbezogene Schwerpunktsetzungen können über das Kategoriensystem nicht abgebildet werden; dies wird bei den Auswertungen beachtet. Eine etwaige Priorisierung, Kompensation oder Öffnung von codierten Fachrichtungen wird über die „*Angabe + [Differenzierung]*“-Unterkategorien abgebildet.
- 5) Die Unterkategorie *non-formale Qualifikationen, Lizenzen und Zulassungen* wurde auf Grundlage der von Martin et al. (2016, S. 120–122) genannten Zusatzqualifikationen mit deduktiven Unterkategorien erstellt. Im Material zeigte sich jedoch eine wesentlich größere Vielfalt an geforderten non-formalen Qualifikationen, sodass induktive Unterkategorien ergänzt und die deduktiven Unterkategorien zum Teil erweitert wurden. Die so gebildeten Unterkategorien stellen entweder non-formale Qualifikationsanforderungen eines gewissen fachlichen Bereichs dar (bspw. *Digitalisierung/IT/EDV*, *Qualitätsmanagement/-sicherung*, *Marketing*, *Personalführung*, *Erwachsenenpädagogik/-bildung/-didaktik*, *Coaching*, *Alphabetisierung/Grundbildung*) oder nehmen teils auch konkret auf einen bestimmten Anbieter bzw. eine zertifizierende Stelle Bezug (bspw. *Leitungsfortbildungen des DVV*, *telc-Prüferlizenz*, *DTZ-Prüferlizenz*), wobei auch staatliche Zulassungen (etwa durch das BAMF als Lehrkraft für Integrationskurse) pragmatisch hierunter erfasst werden. Wie auch die Kategorien unter *Fachrichtung* folgen die Unterkategorien der non-formalen Qualifikationen einer „und/oder“-Logik. Ebenso werden auch hier Diffe-

renzierungen über „Angabe + [Differenzierung]“-Unterkategorien abgebildet, falls eine non-formale Qualifikation als optional oder als Alternative zu Berufserfahrung benannt ist.

Codierprozess und Qualitätssicherung

Die Codierung erfolgte im Laufe des Stella-Projektes durch die verschiedenen Projektmitarbeitenden (inklusive des Autors), wobei zu Beginn der Entwicklung einer Kategorie oftmals ein „Codier-Tandem“ aus zwei Projektmitarbeitenden tätig war, um die Codierungen gegenseitig nachzuvollziehen, zu diskutieren und hieraus (bei substantziellen Änderungen in Rücksprache mit dem Projektteam) das Kategoriensystem weiterzuentwickeln.³⁹ Die Codierung erfolgte nach dieser ersten Phase durch ein bis zwei Projektmitarbeitende je Hauptkategorie (die Analysekategorie *Qualifikation* codierte der Autor), wobei weiterhin Memos für zu diskutierende Textstellen genutzt wurden und entsprechende Fälle (v. a. auch aus den Ausweichkategorien für unklare Fälle je Kategorie) in den regelmäßigen Projekttreffen diskutiert wurden und so in Grenzfällen konsensuell entschieden bzw. codiert wurde. (Eine darüber hinausgehende Intercoder-Reliabilität konnte zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht umgesetzt werden, s. Kap. 3.5.)

Bei Weiterentwicklungen im Kategoriensystem wurden betroffene, bereits codierte Segmente systematisch umcodiert, sodass das gesamte in dieser Arbeit einbezogene Material mit dem in Anhang 1 dieser Arbeit dargestellten, ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert wurde. Nach Abschluss der Codierung einer Hauptkategorie erfolgte zudem eine systematische Überprüfung der Codierungen dahingehend, ob sich logisch bzw. über die Codierregeln ausschließende Unterkategorien doppelcodiert oder eigentlich zu codierende Dokumente uncodiert sind; diese stellenweise aufgedeckten Fehler wurden in diesem Zuge bereinigt bzw. nachcodiert.

3.4 Vorgehen bei der Auswertung und Ergebnisaufbereitung

In Anbetracht des Erkenntnisinteresses erscheinen insbesondere fallübergreifende, kategorienorientierte quantifizierende Analysen über den Verlauf der Qualifikationsanforderungen im Analysezeitraum ertragreich (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148). Hierfür wird die übergreifende Forschungsfrage – *Wie haben sich die Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte von Volkshochschulen in den Jahren 1952 bis 2022 entwickelt?* – anhand der Analysefragen (s. Kap. 2.5) bearbeitet, welche mit den Unterkategorien der Kategorie *Qualifikation* korrespondieren. Ebenso wird die Ergebnisdarstellung in Kapitel 4 entlang der Analysefragen strukturiert.

Für die Analysefragen erfolgt eine absolut und anteilig quantifizierende Darstellung der Befunde der jeweiligen Unterkategorie bezogen auf die jeweils einbezogenen Anzeigen sowie im Zeitverlauf, jeweils mit zusätzlichen (prototypischen oder besonders auffälligen) qualitativen Beispielen. Unterstützend werden Tabellen und Visualisierungen eingesetzt, die anhand der Daten in MAXQDA (insbesondere über die Analysefunktionen *Kreuztabelle*, *Code-Matrix-Browser*, *Code-Statistik* und *Code Explorer*) mit Microsoft Excel erstellt werden. Notwendig für die Durchführung

³⁹ Automatisierte Codierungen (*automated annotation*) qualitativer Daten durch Unterstützung generativer KI werden hinsichtlich der Qualität der Codierungen und des notwendigen menschlichen Inputs kontrovers diskutiert (Beck, 2023; Dablander et al., 2024, S. 20–24; Ollion et al., 2023; Pangakis et al., 2023). Für die vorliegende Arbeit wurde sich daher für *human annotations* entschieden.

der Analysen war die Bildung einer eindeutigen Dokumentvariable *Jahr* aus den entsprechenden Codierungen zur Abbildung des zeitlichen Verlaufs.

3.5 Reflexion des methodischen Vorgehens sowie des Forschungsdesigns⁴⁰

Bevor auf die Limitationen des Forschungsdesigns eingegangen wird, soll zuvor das methodische Vorgehen bei der Inhaltsanalyse reflektiert werden. Hierzu kommen die von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 234–251) formulierten Gütekriterien in den Blick. Das inhaltsanalytische Vorgehen erscheint für das konkrete Forschungsinteresse und herangezogene Material prinzipiell angemessen: durch die qualitativ-quantitative Analyse können sowohl Kontextinformationen der Stellenanzeigen qualitativ berücksichtigt als auch die größere Anzahl an Anzeigen quantitativ im Zeitverlauf ausgewertet werden. Entsprechend des Forschungsinteresses beschränkt sich die Analyse auf den Schrifttext (und in die Codierung einbezogene Kontextinformationen) und erfasst keine darüberhinausgehenden latenten Strukturen. Einige Kategorien haben durch ihre Codierregeln zudem inhärente Limitationen, indem bspw. durch die Codierung von geforderten Studienschichtungen lediglich die *Nennung*, aber keine Rangfolgen, Priorisierungen oder Relationen zwischen genannten Fachrichtungen abgebildet werden. Dies erscheint bei Abwägung des Forschungsinteresses mit der Nutzbarkeit des Kategoriensystems jedoch akzeptabel – andernfalls wäre das Kategoriensystem noch deutlich komplexer zu gestalten.

Die interne Studiengüte (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 237–238) soll durch die Dokumentation der systematischen Datenerhebung sowie begründete Ein- und Ausschlusskriterien für das analysierte Material nachvollziehbar werden. Weiterhin wurden die Entwicklung des verwendeten Kategoriensystems und insbesondere der zentralen Analysekatgorie sowie das Analyseverfahren in den Kapitel 3.3 und 3.4 dargestellt und unter Bezug auf die einleitend genannten Diskurse begründet festgelegt; das Kategoriensystem ist zudem in Anhang 1 der Arbeit einzusehen.

Kritisch anzumerken bleibt – auch in Anbetracht der quantifizierenden Analysen – dass die Codierung der zentralen Analysekatgorie lediglich durch den Autor als alleinigen Coder erfolgte und für diese Arbeit keine systematische Überprüfung der Inter-coder-Übereinstimmung über den stichprobenartigen Nachvollzug von Codierungen im Projektteam hinaus realisiert werden konnte (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 239–250; Mankki, 2023, S. 11). Im Rahmen von Qualifikationsarbeiten ist diese nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 137) jedoch nur selten ausweisbar. Wenn gleich ein gewisser Teil des Materials (v. a. bei Grenzfällen, unklaren Fällen und zu Beginn der Entwicklung einer Kategorie) konsensuell codiert wurde, haben doch mehrere Projektmitarbeitende eine substantielle Menge an Codierungen vorgenommen.

Die methodologischen Reflexionen zur Eignung von Stellenanzeigenanalysen für die Untersuchung von Qualifikationsanforderungen (vgl. Kap. 2.4) sowie der Darstellung des Vorgehens in der Erhebung und Auswahl der in dieser Arbeit analysierten Stellenanzeigen (vgl. Kap. 3.2.2 und

⁴⁰ Erste Überlegungen hierzu wurden bereits in einer Prüfungsleistung (Modul 7 des Masterstudienganges, Dr.in Sabine Digel) angestellt. Das vorliegende Unterkapitel wurde vollumfänglich überarbeitet und ergänzt.

3.2.3) geben bereits Hinweise auf die externe Validität der Studie (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 251–254). Daran anschließend sollen 1) methodologische Limitationen der Stellenanzeigenanalyse sowie 2) Limitationen der Stellenanzeigensammlung und -auswahl dargelegt werden.

1) Methodologische Limitationen der Stellenanzeigenanalyse

Der Zugang über Stellenanzeigen limitiert die Betrachtung von *vakanten Stellen* auf diejenigen, die für den *externen Arbeitsmarkt* ausgeschrieben werden. Sofern keine Pflicht zur externen Ausschreibung besteht, kann insbesondere für Leitungsstellen eine organisationsinterne Besetzung einer Stelle mit einigen Vorteilen verbunden sein (Nicolai, 2021, S. 116). Auch für die Erwachsenenbildung wird explizit auf die Relevanz (organisations- und volkshochschul-)interner Arbeitsmärkte verwiesen (Faulstich, 1996, S. 67; Skripski, 1994, S. 214–217). Dies gewinnt auch vor dem Hintergrund Bedeutung, dass für Volkshochschulen keine generelle Pflicht zur *externen Ausschreibung* von Stellen und damit ggf. einer Veröffentlichung von Stellenanzeigen besteht. Mögliche Ausnahmen können durch die Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsgesetzgebung seit den 2000er Jahren in einigen Bundesländern bestehen, die ggf. für Volkshochschulen in öffentlicher Trägerschaft relevant sein kann. So lässt sich mglw. auch eine Abnahme der Stellenanzeigen im Korpus Ende der 1970er Jahre erklären (vgl. Abb. 1): Vorhandene, vielerorts neu eingerichtete Leitungsstellen waren besetzt und mussten in vielen Fällen für mehrere Jahre oder Jahrzehnte nicht nachbesetzt werden, was dann teilweise auch durch interne Nachfolge erfolgen konnte, da in vielen Volkshochschulen hauptberufliche pädagogische Mitarbeitende neben der Leitung vorhanden waren.⁴¹

Methodologisch ist ein Schluss von Darstellungen in Stellenanzeigen auf die tatsächliche Einstellungsentscheidung und dabei angelegte „Arbeitsmarktzutrittsbedingungen“ (Sailer, 2009, S. 22) sowie die darauffolgende Berufspraxis und hier relevante Anforderungen nur mittelbar möglich. Wie in Kapitel 3.2.4 bereits eingeführt, unterliegt die Formulierung von Stellenanzeigen teils starken Standardisierungen im Sinne rhetorischer Formulierungen, rechtlicher wie organisationaler Vorgaben (oder Vorlagen) sowie medialer Einschränkungen. Zudem sind an der Erstellung der Anzeigen mitunter mehrere Parteien involviert und Aushandlungsprozesse notwendig. Weiterhin könnte die Erstellung einer Ausschreibung den beteiligten Personen ggf. zu unbedeutend erscheinen, um sie der tatsächlichen Praxis anzupassen bzw. eingehend zu aktualisieren (Walter, 2002, S. 71) oder sie scheint zu herausfordernd, als dass bspw. eine fundierte kompetenzorientierte Erstellung möglich wäre (Meisel, 2009, S. 235, 244; Nittel, 2000, S. 77–79). Hierdurch können Divergenzen zwischen Darstellungen in organisationalen Dokumenten und der Wahrnehmung von Praktiker:innen aufkommen (bspw. für das Feld der Sozialplanung Sann-Caputo et al.,

⁴¹ Skripski (1994, S. 214–215) zur Stellenbesetzung von Leitungsstellen an West-Berliner Volkshochschulen 1974–1987: „In allen sieben Fällen wurden Pädagogische MitarbeiterInnen zur Leitung bestimmt, die bis dahin schon an derselben Bezirks-Volkshochschule als FachbereichsleiterInnen beschäftigt waren. Es kam weder eine Rekrutierung vom externen Arbeitsmarkt noch von einer anderen bezirklichen Volkshochschule vor, d.h. das Rekrutierungsmuster der VHS-Leitung folgt in allen sieben Fällen dem für geschlossene betriebsinterne Arbeitsmärkte typischen Muster, Aufstiegspositionen jenseits der Zutrittsposition mit Betriebsangehörigen zu besetzen. [...] Es wurde mit einer Ausnahme die oder der jeweils dienstälteste HPM, der bis dahin in der Regel auch die Stellvertretung der Leitung übernommen hatte, zur Nachfolgerin oder zum Nachfolger der ausscheidenden VHS-Leitung bestimmt.“

2022, S. 519–521). Zudem ist eine Erfassung *organisationsinterner Personalentwicklungsmaßnahmen* als Zusatzqualifikation für bestehendes Personal kaum über Stellenanzeigen möglich (sofern diese nicht in den Stellenanzeigen bereits prospektiv angekündigt werden), da diese in der Regel gerade nicht mit einer Stellenvakanz verbunden sind bzw. dieser vorbeugen sollen. Unter Beachtung dieser genannten Einschränkungen wird angenommen, dass ein beschränkter Schluss auf die tatsächliche Stellengestaltung bzw. konkret notwendige Qualifikationen in der Praxis möglich ist. Weitere komplementäre Zugänge wie etwa die Analyse weiterer Dokumente, Befragungen oder Arbeitsplatzanalysen könnten sich anschließen bzw. die vorliegende Studie ergänzen (Harper, 2012, S. 41–42).

Zuletzt ist an die soziale und zeitliche Situiertheit von Stellenanzeigen (vgl. Kap. 3.2.4) zu erinnern. Die Gestalt der Textsorte *Stellenanzeigen* hat sich im Zeitverlauf gewandelt, etwa hinsichtlich ihrer zunehmenden argumentativen Vertextung, ihrer Ausführlichkeit und des damit einhergehenden Abstraktionsgrades sowie ihrer medialen Ausgestaltung. Ebenso sind die in den Stellenanzeigen verwendeten Begrifflichkeiten bzw. Beschreibungen nicht notwendigerweise zeitstabil und, wie oben beschrieben, von den Erstellenden nicht einheitlich verwendet und damit nicht ohne Weiteres zu vergleichen. Für die Analyse der Qualifikationsanforderungen erscheint dies jedoch nicht problematisch, da (formale) Qualifikationen größerer Stabilität unterliegen und klarer erfassbar sowie durch Qualifikationsrahmen auch im Niveau besser vergleichbar erscheinen als etwa unter dem Kompetenzbegriff fassbare Anforderungen oder die Beschreibungen von Aufgaben, für die dieser Punkt gesondert zu reflektieren wäre. Trotzdem dürften sich die Studienangebote desselben Faches im Zeitverlauf mitunter auch stark gewandelt haben.

2) Limitationen der Stellenanzeigensammlung und -auswahl

Die Erhebung der Stellenanzeigen beschränkt sich auf den Volkshochschul-Kontext; insofern ist die externe Validität bzw. Verallgemeinerung der Erhebung auf andere Träger angesichts der heterogenen institutionellen (Träger-)Strukturen der Erwachsenenbildung eingeschränkt (Breloer, 1997, S. 208). Denn: „Qualifikationsanforderungen, die für den gesamten Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung gelten, gibt es weder bei den Lehrenden noch beim pädagogisch-planenden oder leitenden Personal“ (Egetenmeyer & Strauch, 2023, S. 424).

Zudem stellt die Erhebung keine Vollerhebung aller von Volkshochschulen veröffentlichten Stellenanzeigen im Erhebungszeitraum dar. Zwar wurde die Sammlung systematisch durchgeführt, allerdings wurden bis 1995 beispielsweise in überregionalen Tages- und Wochenzeitungen veröffentlichte Anzeigen nicht erfasst. Ab 1995 sind diese Publikationsmedien zumindest über die WILA-Sammlung mit einbezogen und im Laufe der Zeit ist zu vermuten, dass die meisten Stellenanzeigen von Volkshochschulen zumindest *auch* im Internet veröffentlicht werden. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass mit der dargelegten Erhebungsstrategie alle Ausschreibungen abgedeckt werden, da (vor allem historisch) denkbar ist, dass einzelne Einrichtungen nur in Lokalzeitungen inserierten, die so nicht erfasst wurden. Auch aktuell erscheint denkbar, dass einzelne Volkshochschulen das Angebot der Inserierung auf Landesverbands-Stellenbörsen nicht wahr-

nehmen und gewisse Anzeigen nicht über die *Indeed*-Stellenbörse auffindbar sind.⁴² Hinzuweisen ist zudem auf zeitliche Leerstellen im Material: so wurden in den Jahren 1953, 1955 sowie 1990-94 über die gegebene Sammlungsstrategie keine Leitungsstellen erfasst (vgl. Abb. 1). Für die Jahre 1989 (nach der Einstellung der VHSiW) bis 1995 (bis zur Erstausgabe des *WILA Arbeitsmarkts* in der Kalenderwoche 22) sind nur Anzeigen für einen Teil des Jahres erfasst. Aufgrund „der hohen ‚Fluktuation‘ bei den VHS-LeiterInnen, die im Zuge des Systemwechsels aus politischen und qualifikatorischen Gründen an fast allen VHS [der ehemaligen DDR, K.T.] ‚ausgewechselt‘ wurden“, (Küchler, 1995, S. 31) erscheint es wünschenswert, die Materialsammlung in zukünftigen Studien mit Stellenanzeigen dieser Zeit zu erweitern.⁴³ Zuletzt wurden ehrenamtliche Leitungen nicht erfasst, die allerdings in der VHS-Statistik lediglich kombiniert mit nebenberuflichen Leitungen ausgewiesen werden und daher in ihrer Bedeutung kaum eingeschätzt werden können. Fraglich erscheint, ob entsprechende Stellen regelhaft extern ausgeschrieben werden. Die Auswahl der analysierten Leitungsstellen über die als Kategorie erfasste Stellenbezeichnung stellt eine pragmatische Herangehensweise zur Identifikation möglicher relevanter Stellenanzeigen dar, die dann hinsichtlich des Einbezugs in die Analyse überprüft wurden. Eine in Zukunft im Stella-Projekt vorgesehene Kategorisierung der vorgesehenen Aufgaben bzw. Verantwortung (etwa die Gesamtleitung der Volkshochschule) könnte hier ggf. noch Stellen hervorbringen, die etwa als „Pädagogische:r Mitarbeiter:in“ bezeichnet werden.

Zuletzt sei zusammenfassend auf die in Kapitel 3.2.4 dargelegten Einschränkungen der Materialquellen hingewiesen: Die Anzeigen aus der VHSiW unterliegen einer gewissen örtlichen Prägung (hinsichtlich des hohen Anteils aus NRW); insbesondere Anzeigen aus der WILA-Datenbank verweisen stellenweise auf ausführlichere, nicht mehr zugängliche Ausschreibungen im Internet; zudem ist die Sammlungsmethodik und der Umfang der Verarbeitung bzw. Transformation der Originalanzeigen durch den WILA Bonn nicht genauer bekannt.

4 Darstellung der Ergebnisse

Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage – *Wie haben sich die Qualifikationsanforderungen an Leitungskräfte von Volkshochschulen in den Jahren 1952 bis 2022 entwickelt?* – werden die Befunde in den nachfolgenden Unterkapiteln entlang der Analysefragen dargestellt. Zuerst erfolgt in Kapitel 4.1 eine Analyse der im Material identifizierten *besonderen Qualifikationskonstellationen*, wodurch einige Stellenanzeigen für die nachfolgenden Analysen ausgeschlossen werden. Kapitel 4.2 widmet sich der Analyse der geforderten formalen Qualifikationen, wobei die genannten Studienabschlüsse in den entsprechenden Unterkapiteln weiter ausdifferenziert werden. Zuletzt werden in Kapitel 4.3 die in den Stellenanzeigen angegebenen non-formalen Qualifikationen untersucht.

⁴² Welche Stellenanzeigen seit 2019 (nicht) über die Sammlung im Internet erfasst wurden, könnte über einen Abgleich mit Anzeigen aus Tages- oder Wochenzeitungen des WILA Bonn abgeschätzt werden und so ggf. Rückschlüsse auf Rekrutierungsverhalten der Einrichtungen gezogen werden. Dies übersteigt jedoch den Rahmen dieser Arbeit.

⁴³ Denkbar wäre zudem eine Abschätzung der Reichweite der Sammlung unter Rückgriff auf die VHS-Statistik (bei einer Abschätzung der demographisch verursachten sowie aufgrund Fluktuation statistisch anzunehmenden Abgänge) und konjunktureller Daten der Volkshochschul- bzw. Weiterbildungsbranche (etwa mit Daten des *wbmonitors*).

4.1 Besondere Qualifikationskonstellationen

Wie hat sich die Präsenz besonderer Qualifikationskonstellationen entwickelt?

Auf weiterbildungsgesetzlich regulierte Qualifikationen nehmen lediglich elf (11/948, 1,2%) Anzeigen explizit Bezug. Hiervon sind sechs Anzeigen in NRW aus den Jahren 1974-76 zu verorten: Teils wird lediglich ein Verweis auf die Suche nach Personen, die „die Einstellungsvoraussetzungen nach dem Weiterbildungsgesetz des Landes NW [erfüllen]“ (VW332) gegeben. Mitunter werden gesetzlich kontextualisierte Anforderungen mehrfach in identischer Form präzisiert, dass ein „abgeschlossenes Hochschulstudium, ferner eine pädagogische Ausbildung oder mehrjährige pädagogische Tätigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung“ (VW359) nachzuweisen sei.⁴⁴ Fünf (5/948, 0,5%) Anzeigen der Jahre 2007-22 aus Rheinland-Pfalz und Thüringen nehmen Bezug auf die entsprechenden Landesgesetze und fordern auf dieser Basis eine (erwachsenen)pädagogische Hochschulbildung. Wenngleich im Großteil der Anzeigen aus Rheinland-Pfalz und Thüringen *nicht* explizit auf die gesetzlichen Regelungen verwiesen wird, könnte dies einen Hinweis auf bundeslandspezifische Governance-Strukturen darstellen (vgl. Engels, 2024), was auch für das Lehrerprogramm des Landes Baden-Württemberg⁴⁵ der Fall ist. Ein Hinweis, dass eine Leitungsstelle nach dem seit 1987 bestehenden Programm zu besetzen sei, findet sich in 13 (13/948, 1,4%) Anzeigen der Jahre 1996 bis 2016. Hiervon wird in sechs Anzeigen auch bei externer Qualifikation zur Bewerbung aufgefordert, hingegen sehen sieben Anzeigen vor, die Stelle lediglich über das Programm mit verbeamteten Lehrkräften zu besetzen.

Diese sieben Anzeigen werden für die nachfolgenden Analysen ausgeschlossen (oder gesondert ausgewiesen), da keine Angaben zu Qualifikationsanforderungen für externe Bewerbende gemacht werden und sie so einen geschlossenen Arbeitsmarkt darstellen.

4.2 Formale Qualifikationen

In den folgenden Unterkapiteln werden die in den Anzeigen geforderten formalen Qualifikationen analysiert: Zuerst die angegebene Art der formalen Qualifikation (Kap. 4.2.1), anschließend das Niveau (Kap. 4.2.2) und die Fachrichtung (Kap. 4.2.3) der geforderten Studienabschlüsse. Zuletzt werden übergreifend formale Qualifikationskonfigurationen (Kap. 4.2.4) betrachtet.

⁴⁴ Dies bezieht sich vmtl. auf die Regelung (WbG NW, 1974, § 14 Abs. 3): „Einrichtungen werden von einem hauptamtlichen oder hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter geleitet.“ Das Merkmal *pädagogisch* wird in den vorliegenden Verwaltungsvorschriften nicht weiter ausgelegt. Die historischen Anforderungen der rekrutierenden Volkshochschulen aus NRW erscheinen in den Anzeigen nicht einheitlich – größtenteils wird kein (erwachsenen)pädagogischer Studienfachbezug hergestellt. Insgesamt wird durch die häufigen Bezugnahmen in Anzeigen der 1970er Jahre aus NRW die Präsenz des Weiterbildungsgesetzes ersichtlich: Stellenweise wird bereits „vorausschauend“ auf dessen Erlass eine Volkshochschulleitung gesucht, z. B. von einer Kommunalverwaltung in NRW 1972: „Die Volkshochschule wird neu errichtet. Sie soll den derzeitigen und den künftigen gesetzlichen Aufgaben gerecht werden. [...] Der Einzugsbereich der Volkshochschule wird voraussichtlich über das Stadtgebiet hinausgehen.“ (VW483)

⁴⁵ Eine Stellenbesetzung über das Programm hat für die rekrutierende Volkshochschule insb. finanzielle Vorteile, da die Stellen „vom Land hälftig kofinanziert werden“ (Kuhlenkamp, 2024, S. 63). Hierzu wird bspw. in WL402 erläutert: „Diese Ausschreibung richtet sich insbesondere an Lehrerinnen und Lehrer nach dem Lehrerprogramm im Rahmen der Weiterbildungskonzeption des Landes Baden-Württemberg. Dieses ermöglicht unter Beibehaltung des Beamtenstatus bzw. der Planstelle eine einmalige Beurlaubung von 6 bis maximal 8 Jahren zu einer Tätigkeit in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung und zur Vorbereitung auf Führungsaufgaben nach der Rückkehr in den Schuldienst, welche vor Vollendung des 50. Lebensjahr erfolgen muss.“

4.2.1 Art der formalen Qualifikation

Wie hat sich die Art der formalen Qualifikation entwickelt?

In Gesamtschau – dargestellt in Tabelle 1 – wird ein Studienabschluss im Großteil der Anzeigen für Leitungsstellen als Qualifikation gefordert. In lediglich einer Stellenanzeige wird ausschließlich eine „einschlägige abgeschlossene Ausbildung, etwa zur/m Verwaltungsfachangestellten“ (523) gefordert. Es handelt sich hierbei um eine relativ kleine Landkreis-Volkshochschule, die Stelle ist entsprechend niedriger dotiert (TVöD-EG8). Eine Berufsausbildung *oder* ein Studienabschluss wird in 18 Stellenanzeigen angefragt, erneut insbesondere durch kleinere kommunale Volkshochschulen, in denen neben der Volkshochschulleitung in Personalunion auch die Leitung eines Kultur-/Tourismusreferats oder einer Bibliothek zu übernehmen ist, sodass bspw. ein Stellenzugang sowohl mit einem „Studium [...] mit Schwerpunkt Kulturwissenschaften/-management, Bibliotheks- und Informationsmanagement, Literatur, öffentliche Verwaltung oder (Erwachsenen-) Bildung“ (WL2027), als auch mit einer „Berufsausbildung z.B. als Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste“ (WL2027) eröffnet wird. Stellenweise ist auch ein Studienabschluss oder ein „vergleichbarer Berufsabschluss im kaufmännischen oder betriebswirtschaftlichen Bereich“ gefragt (WL320). Unklare bzw. diffuse Qualifikationen ergeben sich in 24 Fällen, in denen zwar formale Qualifikationsanforderungen angedeutet, diese im bestehenden Kategoriensystem jedoch nicht erfasst werden können – wenn bspw. „eine hoch qualifizierte Führungspersönlichkeit“ (WL637) gesucht oder ohne weitere Präzisierungen auf „entsprechende[] Vorbildung“ (VW282) verwiesen wird. Keine Angabe zur geforderten Art der formalen Qualifikation wird in 173 Stellenanzeigen gemacht, was damit die zweithäufigste Kategorie nach Nennung eines Studienabschlusses darstellt.

Tab. 1: Geforderte Art der formalen Qualifikation in den einbezogenen Stellenanzeigen

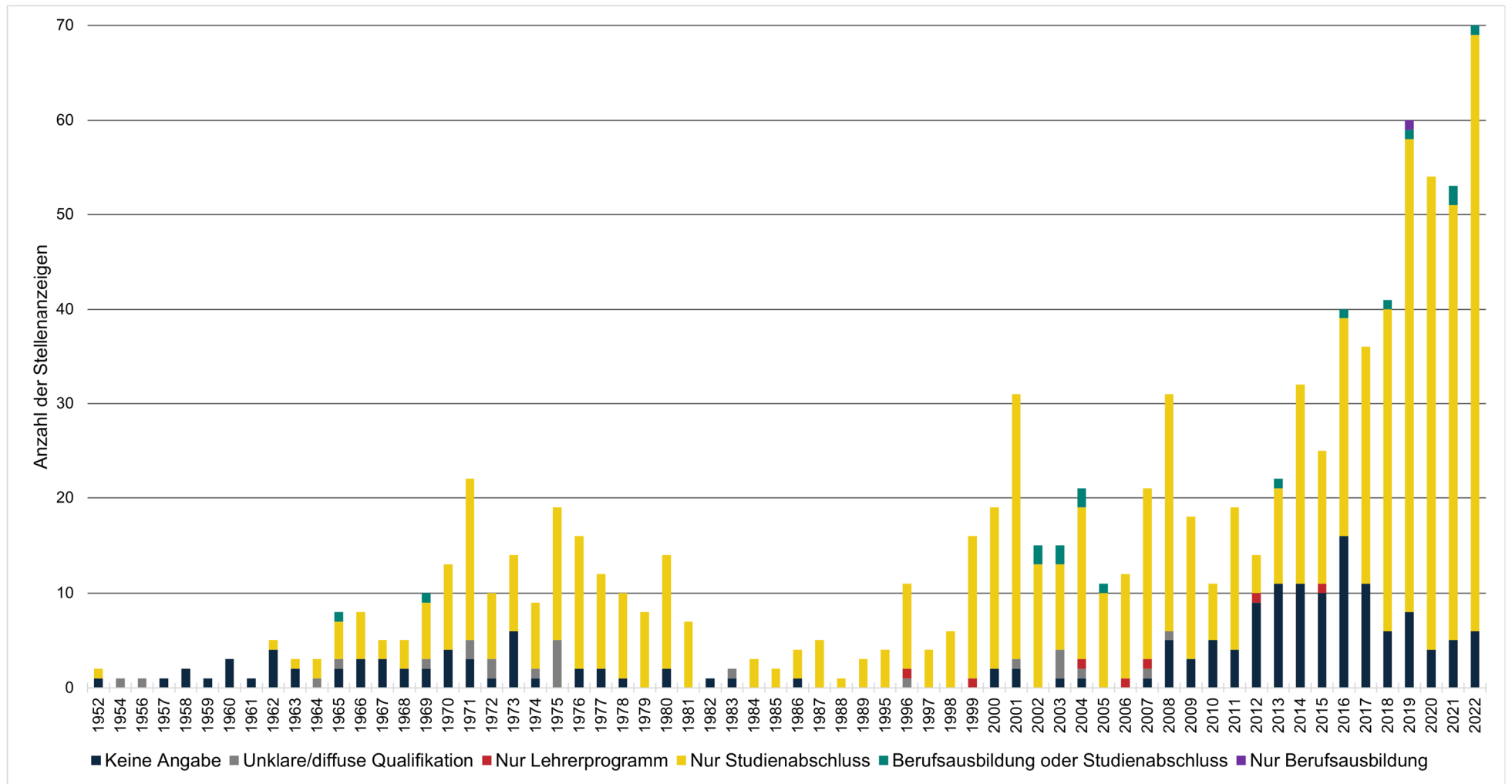
Art der formalen Qualifikation (n=948)	N	%
Nur Lehrerprogramm	7	0,7
Nur Berufsausbildung	1	0,1
Berufsausbildung oder Studienabschluss	18	1,9
Nur Studienabschluss	725	76,5
Keine Angabe	173	18,2
Unklare/diffuse Qualifikation	24	2,5

Im zeitlichen Verlauf ist die Art der formalen Qualifikation in Abb. 3 aufgetragen. In den 1950/60er-Jahren ist überwiegend keine formale Qualifikation angegeben oder es werden eher diffuse, implizite Forderungen nach einer „umfassende[n] Bildung“ (VW426) gemacht bzw. für „die Stelle qualifizierte Interessenten“ (VW444) oder „eine der Erwachsenenbildung verbundene Persönlichkeit mit entsprechender Vorbildung“ (VW451) gesucht. Folgende Formulierung findet sich in dieser oder ähnlicher Form in vielen Anzeigen dieser Zeit (VW5): „Infrage kommen Bewerber, die über pädagogische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung verfügen, Aufgeschlossenheit und

Kontaktfähigkeit besitzen, sowie mit der Organisation von Volkshochschulen vertraut sind. Verwaltungspraxis ist erwünscht.“⁴⁶ Im Laufe der 1960er und in den 1970er-Jahre wird häufig ein Hochschulstudium für die Leitungsstellen gefordert, welches allerdings teils noch nicht als Einstellungsvoraussetzung, sondern als „wünschenswerte“ Qualifikation angegeben wird, bspw. mit Formulierungen wie: „Bewerber oder Bewerberinnen sollen möglichst ein abgeschlossenes Hochschulstudium nachweisen“ (VW271). Im weiteren Verlauf wird ein Studienabschluss in der überwiegenden Mehrheit der Anzeigen verbindlich vorausgesetzt.

⁴⁶ Die hohe Präsenz dieser oder fast identischer Formulierungen lassen eine Orientierung der rekrutierenden Einrichtungen an anderen veröffentlichten Anzeigen vermuten, evtl. bestanden auch verbands-/trägerinterne Vorlagen.

Abb. 3: Anzahl der Stellenanzeigen nach Art der formalen Qualifikation im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=948, nicht durchgängige Y-Achse)



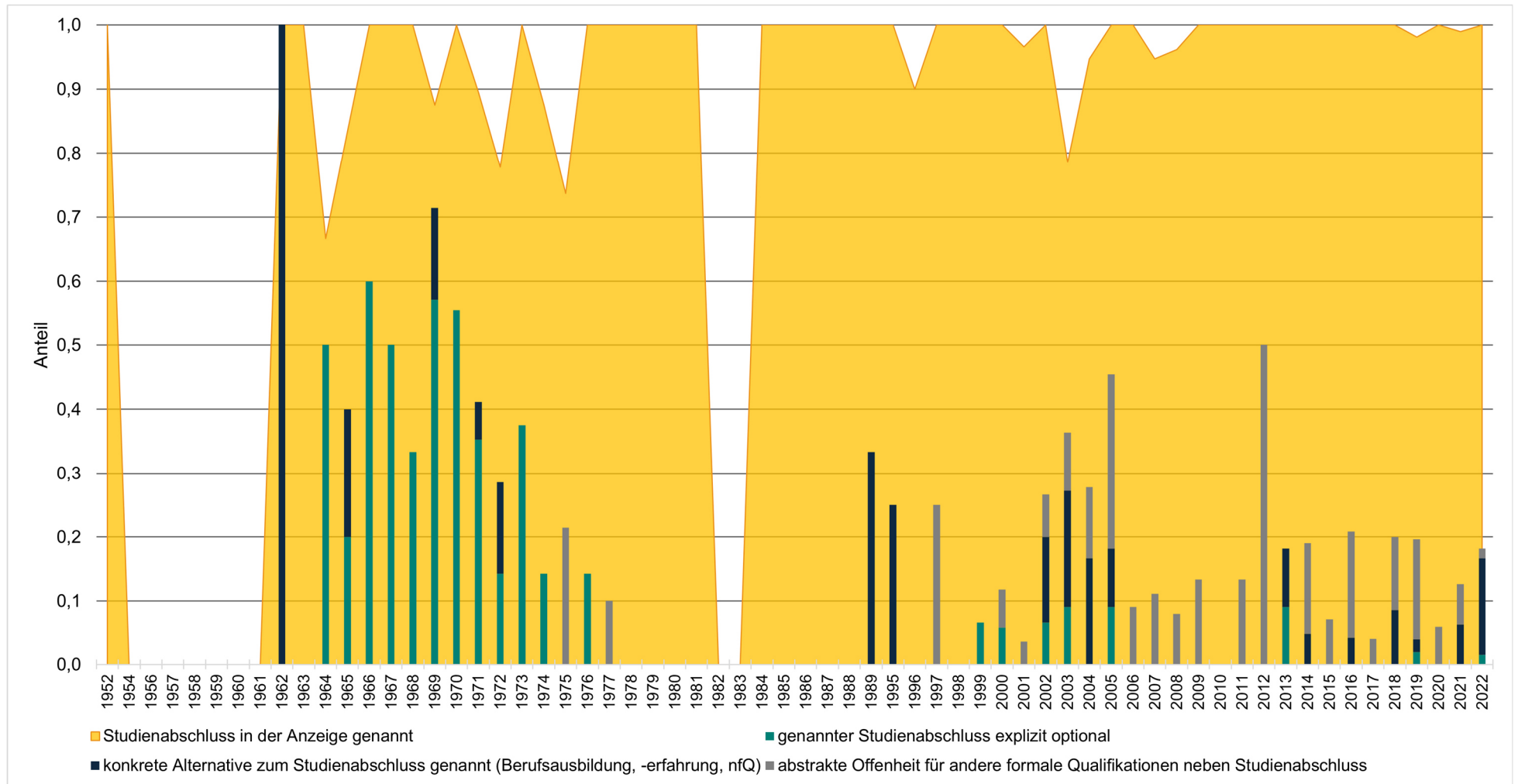
Um der Entwicklung der Forderung eines Studienabschlusses weiter nachzugehen, wird in Abb. 4 der Anteil der Stellenanzeigen, in denen einen Studienabschluss als (mögliche) formale Qualifikation genannt wird, an den Stellenanzeigen, die *überhaupt irgendeine* Angabe zur geforderten formalen Qualifikation machen, als Fläche (in gelb) dargestellt.⁴⁷ Auf dieser Fläche aufgetragen sind drei Säulen⁴⁸ mit Anteilen, die diese genannten Studienabschlüsse weiter differenzieren: in blau wird der Anteil der Anzeigen ersichtlich, in denen ein darin geforderter Studienabschluss explizit *optional* (mitunter „wünschenswert“) ist; in schwarz der Anteil der Anzeigen, in denen eine *konkrete Alternative* (etwa eine Berufsausbildung, Berufserfahrung und/oder eine non-formale Qualifikation) zum darin genannten Studienabschluss eröffnet wird; in grau der Anteil der Anzeigen, in denen eine *abstrakte Offenheit* für eine zum darin genannten Studienabschluss „vergleichbare Qualifikation“ genannt wird.

So wird ersichtlich, dass ein Studienabschluss ab Ende der 1970er Jahre in einem hohen Anteil der Anzeigen als relevante formale Qualifikation für Leitungsstellen genannt wird, sofern überhaupt eine Qualifikation benannt wird (dies ist in den wenigen Anzeigen der Jahre 1982/83 nicht der Fall); und auch in den 1960er Jahre ist dies größtenteils bereits der Fall. Allerdings ist in den 1960er Jahren und der ersten Hälfte der 1970er Jahre ein genannter Studienabschluss öfter als optional gekennzeichnet, stellenweise wird auch eine konkrete Alternative (v. a. Berufserfahrung oder eine Berufsausbildung) genannt. Ab den 1980er Jahren wird ein Studienabschluss in der Regel als grundsätzlich notwendige formale Qualifikation benannt. Beginnend Ende der 1990er Jahre wird häufiger auch eine abstrakte Offenheit für einem Studienabschluss vergleichbare Qualifikationen genannt. Konkret genannte Alternativen zum Studienabschluss sind teilweise weiterhin relevante Berufserfahrung und/oder Berufsausbildung (in kommunal getragenen, eher kleineren Volkshochschulen insb. eine Fortbildung zum:r Verwaltungsfachwirt:in). Die Güte des Studienabschlusses wird im Material in keiner Anzeige erwähnt.

⁴⁷ Die Grundgesamtheit (n=768) bilden hier also alle Stellenanzeigen abzüglich denen, die keine Angabe zur Art der formalen Qualifikation beinhalten sowie denen, die ausschließlich über das Lehrerprogramm besetzt werden können.

⁴⁸ Eine Stapelung der Säulen wird in Abb. 4 zur Verdeutlichung der Anteile und besseren Übersichtlichkeit vorgenommen. In lediglich zwei Anzeigen (beide aus dem Jahr 2021) liegt eine relevante Doppelcodierung vor; die Werte wurden zur adäquaten Darstellung der Säulen angepasst. Die Grundgesamtheit der Säulen (n=743) bilden die Anzeigen, in denen ein Studienabschluss (ggf. alternativ auch eine Berufsausbildung) gefordert wird (also die gelbe Fläche).

Abb. 4: Anteilige Differenzierung der Stellenanzeigen mit Studienabschluss im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=768 für die Fläche und n=743 für die Säulen, nicht durchgängige Y-Achse)



4.2.2 Niveau des Studienabschlusses

Wie hat sich das Niveau geforderter Studienabschlüsse entwickelt?

Nachfolgend wird das geforderte Niveau des Studienabschlusses näher betrachtet. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die geforderten Studienabschlussniveaus bei den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss vorsehen.⁴⁹ Auf dieser Ebene ist ersichtlich, dass in der Mehrheit der Anzeigen kein spezifisches Abschlussniveau vorgegeben wird und das Master-Niveau (inkl. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen) in der überwiegenden Zahl der Anzeigen gefordert wird, die eine spezifische Angabe machen.

Tab. 2: Gefordertes Niveau des Studienabschlusses in den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss fordern

Gefordertes Niveau des Studienabschlusses (n=743)	N	%
Nur Bachelor-Niveau	19	2,6
Bachelor- oder Master-Niveau	15	2,0
Nur Master-Niveau	264	35,5
Niveau nicht spezifisch angegeben	439	59,0
Niveau unklar/diffus	6	0,8

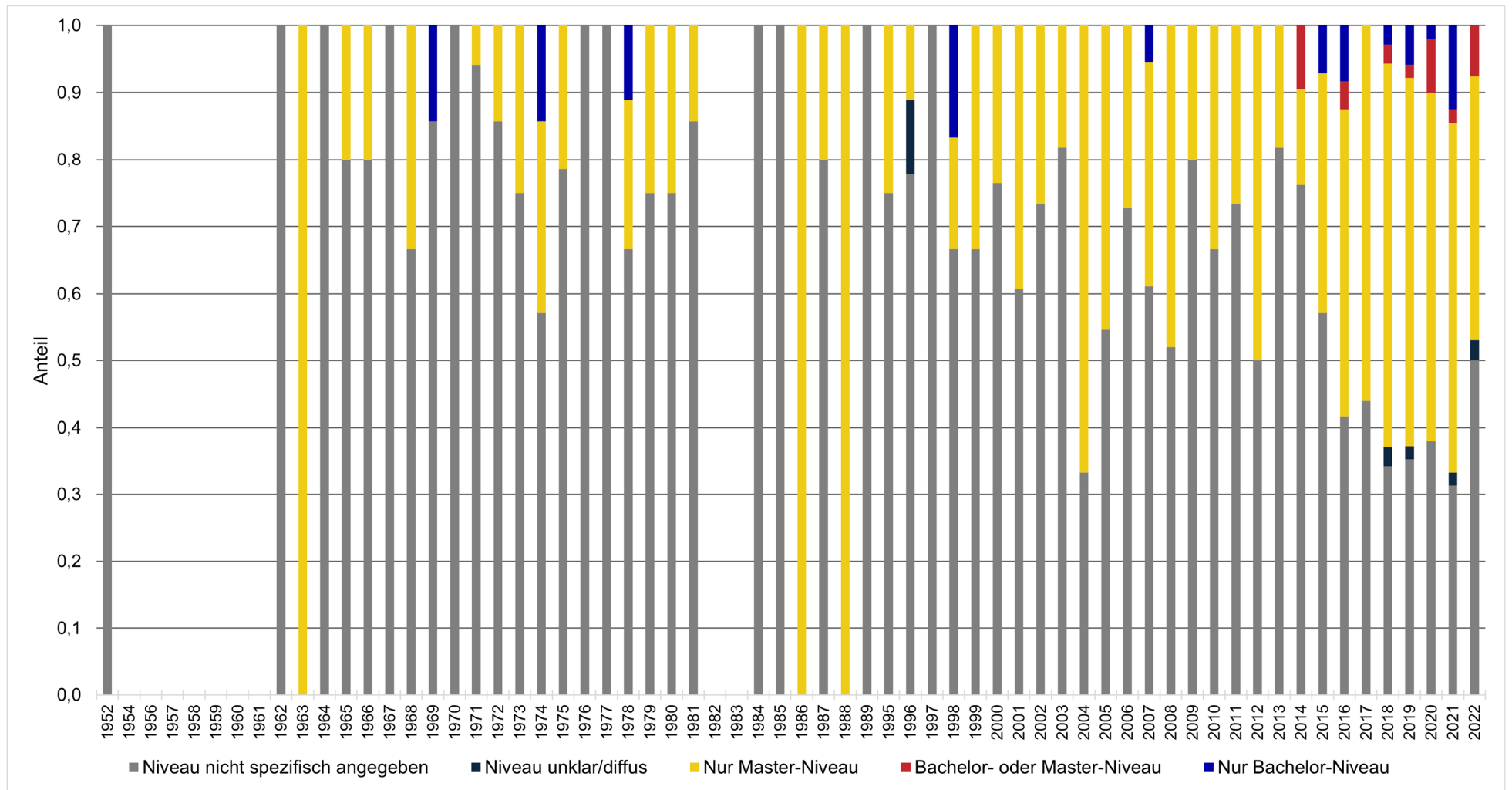
Die anteilige Entwicklung der Angaben zum Studienabschlussniveau im Zeitverlauf wird in Abb. 5 dargestellt.

In Gesamtschau wird ersichtlich, dass die Angaben zum geforderten Studienabschlussniveau der Leitungsstellen einem gewissen zeitlichen Wandel unterliegen: im Zeitverlauf werden häufiger Angaben zum geforderten Niveau gemacht und nicht nur ein „abgeschlossenes Hochschulstudium“ (so eine verbreitete Formulierung) gefordert. Falls eine Angabe vorliegt, wurde und wird zumeist ein Abschluss auf Master-Niveau bzw. ein „wissenschaftliches Hochschulstudium“ gefordert. Die nur für Studienabschlüsse auf Bachelor-Niveau ausgeschriebenen Stellen betreffen in Anzeigen aus der VHSiW Leitungsstellen an Volkshochschulen in Personalunion mit der Leitung der städtischen Bibliothek, sodass in drei Anzeigen explizit ein:e „Dipl.-Bibliothekar(in)“ gesucht wird, was (hier im Kontext des gehobenen Dienstes) ein an Fachhochschulen erwerbbarer Abschluss war. Die ab 1998 vorliegenden Stellen auf Bachelor-Niveau betreffen eher kleinere Volkshochschulen, für die unter kommunaler Rechtsträgerschaft auch öfters verwaltungsnaher Fachrichtungen angegeben werden, etwa ein „Studium als Dipl.-Verwaltungswirt/in (FH) bzw. Bachelor of Arts - Public Management“ (WL1875). In acht Fällen werden Leitungsstellen, die eine mit einem Master-Niveau verbundene Vergütung vorsehen, auch für Personen mit Abschluss auf Bachelor-Niveau ausgeschrieben, welches jedoch „mit vergleichbaren Kenntnissen und Erfahrungen durch

⁴⁹ Die Grundgesamtheit bilden hier also alle Stellenanzeigen abzüglich denen, die keine oder unklare/diffuse Angaben zur Art der formalen Qualifikation beinhalten sowie denen, die ausschließlich eine Berufsausbildung fordern oder nur über das Lehrprogramm besetzt werden können.

einschlägige Berufserfahrung“ (1468) zu kompensieren ist. Die sechs als unklar codierten Stellenanzeigen waren aufgrund ihrer Angaben nicht eindeutig einer anderen Kategorie zuzuordnen, etwa die Angabe des „Studium der Sozial- oder Diplompädagogik“ (WL2306), welches sowohl an Fachhochschulen (Dipl. Soz.-Päd. (FH)), als auch an Universitäten (Dipl.-Päd.) angeboten wurde. Eine Promotion wird in lediglich acht Stellenanzeigen als wünschenswerter akademischer Grad genannt, aber in keinem Fall als Einstellungsbedingung formuliert. Zuletzt ist in 22 Anzeigen aus dem Jahr 2014 oder später die Offenheit für *vergleichbare* bzw. *gleichwertige* Studienabschlüsse – etwa in der Form „M. A. oder gleichwertig“ (WL1829) – explizit formuliert.

Abb. 5: Anteil der Angaben zum Studienabschlussniveau im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=743, nicht durchgängige Y-Achse)



4.2.3 Fachrichtung des Studienabschlusses

Wie haben sich die Fachrichtungen geforderter Studienabschlüsse entwickelt?

Nachfolgend werden die Fachrichtungen der geforderten Studienabschlüsse betrachtet. Diese werden hierzu in Tabelle 3 nach Fächergruppen (d. h. über die codierten Unterkategorien hinweg kumuliert) dargestellt, wobei zusätzlich einzelne Fächer mit besonderer Relevanz im Diskurs zur Qualifikation der Führungskräfte aufgenommen werden.

Tab. 3: Angegebene Studienabschluss-Fachrichtungen in den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss fordern⁵⁰

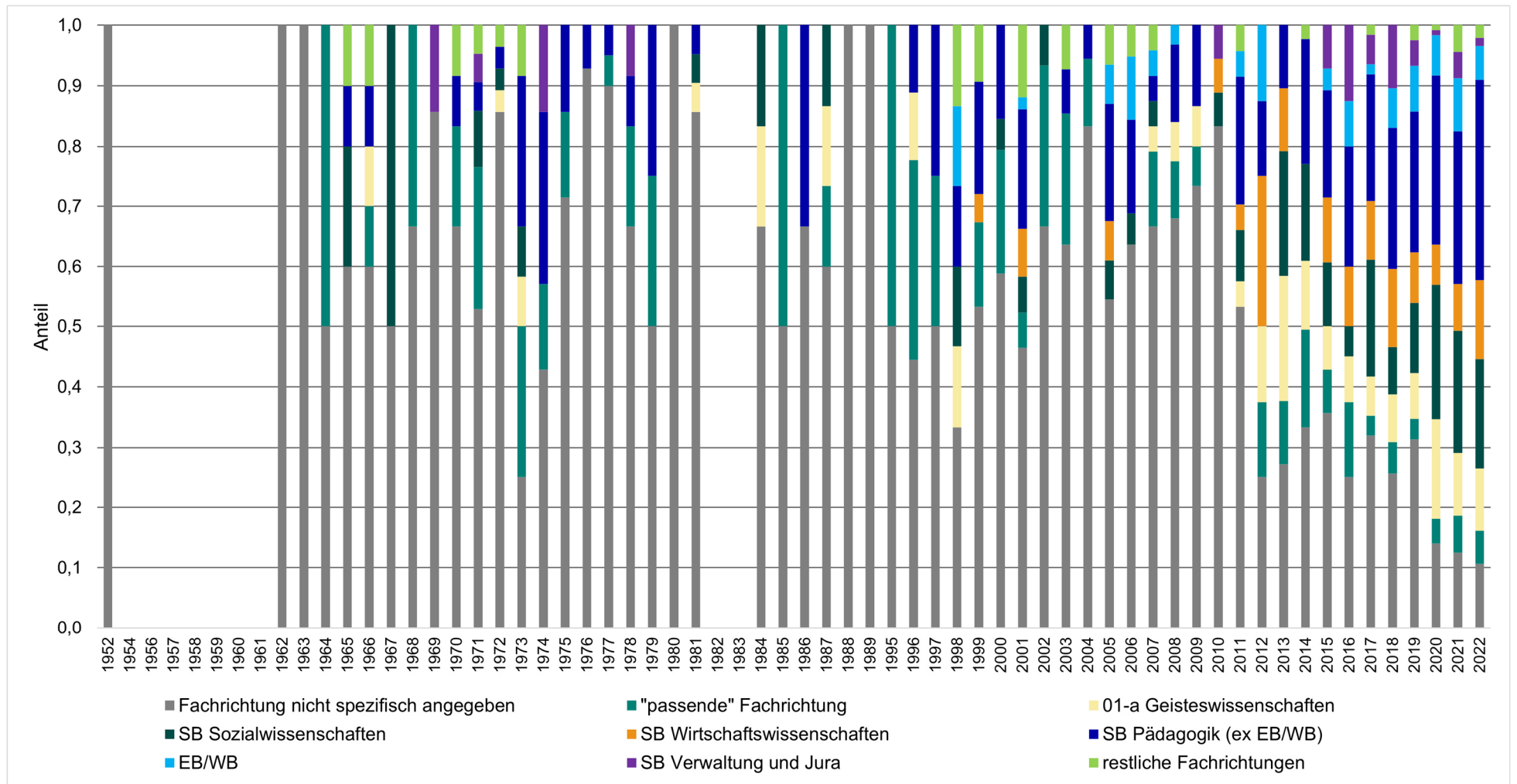
Fachrichtung des Studienabschlusses (n=743)	N	%
Fachrichtung nicht spezifisch angegeben	331	44,5
Fachrichtung unklar/diffus	3	0,4
„passende“ Fachrichtung	102	13,7
01-a Geisteswissenschaften	94	12,7
01-b Sprachen/Philologie/Linguistik	22	3,0
02 Sport, Fitness, Reha	1	0,1
03 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	333	44,8
└─ 03.1 Studienbereich Sozialwissenschaften	146	19,7
└─ 03.2 Studienbereich Verwaltung, Public Management	32	4,3
└─ 03.3 Studienbereich Wirtschaftswissenschaften	81	10,9
└─ Betriebswirtschaft	46	6,2
└─ (Bildungs-/Kultur-)Management	23	3,1
└─ 03.4 Studienbereich Pädagogik	278	37,4
└─ Pädagogik	157	21,1
└─ Erziehungswissenschaften	85	11,4
└─ Bildungswissenschaften	58	7,8
└─ Erwachsenen-/Weiterbildung	54	7,3
└─ Lehramt	23	3,1
└─ Soziale Arbeit/Sozialpädagogik	6	0,8
└─ 03.5 Studienbereich Jura	4	0,5
04 Naturwissenschaften, MINT	3	0,4
05 Gesundheitswissenschaften	1	0,1
07 Geografie, Ökologie, Umwelt-, Agrarwissenschaften	0	0
08 Ingenieurwissenschaften	2	0,3
09 Kunst	2	0,3

⁵⁰ Die Fachrichtungen summieren sich auf über 100%, da mehrere Fachrichtungen pro Anzeige codiert werden können. Einzig die Kategorie „Fachrichtung nicht spezifisch angegeben“ wurde ausschließlich codiert. Die Fächergruppen/Fachrichtungen sind pro Zeile je Dokument ausgewiesen, d. h. bspw. wurde in 333 Anzeigen mind. eine Fachrichtung der Fächergruppe „03 Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ codiert.

Auf dieser Ebene tritt hervor, dass fast die Hälfte der Anzeigen, die einen Studienabschluss als Qualifikationsanforderung angibt, keine konkrete Fachrichtung benennt. Eher unkonkrete Angaben, die auf eine gewisse Passung der Fachrichtung abzielen und der Volkshochschule eine Auslegung im eigenen Ermessen ermöglicht – bspw. „Hochschulstudium in geeigneter Fachrichtung“ (177), „zweckdienliches Studium“ (WL2297) oder „Hochschulstudium einer einschlägigen Fachrichtung“ (VW446) – werden in etwa einem Achtel der Anzeigen genannt. Bei konkret genannten Fachrichtungen wird beim größten Teil der Anzeigen eine aus der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften genannt, hierunter sind pädagogische Studiengänge (kumuliert) die am häufigsten genannte Subgruppe: Immerhin nennen 67,5% (278/412) der Anzeigen, die eine Fachrichtung angeben, eine Fachrichtung dieses Studienbereichs. Unter diesen wird zumeist auf ein Studium der Pädagogik oder Erziehungswissenschaften verwiesen, ein Studium mit der expliziten Ausrichtung oder einem Schwerpunkt in Erwachsenen-/Weiterbildung (hierunter auch Erwachsenenpädagogik) wird lediglich in 7,3% (54/743) der Anzeigen mit Studienabschlussforderung genannt. Ebenfalls in über 10% dieser Anzeigen genannte Fächergruppen sind die der Geistes- und Sozialwissenschaften, welche überwiegend auf einem hohen Abstraktionsniveau genannt werden (bspw. „abgeschlossenes geistes- oder sozialwissenschaftliches Studium“, VW798), sowie der Wirtschaftswissenschaften. Unter letzteren sind v. a. betriebswirtschaftliche Studienfachrichtungen häufiger genannt, seltener Studiengänge mit dediziertem Managementfokus, welcher überwiegend in Kombinationen wie Bildungs- oder Kulturmanagement geführt wird. Die lediglich in einzelnen Anzeigen genannten Fächergruppen werden stellenweise durch zu übernehmende Fach-/Programmbereiche der Volkshochschule begründet. In Gesamtschau werden angegebene Fachrichtungen in den Stellenanzeigen aber in der Regel nicht weiter kontextualisiert oder in ihrer Einschlägigkeit „begründet“.

Um die Entwicklung der geforderten Fachrichtungen im Zeitverlauf nachvollziehen zu können, wird in Abb. 6 die anteilige Entwicklung der angegebenen Fachrichtungen dargestellt. Hier ist bei der Interpretation zu beachten, dass der Anteil der Anzeigen, in denen keine Fachrichtung spezifisch angegeben ist, (in grau) akkurat abgebildet wird. Bei den restlichen genannten (und zur Komplexitätsreduktion inhaltlich zu Fächergruppen und Studienbereichen (SB) zusammengefassten) Fachrichtungen (farbig dargestellt) sind jedoch Doppelcodierungen möglich. Es können also lediglich Aussagen darüber getroffen werden, wie häufig eine Fachrichtung anteilig in den Anzeigen eines Jahres genannt wurde, nicht aber darüber, in welchen Kombinationen die Fachrichtungen sich auf die Anzeigen verteilen.

Abb. 6: Anteil der Angaben zur Fachrichtung des Studienabschlusses im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=743, nicht durchgängige Y-Achse)

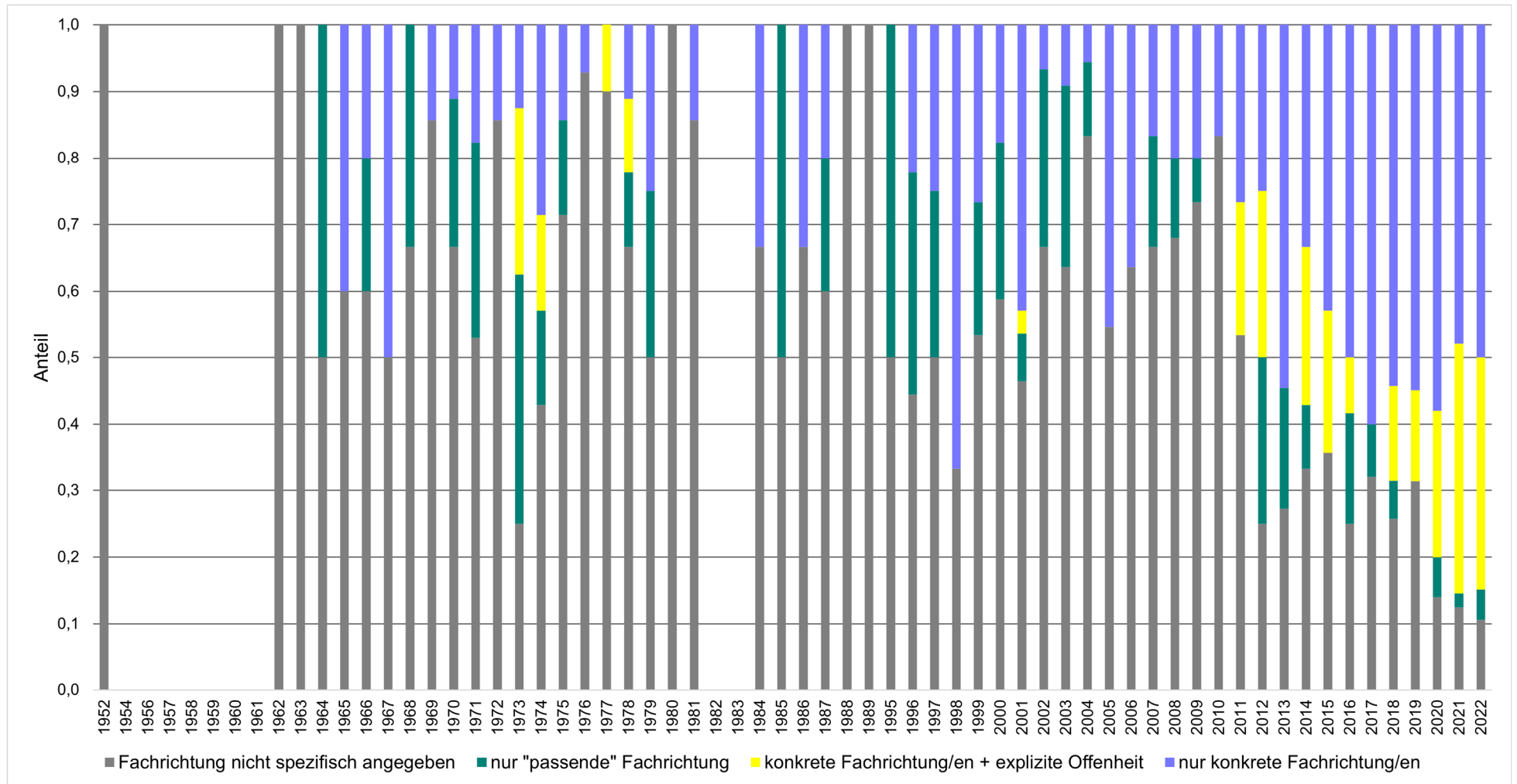


Es zeigt sich, dass im Gros der Anzeigen für Leitungsstellen bis einschließlich 2011 keine Angaben zur Fachrichtung eines geforderten Studienabschlusses gemacht werden. Ab dem Jahr 2012 ist ein auffälliger Bruch dahingehend auszumachen, dass je Jahr anteilig mind. 64% dieser Anzeigen mit Studienabschluss explizit (mindestens) eine Studienfachrichtung ausweisen. Die Deutlichkeit ergibt sich z. T. daraus, dass ab dem Jahr 2012 der Anteil an WILA-Stellenanzeigen, die überhaupt keine Angabe zur formalen Qualifikation machen, pro Jahr zwischen 23 und 64% beträgt. So treten die wenigen (in 2012 als Extremfall nur vier) Anzeigen, die einen Studienabschluss fordern, in Abb. 6 durch die Wahl der Grundgesamtheit hervor. Ab dem Jahr 2016 steigt der Anteil an Stellenanzeigen aus der StellA-Sammlung mit einem (im Vergleich zum WILA-Material) höheren Teil an Angaben zur Qualifikation bzw. Studienabschlüssen und Fachrichtungen stärker an und bedingt den höheren Anteil an Anzeigen mit konkreten Fachrichtungen.

Hinsichtlich der inhaltlich codierten Fachrichtungen ist die Aussagekraft von Abb. 6 begrenzt. Aus einer Zeitverlaufsperspektive kann jedoch festgehalten werden, dass „pädagogische“ Studiengänge für die Leitungsstellen erstmalig 1965 angefragt werden, bzw. ab 2019 auch vermehrt „erziehungs-/bildungswissenschaftliche“ Studiengänge. Ein Studium „im Bereich“ oder „mit Schwerpunkt“ Erwachsenen-/Weiterbildung wird erst 1998 explizit erwähnt. Allerdings finden sich früher regelmäßig Formulierungen, die auf ein „einschlägiges“, stellenweise auch „der Erwachsenenbildung förderliches Hochschulstudium“ verweisen (was als „passende“ Fachrichtung codiert wurde). Wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge werden 1999 erstmals und dann fortlaufend in einem kleineren Teil der Anzeigen genannt: entweder als eine Option unter mehreren („Sozial-, Bildungs- und Erziehungswissenschaften, oder Kultur- und Geisteswissenschaften, oder der Betriebswirtschaft“, 1805) oder auch kombiniert mit anderen (pädagogischen) Fachrichtungen („bevorzugt mit pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ausrichtung“, 1197), jedoch nur in Einzelfällen als alleinige Nennung.

Da die Analyse von mehreren in einer Anzeige genannten Fachrichtungen nur eingeschränkt möglich ist, soll der Grad der Konkretheit der Angaben zur Fachrichtung in den Stellenanzeigen abgebildet werden. Dies erfolgt in Abb. 7 anhand der Zuordnung der Anzeigen mit Studienabschlussforderung zu einer von vier Gruppen: Anzeigen, in denen keine Fachrichtung angegeben wird (identisch zu Abb. 6); Anzeigen, in denen ausschließlich auf eine „passende“ („einschlägige“) Fachrichtung verwiesen wird; Anzeigen, die ausschließlich auf eine/mehrere konkret genannte Fachrichtung/en verweisen; und Anzeigen, die eine/mehrere konkrete Fachrichtung/en nennen und in denen zusätzlich eine Offenheit für vergleichbare (auch öfter: „verwandte“, „ähnliche“) Fachrichtungen ausgedrückt wird, bspw. „Hochschulstudium [...] im Bereich Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialwissenschaften oder einer vergleichbaren Studienfachrichtung“ (1527).

Abb. 7: Anteil der Konkretheit der Angaben zur Fachrichtung des Studienabschlusses im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=743, nicht durchgängige Y-Achse)

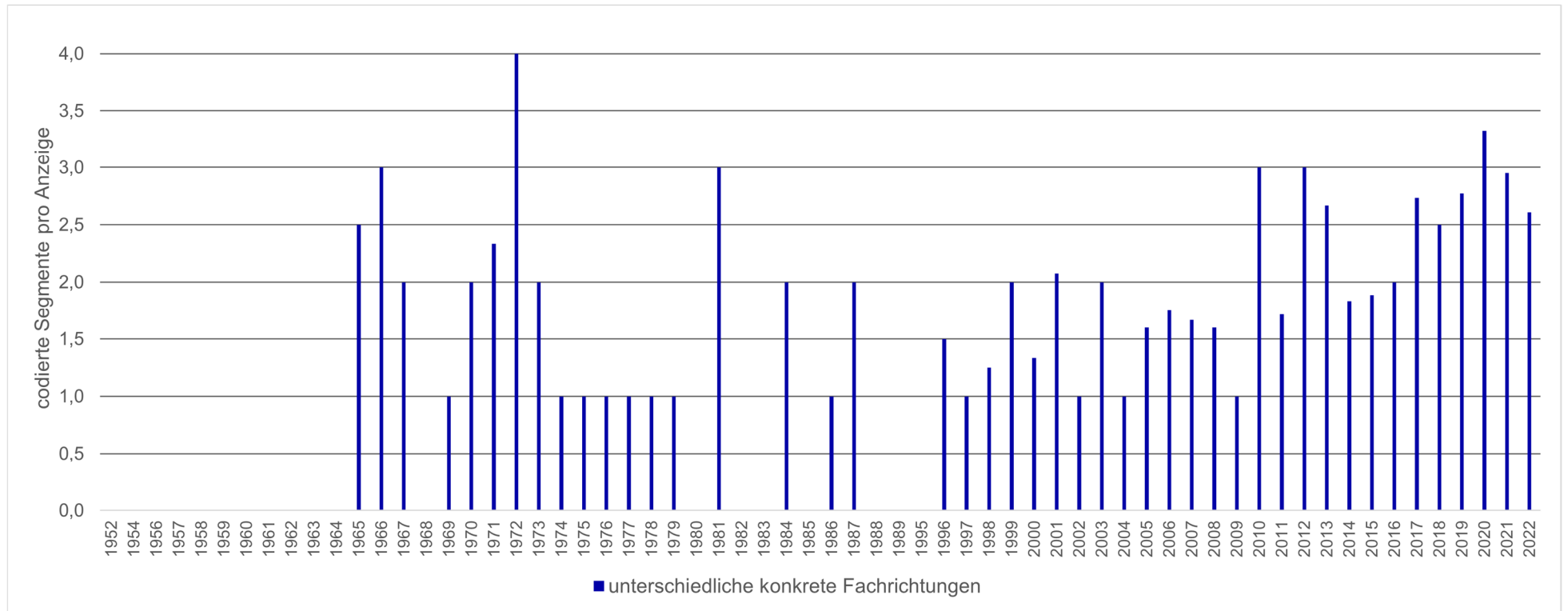


Ersichtlich wird, dass im Zeitverlauf nicht nur häufiger überhaupt Angaben zur Fachrichtung eines geforderten Studienabschlusses für Führungskräfte gemacht werden, sondern diese auch tendenziell häufiger eine Nennung konkreter Fachrichtungen beinhalten. Trotzdem können in den meisten Jahren mindestens ca. 30% der Anzeigen für Leitungsstellen, in denen ein Studienabschluss gefordert wird, als mit einem mehr oder weniger großen Grad an (nach außen kommunizierter, in den Stellenanzeigen wahrnehmbarer) Offenheit bzgl. der Fachrichtung versehen interpretiert werden: entweder liegt keine Angabe hierzu vor, oder es wird lediglich unkonkret eine (verhandelbare) „passende“ Fachrichtung angegeben, oder es wird zwar eine/mehrere Fachrichtung/en genannt, aber diese wiederum um „vergleichbare Studiengänge“ geöffnet. Auffällig ist zudem, dass in der Zeit, in der ein Studienabschluss häufiger als optional bzw. wünschenswert angegeben wurde (bis Ende der 1970er Jahre, vgl. Abb. 4), auch im überwiegenden Anteil der Anzeigen keine Angabe zur oder lediglich der Verweis auf eine „passende“ Fachrichtung vorhanden ist.

Um der möglichen mehrfachen Codierung verschiedener Fachrichtungen je Anzeige weiter nachzugehen, sollen die konkret genannten Fachrichtungen pro Anzeige eingehender betrachtet werden. Hierzu werden die durchschnittlich codierten Fachrichtungskategorien je Anzeige, in der eine konkrete Fachrichtung (also nicht nur eine „passende“ Fachrichtung) genannt ist, in Abb. 8 im Zeitverlauf dargestellt. So kann nachvollzogen werden, wie viele unterschiedliche Fachrichtungen bei einer konkreten Aussage zur Fachrichtung pro Anzeige genannt werden.⁵¹ Die Aussagekraft dieses Durchschnitts wird eingeschränkt durch den Differenzierungsgrad des Kategoriensystems. Da aber die häufig besetzten Fachrichtungskategorien alle vergleichbar tief ausdifferenziert sind, sollte dies jedoch nicht zu einer substanziellen Verzerrung führen.

⁵¹ Eine Untersuchung in absoluten Zahlen je Fachrichtung/en im Zeitverlauf wäre interessant, ist aber aufgrund der Datenstruktur nicht (mit vertretbarem Aufwand) in dieser Arbeit umsetzbar. Ggf. könnte auch analysiert werden, welche Fachrichtung wann mit wie vielen bzw. ganz ohne andere Fachrichtungen genannt wurde.

Abb. 8: Durchschnittlich codierte Fachrichtungskategorien je Anzeige mit konkreter Studienfachanforderung im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=340, nicht durchgängige Y-Achse)



Die codierten Fachrichtungen je Anzeige mit entsprechender Angabe reichen von durchschnittlich einer bis zu vier angegebenen Fachrichtungen. Hierbei ist die Aussagekraft der Durchschnittswerte bis zum Jahr 2014 jedoch eingeschränkt, da davor nur je eine einstellige Zahl an Anzeigen mit konkreter Fachrichtungsbezeichnung vorhanden ist (mit Ausnahme des Jahres 2002, dort N=13) und so Extremwerte größeren Einfluss nehmen. Daher lässt sich nur die Tendenz feststellen, dass, wenn Angaben zur Fachrichtung in einer Stellenanzeige gemacht werden, diese im Zeitverlauf tendenziell mehrere Fachrichtungen umfassen, da die durchschnittliche Menge eine codierte Kategorie pro Anzeige deutlich übersteigt. Die weitergehende Untersuchung dieser Beobachtung ist aufgrund der inhärenten Logik des verwendeten Kategoriensystems und der Analysemöglichkeiten der MAXQDA-Software jedoch nur begrenzt möglich, da auf einer quantitativen Ebene keine Unterscheidung zwischen der Nennung mehrerer Fachrichtungen im Sinne *gleichwertiger Alternativen* („Hochschulstudium der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre oder Pädagogik“, WL2449), einer *präzisierenden Angabe* („Hochschulstudium [...] der Fachrichtung Pädagogik, vorzugsweise mit einem Studienschwerpunkt im Bereich der Erwachsenenbildung“, WL2502) oder einer Forderung nach spezifischen *Fachkombinationen* („Pädagogik und 2 geistes- oder naturwissenschaftliche Fächer“, VW42) möglich ist. All diese Fälle sind im Material aufzufinden, ihre Verteilung ist jedoch nicht erfasst.

Auch eine Analyse, welche Fachrichtungen wie häufig gemeinsam in Anzeigen für Führungskräfte genannt werden, ist nur begrenzt möglich. Eine Untersuchung im Zeitverlauf ist für diese Arbeit aufgrund der Datenstruktur nicht realisierbar. Über die große Menge der einbezogenen Anzeigen beschränkt sich die Analysemöglichkeit auf Paare bzw. eine gemeinsame Nennung zweier Fachrichtungen. Hierüber kann angesichts der konstatierten Verschiebung der Anforderungen an Führungskräfte (etwa hinsichtlich einer zunehmenden Relevanz betriebswirtschaftlicher Themen) zumindest überprüft werden, inwiefern sich diese Verschiebungen auf Ebene der geforderten Studienfachrichtungen nachvollziehen lassen. Hierzu wurden die gepaarten Fachrichtungsbezeichnungen in den Stellenanzeigen, die einen Studienabschluss fordern, auf Studienbereichsebene (wie in Tab. 3 aggregiert) untersucht. Die mit Abstand häufigste Paarung ist [Studienbereich Pädagogik + Studienbereich Sozialwissenschaften] (in 115/743 Anzeigen, 15,5%). Hierunter sind in den Anzeigen sowohl gleichwertige Alternativen („Hochschulstudium [...], vorzugsweise im Bereich Erziehungs- oder Sozialwissenschaften“, WL2271), als auch präzisierende Angaben öfters vorhanden („Hochschulabschluss, bevorzugt Geistes- / Sozialwissenschaften mit pädagogischem Schwerpunkt“, WL1897). Deutlich wird jedoch auch, dass häufiger auch mehr als zwei Fachrichtungen genannt werden, bspw. ein „sozial-, erziehungswissenschaftliches, juristisches oder betriebswirtschaftliches Studium“ (WL2118). Keine andere Paarung erreicht eine Präsenz in über 10% der Anzeigen mit Studienabschlussforderung.⁵² Die Kombination [Studienbereich Pädagogik

⁵² Angesichts der Diskussion um Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin der Erwachsenenbildung (vgl. Kapitel 2.2) seien die häufigsten Kombinationen dieses Studienbereichs unter den Anzeigen für Leitungsstellen berichtet: Die Kombination [Studienbereich Pädagogik + Studienbereich Geisteswissenschaften] erreicht 62/743 Anzeigen

+ Studienbereich Wirtschaftswissenschaften] wird lediglich in 61/743 Anzeigen (8,2%) genannt. Die Angabe, dass eine bestimmte Fachrichtung als besonders bevorzugt oder (im Vergleich zu anderen genannten) priorisiert bzw. präferiert wird, findet sich in 88/743 (11,8%) der Anzeigen mit Studienabschlussforderung bzw. 88/412 (21,4%) der Anzeigen, in denen eine Fachrichtung des Studienabschlusses genannt wird. Im Zeitverlauf (und auch hinsichtlich anderer möglicher Differenzierungen) ist keine systematische Verteilung entsprechender Äußerungen ersichtlich. Hinsichtlich der konkret als bevorzugt genannten Fachrichtungen kann an dieser Stelle keine Aussage getroffen werden, da die Fachbezüge nicht über das Kategoriensystem erfasst werden. So kann eine entsprechende Codierung lediglich als Angabe einer explizit in der Stellenanzeige kommunizierten Präferenz bei der Stellenbesetzung in einem gewissen Anteil der Stellenanzeigen interpretiert werden. In 15/412 (3,6%) der Anzeigen wird eine Angabe gemacht, dass eine geforderter Fachbezug alternativ auch über Berufserfahrung oder eine non-formale Qualifikation erbracht werden kann. Dies betrifft im Großteil der Fälle Fachrichtungen aus dem Studienbereich Pädagogik (bspw. „Hochschulabschluss, der entweder in einer einschlägigen Fachrichtung (Pädagogik, Bildungswissenschaft oder vergleichbar) erworben wurde oder durch eine abschluss- bzw. tätigkeitsbezogene zusätzliche Qualifikation im Weiterbildungsbereich ergänzt wird“, 881), in wenigen Fällen den Bereich Wirtschaftswissenschaften. Entsprechende Textstellen können als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ein fachlicher Bezug nicht ausschließlich über ein Studium zu erwerben ist und verweisen so auf Kapitel 4.3 zu non-formalen Qualifikationen.

(8,3%). Die Kombination [Studienbereich Pädagogik + EB/WB] findet sich in 30/743 Anzeigen (4,0%) und verweist zumeist auf ein „Hochschulstudium in Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung“ (WL531).

4.2.4 Übergreifende formale Qualifikationskonstellationen

Gibt es subkategorienübergreifende/-kombinierende formale Qualifikationskonfigurationen, die gehäuft vorkommen?

Hierfür soll anhand von drei binären Merkmalen der Großteil des Materials für den Bereich der formalen Qualifikationen charakterisiert werden: zum Ersten hinsichtlich der Präsenz von Angaben zur formalen Qualifikation (keine Angabe/nur Hochschulstudium), zum Zweiten hinsichtlich des Studienabschlussniveaus (kein Niveau angegeben/nur Master-Niveau), zum Dritten hinsichtlich der Nennung mindestens einer Fachrichtung des Studienabschlusses (keine Angabe/Angabe). Die Merkmale wurden anhand der drei Hauptkategorien der bisherigen Analyse – Art der formalen Qualifikation, Niveau sowie Fachrichtung des Studienabschlusses – so gewählt, dass ein möglichst großer Teil des Materials abgebildet wird. Die Anteile werden in Tabelle 4 berichtet.

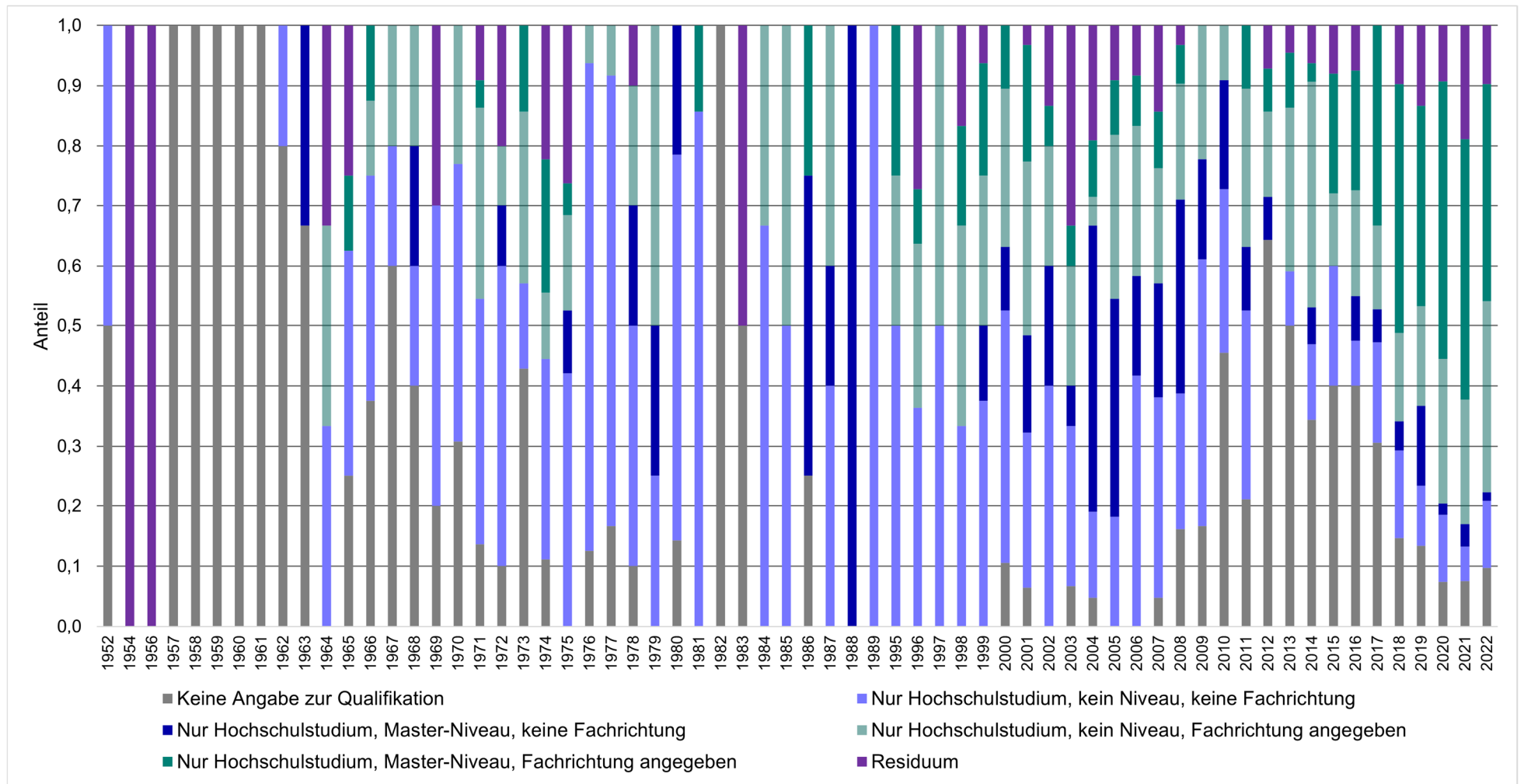
Tab. 4: Häufigste formale Qualifikationskonstellationen in den einbezogenen Stellenanzeigen

Qualifikationskonstellationen in den Stellenanzeigen (n=948)	N	%
Keine Angabe zur formalen Qualifikation	173	18,2
Nur Hochschulstudium, kein Niveau, keine Fachrichtung	232	22,5
Nur Hochschulstudium, Master-Niveau, keine Fachrichtung	88	9,3
Nur Hochschulstudium, kein Niveau, Fachrichtung angegeben	192	20,3
Nur Hochschulstudium, Master-Niveau, Fachrichtung angegeben	176	18,6
GESAMT	861	90,8

Durch die fünf Konstellationen werden über 90% der Anzeigen repräsentiert. Deutlich wird so zusammenfassend in Bezug auf das einbezogene Material, dass in fast einem Fünftel der Anzeigen überhaupt keine Angabe zur formalen Qualifikation der Führungskräfte gemacht wird und ein Hochschulstudium in etwa drei Viertel der Anzeigen die geforderte formale Qualifikation für Führungskräfte ist. In der Mehrheit der geforderten Studienabschlüsse ist kein Niveau angegeben – falls doch, ist es in der Regel ein Studium auf Master-Niveau – und nur in knapp über der Hälfte der geforderten Studienabschlüsse wird überhaupt eine Fachrichtung angegeben. In knapp einem Viertel der Anzeigen für Führungskräfte lässt sich die formale Qualifikationsanforderung so mit der beispielhaften Textstelle „Der Bewerber muß ein abgeschlossenes Hochschulstudium nachweisen“ (VW145) beschreiben.

In Abb. 9 werden die Konstellationen aus Tabelle 4 in ihrer anteiligen Entwicklung im Zeitverlauf dargestellt, wobei ein Residualanteil die hierin nicht erfassten Anzeigen abbildet.

Abb. 9: Anteil ausgewählter formaler Qualifikationskonstellationen im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=948, nicht durchgängige Y-Achse)



Sichtbar wird so zusammenfassend, dass bis in die 1970er Jahre in den Anzeigen oftmals keine Angabe zur geforderten Qualifikation gemacht wird. In den 2010er Jahren ist dies insbesondere in den Stellenanzeigen aus der WILA-Sammlung erneut gehäuft der Fall. Sofern eine Angabe zur Qualifikation gemacht wird, ist ein Hochschulabschluss zumeist die geforderte formale Qualifikation (und auch unter den Residuen wird zu einem guten Teil ein Hochschulabschluss auf Bachelor-Niveau und/oder eine Öffnung für Berufsausbildungen angegeben, s. o.). Im Zeitverlauf wird sowohl häufiger ein Hochschulabschluss auf Master-Niveau expliziert, als auch häufiger eine Angabe zur Fachrichtung des Studienabschlusses gemacht.

4.3 Non-formale Qualifikationen

Wie haben sich die non-formalen Qualifikationsanforderungen entwickelt?

Zuletzt sollen nach der Betrachtung der formalen Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte an Volkshochschulen die in den Stellenanzeigen an sie gestellten non-formalen Qualifikationsanforderungen untersucht werden. Hierfür wird in Tabelle 5 eine Übersicht über die einbezogenen Anzeigen gegeben. Die Grundgesamtheit bilden hierbei die Anzeigen, die eine Angabe zur formalen Qualifikation machen (und nicht ausschließlich über das Lehrerprogramm besetzt werden können), da in sämtlichen Anzeigen, die keine Angaben zur formalen Qualifikation enthalten, auch keine Angaben zu non-formalen Qualifikationen gemacht werden – in Bezug auf das gesamte Material beinhalten 836/948 (88,2%) keine Angabe zur non-formalen Qualifikation.

Auf dieser Ebene ist festzuhalten, dass im weit überwiegenden Teil der Anzeigen für Leitungsstellen keine non-formalen Qualifikationsanforderungen an die Bewerbenden gerichtet werden. In Einzelfällen sind Anforderungen so diffus formuliert, dass keine fachliche Zuordnung möglich ist, bspw. „tätigkeitsrelevante Zusatzqualifikation“ (WL147). Die häufigste Anforderung bildet ein Führerschein bzw. eine Fahrerlaubnis, die zumeist von Volkshochschulen in Trägerschaft eines Kreises genannt wird, was angesichts der bei Kreis-Volkshochschulen oftmals weiter entfernten Außenstellen nachvollziehbar erscheint. Im Bereich der Verwaltung wird in wenigen Fällen eine „Zusatzqualifikation / fundierte Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen oder verwaltungswissenschaftlichen Bereich“ (266) gefordert oder Fortbildungen wie der „Verwaltungslehrgang II“ (WL2351) als notwendige Qualifikation für einen Stellenzugang bei Vorliegen einer Verwaltungsausbildung genannt. Etwas häufiger werden Fortbildungen im Bereich Weiterbildungsmanagement genannt: zumeist unspezifisch als „betriebswirtschaftliche Zusatzqualifikationen“ (WL559), in Einzelfällen auch mit konkretem Gegenstandsbezug (Marketing, Personalwirtschaft, Bildungs-/Kulturmanagement). In einer Stellenanzeige wird direkt auf die „Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Führungskräften an Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschulverbandes“ (1571) verwiesen (vgl. Kap. 2.1). Anforderungen aus dem Bereich Pädagogik stellen kumuliert die zweithäufigste Nennung dar: einerseits finden sich eher unspezifische Forderungen nach einer „pädagogische[n] Zusatzqualifikation“ (WL620) oder einer auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogenen „erwachsenenpädagogische[n] Zusatzqualifikation“ (WL401). Andererseits wird stellenweise auch konkret ein „erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium mit dem

Schwerpunkt Erwachsenenbildung“ (VW376) oder eine „Zusatzqualifikation im Bereich der Erwachsenenbildung im Rahmen eines Ergänzungsstudiums“ (WL234) gefordert.⁵³ Insgesamt ist zu beobachten, dass (erwachsenen-)pädagogische wie auch betriebswirtschaftliche Zusatzqualifikationen insbesondere dann gefordert werden, wenn kein Studienabschluss in einer entsprechenden Fachrichtung vorausgesetzt wird; zumeist sind sie ergänzend zur Vervollständigung des gewünschten fachlichen Profils gefordert. Sprachenbezogene Prüferlizenzen bzw. die Zulassung durch das BAMF werden in einzelnen Anzeigen gefordert, bei denen die Leitung auch einen Fachbereich inhaltlich leiten soll. In den betreffenden drei Anzeigen sind sie allerdings nur als „erwünscht“ angegeben.

Tab. 5: Non-formale Qualifikationsanforderungen in den Stellenanzeigen, die eine Angabe zur formalen Qualifikation machen⁵⁴

Non-formale Qualifikationsanforderungen (n=768)	N	%
Non-formale Qualifikation nicht spezifisch angegeben	656	85,4
Non-formale Qualifikation unklar/diffus	6	0,8
Führerschein/Fahrerlaubnis	47	6,1
Verwaltung	9	1,2
Bereich Weiterbildungsmanagement	23	3,0
↳ Führungskräfte-Fortbildung unspezifisch	2	0,3
↳ Leitungsfortbildungen des DVV	1	0,1
↳ Betriebswirtschaft unspezifisch	13	1,7
↳ (Bildungs-/Kultur-)Management	5	0,7
↳ Personalwirtschaft	1	0,1
↳ Marketing	1	0,1
Bereich Pädagogik	42	5,5
↳ Pädagogik unspezifisch	17	2,2
↳ staatl. Anerkennung Sozialpädagogik	1	0,1
↳ Erwachsenenpädagogik unspezifisch	15	2,0
↳ Erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium	9	1,2
Bereich Sprachen	6	0,8
↳ BAMF-Zulassung nach Integrationskursverordnung	3	0,4
↳ telc-Prüferlizenz	3	0,4
Digitalisierung/IT/EDV; persönlichkeitsbezogene Weiterbildungen;	je 0	je 0

⁵³ Eine Verbindung zu landesgesetzlichen Regelungen wird in diesen Anzeigen nicht hergestellt, zudem stammen die entsprechenden Anzeigen aus unterschiedlichsten Bundesländern, sodass hier kein direkter Zusammenhang angenommen werden kann.

⁵⁴ Wie in Tab. 3 (Fachrichtungen) summieren sich die Angaben dieser Tabelle auf über 100%, da mehrere non-formale Qualifikationen pro Anzeige codiert werden können. Einzig die Kategorie „non-formale Qualifikation nicht spezifisch angegeben“ ist exklusiv und anteilig exakt ausgewiesen. Die restlichen Angaben sind pro Zeile je Anzeige zu lesen: so wurde in 23 Anzeigen mind. eine non-formale Qualifikation aus dem Bereich Weiterbildungsmanagement codiert.

Dass eine genannte non-formale Qualifikation nicht verbindlich gefordert ist, sondern nur optional bzw. erwünscht ist, wird in 14 Dokumenten formuliert. Es ist jedoch kein systematischer Bezug zu bestimmten Qualifikationen festzumachen. Ferner ist in 12 Dokumenten angegeben, dass anstatt einer genannten non-formalen Qualifikation alternativ auch Berufserfahrung im entsprechenden Bereich ausreichend ist. Dies betrifft zum Großteil (erwachsenen-)pädagogische Qualifikationen und Zusatzstudiengänge, was deren Bedeutung ein Stück weit relativiert. Non-formale Qualifikationen mit inhaltlichen Bezügen zu den Bereichen Qualitätsmanagement, Digitalisierung oder auch persönlichkeitsbezogene Weiterbildungen (ggf. mit Schwerpunkt Personalführung) sind in den einbezogenen Leitungsstellen nicht gefordert.

In Gesamtschau ist aus quantifizierender Perspektive festzuhalten, dass in 90,9% (698/768) der Anzeigen mit Angaben zur Qualifikation keine (inhaltlichen) non-formalen Qualifikationsanforderungen an die Leitungskräfte genannt werden, wenn man den Führerschein außen vor lässt. In Abb. 10 wird die anteilige Nennung non-formaler Qualifikationsanforderungen im Zeitverlauf dargestellt, um ihrer Bedeutung aus dieser Perspektive nachgehen zu können. Analog zu Abb. 6 ist bei der Interpretation zu beachten, dass der Anteil der Anzeigen, in denen keine non-formale Qualifikation spezifisch angegeben ist, (in grau) akkurat abgebildet wird. Bei den konkreten Nennungen sind jedoch Doppelcodierungen möglich, sodass lediglich Aussagen darüber getroffen werden können, wie häufig eine Qualifikation in den Anzeigen eines Jahres anteilig genannt ist.

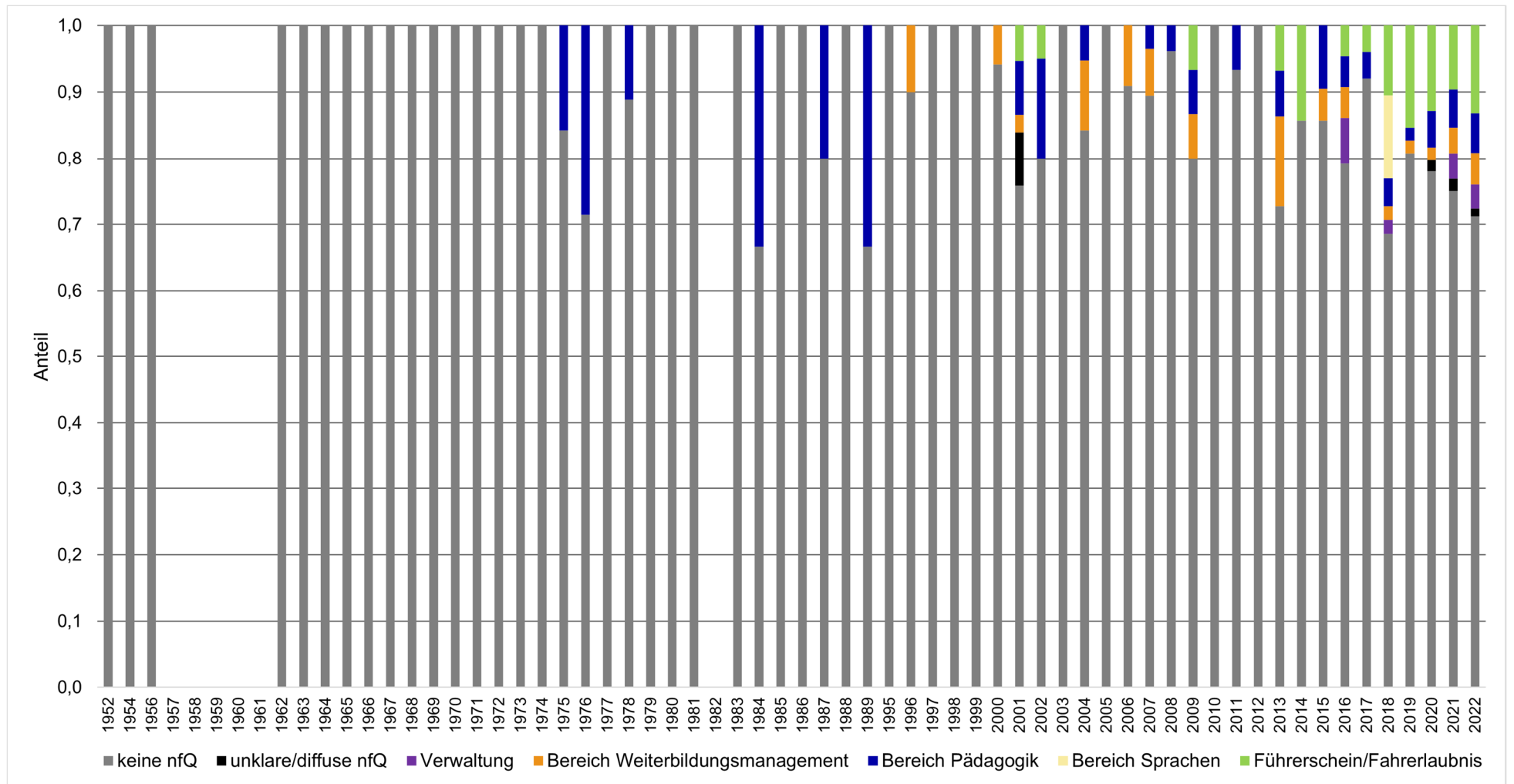
Auffällig sind aus zeitlicher Perspektive insbesondere die Anforderungen in den Bereichen Pädagogik sowie Weiterbildungsmanagement: Vor 1975 werden überhaupt keine non-formalen Qualifikationsanforderungen gestellt, ab 1975 dann stellenweise im Bereich Pädagogik. Vor allem bei Leitungsstellen aus NRW wird (mehrfach in exakt dieser Formulierung) neben einem Hochschulstudium „ferner eine pädagogische Ausbildung oder mehrjährige pädagogische Tätigkeit, möglichst im Bereich der Erwachsenenbildung“ (VW322) gefordert.⁵⁵ Die drei Anzeigen der Jahre 1984 bis 1989 aus NRW und Hessen verweisen in ähnlicher Form auf eine „Ergänzung des Fachstudiums durch ein erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium mit dem Schwerpunkt ‚Erwachsenenbildung‘“ (VW400).⁵⁶ Ab den 2000er Jahren werden sowohl erwachsenenpädagogische Zusatzstudiengänge als auch entsprechende Zusatzqualifikationen in den Anzeigen erwähnt. Zeitlich ähnlich zu den Befunden bei der Studienfachrichtung wird 1996 erstmalig eine Qualifikation im Bereich „Kulturmanagement“ genannt, was Anfang der 2000er Jahre v. a. als Aufbau- oder Zusatzstudium beschrieben wird.⁵⁷ Im weiteren Verlauf wird dann statt eines Zusatzstudiums eher eine „[b]etriebswirtschaftliche Zusatzqualifikation“ (WL813) benannt.

⁵⁵ Es kann vermutet werden, dass dies in gewissen kommunalen (bildungspolitischen) Richtlinien dieser Zeit begründet liegt, wenngleich in den betreffenden Anzeigen kein expliziter Bezug hergestellt wird.

⁵⁶ Dies korrespondiert mit der Einrichtung entsprechender Studienmöglichkeiten in dieser Zeit.

⁵⁷ Da in den Blättern zur Berufskunde 1994 Studienangebote „unter dem Stichwort ‚Kulturmanagement‘“ (BA, 1994, S. 32) als sinnvolle Kombinationsmöglichkeit auch für Leitungen hervorgehoben werden, könnte dies auf volkshochschulinterne Resonanz dieser Veröffentlichung bzw. ihr zugrundeliegender Diskussionen verweisen.

Abb. 10: Anteil der Angaben zu non-formalen Qualifikationen im Zeitverlauf (eigene Darstellung, n=768, nicht durchgängige Y-Achse)



5 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die dargestellten Befunde in Kapitel 5.1 hinsichtlich ihrer Bedeutung und Reichweite diskutiert, wobei die Struktur dieses Unterkapitels an die Struktur der Analyse angelehnt ist. Weiterführende Forschungsperspektiven werden in Kapitel 5.2 aufgezeigt. Für die Reflexion der Limitationen der Arbeit sei auf Kapitel 3.5 verwiesen.

5.1 Interpretation und Einordnung der Befunde

Art der formalen Qualifikation

Eingangs skizzierte „Thesen über ‚ganz neue Anforderungen‘ [...], die angeblich ‚ganz neue berufliche Qualifikationen‘ erfordern“ (Kade et al., 2007, S. 147) können für Führungskräfte an Volkshochschulen angesichts der empirischen Befunde der Stellenanzeigenanalyse nur eingeschränkt unterstützt werden. Es kann angenommen werden, dass ein Hochschulabschluss spätestens seit Ende der 1970er Jahre für den weit überwiegenden Teil der Leitungsstellen de facto „als Einstellungsvoraussetzung eine *conditio sine qua non*“ (Nittel, 2000, S. 35) darstellt: sofern eine formale Qualifikation explizit angegeben ist, ist es nur in Einzelfällen kein Hochschulstudium. Dass ein Studium lediglich „wünschenswert“ sei, wird im Zeitverlauf kaum mehr in den Stellenanzeigen formuliert, und auch eine Erwähnung (und damit gewisse Relevanzsetzung) von Berufsausbildungsabschlüssen kann als Ausnahme angesehen werden. Dies entspricht den Ergebnissen vorhandener empirischer Studien, die (auch historisch) hohe Studienabschlussquoten bei tatsächlich eingestellten bzw. den die Leitungsstellen einnehmenden Personen an Volkshochschulen dokumentieren (Fülgraff & Gerhard, 1981; Kühn et al., 2015; Meyer-Ehlert, 1994; Pflüger & Gerhard, 1980; Walter, 2002). Die Eröffnung „vergleichbarer Qualifikationen“ anstelle eines angegebenen Studienabschlusses, welche ab dem Ende der 1990er Jahre häufiger ausgedrückt wird, könnte ein Ausdruck entsprechender tarifrechtlicher Regelungen zu *sonstigen Beschäftigten* oder gleichwertigen ausländischen Bildungsabschlüssen sein. Dass in den Anzeigen der 1950/60er Jahre selten eine formale Qualifikation angegeben ist, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die Textsortenkonventionen der Stellenanzeigen seitdem stärker geändert haben (vgl. Kap. 3.2.4) und zudem damals das Berufsbild kaum konturiert war, entsprechende „gängige“ (formale) Qualifikationswege fehlten und daher primär andere Anforderungen wie (Berufs-) Erfahrung in der Erwachsenenbildung nach außen kommuniziert wurden. Daneben ist in einem Teil der Anzeigen der WILA-Sammlung, v. a. ab dem Jahr 2008, häufiger keine Angabe zur geforderten Qualifikation vorhanden, was sich vermutlich durch die Eigenheiten bzw. Verarbeitung dieser Anzeigen begründet (vgl. Kap. 3.2.4).

Niveau des Studienabschlusses

Das Studienabschlussniveau wird historisch kaum angegeben, während in den 2000er Jahren zunehmend häufiger ein Studium auf Master-Niveau gefordert wird. Ob die häufige Abwesenheit einer spezifischen Angabe zum Niveau bspw. Ausdruck einer Beliebigkeit oder Nachrangigkeit des Niveaus oder eher Resultat eines nicht explizit kommunizierten, aber doch vorhandenen Standards ist, kann durch eine Stellenanzeigenanalyse nicht beantwortet werden. Es liegt nahe,

dass ein Teil dieser Unterschiede durch die Beschaffenheit des Materials und den hohen Anteil an Anzeigen aus dem WILA-Material ohne Angaben zur Qualifikation zustande kommt. Zudem könnte die im Zuge der Bologna-Reform überhaupt erst vorgenommene Differenzierung von Master- und Bachelor-Niveau zu vermehrten Angaben sowie zusätzlichen Hinweisen auf „gleichwertige“ oder „vergleichbare“ Abschlussniveaus führen, worüber ein Bewusstsein für Studienabschlüsse wie das Diplom ausgedrückt werden kann. Die in Kapitel 2.3.3 angeführten empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass historisch v. a. Absolvent:innen von Universitäten rekrutiert wurden, was vor der Reform in der Regel Abschlüsse auf heutigem Master-Niveau bedeutete. In diesem Zusammenhang ist auch anzunehmen, dass das Studienabschlussniveau mit der einer konkreten Leitungsstelle angedachten Vergütung korrespondiert: da Leitungsstellen in der Regel zu den am höchsten vergüteten Stellen einer Volkshochschule zählen (dies deutet sich in einem ersten Vergleich der Vergütungsstrukturen in Anzeigen von Leitungsstellen mit denen anderer Volkshochschulstellen an), erscheint angesichts Regelungen zur tariflichen Eingruppierung bzw. Besoldung im höheren Dienst (TVöD-EG13, BAT IIa/b, Besoldungsgruppe A13 und höher) wahrscheinlich, dass ein Großteil der Stellen einen „wissenschaftlichen Hochschulabschluss“ (d. h. auf heutigem Master-Niveau bzw. DQR-Niveau 7) erfordert(e). Eine zukünftige Analyse der Angaben zur Vergütung der Leitungsstellen könnte auch dann gewisse Rückschlüsse auf das notwendige Studienabschlussniveau zulassen, wenn kein Niveau explizit genannt wird. Inwiefern Volkshochschulen sich entsprechenden tarifvertraglichen Regelungen anschließen (stellenweise finden sich in den Anzeigen auch Hinweise auf Haustarifverträge) oder angesichts ihrer Rechts-trägerschaft als kommunale Arbeitgeber teils zwingend tarifgebunden sind, könnte in weiterführenden Arbeiten mit den entsprechenden Auswirkungen auf die organisationale Stellengestaltung und -besetzung eingehender beleuchtet werden.

Fachrichtung des Studienabschlusses

Bezogen auf eine inhaltliche Veränderung der Qualifikationsanforderungen kommen v. a. die in den Stellenanzeigen genannten Studienfachrichtungen in den Blick. Bis in die 2010er Jahre ist der Anteil der Anzeigen, in dem keine oder keine konkreten Fachrichtungen genannt werden, als relativ hoch einzuschätzen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die rekrutierenden Einrichtungen nicht *die* notwendige oder gängige Studienfachrichtung für Leitungsstellen vorsehen bzw. vorsahen und daher oft keine konkrete Angabe zur Fachrichtung gemacht wird, was im Zeitverlauf tendenziell abnimmt. In den jüngeren Jahren ist dafür häufiger eine Offenheit für „vergleichbare Fachrichtungen“ ausgedrückt. Limitierend sind auch hier die Unterschiede der Materialquellen, da die direkt von den Volkshochschulen bezogenen Anzeigen der Stella-Sammlung tendenziell ausführlicher sind und Unterschiede daher vermutlich zum Teil hierauf zurückzuführen sind. Konkret genannte Studienfachrichtungen umfassen überwiegend Fächer der Sozial- und Geisteswissenschaften (inklusive des Fachbereichs Pädagogik), ab Ende der 1990er Jahre auch der Wirtschaftswissenschaften, die jedoch kaum als alleinige Fachrichtung, sondern in der Regel als Alternative zu oder in Kombination mit anderen Fachrichtungen genannt werden. Die Kombina-

tion pädagogischer und wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtungen erscheint auf Ebene eines Studiums – trotz der Relevanz dieser beiden Studienbereiche im Diskurs und in den Darstellungen zum Berufsbild – anhand der Nennungen in den Stellenanzeigen nicht in der Breite von den Leitungskräften gefordert zu werden.

Angesichts der empirischen Befunde erscheint die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft insbesondere ab den 2000er Jahren relativ häufig explizit genannt, jedoch gleichzeitig (soweit dies in den vorliegenden Daten nachvollzogen werden kann) nicht überwiegend als einzige oder quantitativ dominante Nennung, als dass im Bezug auf die Professionalität von Volkshochschul-Leitungskräften von einer klaren „Bezugsdisziplin“ (Schrader, 2011, S. 71) bzw. „Bezugswissenschaft“ (Gieseke, 1988, S. 11) gesprochen werden könnte. Mit der Einrichtung des pädagogischen Diplomstudienganges findet dieser zwar stellenweise Beachtung in den Anzeigen, wird für Leitungsstellen aber offensichtlich nicht als alleinig relevante Qualifikation gesehen. Dies könnte in Zusammenhang mit der in Kapitel 2.2 skizzierten, zurückhaltenden Position Tietgens‘ bzw. des DVV zum Diplomstudiengang stehen. Insbesondere ab dem Jahr 2019 ist auch vermehrt von „erziehungs-/bildungswissenschaftlichen“ Studiengängen die Rede, was auf eine zunehmende Etablierung entsprechender (Master-)Studiengänge verweisen könnte. Ein Bezug zu spezifisch erwachsenenpädagogisch akzentuierten Studienangeboten findet sich selten und erstmalig 1998, was angesichts der wesentlich früheren Etablierung des Schwerpunktes im Diplomstudiengang relativ spät erscheint.⁵⁸ Inwiefern eher über Berufserfahrung in Anforderungsprofilen Bezug zur Erwachsenenbildung gesucht wird, wäre in anschließenden Studien zu untersuchen. Als Sonderfall können vereinzelte Forderungen nach erwachsenenpädagogischen Qualifikationen aufgrund landesgesetzlicher Regelungen gesehen werden, die evtl. auch häufiger bei Einstellungsentscheidungen relevant sein könnten, als sie in den Stellenanzeigen benannt werden.

In Gesamtschau erscheint angesichts des substanziellen Anteils der Anzeigen, in denen keine oder nur unkonkrete Angaben zur Fachrichtung eines geforderten Hochschulabschlusses gemacht werden, eine relativ breite Menge an Studienfachrichtungen als prinzipiell relevant für Leitungsstellen erachtet zu werden. In dieser Arbeit konnten diesbezüglich kaum systematische Unterschiede in Bezug auf bestimmte Eigenheiten der Stelle bzw. der Volkshochschule ausgemacht werden. Hinsichtlich der Anzeigen, in denen mehrere Fachrichtungen genannt werden, sind verschiedene Interpretationen denkbar: eine höhere Zahl an *gleichwertigen Alternativen* könnte rekrutierungsstrategisch eine breitere Bewerber:innenmenge explizit ansprechen (hinzu kommt die Erwägung „vergleichbarer Fachrichtungen“); eine höhere Zahl an *präzisierenden Angaben* etwa zu Studienschwerpunkten könnte im Zuge sich ausdifferenzierender Studienmöglichkeiten not-

⁵⁸ Peters (2004, S. 205) Interviewstudie mit Diplom-Pädagog:innen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beruflichem Wissen als Teil von erwachsenenbildnerischer Professionalität liefert eine mögliche Erklärung: „Wissenschaftliches Wissen und Können im allgemeinen wird von den überwiegend managend Tätigen, für die es im beruflichen Handeln selbst kaum eine Rolle zu spielen scheint, dennoch hoch geschätzt im Hinblick auf die ihm unterstellte ‚schlüsselqualifizierende‘ Funktion und im Hinblick auf seinen Nutzen für den beruflichen Status. Spezifisch erwachsenenbildungs-wissenschaftliches Wissen und Können scheint für sie im beruflichen Handeln kaum verwendbar zu sein; sie kritisieren, auf ihre Management-Aufgaben durch das Studium nicht vorbereitet worden zu sein.“ Ähnlich äußern sich die Leitungskräfte in der Interviewstudie von Hary (2017, S. 227–229).

wendig sein; eine Forderung von bestimmten *Fachkombinationen* könnte mit breiteren (studien-) fachlichen Anforderungen an Leitungsstellen einhergehen. Empirisch können diese Mehrfachnennungen jedoch in dieser Arbeit nicht in Gänze analysiert werden.

Non-formale Qualifikationen

Neben dem Hochschulstudium als verbreitete formale Qualifikationsanforderung erscheinen non-formale Qualifikationen in ihrer Bedeutung anders gelagert: sie werden in nur einem kleinen Teil der Anzeigen überhaupt explizit genannt und haben hier (mit Ausnahme des Führerscheins in seiner praktischen Relevanz) oftmals den Charakter einer Ergänzung des fachlichen Profils über ein gefordertes Hochschulstudium hinaus. Im Zeitverlauf kann ein gewisser Wandel der konkret geforderten non-formalen Qualifikationen ausgemacht werden, auch hier werden im Bereich Weiterbildungsmanagement verortete Qualifikationen erst Ende der 1990er Jahre relevant. Die vereinzelte Forderung sprachbezogener Zusatzqualifikationen im Jahr 2018 kann im Zusammenhang mit dem zu dieser Zeit stark zunehmenden Angebot von Integrationskursen durch Volkshochschulen gesehen werden und steht in den betreffenden Stellen in Verbindung mit der zugeordneten Übernahme eines entsprechenden Programmbereichs. Erwachsenenpädagogischen Zusatzqualifikationen und gerade auch Zusatz-/Aufbau-/Ergänzungsstudiengängen kann speziell für Führungskräfte keine große Resonanz in den Stellenanzeigen bescheinigt werden.

Die quantitative Bedeutung non-formaler Qualifikationen erscheint in Gesamtschau gering, v. a. im Vergleich mit anderen erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsbereichen wie der Lehre (insb. im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache sowie der beruflichen Bildung) oder der Weiterbildungsberatung, in denen Zusatzqualifikationen tendenziell eine größere Bedeutung einnehmen (Martin et al., 2016, S. 120–125). Im überwiegenden Teil der Anzeigen werden keine solchen Anforderungen an die Führungskräfte genannt und zudem macht der Führerschein in den jüngeren Anzeigen einen guten Teil dieser Nennungen aus. Es erscheint jedoch plausibel, dass verbandsinterne Maßnahmen, wie die Modulreihe *vhs-Weiterbildungsmanagement* des DVV, in der Fortbildung der Führungskräfte eine (auch strategisch) wichtige Rolle einnehmen und vielleicht auch gerade aufgrund dieser und ähnlicher Maßnahmen selten verbandsexterne non-formale Qualifikationen in den Anzeigen gefordert werden. Dass diese Modulreihe nur in einem Einzelfall explizit in den Anzeigen genannt wird, liegt vermutlich darin begründet, dass sie in der Regel von Führungskräften *nach* Stellenantritt als *interne* Fortbildungsmaßnahme besucht wird.

Übergeordnete Betrachtung

Angesichts der teils doch deutlichen Aussagen bezüglich veränderter Anforderungen an Führungskräfte – auch seitens des DVV, der aktuell ein „abgeschlossenes und fachbezogenes Universitäts- bzw. Hochschulstudium [sowie eine] (Zusatz)Qualifikation Betriebswirtschaftslehre oder vergleichbar“ für den Funktionsbereich *vhs-Leitung* vorsieht (Organisations- und Finanzausschuss des DVV, 2021, S. 9) – erscheinen die empirisch in den Stellenanzeigen beobachtbaren Veränderungen auf Ebene der Qualifikationsanforderungen nicht so weitgehend, wie es vermutet werden könnte. Im Zeitverlauf sind zwar hinzukommende relevante fachliche Bezüge (insbeson-

dere aus den Wirtschaftswissenschaften) wahrzunehmen, allerdings erscheint ein Großteil der darüber hinausgehenden Veränderungen in den Stellenanzeigen tendenziell eher in Zusammenhang mit veränderten externen Einflüssen (etwa einem Wandel von Textsortenkonventionen im Zeitverlauf, Materialunterschieden, Studienreform) zu stehen als per se direkte Veränderungen der Anforderungen an Leitungsstellen zu dokumentieren, worin sich gleichzeitig eine Limitation des Zugangs über Stellenanzeigen zeigt. Nachdem die Stella-Sammlung überwiegend direkt auf Originalanzeigen der Volkshochschulen zugreift und nicht, wie die WILA-Sammlung, überwiegend auf in anderen Medien veröffentlichte Anzeigen basiert, könnte etwa hinterfragt werden, ob volkshochschulintern konkretere Präferenzen der Qualifikation der Bewerbenden auch historisch stärker vorhanden waren, sich diese in (historischen) Anzeigen in Printmedien nur weniger direkt abbilden (konnten oder mussten) als in ausführlicheren Originalanzeigen im Internet.

5.2 Perspektiven für weiterführende Forschung

In dieser Arbeit wurden Qualifikationsanforderungen insbesondere auf einer organisationalen Ebene als professionalitätsbezogene Ansprüche der Volkshochschulen an die Leitungskräfte betrachtet, die sich in den Stellenanzeigen (verstanden als organisationale Dokumente bzw. Instrumente zur Rekrutierung von Personal) zeigen. In diesem Sinne bilden diese Anforderungen zwar die „Ausgangspunkte von professionellen Ansprüchen in der Erwachsenenbildung“ (Gieseke, 2023, S. 341) – jedoch sollte anschließende Forschung zur Professionalitätsentwicklung und (kollektiven) Professionalisierung über diesen Ausgangspunkt hinaus führen. Ertragreich erscheint als Grundlage das *Modell mehrebenen-übergreifender Professionalitätsentwicklung*, welches Breitschwerdt (2022, S. 183) am Fallbeispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung aufzeigt. Hierüber kommen auf der Meso-Ebene der Weiterbildungsorganisation, bei der in dieser Arbeit v. a. die Personalakquise, -auswahl und -entwicklung in den Blick kam, ergänzend die Aspekte des Qualitätsmanagements und der Organisationskultur hinzu. Die Organisation fungiert als „vermittelnde Instanz, welche die unterschiedlichen Aspekte der einzelnen Ebenen im Mehrebenen-System zusammenbringt“ (ebd., S. 184), welche im Folgenden skizziert werden. Das (Leitungs-)Personal auf der Mikro-Ebene wird nicht nur mit seinen (non-)formalen Qualifikationen, sondern auch hinsichtlich informell erworbener Kompetenzen und seines professionellen Selbstverständnisses relevant. Maßgebliche regulierende und strukturierende Impulse für die Organisationen können über eine Institutionalisierung von Professionalitätsentwicklung jedoch auch – dies klang in dieser Arbeit in Bezug auf den DVV und dessen Aktivitäten in der Formulierung des Berufsbilds sowie der Bereitstellung von Fortbildungsmaßnahmen für Leitungskräfte bereits an – von Dachorganisationen auf einer Zwischenebene ausgehen. Für Volkshochschulen kommen hier ggf. mehrere relevante Dachorganisationen in den Blick: Neben dem DVV und den jeweiligen Landesverbänden erscheint je nach Rechtsträgerschaft einer Volkshochschule bspw. eine Einbindung in Strukturen der kommunalen Verwaltung oder ein/e Trägerverein bzw. -gesellschaft relevant. Eingebettet sind die genannten Ebenen in einen gesellschaftlichen Rahmen, der u. a. Möglichkeiten zum Qualifikations- und Kompetenzerwerb über spezifische Studiengänge und

weitere Fortbildungsangebote sowie eine darüber ermöglichte erwachsenenbildnerische Sozialisation bedingt. Auf Basis dieser Arbeit wären für die öffentlich geförderte Weiterbildung (gesetzliche) Förderstrukturen (Kuhlenkamp, 2024) zu ergänzen, die den Einrichtungen bspw. gewisse Rahmenbedingungen für die Aus- und Weiterbildung des Personals vorgeben können. Das Lehrermodell des Landes Baden-Württemberg oder der Stadtstaat Hamburg, der als einziges Bundesland staatliche Steuerung nicht über ein Weiterbildungsgesetz umsetzt, können hier beispielhaft (nicht nur im Hinblick auf Leitungskräfte) als besondere Fälle gelten. Zukünftige Forschung könnte gerade das ebenen-übergreifende Zusammenwirken der beteiligten Akteure für die Professionalitätsentwicklung und kollektive Professionalisierung von Leitungskräften in der Erwachsenenbildung vertieft untersuchen. Hierfür könnte sich auch eine interaktionistische Perspektive auf Qualifikationen als Teil berufsbezogener Aushandlungsprozesse ertragreich erweisen, da so „das stete Ringen um gesellschaftliche Machtansprüche“ (Schmidt-Lauff, 2023, S. 343) – auch durch die Volkshochschul- bzw. Trägerverbände (Gieseke, 1988; Käßlinger, 2017; Skripski, 1994, S. 103–112) – fokussiert werden kann.

Weiterhin könnte sich an die vorliegende Arbeit eine grundlegende Analyse der vorherrschenden Verständnisse von und Ansprüche an Professionalität von Leitungskräften in der Erwachsenenbildung anschließen, wobei Stellenanzeigenanalysen wie die Vorliegende einen ersten relevanten Zugang darstellen können. Aus kompetenztheoretischer Perspektive stellt sich angesichts der in dieser Arbeit vorgenommenen Fokussierung auf Qualifikationsanforderungen die offene Frage, ob Qualifikationen aus Sicht der rekrutierenden Organisationen in ihrer Bedeutung vielleicht ein Stück weit hinter den hier unter dem Kompetenzbegriff gefassten Kompetenzen, Fähigkeiten, Verhaltensweisen, Berufserfahrungen etc. zurücktreten: Kompetenzanforderungen könnten sich in Verbindung mit geänderten Aufgaben von Leitungsstellen durchaus stärker gewandelt haben. Diese zu analysieren, zu benennen und ggf. mit bestehenden Kompetenzmodellen und Curricula zu konstellieren, erscheint lohnend. Im Abgleich mit anderen Stellenprofilen könnte ggf. auch eine berufs- und feldspezifische Profilierung hinsichtlich der für Leitungskräfte in der Erwachsenenbildung spezifisch notwendigen Kompetenzen auf Basis der Stellenanzeigen herausgearbeitet werden (s. a. Peters, 2004). Auf Basis der Befunde dieser Arbeit kann vermutet werden, dass für Einstellungsentscheidungen von Leitungskräften bei Vorliegen einer gewissen formalen „Mindestqualifikation“ (bspw. ein Studienabschluss mit gewisser fachlicher Nähe) im Sinne einer „doppelten Wissensbasis“ (Nittel, 2000, S. 230) eher die darüber hinausgehende persönliche Eignung etwa für repräsentative und personalführende Aufgaben auf Basis einschlägiger Berufserfahrung relevant wird. Eine formale Qualifikation bzw. ein Hochschulstudium allein könnte als unzureichend für die Besetzung einer Leitungsstelle bewertet werden – im Sinne „Leitung und Führung kann man nicht (nur) studieren“ – und wechselwirkend könnte dies auch in der erziehungswissenschaftlichen Studienganggestaltung leitend sein, sodass weniger spezifisch für Leitungsstellen relevante Kompetenzen fokussiert werden (Meisel, 2001, S. 28). In Harys (2017, S. 212–213) Interviewstudie mit Einrichtungsleitungen betonen diese bspw. selbst, „dass Führungs-

kompetenzen v.a. durch praktische Erfahrungen und kontinuierliche Selbstreflexion aufgebaut werden und nicht in formal-theoretischen Weiterbildungen erlernt werden können“. Walter (2002, S. 65) hält aus ihrer Befragung fest, dass „davon auszugehen [ist], dass viele Leitungspersonen im Volkshochschulbereich [bei ihrer Einstellung bereits, K.T.] über Leitungserfahrung in der Erwachsenenbildung verfügen“.⁵⁹ Auch aus einer Arbeitsmarktperspektive könnte weiter ergründet werden, inwiefern die formale Qualifikation über einen Studienabschluss bei Volkshochschul-Leitungskräften (mit Ausnahme des Lehrerprogrammes in Baden-Württemberg, das als separater geschlossener Arbeitsmarkt angesehen werden kann) eine „Zutrittsvoraussetzung“ (Georg & Sattel, 2020, S. 222) zum spezifischen Arbeitsmarkt darstellt (also eine Person als Bewerber:in relevant werden lässt) und ob möglicherweise spezifische Kompetenzen bzw. Berufserfahrung eine darüber hinausgehende „Stellenbesetzungsbedingung“ darstellen (also zur tatsächlichen Eignung für und Besetzung einer Stelle aus Sicht der rekrutierenden Akteure notwendig ist).

Die Befunde lassen sich zudem hinsichtlich des konstatierten „eher offen[en]“ (Gieseke, 2018, S. 63) Berufszuganges zu Positionen in der Erwachsenenbildung diskutieren. Tatsächlich erweckt der hohe Anteil an Stellenanzeigen, in denen zwar ein Hochschulstudium, aber keine konkrete Fachrichtung oder aber mehrere mögliche Fachrichtungen alternativ genannt werden, den Eindruck einer Offenheit in dem Sinne, dass für Leitungsstellen über einen Studienabschluss hinaus in der Breite keine zwingenden (fachlichen) Eingangsvoraussetzungen bestehen. Dahingehend ist der Feststellung von Walter (2002, S. 66–67), dass Volkshochschul-Leitungskräfte „ihre Leitungslizenz über ein abgeschlossenes Hochschulstudium, welches in der Regel ein Fachstudium unterschiedlicher Disziplinen darstellt, das durch ein erziehungswissenschaftliches (Zusatz-)Studium ergänzt wird“ erhalten würden, insofern zuzustimmen, als in vielen Stellenanzeigen ein Hochschulstudium unterschiedlicher Disziplinen gefordert wird. Die Notwendigkeit eines erziehungswissenschaftlichen (Zusatz-)Studiums ergibt sich aus den in dieser Arbeit untersuchten Stellenanzeigen jedoch nicht. Professionsgeschichtlich ist auch für die Volkshochschulleitungen „anzunehmen, dass die qualifikatorische Offenheit dazu beigetragen hat, das Berufsbild für die Kommunen und Volkshochschulen anschlussfähig zu machen“ (Alke et al., 2023, S. 510) – gerade zu einer Zeit der erstmaligen Einrichtung hauptberuflicher Leitungsstellen, in der sich die wissenschaftliche Disziplin Erwachsenenbildung in Deutschland erst im Aufbau befand und keine dedizierten Studienangebote verfügbar waren. Mit Gieseke (1988, S. 12, 2015, S. 23) kann die Aufrechterhaltung dieser relativen Offenheit hinsichtlich der Qualifikation der Leitungskräfte auch als strategisches Ansinnen der Volkshochschulverbände gedeutet werden, durch die in ihnen

⁵⁹ Stellenanzeigenanalysen von Führungspositionen in der deutschen Industrie deuten ebenso auf die große Bedeutung von Führungs-/Leitungserfahrung hin: „[leadership] experience ranks as the second most important requirement across all management levels, further underlining its importance“ (Klus & Müller, 2020, S. 27). Verwiesen sei zudem auf die umfangreiche empirische Forschung zu Leitungskräften im Schulbildungsbereich, die für weiterführende Forschung vielfältige Impulse liefern kann, aufgrund ihrer institutionellen Bedingungen jedoch nicht direkt übertragbar auf die (deutsche) Erwachsenenbildung bzw. den Volkshochschulbereich erscheint. Übersichtsarbeiten weisen bspw. darauf hin, dass in Auswahlprozessen für Schulleitungspositionen in den USA Personen mit höherer formaler Qualifikation und relevanter Berufserfahrung eher bevorzugt werden (Lee & Mao, 2023, S. 14–19) und Leitungserfahrung der Schulleitung dort tendenziell mit positiven *school outcomes* assoziiert ist (Grissom et al., 2021, S. 50–51).

vertretenen Volkshochschulen eigene Relevanzsetzungen je nach den (je nach Volkshochschule doch unterschiedlichen) Bedingungen vorzunehmen und über verbandliche Fortbildungsmaßnahmen, Netzwerke (bspw. die Bundeskonferenzen der Führungskräfte Groß-, Mittelstädtischer und Regionaler Volkshochschulen) und einrichtungsinterne Sozialisation ein kohärentes (verbandliches und organisationsbezogenes) Selbstverständnis herzustellen. Diese Vermittlung eines professionellen (erwachsenenbildnerischen) Selbstverständnisses über andere Wege als die grundständige akademische Ausbildung (Nuissl, 2023, S. 344) könnte im Anschluss an Gieseke (1989) spezifisch für Führungskräfte untersucht werden. Zudem mag die qualifikatorische Offenheit durch die (regional sicherlich unterschiedlich) zunehmende Konkurrenz der Weiterbildungsanbieter um qualifiziertes (Leistungs-)Personal (Alke, 2023) weiter gestützt werden.⁶⁰ Dies kann als Anlass für zukünftige Untersuchungen der (ggf. strategisch gestalteten) Rekrutierungs-, Entscheidungs- bzw. Einstellungsprozesse unter Betrachtung der beteiligten Akteure dienen, zu denen gerade für hauptberufliches (Leistungs-)Personal in der Erwachsenenbildung kaum empirische Befunde vorliegen.

In diesem Zusammenhang wird ebenfalls auf durch verschiedene fachliche Hintergründe möglicherweise erschwerte innerorganisationale Zusammenarbeit und eine „Kumulation an Anpassungs- und Verständigungsproblemen“ (Nittel, 2000, S. 231–232) hingewiesen. Unter diesem Blickwinkel könnte die Zusammenarbeit der Führungskräfte als Führungskräfte mit den anderen (hauptberuflichen wie freiberuflichen pädagogischen) Mitarbeitenden in Anschluss an Herbrechter (2018) eingehender untersucht werden. Gerade im Falle größerer Volkshochschulen stellenweise anzutreffende hybride Führungstandems, aber auch bei aufgabenteiligen Konstellationen von Volkshochschul- und Verwaltungsleitung könnten verschiedene disziplinäre Hintergründe auch ein hohes synergetisches Potenzial zeigen (Münderlein, 2021, S. 257–258).

6 Fazit

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit den Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte von Volkshochschulen in Deutschland. Den Kontext der Untersuchung bilden Prozesse im bzw. einwirkend auf den Volkshochschulbereich, wie die historische Expansion von Volkshochschulen in der Bildungsreformära und ein daran anschließender (personeller) Ausbau dieser Einrichtungen, ein oft als neoliberal bezeichneter „Strukturwandel“ bzw. das Aufkommen des „New Public Management“ (Nuissl, 1995) und die Qualitätsdebatte (Ehses & Zech, 1999) in der öffentlichen Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren, aber auch Entwicklungen der jüngeren Jahre wie die „Digitale Transformation“ (DVV, 2019; Wahl & Herbrechter, 2023), auf die bezugnehmend regelmäßig geänderte Anforderungen spezifisch an Führungskräfte konstatiert werden. Der systemati-

⁶⁰ Aus Perspektive der Volkshochschulpraxis könnte diese qualifikatorische Offenheit auch als hoch funktional angesichts aller „eskalierenden Terminologie [...] von den ‚steigenden Anforderungen‘ an die Erwachsenenbildung“ (Meisel, 2006, S. 129) sein: „Ein Blick in die jüngere Vergangenheit der deutschen Erwachsenenbildung verweist auf den Tatbestand, dass es den Akteuren der Weiterbildung und den Weiterbildungseinrichtungen fast immer gelungen ist, sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und trotzdem eine Kontinuität und Verlässlichkeit darzustellen. Auch wenn die Erwachsenenbildung ihre eigene Geschichte gerne in Wenden beschreibt, lässt sich bei stetem Wandel auch viel Stabilität erkennen“ (ebd., S. 135-136).

sche empirische Nachvollzug dieser Anforderungen stellt jedoch ein Desiderat dar. Ziel der Arbeit war daher, empirisch nachzuvollziehen, inwiefern sich die Anforderungen der rekrutierenden Volkshochschulen an Führungskräfte im Zeitverlauf entwickelt haben. Fokussiert wurde auf *Qualifikationsanforderungen*, die in der Diskussion um einen „offenen Berufszugang“ bzw. eine „berufliche Lizenz“ in der Erwachsenenbildung besondere Beachtung erhalten haben.

Hierzu wurde eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse von 948 Stellenanzeigen für Leitungsstellen an Volkshochschulen der Jahre 1952 bis 2022 durchgeführt, die als öffentliche organisationale Dokumente zur Personalrekrutierung auf die Qualifikationsanforderungen verweisen. Reflektiert wurden auch die Limitationen der Untersuchung: Über die Stellenanzeigenanalyse ist nur ein mittelbarer Schluss auf die Qualifikationen der letztendlich die Stellen besetzenden Führungskräfte möglich, die Ergebnisse sind als öffentlich benannte Anforderungen der rekrutierenden Einrichtungen für extern ausgeschriebene Stellen zu interpretieren. Zudem stammen die Anzeigen aus unterschiedlichen Quellen, die zum Teil Einschränkungen hinsichtlich der regionalen Verteilung der Stellen sowie der teilweise nicht näher nachvollziehbaren Verarbeitung der Stellenanzeigen mit sich bringen. Für einige Jahre, v. a. die Zeit nach der deutschen Wiedervereinigung, besteht eine Erhebungslücke im Material, die für kommende Untersuchungen etwa über überregionale Tages- und Wochenzeitungen erschlossen werden könnte. Zuletzt konnte für diese Arbeit keine systematische Überprüfung der Intercoder-Reliabilität für die inhaltsanalytischen Codierungen erfolgen.

Die Analyse brachte insbesondere hervor, dass im überwiegenden Teil der Stellenanzeigen ein Studienabschluss gefordert ist und diese Forderung im Zeitverlauf als verbindlicher einzuschätzen ist. Andere formale Qualifikationen (etwa eine Berufsausbildung) sind nur in wenigen Fällen explizit genannt. In einem Großteil der Anzeigen ist ein Studienabschluss auf Master-Niveau gefordert, wobei zu vermuten ist, dass dies v. a. mit der tariflichen Eingruppierung der Stellen korrespondiert. Dass Angaben zum Niveau im Zeitverlauf häufiger konkretisiert werden, ist vermutlich auf die Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses zurückzuführen. Die geforderten Studienfachrichtungen sind, sofern überhaupt konkret genannt, v. a. im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften zu verorten, wobei pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Fachrichtungen den am häufigsten genannten Studienbereich darstellen und im Zeitverlauf insbesondere auch wirtschaftswissenschaftliche Fächer an Relevanz gewinnen. Aufgrund der häufigen Nennung mehrerer sowie keiner Studienfachrichtungen in den Stellenanzeigen ist jedoch nicht von einer klaren Bezugsdisziplin für die Führungskräfte auszugehen. Non-formale Qualifikationen werden selten gefordert, neben dem Führerschein ist in einigen Anzeigen eine zusätzliche Qualifikation im Bereich (Erwachsenen-)Pädagogik oder Weiterbildungsmanagement gefragt. Auf spezifische weiterbildungsbezogene Steuerungsmaßnahmen der Bundesländer wird in den Stellenanzeigen bezogen auf die Qualifikationen der Führungskräfte nur in Einzelfällen rekurriert. Vielmehr ist davon auszugehen, dass den einzelnen Volkshochschulen hinsichtlich der Qualifikationen in der Besetzung ihrer Leitungsstellen eine relativ große Definitionsmacht zukommt.

In Gesamtschau waren weniger substanzielle Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen auf Basis der Stellenanzeigenanalyse zu erfassen, als zu erwarten gewesen wäre, wenn gleich sich geänderte Anforderungen andeuten. Dies verweist für zukünftige Studien auf die eingehender zu eruiierende Bedeutung von Kompetenzen und Berufserfahrung, die hinsichtlich geänderter Anforderungen möglicherweise einem deutlichen qualitativen Wandel unterliegen. Richtungsweisend erscheint für anschließende Studien zudem eine mehrerebenen-übergreifende Untersuchung der Professionalitätsentwicklung von Führungskräften in der Erwachsenenbildung unter Beachtung relevanter Akteure, Prozesse und Strukturen auf individueller, organisationaler, trägerbezogener sowie gesellschaftlicher Ebene.

Literaturverzeichnis

- Alke, M. (2015). „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65, 106–115. <https://doi.org/10.3278/HBV1502W106>
- Alke, M. (2017). *Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen: Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten*. wbv.
- Alke, M. (2020). Stellenanzeigen als Zugang zur Professionalisierungsgeschichte der öffentlichen Weiterbildung. Theoretische Analyseperspektiven und empirische Befunde. In O. Dörner, A. Grotlüschen, B. Käpplinger, G. Molzberger, & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte—Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 188–198). Verlag Barbara Budrich.
- Alke, M. (2021). Verschiebungen von Aufgaben und Anforderungen an das hauptberufliche Weiterbildungspersonal. Historische Rückschau und aktuelle Befunde. *Education Permanente*, 2, 49–57.
- Alke, M. (2023). Strategien und Herausforderungen des digitalen Bildungs- und Personalmarketings in der Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 56(2), 27–31.
- Alke, M., & Uhl, L. (2021). Stellenprofile an Volkshochschulen in der digitalen Transformation: Analyse von Stellenanzeigen aus organisationstheoretischer Sicht. In C. Bernhard-Skala, R. Bolten-Bühler, J. Koller, M. Rohs, & J. Wahl (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse—Befunde—Perspektiven* (S. 243–265). wbv.
- Alke, M., Uhl, L., & Baker, F. (2024). Historical development of job profiles in adult education in Germany through the interaction of intermediaries from a conventional-theoretical perspective. *European Educational Research Journal*, online first. <https://doi.org/10.1177/14749041241257984>
- Alke, M., Uhl, L., & Troidl, K. (2023). Intermediäre Akteure und ihre Bedeutung für die historische Formierung von spezifischen Berufsbildern und Arbeitsmärkten in der öffentlichen Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(3), 495–516. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00263-9>
- Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2015). *Personalgewinnung von Weiterbildungsanbietern: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2014*. Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_wbmonitor_ergebnisbericht_umfrage_2014.pdf
- Arnold, R. (2023). Qualifikation. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 354). Verlag Julius Klinkhardt.
- Askehave, I. (2014). Revisiting Genre Analysis in Specialized Communication: The Job Advertisement as a Case in Point. In G. Garzone & C. Ilie (Hrsg.), *Genres and genre theory in transition: Specialized discourses across media and modes* (S. 19–38). BrownWalker Press.

- BA (Hrsg.). (1964). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen: Bd. Band 3-VD 5* (1. Auflage). W. Bertelsmann Verlag.
- BA (Hrsg.). (1976). *Leiter und pädagogischer Mitarbeiter an Volkshochschulen: Bd. Band 3-III E 04* (4. Auflage). W. Bertelsmann Verlag.
- BA (Hrsg.). (1994). *Leiter/Leiterin und pädagogischer Mitarbeiter/pädagogische Mitarbeiterin an Volkshochschulen: Bd. Band 3-III E 04* (7. Auflage). W. Bertelsmann Verlag.
- Baltes, P., Hoffmann, A., & Merckens, H. (1972). Diplom-Pädagogen: Ausbildung ins Ungefähre. *Analysen: Zeitschrift zur Wissenschafts- u. Berufspraxis*, 2(7), 23–26.
- Baltes, P., Hoffmann, A., & Merckens, H. (1973). Berufsfelder für Diplom-Pädagogen. Bericht über eine inhaltsanalytische Auswertung von Stellenanzeigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19(2), 269–283.
- Bauhoff, F., & Schneider, M. (2013). „Sekretärin des Vorstandes“ gesucht: Stellenanzeigen und die expressive Funktion des AGG. *Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management*, 1, 54–76. https://doi.org/10.1688/1862-0035_IndB_2013_01_Bauhoff
- Beck, J. (2023). Quality aspects of annotated data: A research synthesis. *AStA Wirtschafts- Und Sozialstatistisches Archiv*, 17(3–4), 331–353. <https://doi.org/10.1007/s11943-023-00332-y>
- Becker, R., Käßlinger, B., Simoleit, B., Klepp, A., & Müller, H. (2024, Februar 22). *Mehr Weiterbildung – aber mit wem? Fachkräftemangel in der Weiterbildungsrepublik. GEW-Winterakademie—In Kooperation mit dem Lehrstuhl Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen*. <https://www.die-bonn.de/docs/Programm-Winterakademie-2024.pdf>
- Behrmann, D. (2008). Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(5), 650–662. <https://doi.org/10.25656/01:4369>
- Berg, D. A. G., Gunn, A. C., Hill, M. F., & Haigh, M. (2016). Research in the work of New Zealand teacher educators: A cultural-historical activity theory perspective. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1125–1138. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1149694>
- Bernhard-Skala, C. (2019). Organisational perspectives on the digital transformation of adult and continuing education: A literature review from a German-speaking perspective. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), 178–197. <https://doi.org/10.1177/1477971419850840>
- Bernhard-Skala, C., & Lattke, S. (2020). Leitungskräfte in der Weiterbildung. *Erwachsenenbildung*, 66(4), 175–178. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.13109/erbi.2020.66.4.175>
- Bohlinger, S. (2013). *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*. Bertelsmann.
- Böhm, S., Jäger, W., Meurer, S., Rust, U., & Achilles, W. (2015). Mobile Recruiting and Video Enhanced Job Advertisements: A Case Study Analysis within a German Job Portal. In L.

- Berntzen (Hrsg.), *CENTRIC 2015: The Eighth International Conference on Advances in Human-Oriented and Personalized Mechanisms, Technologies, and Services, November 15—20, 2015, Barcelona, Spain* (S. 80–85). International Conference on Advances in Human Oriented and Personalized Mechanisms, Technologies, and Services. International Academy, Research, and Industry Association.
- Breitschwerdt, L. (2022). *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-38076-2>
- Breloer, G. (1997). Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens: Festschrift für Johannes Weinberg* (S. 207–224). Klinkhardt.
- Brödel, R. (1997). Einführung: Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In R. Brödel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen* (S. 9–52). Leske + Budrich.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). (2023). *Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2023*. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2023_dqr_liste_zugeordnete_qualifik_01082023.pdf
- Buttler, I. (1976). *Arbeitsplätze in der Erwachsenenbildung—Angebote und Anforderungen. Analyse der Stellenanzeigen aus „DIE ZEIT“ des Jahres 1975 vor dem Hintergrund der Rezession*. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Dablander, F., Wimmer, S., & Haslbeck, J. (2024). *Media Coverage of Climate Activist Groups in Germany*. OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/yhn54>
- Demarmels, S. (2017). „Gesucht: Assistentin oder Sekretär der Geschäftsleitung“ – Gendersensitive Formulierungen in Stellenanzeigen aus der Perspektive der Textsorte. In M. Nielsen, M. Lévy-Tödter, & K. Luttermann (Hrsg.), *Stellenanzeigen als Instrument des Employer Branding in Europa: Interdisziplinäre und kontrastive Perspektiven* (S. 249–270). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12719-0_11
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1982). *Bericht zur Situation der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen*. Greven.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Empfehlungen der Bildungskommission. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn*. Bundesdruckerei.

- Dewe, B. (2005). Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28(4), 9–18.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_6
- DFG (Hrsg.). (2013). *Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis: Denkschrift* (Erg. Aufl.). Wiley-VCH.
- DFG. (2024). *Formierung und Wandel hauptberuflich pädagogischer Tätigkeit in der öffentlichen Erwachsenenbildung zwischen idealtypischen Berufsbildern und organisationsspezifischen Stellenprofilen*. Deutsche Forschungsgemeinschaft: GEPRIS. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/471204135?context=projekt&task=showDetail&id=471204135&>
- DGfE. (2006). Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen. *Erziehungswissenschaft*, 17(32), 33–34. <https://doi.org/10.1007/s11611-006-0005-8>
- DGfE. (2016). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). *Erziehungswissenschaft*, 27(53), 89–93.
- DGfE, GEBF, & GFD. (2020, November 3). *Empfehlungen zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten im Kontext erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Forschung. Gemeinsame Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) und der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken*. <https://www.dfg.de/resource/blob/174560/67a06609aa9aaa98e73b9b7d798afbb9/stellungnahme-forschungsdatenmanagement-data.pdf>
- DIE, & Küchler, F. von (Hrsg.). (1995). *Umbruch und Aufbruch*. DIE.
- Dieckmann, J. (1993). Bildung und Ökonomie—Ein Widerspruch? *das forum. Zeitschrift der Volkshochschulen in Bayern*, 2, 32–42.
- Dietsche, B. (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen: Vom diffusen Unbehagen zum professionell-reflektierten Umgang mit Verwaltungstätigkeiten*. Springer VS.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. wbv.
- Donat, S. (2023). Handlungsfelder für die digitale Transformation der Erwachsenenbildung. In A. Mensching, N. Engel, C. Fahrenwald, M. Hunold, & S. M. Weber (Hrsg.), *Organisation zwischen Theorie und Praxis: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 121–134). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39690-9_8

- Döring, N., & Bortz, J. (2016). Forschungs- und Wissenschaftsethik. In N. Döring & J. Bortz, *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 121–139). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_4
- Dust, M. (2012). Führung an Volkshochschulen. *Der pädagogische Blick*, 22(2), 69–81.
- DVV. (1963). *Die Volkshochschule: Ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- DVV. (2019). *Manifest zur digitalen Transformation von Volkshochschulen*. https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/verbandswelt/digitalisierungsstrategie/Manifest_Digitale_Transformation.pdf
- DVV. (2024a). *Marketing für vhs*. Deutscher Volkshochschul-Verband. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/marketing.php>
- DVV. (2024b). *vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulübersicht*. <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/service-fuer-volkshochschulen/vhs-weiterbildungsmanagement.php.media/33296/Moduluebersicht-vhs-WBM.pdf>
- Echarti, N., Koscheck, S., Martin, A., & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Egetenmeyer, R., & Schmidt-Lauff, S. (2022). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow, & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 1043–1065). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_55
- Egetenmeyer, R., & Strauch, A. (2023). Weiterbildung der Weiterbildenden. In R. Arnold, E. Nussl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 424–425). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ehrenheim, A. (2011). *Das Textdesign der Stellenanzeige: Linguistisch und interdisziplinär*. Peter Lang.
- Ehse, C., & Zech, R. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In R. Zech & C. Ehse (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (1. Aufl, S. 13–57). Expressum-Verl.
- Engels, M. (2024). "...well advised to look at what the federal state is doing..." – An empirical analysis of constellations of actors and coordination of actions in Adult Education Centers. In M. Schemmann (Hrsg.), *Coordination of action in adult education* (S. 17–36). wbv.
- Erlinghagen, K., & Vath, R. (1977). Professionalisierung der Erwachsenenbildung. In P. Eggers & F. Steinbacher (Hrsg.), *Soziologie der Erwachsenenbildung* (1. Aufl, S. 173–194). Kohlhammer.
- Erpenbeck, J., Grote, S., & Sauter, W. (2017). Einführung. In J. Erpenbeck, L. Rosenstiel, S. Grote, & W. Sauter, *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten*

- von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. IX–XXXVIII). Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791035123>
- ESCO Publications. (2022, Januar 1). *The crosswalk between ESCO and O*NET (Technical Report): September 2022*. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/publications/publication/crosswalk-between-esco-and-onet-technical-report>
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 205–217). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_18
- Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter: Situation—Selbstbild—Fremdbild: Bd. Band 2*. Juventa-Verlag.
- Faulstich, P., & Vespermann, P. (Hrsg.). (2002). *Weiterbildung in den Bundesländern: Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven*. Juventa-Verl.
- Feld, T. C. (2007). *Volkshochschulen als „lernende Organisationen“: Entwicklung eines Anforderungsprofils unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze organisationalen Lernens sowie einer innerorganisationalen und einer außerorganisationalen Perspektive*. Kovač.
- Feld, T. C. (2008). Leitung im Wandel: Veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 4. <https://doi.org/10.25656/01:7606>
- Feld, T. C. (2009). Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *ProfessionalitätSENTwicklung in der Weiterbildung* (S. 37–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91765-8_3
- Fleige, M., Von Hippel, A., Gieseke, W., Stimm, M., Thöne-Geyer, B., & Iffert, S. (2024). Volkshochschulen im Kontext beruflicher Weiterbildung. Einblicke aus der Programmforschung anhand von Einrichtungen in Deutschland. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 51, Art. 12.
- Fülgraff, B. (1975). *Stellen- und Qualifikationsanforderungen in den Studien- und Praxiseinrichtungen der Erwachsenenbildung*. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Fülgraff, B., & Gerhard, R. (1981). *Neue Mitarbeiter in der Weiterbildung: Vergleich der Einstellungspraxis auf der Basis der Stellenanzeigen in „Die Zeit“ 1975-1980* (Bd. 28). Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Funke, U. (1972). *Berufliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen* [Dissertation]. Universität Mainz.
- Gansel, C. (1997). Wechsel der Perspektive und veränderte Präferenzen in der Textsorte Stellenangebot. In C. Keßler (Hrsg.), *Sprachsystem—Text—Stil: Festschrift für Georg Michel und Günter Starke zum 70. Geburtstag* (S. 98–109). Lang.

- Gansel, C. (2000). Textsorten, Textsortenmuster und ihre Geschichte. Stellenangebot und argumentativer Werbetext. *Deutschunterricht*, 53(3), 217–227.
- Gansel, C. (2007). Argumentationsstrategie als „Textdesign“ in Stellenangeboten. In K. S. Roth & J. Spitzmüller (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation* (S. 291–305). UVK.
- Garnitz, J., & Schaller, D. (2024). Fachkräftemangel prägt HR-Strategie von Unternehmen. *ifo Schnelldienst*, 76(12), 42–45.
- Geißler, H., & Orthey, F. M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In E. Nuissl, C. Schiersmann, & H. Siebert (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* Bertelsmann.
- Georg, W., & Sattel, U. (2020). Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 219–232). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_19
- Gerhards, J., Hans, S., Carlson, S., & Drewski, D. (2015). *Die Globalisierung des Arbeitsmarktes: Die Veränderung der Nachfrage nach transnationalem Humankapital im Zeitverlauf (1960-2014) und im Ländervergleich auf der Grundlage einer Analyse von Stellenanzeigen*. Freie Universität Berlin.
- Gieseke, W. (1985). Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zum Erwachsenenbildungsberuf. In H. Tietgens (Hrsg.), *Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (S. 163–174). Klinkhardt.
- Gieseke, W. (Hrsg.). (1988). Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In *Professionalität und Professionalisierung* (S. 11–27). Klinkhardt.
- Gieseke, W. (1989). *Habitus von Erwachsenenbildnern: Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*. Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Oldenburg.
- Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (1. Auflage, S. 678–713). Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2015). Professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung: Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen* (S. 23–39). Barbara Budrich.
- Gieseke, W. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Historische Prozesse und strukturelle Herausforderung der Gegenwart. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 57–77). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_3

- Gieseke, W. (2023). Profession. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 341–342). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gieseke, W., Foschepoth, J., Länge, T. W., & Menke, B. (1997). Aspekte des Berufsbildes „Erwachsenenbildner – Erwachsenenbildnerin“. In K. Meisel (Hrsg.), *Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung* (S. 21–32). DIE.
- Gieseke, W., & Gorecki, C. (2000). Programmplanung als Angleichungshandeln—Arbeitsplatzanalyse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung: Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes in der konfessionellen Erwachsenenbildung“* (S. 59–114). Bitter.
- Gieseke, W., Tietgens, H., & Venth, A. (1979). *Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenenbildung: Aspekte zur methodischen Erschließung eines arbeitsplatzbezogenen Lernansatzes am Beispiel der Arbeit mit Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Esprint, Druckerei u. Verl.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen—Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Auflage). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Goeze, A. (2023). Personalrekrutierung. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 329–330). Verlag Julius Klinkhardt.
- González, L., García-Barriocanal, E., & Sicilia, M.-A. (2021). Entity Linking as a Population Mechanism for Skill Ontologies: Evaluating the Use of ESCO and Wikidata. In E. Garoufallou & M.-A. Ovalle-Perandones (Hrsg.), *Metadata and Semantic Research: 14th International Conference, MTSR 2020, Madrid, Spain, December 2–4, 2020, Revised Selected Papers* (1st ed. 2021, Bd. 1355, S. 116–122). Springer International Publishing; Imprint Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71903-6_12
- Gotter, W., & Wiebecke, F. (1969). Die Funktionen des VHS-Leiters. Versuch einer systematischen Darstellung. *Volkshochschule im Westen*, 84–88.
- Griese, C., & Marburger, H. (Hrsg.). (2011). *Bildungsmanagement: Ein Lehrbuch*. Oldenbourg.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Gutsche, H. (1957). Aufgaben und rechtliche Stellung des Leiters einer Volkshochschule. *Kulturarbeit*, 10, 196–197.

- Hackinger, L. (2024). Texttheorie vor dem Hintergrund der Markenführung. In L. Hackinger (Hrsg.), *Semantische Frames in interkultureller Markenkommunikation* (S. 23–43). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44212-5_3
- Handlos, A. (1995). *Stellenanzeigen im Wertewandel: Wie Unternehmen um Mitarbeiter werben* (S. 248). Fischer.
- Harney, K. (2002). Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 125–136.
- Harper, R. (2012). The collection and analysis of job advertisements: A review of research methodology. *Library and Information Research*, 36(112), 29–54. <https://doi.org/10.29173/lirg499>
- Hartig, C. (2008). *Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91000-0>
- Hartig, C. (2009). Berufliche Selbstbeschreibung als berufskulturelle Selbstaufklärung. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 205–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91765-8_12
- Hartz, S., & Aust, K. (2024). Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung. In T. Betz, T. Feldhoff, P. Bauer, U. Schmidt, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern: Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_40-1
- Hary, C. (2017). *Das professionelle Selbstverständnis von Leitungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen*. Verlag Dr. Kováč.
- Hehlmann, W. (1942). Volksbildungswerk. In *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 445–446). Kröner. <https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/!metadata/122689062/457/-/>
- Henk, K. (2003). Französische und deutsche Stellenanzeigen im Vergleich. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 41, 55–89.
- Henning, A. (1972). Professionalisierung im Volkshochschulbereich. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 24–59). Westermann.
- Herbrechter, D. (2011). Leitung und Wissen in Weiterbildungsorganisationen. Befunde einer empirischen Analyse. In M. Göhlich, S. M. Weber, C. Schiersmann, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 77–86). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93298-9_6
- Herbrechter, D. (2018). *Organisation und Führung in institutionellen Kontexten der Weiterbildung* (Bd. 40). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/14/1136w>

- Herbrechter, D. (2023). Leitung—Management. In R. Arnold, E. Nussli, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 264–265). Verlag Julius Klinkhardt.
- Heuer, K. (2010). Die Einführungsseminare für Erwachsenenbildner der PAS/DVV von 1959–67—Innovative Beiträge zur Professionalitätsentwicklung der Erwachsenenbildung. In C. Hof, J. Ludwig, & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25. - 27. September 2008 an der Freien Universität Berlin* (S. 144–157). Schneider Verl. Hohengehren.
- Hippel, A. von, & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Fortbildung der Weiterbildner/innen: Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*. Beltz.
- Hock, S. (o.D.). *Einstellung / 2 Stellenausschreibung—2.1 Ausschreibungserfordernis*. Haufe TVöD Office Professional Fachdatenbank. https://www.haufe.de/oeffentlicher-dienst/tvoed-office-professional/einstellung-2-stellenausschreibung_i-desk_PI13994_HI1785685.html
- Hodapp, B. (2020). *Emotionale Professionalität: Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte* (Bd. 37). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004597w>
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Hoffmann, N., Buchwald, C., & Desoye, A. K. (2018). Von ‚Tätigkeitsbündeln‘ an den Rändern des (erwachsenen-)pädagogischen Arbeitsmarkts im Spiegel jüngerer Stellenanzeigen. *Der pädagogische Blick*, 26(4), 227–238.
- Humt, E. (2024). *Migration' beobachten: Eine Studie zu personenbezogenen Umweltbeobachtungen durch Weiterbildungsorganisationen vor dem Hintergrund differenzierungsreflexiver Organisationsentwicklung*. Peter Lang.
- Huntemann, H., & Reichart, E. (2013). *Volkshochschul-Statistik. 51. Folge, Arbeitsjahr 2012* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Hrsg.).
- Iller, C. (2010). Arbeitsanforderungen und Kompetenzentwicklung der hauptberuflich Tätigen in der Weiterbildung. In C. Hof, J. Ludwig, & B. Schäffer (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25. - 27. September 2008 an der Freien Universität Berlin* (S. 114–125). Schneider Verl. Hohengehren.
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. (1982). *Weiterbildung in Niedersachsen: 5. Personaldaten*. Institut fuer Entwicklungsplanung u. Strukturforschung.
- Jütting, D. H. (1979). Der Erwachsenenbildner—Manager oder Andragoge? *PÄD extra*, 12, 28–30.

- Jütting, D. H. (1987). Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. Ein Literatur- und Forschungsbericht. In K. Harney, D. Jütting, & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Fallstudien—Materialien—Forschungsstrategien* (Bd. 1). Peter Lang.
- Kade, J., Nittel, D., & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., überarb. Aufl., Bd. 671). Kohlhammer.
- Kade, J., & Seitter, W. (1998). Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse: Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 167–182). Leske + Budrich.
- Käpplinger, B. (2017). Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 32.
<https://doi.org/10.25656/01:15035>
- Käpplinger, B., & Reutter, G. (2005). Förderliche und hemmende Faktoren bei der Etablierung von Kompetenzbilanzierungen. In Arbeitsgemeinschaft QUEM, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.), *Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen* (S. 119–152). Manuskriptdruck.
- Keim, H., & Urbach, D. (1976). Einleitung: Erwachsenenbildung in der Zeit nationalsozialistischer Herrschaft. In H. Keim & D. Urbach, *Volksbildung in Deutschland 1933—1945: Einführung und Dokumente* (1. Aufl, S. 5–36). Westermann.
- Kheovichai, B. (2014). Marketized university discourse: A synchronic and diachronic comparison of the discursive constructions of employer organizations in academic and business job advertisements. *Discourse & Communication*, 8(4), 371–390.
<https://doi.org/10.1177/1750481314537575>
- Kil, M. (2003). *Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung*. Bertelsmann.
- Kim, J., & Angnakoon, P. (2016). Research using job advertisements: A methodological assessment. *Library & Information Science Research*, 38(4), 327–335.
<https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.11.006>
- Klarer, U., & Sacchi, S. (2007). *Entwicklung des Stellenmarktes in Presse und Internet. Presse, Internet-Stellenbörsen und firmeneigene Internet-Seiten als Medien der betrieblichen Personalsuche – eine zeit- und medienvergleichende Analyse*. Stellenmarkt-Monitor Schweiz.
- Klinger, M. (2020). vhs-Weiterbildungsmanagement: Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Leitungskräften an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 70, 99–104. <https://doi.org/10.3278/HBV2001W011>

- Klus, M., & Müller, J. (2020). Identifying Leadership Skills Required in the Digital Age. *CESifo Working Paper, No. 8180*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3564861>
- KMK. (1969). Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 209–220.
- Knierim, A., Liebl, P., Pflüger, A., & Tietgens, H. (1979). *Erhebungsergebnisse zur Personalstruktur der Volkshochschule. Arbeitspapier 85*. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Köhne-Finster, S., Leppelmeier, I., Helmrich, R., Deden, D., Geduldig, A., Güntürk-Kuhl, B., Martin, P., Neuber-Pohl, C., Schandock, M., Schreiber, R. S., & Tiemann, M. (2020). *Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Säule 3: Monitoring- und Projektionssystem zu Qualifizierungsnotwendigkeiten für die Berufsbildung 4.0* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Koopmann-Wischhoff, S. (2020). *Optimierung von Online-Stellenanzeigen: Kompaktes Wissen für effektives Recruiting*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31975-5>
- Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Wilmers, M. Achenbach, & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830994558.06>
- Kraft, C. (2017). Was ist nach dem deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) rechtlich erlaubt bei der Formulierung von Stellenanzeigen? In *Stellenanzeigen als Instrument des Employer Branding in Europa* (S. 229–247). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12719-0_10
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung*. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109–1128). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_51
- Kraft, S., Seitter, W., & Kollwe, L. (2009). *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. wbv.
- Krobbach, H. (1998). Die Odyssee zum Eigenbetrieb. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 86–93.
- Küchler, F. von. (1995). Umbrüche und die „Hilfe zur Selbsthilfe“. In DIE & F. von Küchler (Hrsg.), *Umbruch und Aufbruch* (S. 23–55). DIE.
- Küchler, F. von. (2009). Die Bedeutung von Leitung für Weiterbildungseinrichtungen im Umbruch—Entwicklungstrends, Konstellationen und strukturelle Anforderungen. In A. Faulstich-Stüber, J. Gernentz, U. Kron, & K. Weiss (Hrsg.), *Weiterbildung und kommunales Engagement: Anregungen für die Praxis* (1. Aufl, S. 58–68). Bertelsmann.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhlenkamp, D. (2024). *Förderungsstrukturen der Weiterbildung. Rechtliche Regelungen – Finanzierungen – Realitäten*. wbv Publikation.
- Kühn, C., Brandt, P., Robak, S., Pohlmann, C., & Dust, M. (2015). *Funktionsprofile, Weiterbildungsverhalten und Zertifizierungsinteressen des niedersächsischen Weiterbildungspersonals*. <https://www.die-bonn.de/doks/2015-weiterbildungsverhalten-01.pdf>
- Langenbach, U., Leube, K., & Münchmeier, R. (1974). *Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft: Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik im Wintersemester 1972/73*. Beltz Verlag.
- Langer, A., Ott, M., & Wrana, D. (2006). Die Verknappung des Selbst. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen—Macht—Transformation* (S. 281–300). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_16
- Laufer, S. (2019). *Sonstige Beschäftigte: Definitionen und Vorgehensweise* (Bundesverwaltungsamt, Hrsg.; 8. Aufl.). Bundesverwaltungsamt. https://www.bva.bund.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Behoerden/Beratung/Eingruppierung/190725_Definition_Vorgehen_sonstige_Beschaeftigte.pdf
- Laws, R. (2013). Die AGG-konforme Gestaltung von Stellenanzeigen. *Monatsschrift für Deutsches Recht*, 67(11), 625–631. <https://doi.org/10.9785/ovs-mdr-2013-625>
- Lee, S. W., & Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–29. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- Leinweber, S. (2002). *Der Erwachsenenbildner als Führungsperson eigener Art: Ein Beitrag zur Professionalisierung der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit*. BPB-Verl., diritto-Publ.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12975-0>
- Liebl, P., & Scherer, A. (1984). *Hauptberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Themenorientierte Dokumentation* (2. neubearbeitete Auflage). PAS-DVV.
- Lorenz, M., & Rohrschneider, U. (2015). *Erfolgreiche Personalauswahl: Sicher, schnell und durchdacht*. Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4766-6>
- Mankki, V. (2023). Research using teacher or teacher educator job advertisements: A scoping review. *Cogent Education*, 10(1), 2223814. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2223814>
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbe-*

- dingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. wbv.
<https://doi.org/10.3278/85/0015w>
- Meisel, K. (2001). *Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen: Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Meisel, K. (2006). Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel. In K. Meisel & C. Schiersmann (Hrsg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nussl von Rein zum 60. Geburtstag* (S. 129–140). Bertelsmann.
- Meisel, K. (2009). Professionalitätsentwicklung aus Sicht der Weiterbildungsorganisation: Ein Ausblick. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 233–246). VS Verlag.
- Meyer-Ehlert, B. (Hrsg.). (1994). *Frauen in der Weiterbildung*. Leske + Budrich.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2019). *Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung. Eine Handreichung. Version 2.1*. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21990>
- Mikus, J. (1991). Die PAS aus der Perspektive eines ehemaligen VHS-Leiters. *Volkshochschule im Westen*, 4, 24–25.
- Molle, F. (1965). *Vergleichende Betrachtung von Gestalt und Inhalt einiger wichtiger Ausbildungsberufe („Berufsbilder“) in Handwerk und Industrie: Eine Analyse zur betrieblichen Berufsordnung und Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 56). Bund-Verl.
- Moser, H. (1990). Vom Agenten zum Trader. Österreichische Stellenanzeigen 1900 und heute. In W. Besch (Hrsg.), *Deutsche Sprachgeschichte: Grundlagen, Methoden, Perspektiven: Festschrift für Johannes Erben zum 65. Geburtstag* (S. 337–351). P. Lang.
- Müller, M. K., & Palmen, M. (1976). Zur Berufsperspektive der Diplompädagogen. *Neue Praxis*, 2, 267–278.
- Muller, T., & Skeates, C. (2022). Institutionalität in Anglophone and Japan University Job Advertisements: A Critical Discourse Analysis of Representations of Academic Work. In Y. Porsché, R. Scholz, & J. N. Singh (Hrsg.), *Institutionality: Studies of Discursive and Material (Re-)ordering* (S. 335–358). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-96969-1_14
- Münderlein, C. (2021). Doppelspitzen: Notlösung, Heilsbringer oder innovatives Führungsmodell? Coaching für gelingende Führungstandems. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 28(2), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s11613-021-00698-4>
- Muskatewitz, R., & Wrobel, M. (1998). *Weiterbildungsszene Deutschland 97/98: Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. ManagerSeminare Gerhard May Verlags GmbH.

- Negri, C., Braun, B., Werkmann-Karcher, B., & Moser, B. (2010). Grundlagen, Kompetenzen und Rollen. In C. Negri (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung: Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 7–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12625-3_2
- Nicolai, C. (2021). *Personalmanagement* (7., überarbeitete Auflage). UVK Verlag.
- Nicolai, C. (2023). *Betriebliche Organisation* (4. überarbeitete Auflage). UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838588155>
- Nielsen, M., Luttermann, K., & Lévy-Tödter, M. (2017). Die Stellenanzeige als Instrument des Employer Branding in Europa – eine Einführung. In M. Nielsen, M. Lévy-Tödter, & K. Luttermann (Hrsg.), *Stellenanzeigen als Instrument des Employer Branding in Europa* (S. 11–27). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12719-0_1
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf>
- Nittel, D. (2018). Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 21–55). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_2
- Nollmann, U. (2005). Zeiten zum Leiten—Karrierebiographien von Leiterinnen an Volkshochschulen in NRW. In A. Schlüter (Hrsg.), *"In der Zeit sein- ": Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung* (S. 103–122). WBV, W. Bertelsmann Verlag.
- Nollmann, U. (2011). Gender als Einflussgröße im Zugang zu einer Leitungsfunktion vor dem Hintergrund des derzeitigen Generationenwechsels in Weiterbildungsinstitutionen. In A. Schlüter (Hrsg.), *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Generationen- und Geschlechterverhältnisse* (S. 27–54). Verlag Barbara Budrich.
- Nollmann, U., & Schlüter, A. (2007). Frauen in Leitungspositionen in pädagogischen Berufen. *Der pädagogische Blick*, 15(3), 147–155.
- North, K., Reinhardt, K., & Sieber-Suter, B. (2018). *Kompetenzmanagement in der Praxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16872-8>
- Nuissl, E. (1995). Wirtschaftlichkeit und Professionalität: Zur veränderten Berufssituation von erwachsenenpädagogisch Tätigen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 25–27.
- Nuissl, E. (2023). Professionalität. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 343–344). Verlag Julius Klinkhardt.

- Nuissl, E., & Schuldt, H.-J. (1996). Einführung betriebswirtschaftlicher Instrumente im öffentlichen Weiterbildungsbereich. Reflexionen aus den Volkshochschulen. In P. Bendixen (Hrsg.), *Handbuch Kultur-Management* (S. A 2.11, 1-20). Raabe.
- Nuissl, E., & Strauch, A. (2010). Zwei Welten zusammenbringen. Management als Kernbereich der Weiterbildungstätigkeit. *Weiterbildung*, 3, 9–11.
- Olbrich, J., & Siebert, H. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Ollion, E., Shen, R., Macanovic, A., & Chatelain, A. (2023). *ChatGPT for Text Annotation? Mind the Hype!* [Preprint]. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/x58kn>
- Organisations- und Finanzausschuss des DVV. (2021). *Zentrale Funktionsbereiche und Aufgabenprofile des hauptberuflichen Personals an Volkshochschulen. Leitfaden zur Beschreibung und Bewertung der Profile des hauptberuflichen Personals an Volkshochschulen*. Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV).
- Ortner, L. (1992). Textkonstruktive Merkmale von Stellenangeboten um 1900. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 20(1), 1–31.
- Ortner, L. (1999). Stellenanzeigen und Geschlecht: Sprachwandel in österreichischen Zeitungen des 20. Jahrhunderts. In M. Pümpel-Mader, B. Schönherr, & H. Moser (Hrsg.), *Sprache—Kultur—Geschichte: Sprachhistorische Studien zum Deutschen. Hans Moser zum 60. Geburtstag* (S. 325–359). Institut für Germanistik.
- Otto, V. (1996). Berufspositionen in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 307–314.
- Öztürk, H. (2012). Heterogenität des Migrationshintergrundes als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. In M. Göhlich, S. M. Weber, H. Öztürk, & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz: Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung* (S. 83–94). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19480-6_7
- Pangakis, N., Wolken, S., & Fasching, N. (2023). *Automated Annotation with Generative AI Requires Validation* (arXiv:2306.00176). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.00176>
- PAS (Hrsg.) (mit Tietgens, H., Dolff, H., & Hartlaub, M.). (1994). *Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter* (26. Ergänzungslieferung Juni 1994). DVV.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. wbv. <https://doi.org/1092>
- Peters-Tatusch, R. (1981). *Anforderungen an Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Stellenangebote aus den Jahren 1976-1980* (Bd. 29). Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Pflüger, A., & Gerhard, R. (1980). *Zur beruflichen Situation der Diplompädagogen, Erwachsenenbildung im Volkshochschulbereich: Ergebnisse einer DVV-Umfrage; Personal in der*

- Weiterbildung: Ergebnisse einer Umfrage im Weiterbildungsbereich.* Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Pogatzki, G. (1955). Der Leiter der Volkshochschule. *Volkshochschule im Westen*, 7(3/4), 25–26.
- Pöggeler, F. (1958). Die Weiterbildung des Erwachsenenbildners. *Kulturarbeit*, 10(7), 132–136.
- Pöggeler, F. (1960). Der Erwachsenenbildner im sozialen Spannungsfeld. *Kulturarbeit*, 12(11), 212–217.
- Popović, N. (1976). *Die Sprache der Stellenanzeigen in kommunikativer, persuasiver und sozialer Sicht* [Dissertation]. Universität Hamburg.
- Prior, L. (2009). *Using documents in social research* (1. publ., reprint). Sage.
- Pröpper, S., Schlünder, G., Schweisfurth, H., & Starke, M.-T. (1975). *Hauptberufliche Mitarbeiter in der Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Teil 2: Tabellenband.* Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik.
- Rafaeli, A., & Oliver, A. L. (1998). Employment Ads: A Configurational Research Agenda. *Journal of Management Inquiry*, 7(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/105649269874009>
- RatSWD. (2020). *Handreichung Datenschutz* (2. vollständig überarbeitete Auflage, Bd. 8). Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/ratswd_output8.6_handreichungdatenschutz_2.pdf
- Reichard, C. (1993). Dienstleistungsunternehmen Kommune. In *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (Bd. 32, S. 11–24).
- Riedel, J., Adelberg, B., & Neumann, J. (2022, Juni 20). *Blockchain, ESCO, and the (r)evolution of continuing vocational education in Europe.* EdMedia 2022, Dresden. https://myedulife.de/wp-content/uploads/2022/06/Presentation_r-evolution_VocEd.pdf
- Robak, S. (2004). *Management in Weiterbildungsinstitutionen: Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen.* Kovač.
- Robak, S. (2015). Weiterbildungsmanagement. In J. Dinkelaker & A. Von Hippel, *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl., S. 124–132). W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023924-1>
- Rossmann, E. D. (2018). Die Personalfrage aus der Sicht der Volkshochschulen. In R. Dobischat, A. Elias, & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung: Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität* (S. 439–460). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17076-9_20
- Rudolf, J. (1961). Leiter, Lehrer, Mitarbeiter. In Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), *Volkshochschule. Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik* (S. 70–81). Klett.
- Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.* Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13748-9>

- Sacchi, S. (2014). *Lange Messreihen zur Entwicklung des Stellenangebots der Schweizer Wirtschaft: Kombiniertes Presse-Online-Index*. <https://doi.org/10.7892/BORIS.67588>
- Sailer, M. (2009). *Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt: Die Stellenanzeigenanalyse als Methode der empirischen Bildungs- und Qualifikationsforschung*. Waxmann.
- Sann-Caputo, T.-M., Martin, C., Unger, F., StremLOW, J., Kessler, O., & Sann, U. (2022). Kompetenzprofile für Sozialplaner*innen: Aktuelle und zukünftige Kompetenzen für eine gelingende Sozialplanung. In C. Gehrlach, M. von Bergen, & K. Eiler (Hrsg.), *Zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Wettbewerb: Sozialmanagement und Sozialwirtschaft in einem sich wandelnden Umfeld* (S. 513–529). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35381-0_30
- Sauer-Schiffer, U. (2000). *Biographie und Management: Eine qualitative Studie zum Leitungsverhalten von Frauen in der Erwachsenenbildung*. Waxmann.
- Schäffter, O. (1995). Strukturwandel als Lernanlaß. Die Bedeutung der Mitarbeiterfortbildung für Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 319–330.
- Schäffter, O., & Küchler, F. von. (2006). Institutioneller Wandel im Weiterbildungssystem—Lebenslanges Lernen als latenter Veränderungsdruck. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 33(2006), 127–148.
- Scheidig, F. (2021). Implikationen der Digitalisierung für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Education Permanente*, 2, 41–48.
- Schiersmann, C., Thiel, H.-U., Fuchs, & Pfizenmaier, E. (1998). *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung: Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse*. Leske + Budrich.
- Schlüter, A. (2010). Lernen in Lebensphasen. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 127, 67–80. <https://doi.org/10.3278/REP1004W067>
- Schlüter, A. (2011). Erfolgsfaktoren für den Einstieg in Leitungsfunktionen in der Erwachsenenbildung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Generationen- und Geschlechterverhältnisse* (S. 55–80). Verlag Barbara Budrich.
- Schlüter, A. (2012). Leitungslernen – ein ungeplanter Lern- und Bildungsprozess? In H. von Felden (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 154–164). Schneider Verl. Hohengehren.
- Schlutz, E. (Hrsg.). (2005). „Die Volkshochschule ist hier in einen Markt reingesprungen“ (HPM 1985)—Von der Bildungsreform zur Privatisierung: Eine Wende ohne Ende? In *Modernisierung, Umbrüche und Wandel in der Erwachsenenbildung: 25. Konferenz des Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung Deutschland—*

- Österreich—Schweiz, 11. - 14.10.2005 im Hohenwart-Forum, Pforzheim-Hohenwart (S. 77–94). Univ. Bremen, Inst. für Erwachsenen-Bildungsforschung.
- Schmidt, C. M. (2017). Kulturbedingte Konzeptualisierung in Stellenanzeigen. In M. Nielsen, M. Lévy-Tödter, & K. Luttermann (Hrsg.), *Stellenanzeigen als Instrument des Employer Branding in Europa: Interdisziplinäre und kontrastive Perspektiven* (S. 181–200). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12719-0_8
- Schmidt-Lauff, S. (2023). Professionalisierung. In R. Arnold, E. Nuissl, & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 342–343). Verlag Julius Klinkhardt.
- Schneider, M., & Bauhoff, F. (2013). Stellenanzeigen und AGG: Von Geschlechtsneutralität noch weit entfernt. *Personal Quarterly*, 65(3), 15–20.
- Schneider, S. (2018). Kulturkontrastive Untersuchung von Stellenanzeigen. In C. M. Schmidt (Hrsg.), *Werbekommunikation in der Wirtschaft: Mediengerecht, praxisorientiert und interdisziplinär* (S. 183–209). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20815-8_7
- Schöll, I. (2005). Leiten Früher und Heute. Generationenwechsel an der Spitze von Einrichtungen der Weiterbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 33–35.
- Schöll, I. (2015). Führung unter den Bedingungen des Qualitätsmanagements. In N. Justen & B. Mölders (Hrsg.), *Professionalisierung und Erwachsenenbildung: Selbstverständnis, Entwicklungslinien, Herausforderungen* (S. 125–135). Barbara Budrich.
- Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1473–1493). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_76
- Schöll, I. (2024). Kontingenzkompetenz: Krise als Dauerzustand. In R. Egger & G. Bisovsky (Hrsg.), *Die Volkshochschule im 21. Jahrhundert: Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden* (S. 101–121). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42107-6_8
- Schömann, K., & Martin, A. (2015). Das Personal in der Erwachsenenbildung im demographischen Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 65, 126–138. <https://doi.org/10.3278/HBV1502W126>
- Schönach, C. (1979). *Berufsfelder, Berufschancen und Berufsperspektiven von Diplom-Pädagogen der Studienrichtungen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik. Forschungsbericht 79.02 der Studienrichtungen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik*. Hochschule der Bundeswehr München, Fachbereich Pädagogik.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bertelsmann. <http://www.die-bonn.de/doks/2011-strukturwandel-01.pdf>
- Schrader, J., Büchler, T., & Kohl, J. (2023). Rekrutierung von Lehrkräften durch Organisationen der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00267-5>

- Schrader, J., & Kohl, J. (2022). Personalmangel – kein Thema in der Weiterbildung? *forum erwachsenenbildung*, 2, 24–29.
- Schreyögg, G., & Geiger, D. (2024). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43439-7>
- Schroers, G. (1963). Der erforderliche Organisationsstatus einer Volkshochschule. In Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.), *Die Volkshochschule: Ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem* (S. 18–31). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bertelsmann.
- Schütz, J., & Nittel, D. (2012). Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler, *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung-Weiterbildung* (S. 229–246). Schneider Verlag Hohengehren.
- Seidel, M. (2021). *Arbeit, Religion, Ruf: Niederländisch-jüdische Dienstmädchen in Stellenanzeigen (1894 – 1925)* [Masterarbeit, Universität Potsdam]. <https://doi.org/10.25932/publi-shup-47641>
- Seipel, M. (1994). *Weiterbildungsszene Deutschland Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland*. ManagerSeminare-Gerhard-May-Verl.-GmbH.
- Seitter, W. (1999). Zwischen Dozieren und Disponieren. Aspekte einer Professionalisierungsgeschichte von Erwachsenenbildung. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 383–407). Klinkhardt.
- Seitter, W. (2009). Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 11–16). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91765-8_1
- Seitter, W. (2011). Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. (S. 122–137). Beltz. https://www.pe-docs.de/frontdoor.php?source_opus=7090
- Seitter, W. (2015). Profession und Professionalität. In J. Dinkelaker & A. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl., S. 87–92). Kohlhammer.
- Senn, P. T., Ertel, H., & Fischer, A. (2008). *Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement*. Univ. Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Siebert, H. (1972). Studium der Erwachsenenpädagogik—Stand und Perspektiven. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 98–135). Westermann.

- Siebert, H. (1974). *Stellenangebote in der Erwachsenenbildung*. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Skripski, B. (1994). *Auf ungleichen Wegen in ein neues Berufsfeld: Zugang von Frauen und Männern zum Arbeitsbereich der Weiterbildung im Strukturwandel der Volkshochschulen*. Kleine.
- Sonntag, K., & Schmidt-Rathjens, C. (2005). Anforderungsanalyse und Kompetenzmodelle. In P. Gonon, F. Klauser, R. Nickolaus, & R. Huisinga (Hrsg.), *Kompetenz, Kognition und Neue Konzepte der beruflichen Bildung* (S. 55–66). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86895-4_3
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2024). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen. Fächersystematik*. Erschienen: 11.01.2024. Stand: Wintersemester 2022/2023. <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studenten-pruefungsstatistik.pdf>
- Stellenmarkt-Monitor Schweiz. (2023). *Überblick: Der Forschungsansatz des Stellenmarkt-Monitor Schweiz*. <https://www.stellenmarktmonitor.uzh.ch/de/research.html>
- Stengel, M. (1992). Widerspiegelung des Wertewandels in Stellenangeboten und Stellengesuchen von Führungskräften in Tageszeitungen der Jahre 1950 bis 1987. In H. Klages, H.-J. Hippler, & W. Herbert (Hrsg.), *Werte und Wandel: Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition* (S. 401–422). Campus.
- Stops, M., Bächmann, A.-C., Glassner, R., Janser, M., Matthes, B., Metzger, L.-J., Müller, C., & Seitz, J. (2020). *Machbarkeitsstudie Kompetenz-Kompass. Teilprojekt 2: Beobachtung von Kompetenzanforderungen in Stellenangeboten*. Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. [https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-553-machbarkeitsstudie-kompass.pdf](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-553-machbarkeitsstudie-kompetenz-kompass.pdf)
- Sugiura, L., Wiles, R., & Pope, C. (2017). Ethical challenges in online research: Public/private perceptions. *Research Ethics*, 13(3–4), 184–199. <https://doi.org/10.1177/1747016116650720>
- Teichert, A. (o.D.). *Eingruppierung – Entgeltordnung (VKA) / 8.2.2—Der „sonstige Beschäftigte“*. Haufe TVöD Office Professional Fachdatenbank. https://www.haufe.de/oeffentlicherdienst/tvoed-office-professional/eingruppierung-entgeltordnung-vka-822-der-sonstige-beschaefigte_idesk_PI13994_HI10490207.html
- Teichert, C., Burkert, C., Stops, M., Kindt, A.-M., & Weyh, A. (2022). Kompetenz-Kompass Hessen. *IAB-Regional Hessen*. <https://doi.org/10.48720/IAB.REH.2201>
- Thiel, H.-U. (1998). *Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen: Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung* (2. Aufl). Juventa-Verl.

- Tietgens, H. (1970). Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. In H. Tietgens, W. Merti-
neit, & D. Sperling (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 7–174).
Westermann.
- Tietgens, H. (1972). Erfahrungen mit Vorbereitungsseminaren. In W. Schulenberg (Hrsg.), *Zur
Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 175–200). Westermann.
- Tietgens, H. (1973). Neue Initiativen der Hochschulen: Der Arbeitskreis Universitäre Erwachse-
nenbildung. *Volkshochschule im Westen*, 4, 162–164.
- Tietgens, H. (1976). Zum Berufsbild der Mitarbeiter an Volkshochschulen. *Hessische Blätter für
Volksbildung*, 2, 99–107.
- Tietgens, H. (1978). *Zur Personalstruktur der Volkshochschulen. Arbeitspapier 74*. Pädagogi-
sche Arbeitsstelle des DVV.
- Tippelt, R. (1996). Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen. In
R. Tippelt, T. Eckert, & H. Barz (Hrsg.), *Markt und integrative Weiterbildung: Zur Diffe-
renzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen* (S. 13–45). Klink-
hardt.
- Tippelt, R. (2018). Sozialer Wandel und Erwachsenenbildung seit den 1980er Jahren. In R. Tip-
pelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 89–106).
Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_4
- Tippelt, R. (2024). Bildung an Volkshochschulen vor neuen Herausforderungen – sozial, kultu-
rell, ökonomisch. In R. Egger & G. Bisovsky (Hrsg.), *Die Volkshochschule im 21. Jahr-
hundert: Gemeinsam lernend (Aus-)Wege finden* (S. 23–46). Springer Fachmedien.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-42107-6_3
- Uhl, L. (2022). *Aufgaben und Anforderungen hauptamtlich-pädagogischer Mitarbeitender an
Volkshochschulen. Eine Stellenanzeigenanalyse aus professionstheoretischer Sicht* [Un-
veröffentlichte Masterarbeit]. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Uhmann, C. (2011). *Aktuelle Herausforderungen im Management von Weiterbildungsorganisati-
onen* (1. Aufl.). Expressum-Verl.
- Vath, R. (1975). *Die Professionalisierungstendenz in der Erwachsenenbildung* [Dissertation].
Universität Regensburg.
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg (Hrsg.). (1992). *Die Volkshochschule. Perspekti-
ven, Vorschläge, Richtwerte*. Volkshochschulverband Baden-Württemberg.
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg. (2013). *Selbstverständnis und Zukunft der Volks-
hochschulen. Inhaltliche und quantitative Perspektiven. Entwicklungsplan der Volks-
hochschulen in Baden-Württemberg*. [http://cmsalt.vhs-bw.de/wir-ueber-uns/vhs-ver-
band/broschuere-selbstverstaendnis-und-zukunft.pdf](http://cmsalt.vhs-bw.de/wir-ueber-uns/vhs-ver-
band/broschuere-selbstverstaendnis-und-zukunft.pdf)
- Vom Bruch, T., & Petersen, J. (1994). Qualifikationsprofil für den Bildungsmanager in der Zu-
kunft. In H. Geissler, T. Vom Bruch, & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement* (S.
347–362). P. Lang.

- von Wambolt, P. (1966). Erwachsenenbildner im Hauptberuf. Gedanken zu einem Berufsbild. *Erwachsenenbildung Vierteljahresschrift*, 2, 96–105.
- Wahl, J., & Herbrechter, D. (2023). Wie unterstützen Führungskräfte der Weiterbildung organisationsinterne digitale Veränderung? Eine qualitative Fallstudie im Kontext von Volkshochschulen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 46(1), 43–66.
<https://doi.org/10.1007/s40955-023-00243-z>
- Walter, B. (2002). *Führen und Leiten in der Erwachsenenbildung als pädagogisches Handeln eine empirische und historisch-systematische Untersuchung* [Dissertation]. Münster, Univ.
- WbG NW: Erstes Gesetz zur Ordnung und Förderung der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen (Weiterbildungsgesetz - 1. WbG), Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen, 28. Jg., Nr. 47 S. 769 (1974).
- Weber, K., Senn, P. T., & Fischer, A. (2006). *Führungsmodell für Weiterbildungsorganisationen FWB*. Univ. Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Weiterbildungsakademie Österreich. (2022). *wba-Diplom Diplomierter Erwachsenenbildner:in Bildungsmanagement. Qualifikationsprofil*. wba.
- Weitsch, E. (1947). Hauptamtliche Volkshochschullehrer? *Freie Volksbildung*, 1(11/12), 659–662.
- Weitzel, T., Maier, C., Weinert, C., Pflügner, K., Oehlhorn, C., Wirth, J., & Laumer, S. (2020). *Social Recruiting und Active Sourcing. Ausgewählte Ergebnisse der Recruiting Trends 2020*. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/isdl/Recruiting_Trends_2020/Studien_2020_01_Social_Recruiting_Web.pdf
- Wenger, P. (2013). *Praxisrelevante Inhalte außerbetrieblicher Stellenausschreibungen. Ein Beitrag zur Linderung der „Mismatch-Problematik“ der Arbeitsmarktsituation in Deutschland* [Dissertationsschrift, Freie Universität Berlin]. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/4353/PhilipxWengerxxDissertation_Online.pdf
- Wittpoth, J. (1987). *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung: Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (4., überarb. und aktualisierte Aufl). Budrich.
- Wolf, B. S. T. (2006). Fortbildung, Marketing und Qualitätsmanagement. Dienstleistungen des hvv-Instituts. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 148–154.
- Wolf, S. G. (2013). *Stellenanzeigen erfolgreich texten: Einstimmen – Überzeugen – Gewinnen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00497-2>

Anhang 1: Kategoriensystem

Hauptkategorie	Unterkategorie 1	Unterkategorie 2	Unterkategorie 3	Definition und Codierregel	Ankerbeispiel
Qualifikationsanforderungen					
Qualifikation				<p>Unter der Kategorie „Qualifikation“ werden in den Stellenanzeigen angegebene Anforderungen an formale und non-formale (im Gegenteil zu „Kompetenzen“ – auf welche sich erst in der Performanz schließen lässt – <i>formal beleg- und überprüfbare</i>) <i>Qualifikationen</i> als Ergebnisse organisierter Lernkontexte codiert.</p> <p>Qualifikationen werden genauer als „zertifizierte Abschlüsse von formalen Lernprozessen“ verstanden, wie der Abschluss einer Berufsausbildung, einer beruflichen Fortbildung oder ein Hochschulabschluss. Qualifikationen basieren mehrheitlich auf formalen [d.h. bewussten und zielgerichteten, ebd. S. 22] Lernprozessen und werden maßgeblich von inhaltlichen Prüfungs- und/oder curricularen Anforderungen bestimmt. Häufig ist ein bestimmtes Lernvolumen Voraussetzung für einen Qualifikationserwerb. Dieses wird meist nachgewiesen durch die zeitlich fixierte Teilnahme an einem Bildungsgang und in einer vorgegebenen Bildungsinstitution“ (Bohlinger, 2013, S. 24). Qualifikationen sind somit Ergebnisse „organisierte[r] Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozesse“ (Gnahn, 2010, S. 21). Sie werden in den Unterkategorien weiter unterschieden in <i>formale Qualifikationen</i>, mit denen Qualifikationen beschrieben werden, die in den Hauptsystemen der Bildung erlangt werden und in der Regel zu weiteren Berechtigungen (etwa Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen) führen, insbesondere fallen hierunter Studienabschlüsse oder abgeschlossene Berufsausbildungen. <i>Non-formale Qualifikationen</i></p>	

				<p>wiederum beschreiben Qualifikationen, die nicht in den Hauptsystemen der Bildung erlangt werden, was unterschiedlichste Zertifikate bzw. zertifizierte Fortbildungs- und Weiterbildungsabschlüsse, Zusatzausbildungen, Lizenzen u.Ä. umfasst; auch staatliche Zulassungen, die im Material als Anforderungen vorhanden sind, werden unter dieser Unterkategorie erfasst. Ebenso finden sich im Material <i>besondere Qualifikationskonstellationen</i>, die als extra Kategorie ausgewiesen werden.</p> <p>Die Kategorie wird nicht direkt codiert, sondern auf ihren Unterkategorien ausdifferenziert.</p> <p>Weitere übergreifende Hinweise für die Codierung der Kategorie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei der Codierung der „Angabe+“-Kategorien „Offenheit für vgl. Qualifikation / Niveau / Fachrichtung“ sind die inhaltlichen Bezüge in den Anzeigen nicht in allen Fällen eindeutig, wengleich in den meisten Fällen durch Hinweise wie Klammersetzung o. Ä. eine eindeutige Zuordnung erfolgen konnte. <p>Uneindeutig waren insbesondere Fälle, in denen der Begriff „Abschluss“ unspezifisch bleibt, etwa bei</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ WL570: „abgeschlossenes Lehramtsstudium in mindestens einer Sprache (bevorzugt Englisch oder Deutsch) oder adäquate Abschlüsse.“ ○ 566: „Ein abgeschlossenes Bachelorstudium im Kunst- und Kulturmanagement bzw. einen vergleichbaren Fachhochschul- oder Hochschulabschluss“ 	
--	--	--	--	---	--

				In solchen Fällen wurden durch konsensuelles Codieren im Projektteam entschieden, ob und wie eine Textstelle zu codieren war.	
	Besondere Qualifikationskonstellationen			<p>In den Unterkategorien dieser Kategorie werden Textstellen codiert, die auf eine „besondere“ Qualifikationskonstellation verweisen und die sich oftmals auf mehrere der anderen Unterkategorien (v. a. Art der formalen Qualifikation, Niveau des Studienabschlusses, Fachrichtung des Studienabschlusses) beziehen.</p> <p>Diese Kategorie wird nur bei Vorliegen relevanter Textstellen codiert.</p> <p>Doppelcodierungen von Textstellen mit Unterkategorien dieser Kategorie und den anderen Kategorien der Überkategorie Qualifikation sind möglich.</p>	
		Verbeamtete Lehrer:innen nach Landesprogramm		<p>Hierunter werden Angaben zu einer Stellenbesetzung nach dem Lehrerprogramm des Landes Baden-Württemberg (s.a. Kuhlenkamp 2024, 63) codiert, da die Einstellungs Voraussetzung hierfür u.a. ist, eine verbeamtete Lehrkraft im Dienst des Landes zu sein. Diese besondere formale Anforderung stellt einen spezifischen Arbeitsmarkt dar, der hierüber extra codiert wird.</p> <p>(Analysehinweis: Exklusiv über das Programm zu besetzende Stellen sind zu beachten und je nach Auswertungsperspektive aus der Analyse herauszunehmen, da sie einen spezifischen geschlossenen, nicht extern zugänglichen Arbeitsmarkt darstellen.)</p> <p>Teils sind die betreffenden Stellen exklusiv nach dem Landesprogramm zu besetzen (dann wird die Qualifikationsanforderung nur mit dieser Kategorie codiert), teils aber auch nicht. Wenn neben der</p>	<p>WL1626: „Die Einstellung erfolgt im Rahmen des Lehrerprogramms der Landesregierung Baden-Württemberg. [...] Bewerbungsvoraussetzung ist, dass sich die Lehrerin/der Lehrer im Schuldienst des Landes BW befindet.“</p> <p>Hinweis auf nicht ausschließlich über das Lehrerprogramm zu besetzende Stelle: WL2317: „Die Stelle kann entweder unbefristet nach dem TVöD mit einer Vergütung bis zu EG 13 TVöD oder alternativ auf fünf Jahre befristet mit einem / einer qualifizierten Lehrer/-in im Lehrermodell des Landes Baden-Württemberg besetzt werden.“</p>

				Besetzung über das Landesprogramm noch eine Möglichkeit eröffnet wird, die Stelle über den "normalen" Arbeitsmarkt zu besetzen, wird unter den anderen Kategorien zur Qualifikation ausdifferenziert und somit doppelcodiert.	
		Erwachsenenpädagogische Qualifikation gemäß Landesgesetz		Wird codiert, wenn als Qualifikationsanforderung eine erwachsenenpädagogische Qualifikation auf Grundlage einer landesgesetzlichen Regelung genannt wird. Die ggf. explizit vorhandenen weiteren Angaben zur Art der formalen Qualifikation etc. werden doppelcodiert.	893: „abgeschlossene Hochschulausbildung mit einer erwachsenenpädagogischen Qualifikation gemäß § 7 Abs. 5 ThürEBG“
	Art der formalen Qualifikation			In den Unterkategorien dieser Kategorie wird die Art der formalen Qualifikation – insb. Berufsausbildung und Studienabschluss – codiert und durch die „Angabe +“-Kategorien ggf. ausdifferenziert. Diese Kategorie wird für jede Analyseeinheit bzw. Stelle codiert. Angaben zu einer gewissen Beamten-Laufbahnbefähigung oder dienstlichen Beurteilung (dies kommt vor, wenn die Stelle auch oder nur als Beamtenstelle ausgeschrieben wird), werden nicht direkt hier codiert, sondern sind über „Angaben zur Verbeamtung“ abgedeckt. Wird eine konkrete Qualifikation expliziert (also z.B. Master für eine Stelle im höheren Dienst), wird entsprechend hier codiert.	
		Nur Berufsausbildung		Hierunter wird codiert, wenn ausschließlich der Abschluss einer Berufsausbildung gefordert wird.	WL1172: „Qualifikation als Hauswirtschaftsmeister/in oder vergleichbare Qualifikation in einem verwandten Beruf“ 803: „Abschluss als Verwaltungsfachangestellte/-r, Fachangestellte/-r für Bürokommunikation, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Kauffrau/-

					<p>mann für Büromanagement, Bürokauffrau/- mann“</p> <p>Nicht jedoch: WL286: „Ausbildungsvoraussetzung: Abschluss einer wissenschaftlichen Ausbildung“</p> <p>oder WL416: „Abgeschlossene Ausbildung (Lehramt, Diplom- Pädagogik o.ä.)“</p>
		Berufsausbildung oder Studienabschluss		<p>Hierunter wird codiert, wenn explizit die Option der Stellenbesetzung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einem Studienabschluss eröffnet wird.</p> <p>Hier wird auch codiert, falls diese beiden Optionen nicht gleichwertig abgegeben werden, sondern bspw. Berufsausbildung nur bei spezifischer Berufserfahrung eine Option darstellt; in solchen Fällen erfolgt eine Codierung zusätzlich mit der „Angabe+ Kompensationsmöglichkeit“.</p> <p>Weitere Codierregeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sofern nur „Studium erwünscht“ angegeben wird, wird unter „Nur Studienabschluss“ + „Angabe + „sollte“/ „möglichst“ Studienabschluss besitzen“ codiert, und nicht implizit auch die Möglichkeit der Berufsausbildung angenommen. - Abgrenzung zu einer Codierung als „Nur Studienabschluss“ + "Angabe + abstrakte Offenheit für vergl. Art der Qualifikation": auch wenn explizit eine "vergleichbare (Berufs-)Ausbildung" als eine (u.U. eher nachrangige, ggf. nur mit einschlägiger 	<p>WL320: „Ein dieser Tätigkeit dienliches abgeschlossenes Hochschul- bzw. Fachhochschulstudium oder ein vergleichbarer Berufsabschluss im kaufmännischen oder betriebswirtschaftlichen Bereich“</p> <p>394: „Kaufmännischen Berufs- oder einschlägigen Studienabschluss, Meisterprüfung, Ausbildereignungsprüfung oder vergleichbare Kenntnisse, Berufserfahrung wird vorausgesetzt“</p>

				<p>Berufserfahrung verfügbare) Alternative zu einem erstgenannten/präferierten Studium angegeben wird, als "Berufsausbildung oder Studienabschluss" codiert.</p> <p>Falls jedoch nicht eindeutig die Möglichkeit einer <i>Berufsausbildung</i> als mögliche Qualifikation eröffnet wird, erfolgt die Codierung als „Nur Studienabschluss“ + "Angabe + abstrakte Offenheit für vergl. Art der Qualifikation", bspw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ WL388: „abgeschlossene einschlägige Hochschulausbildung oder vergleichbare Ausbildung" (VHS-Leitung und FBL DaF, BAT II) <p>- Nur in wenigen Fällen erscheint es im Gesamtkontext der Stellenanzeige (sehr wahrscheinlich, dass mit Textstellen wie „oder vergleichbare Ausbildung“ eine <i>Berufsausbildung</i> gemeint ist. In diesen Fällen wird unter diese Kategorie codiert, allerdings eher vorsichtig: in einigen Fällen liest sich „Ausbildung“ nicht als Berufsausbildung, sondern als „übergeordneter“ Ausbildungs-/Qualifikationsbegriff (s.a. die nächste Anmerkung). Denn: der Zweck der Kategorie liegt für uns darin, die Stellenanzeigen aufzuzeigen, in denen beides explizit eröffnet wird (im Sinne „auch Berufsausbildung reicht uns [ggf. mit Kompensation durch Berufserfahrung]“).</p> <p>- Wird explizit ein "wiss. HS-Studium"</p>	
--	--	--	--	--	--

				gewünscht und "oder vergleichbare Ausbildung" (nicht explizit <i>Berufsausbildung</i>) ergänzt, erfolgt eine Codierung unter „Nur Studienabschluss“ + "Angabe + Offenheit für vergl. Art der Qualifikation", da "Ausbildung" hier in der Begriffsbedeutung in der Regel mit "Qualifikation", nicht mit "Berufsausbildung" gleichzusetzen ist.	
		Nur Studienabschluss		Hierunter wird codiert, wenn ausschließlich ein Studienabschluss gefordert wird.	WL397: „Wir erwarten ein wissenschaftliches Studium“ 157: „Hochschulabschluss mit sprachwiss. Ausrichtung“
		Keine Angabe zur Art der formalen Qualifikation		Hierunter wird codiert, wenn keine Angabe zur formalen Qualifikation gemacht wird bzw. in der Stellenausschreibung vorhanden ist.	WL2642: „k.A.“ 721 (zwar „Voraussetzungen“, aber keine formale Qualifikation benannt): „Voraussetzungen: • Unterrichtserfahrung und / oder Erfahrung als Honorar-/Lehrkraft im Grundbildungsbereich, • gute Kenntnisse und Fortbildungen im Bereich der Alphabetisierung, • Beratungserfahrung, • Erfahrung bei Koordination, Organisation, Verwaltung und Abwicklung von Projekten unter Anleitung, • Kontakterfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit gering literarisierten Menschen, • Bereitschaft zur flexiblen Arbeitszeitgestaltung (gegebenenfalls Abendveranstaltungen und Wochenendveranstaltungen), • sehr gute mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, • Flexibilität, Teamorientierung, ausgeprägte

					kommunikative und soziale Kompetenzen, Empathie für die Zielgruppe, Geduld.“
		Unklare/diffuse Qualifikation		Ausweichkategorie: Hierunter wird codiert, wenn die Art der geforderten formalen Qualifikation unklar oder diffus bleibt. In solchen Fällen wird unter den anderen Unterkategorien bzgl. Studienabschlussniveau und -fachrichtung nicht codiert. Trotz einer Codierung hierunter kann eine ggf. geforderte non-formale Qualifikation unter der entsprechenden Kategorie codiert werden.	WL1697: „Ideal ist eine pädagogische Ausbildung“ WL2012: „Wenn Sie über entsprechende fachliche Qualifikationen verfügen, senden Sie uns bitte Ihre Kurzbewerbung.“ VW34: „Leitung der Volkshochschule mit einer qualifizierten Persönlichkeit hauptamtlich zu besetzen.“
			Berufsbezeichnung ohne Angabe zur formalen Qualifikation	Unterkategorie von unklaren/diffusen Fällen: Hierunter fallen Textstellen, in denen eine auf eine formale Qualifikation hindeutende Berufsbezeichnung angegeben wird, z.B. „Sozialpädagoge“, „Pädagoge“ (nicht jedoch „Dipl.-Sozialpädagoge“), die jedoch formal unbestimmt bleibt. Auch wenn bei diesen Formulierungen oftmals ein Studienabschluss nahe liegt, sind entsprechende Berufsbezeichnungen (bspw. „Pädagoge“) nicht exklusiv über Studienabschlüsse erreichbar bzw. damit assoziiert – daher werden diese Textstellen als unklar bewertet und unter dieser Kategorie separat von anderen unklaren/diffusen Fällen codiert.	WL010: Berufsbezeichnung „Sozialpädagoge“, aber keine eindeutige formale Qualifikation genannt
		Angabe zur Art der formalen Qualifikation + abstrakte Offenheit für vergleichbare Art der Qualifikation“		Wird zusätzlich codiert, wenn eine <i>abstrakt bleibende</i> (oftmals formelhaft wirkende) Offenheit für vergleichbare formale Qualifikationen, Erfahrungen, Fähigkeiten etc. geäußert wird (falls <i>konkretisiert</i> genannt, wird stattdessen als untenstehende „Angabe + mögliches Äquivalent“ codiert). Über vereinzelt im Material vorhandene Formulierungen mit Bezug zum EQR/DQR wie	040: „Ein einschlägiges abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium Dipl. Pädagogik, Soziologie, Politik oder vergleichbare Qualifikation“ 956: „Abgeschlossener sozial-, geisteswissen- oder betriebswirtschaftlicher

				rechts in WL2282 könnte eine Offenheit für etwa durch Fachschulausbildung bzw. Berufsaufstiegsfortbildungen erworbene DQR 6-äquivalente Titel wie „Bachelor Professional im Sozialwesen“ (bzw. „Master Professional“ als DQR 7-äquivalent) oder gleichwertige ausländische Bildungsabschlüsse angedeutet werden. Letztendlich bleiben die hier codierten Angaben jedoch abstrakt.	Bachelorstudiengang oder vergleichbare Qualifikation“ WL2282: „abgeschlossenes Hochschulstudium oder gleichwertiger Abschluss nach EQR“
		Angabe zur Art der formalen Qualifikation + mögliches (konkretes) Äquivalent		Wird zusätzlich codiert, wenn neben der bereits codierten Art der formalen Qualifikation eine konkrete weitere mögliche äquivalente Form der Qualifikation aufgerufen wird. Wird nur auf Ebene der Unterkategorien codiert. Doppelcodierungen auf Ebene der Unterkategorien sind möglich, bspw.: <ul style="list-style-type: none"> • WL2682: „Sie haben... einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss (Bachelor oder Master) oder eine vergleichbare Qualifikation möglichst in einer für das Aufgabengebiet relevanten Fachrichtung (z.B. Medienpädagogik, informationstechnisches oder pädagogisches Studium) oder <u>vertiefte Kenntnisse und mehrjährige Berufserfahrung im Bereich E-Learning oder einen erfolgreich abgeschlossenen Verwaltungslehrgang II und für die Stelle relevante vertiefte Fachkenntnisse und Erfahrungen</u>“ (Berufserfahrung als Äquivalent + Berufserfahrung und nfQ als Äquivalent) (Hervorh. KT) 	
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Berufserfahrung	Wird zusätzlich codiert, wenn Berufserfahrung als mögliches Äquivalent angegeben wird.	WL280: „Qualifikation als Pädagogin oder Sozialpädagogin oder gleichwertige Berufspraxis“ WL284: „Es sollen sich auch

			als Äquivalent		<p>Bewerber/innen mit langjähriger Berufserfahrung im Fremdsprachenbereich angesprochen fühlen.“</p> <p>WL002: „Werdegang oder langjährige berufliche Praxis in der Bildungsarbeit können im Einzelfall einem Hochschulstudium gleichgestellt werden.“</p> <p>WL1090: „Abschluss einer wissenschaftlichen Hochschule in den Fachrichtungen Germanistik oder Pädagogik <u>oder sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben“</u> (Hervorh. KT)</p>
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + non-formale Qualifikation als Äquivalent	<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine non-formale Qualifikation als mögliches Äquivalent angegeben wird.</p> <p>Betrifft insbesondere Fälle, in denen anstelle eines Studienabschlusses der Abschluss einer verwaltungsinternen Weiterbildung („Verwaltungs-/Angestelltenlehrgang“) akzeptiert wird.</p>	<p>1458: „Angestellte mit einem FH-Abschluss z.B. als Diplom-Sozialökonom und einer Weiterbildung z. B. auf dem Gebiet d. Erwachsenenqualifizierung oder Angestellte mit dem erfolgreichen Abschluss der zweiten Angestelltenprüfung (A II) [...]“</p>
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + (non-formale Qualifikation und Berufserfahrung) als Äquivalent	<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine non-formale Qualifikation kombiniert mit Berufserfahrung als mögliches Äquivalent angegeben wird.</p>	<p>WL2501: „pädagogischer Hochschulabschluss oder einen Hochschulabschluss und eine auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogene pädagogische Qualifikation oder <u>mindestens fünfjährige Berufserfahrung im berufsbildenden oder erwachsenenpädagogischen Bereich innerhalb der letzten 10 Jahre und eine auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogenen</u></p>

					<u>pädagogischen Qualifikation;</u> (Hervorh. KT)
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + non-formale Qualifikation oder Berufserfahrung als Äquivalent	Wird zusätzlich codiert, wenn eine non-formale Qualifikation sowie alternativ Berufserfahrung als mögliches Äquivalent angegeben wird.	1708: „Hochschulstudium auf pädagogischem Gebiet wie z. B. Diplom-Pädagoge/in (Sekundarstufe 1) oder Angestellte mit einem FH-Abschluss z.B. als Diplom-Sozialökonom und einer Weiterbildung z. B. auf dem Gebiet d. Erwachsenenqualifizierung <u>oder Angestellte mit dem erfolgreichen Abschluss der zweiten Angestelltenprüfung (A II) oder sonstige Angestellte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben</u> “ (Hervorh. KT)
		Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Kompensationsmöglichkeit		Wird zusätzlich codiert, wenn eine geforderte Art der formalen Qualifikation nur in Kombination mit bzw. Kompensation durch etwas eröffnet wird, also im Sinne des Schemas „X kann eigentlich geforderter Qualifikation Y bei Kompensation durch Z gleichgestellt werden“. Wird nur auf Ebene der Unterkategorien codiert. Doppelcodierungen auf Ebene der Unterkategorien sind möglich, z.B. bei: <ul style="list-style-type: none"> - 189: „Ein abgeschlossenes geistes- bzw. kulturwissenschaftliches Studium mit pädagogischer Schwerpunktsetzung bzw. ein vergleichbarer Abschluss <u>mit entsprechender Zusatzausbildung, Berufserfahrung etc.</u>“ (Hervorh. KT) - 1794: „Sie haben eine abgeschlossene Berufsausbildung im Bereich Fachinformatik, IT-Systemelektroniker, <u>eine kaufmännische Ausbildung mit entsprechender Weiterbildung und</u> 	

				<u>Berufserfahrung</u> oder eine vergleichbare Qualifikation“ (Hervorh. KT)	
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Kompensation durch Berufserfahrung	<p>Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen Berufserfahrung dazu führt, dass eine (ansonsten nicht als gleichwertig beschriebene) formale Qualifikation akzeptiert wird.</p> <p>Mitunter ist Berufserfahrung Teil einer als äquivalent beschriebenen Qualifikation (s. „Angabe + mögliches (konkretes) Äquivalent“ oben). Diese Fälle werden hier jedoch nicht codiert, da die Berufserfahrung in diesen Fällen nicht als Kompensation verstanden wird. Wenn also eine bereits unter der „Angabe zur Art der formalen Qualifikation + non-formale Qualifikation und Berufserfahrung als Äquivalent“ codierte Berufserfahrung lediglich Teil der dort erfassten „Äquivalent-Kombination“ ist, wird hier nicht codiert, bspw. bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL2501: „pädagogischer Hochschulabschluss oder einen Hochschulabschluss und eine auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogene pädagogische Qualifikation oder <u>mindestens fünfjährige Berufserfahrung im berufsbildenden oder erwachsenenpädagogischen Bereich innerhalb der letzten 10 Jahre und eine auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogenen pädagogischen Qualifikation;</u>“ (Hervorh. KT) 	<p>1382: „Studium in einer für die Aufgabe angemessenen Fachrichtung <u>oder passende, abgeschlossene Ausbildung und mehrjährige Berufserfahrung.</u> □ <u>idealerweise im Bildungsbereich</u>“ (Hervorh. KT)</p> <p>295: „<u>Erzieher/in mit mindestens 5-jähriger Erfahrung im Elementarbereich nach der staatlichen Anerkennung oder Bachelor (Pädagogik der Kindheit) [...]</u>“ (Hervorh. KT)</p>
			Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Kompensation durch non-formale Qualifikation	<p>Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen eine non-formale Qualifikation dazu führt, dass eine (ansonsten nicht als gleichwertig beschriebene) formale Qualifikation akzeptiert wird.</p>	<p>WL1611: „abg. Studium, vorzugsweise im Bereich Sozial- oder Wirtschaftswissen [sic] oder vglb. Hochschulabschluss <u>oder entspr. Ausbildung mit geeigneten Zusatzqualifikationen</u>“ (Hervorh. KT)</p> <p>620: „abgeschlossenes (Fach-)</p>

					Hochschulstudium mit direktem Bezug zu den Aufgabeninhalten (z.B. im pädagogischen Bereich). <u>Alternativ eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mehrjährigen förderlichen Fachfortbildung“ (Hervorh. KT)</u>
		Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Studienabschluss optional		Wird zusätzlich codiert, wenn der geforderte Studienabschluss als optional (mitunter aber wünschenswert) gekennzeichnet wird.	WL1153: „abgeschlossenes Studium erwünscht (nicht Bedingung)“
		Angabe zur Art der formalen Qualifikation + Güte		Wird zusätzlich codiert, wenn die Güte der formalen Qualifikation spezifiziert wird (z.B. „überdurchschnittlich“).	078: „ein grundsätzlich überdurchschnittlich abgeschlossenes Hochschulstudium“
	Niveau des Studienabschlusses			<p>In den Unterkategorien dieser Kategorie wird das Niveau des geforderten Studienabschlusses codiert und durch die „Angabe +“-Kategorien ggf. ausdifferenziert.</p> <p>Ggf. geforderte Berufsausbildungen werden hier (bislang) nicht weiter codiert bzw. ausdifferenziert, aufgrund des Stellenwertes der akademischen Qualifikation im Professionalisierungsdiskurs und der niedrigen Fallzahlen, in denen Berufsausbildungen gefordert werden.</p> <p>Unter dieser Kategorie wird also nur codiert, wenn unter „Art der formalen Qualifikation“ (ausschließlich oder zumindest unter anderem) ein Studienabschluss codiert wurde, nicht jedoch bei ausschließlich geforderter Berufsausbildung.</p> <p>Eine Doppelcodierung (außer bei „Angabe +“-Kategorien) ist unter dieser Kategorie nicht möglich (z.B. bei etwas unklaren Formulierungen wie 142: „Abgeschlossenes Hochschulstudium</p>	

			<p>vorzugsweise der Betriebswirtschaft oder Universitätsabschluss (Dipl./Master/Mag.) in Geistes-/Sozialwissenschaften“) – es ist pragmatisch zu entscheiden (im Beispiel als „Nur Master-Niveau“ codiert, da keine explizite Angabe zu geringeren Niveaus vorhanden ist).</p> <p>Etwaige die Anforderung an das Studienabschlussniveau differenzierende Formulierungen wie „möglichst/wünschenswert Masterabschluss“ werden für die Codierung unter dieser Kategorie aus pragmatischen Gründen ignoriert; in den genannten Beispielen würde nur das Masterniveau als gefordertes Studienabschlussniveau codiert werden.</p>	
		Nur Bachelor-Niveau	<p>Wird codiert, wenn nur ein Hochschulabschluss auf Bachelor-Niveau (DQR/EQR-Niveau 6) gefordert wird, z.B. „Bachelor“, „B.A.“, „B.Sc.“, „Diplom (FH)“ (nicht jedoch durch Fachschulausbildung erworbene äquivalente Titel wie „Bachelor Professional in Sozialwesen“ – diese würden als „Nur Berufsausbildung“ codiert).</p> <p>Hintergrund zum Diplom (FH): Innerhalb des DQR/EQR ist das Diplom (FH) dem Niveau 6 (Bachelor und gleichgestellte Abschlüsse) zugeordnet. Es berechtigt in der Regel zur Aufnahme eines Masterstudiums, jedoch nur in Ausnahmefällen zur Promotion.</p> <p>Wenn in einer Textstelle nur „Diplom“ genannt wird, wird es als Uni-Diplom und nicht als FH-Diplom gelesen und entsprechend nicht hier codiert.</p>	1246: „Bachelorabschluss (Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Betriebswirtschaft oder ähnliche Studiengänge)“
		Bachelor- oder Master-Niveau	<p>Wird nur codiert, wenn explizit Bachelor- ODER Master-Niveau angegeben wird, also die Differenz bewusst gemacht und eröffnet wird.</p> <p>Hier wird auch codiert, falls diese beiden Optionen nicht gleichwertig abgegeben werden, sondern bspw. ein Bachelorabschluss nur bei spezifischer Berufserfahrung eine Option darstellt und</p>	318: „Sie verfügen über einen einschlägigen Hochschulabschluss (z.B. Bachelor, Master, Diplom, Magister). [...] Es wird darauf hingewiesen, dass eine Eingruppierung auch bei Master-/Universitätsabschlüssen nur nach

			<p>ansonsten ein Masterabschluss verlangt wird; in solchen Fällen erfolgt eine Codierung zusätzlich mit der „Angabe+ Kompensationsmöglichkeit“.</p> <p>Wenn nur „Diplom“ -> als Uni-Diplom gelesen (s.o.)</p> <p>Eine Unterscheidung zwischen „Hochschul-/Fachhochschulstudium“ ohne weitere Angaben wird nicht direkt als ein Hinweis auf unterschiedliche Studienabschluss-Niveaus codiert, sondern würde als „Niveau nicht spezifisch angegeben“ codiert werden.</p>	<p>Entgeltgruppe 11 TVöD erfolgen kann.“</p>
		Nur Master-Niveau	<p>Wird codiert, wenn ein Hochschulabschluss auf Master-Niveau (DQR/EQR-Niveau 7) gefordert wird, z.B. „Master“, „M.A.“, „M.Sc.“, „Magister“, „Diplom (Univ.)“, „Staatsexamen“ (nicht jedoch durch Aufstiegsfortbildung erworbene äquivalente Titel wie „Master Professional“ – diese würden als „Nur Berufsausbildung“ codiert). (Auch wenn es einige wenige Lehramts-Staatsexamina gibt, die aufgrund ihrer kurzen Regelstudiendauer ausnahmsweise dem Niveau 6 zugeordnet werden, wird hier bei einer Forderung eines Staatsexamensabschlusses pragmatisch auf Master-Niveau codiert.)</p> <p>Wird auch codiert, wenn nur „Universitätsstudium“/„universitäres Hochschulstudium“ angegeben ist und nahelegt, dass mit der Formulierung ein Studium auf Master-Niveau referenziert wird. Dies ist bei älteren Stellenanzeigen vor der Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses vor dem Jahr 2000 regelhaft der Fall. In aktuelleren Stellenanzeigen, in denen aus dem Kontext der Stellenanzeige (z.B. durch eine Vergütung nach EG 13 aufwärts) deutlich wird bzw. plausibel erscheint, dass mit dieser (oftmals wohl tradierten) Formulierung ein Studium auf Master-Niveau gefordert wird, wird pragmatisch ebenso entschieden (bspw. 1823).</p>	<p>266: „Master-Abschluss oder wissenschaftlicher Hochschulabschluss“</p> <p>328: „ein abgeschlossenes Hochschulstudium im sprachlichen, pädagogischen bzw. sozial- oder geisteswissenschaftlichen Bereich (geforderte Abschlüsse: Diplom, Magister, Master, Staatsexamen)“</p> <p>WL151: „abgeschlossene wissenschaftliche Hochschulbildung“</p> <p>281: „Abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium (EPQR Niveau 7) mit pädagogischem Schwerpunkt (z.B. Pädagogik, Bildungsmanagement, Lehramt Sek I/II) und belegbarem Interesse an Sprachen (z.B. Studienschwerpunkt, Berufserfahrung)“</p>

				<p>Ebenfalls werden hierunter Formulierungen codiert, die (naheliegenderweise) an formale tarifrechtliche Regelungen angelehnt sind und die ein wissenschaftliches Studium betonen (dies geht in aller Regel in den Stellenanzeigen mit einer avisierten Eingruppierung in EG 13 und aufwärts einher): „abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium“, „ein abgeschlossenes wissenschaftliches Studium“ o.Ä. (Nicht jedoch „akademisches Studium“, da dies in den historischen Anzeigen vmtl. mit dem heutigen „Hochschulstudium“ gleichzusetzen ist. In der Eingruppierungsordnung zum BAT findet sich diese Formulierung nicht.)</p> <p>Tarifgrundlage hierfür ist: „Eine abgeschlossene wissenschaftliche Hochschulbildung liegt vor, wenn das Studium [...] mit einer - nicht an einer Fachhochschule abgelegten ersten Staatsprüfung, Magisterprüfung oder Diplomprüfung oder - mit einer Masterprüfung beendet worden ist. [...] Ein Bachelorstudiengang erfüllt diese Voraussetzung auch dann nicht, wenn mehr als sechs Semester für den Abschluss vorgeschrieben sind.“ (§7 TV EntgO Bund, §7 TV EntgO VKA)</p>	
		Niveau des Studienabschlusses nicht spezifisch angegeben		<p>Wird codiert, wenn das Niveau des Studienabschlusses nicht spezifisch angegeben wird.</p> <p>Hier wird auch „Dipl. Sozialpädagoge/-in“ ohne „(FH/Univ.)“-Spezifizierung codiert, da Sozialpädagogik sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen auf Diplom studiert werden konnte.</p>	WL003: „ein abgeschlossenes Hochschulstudium“
		Niveau des Studienabschlusses unklar/diffus		<p>Ausweichkategorie für unklare Fälle. Wird codiert, wenn das Niveau des Studienabschlusses trotz einer Angabe, die auf das Niveau hinweist bzw. darauf hinweisen könnte, diffus bleibt.</p>	1573: „Wir erwarten ideenreiche und kontaktfreudige Bewerber/-innen mit einem entsprechenden Universitäts- oder Hochschulabschluss“

					<p>WL032: „abgeschlossenes Hochschul- bzw. Fachhochschulstudium“</p> <p>WL038: „adäquater Hochschulabschluß“</p>
		Angabe zum Niveau des Studienabschlusses + Offenheit für vergleichbares Niveau		<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine (abstrakt bleibende, oftmals formelhaft wirkende) Offenheit für ein vergleichbares (auch oft: „gleichwertiges“) Studienabschluss-Niveau genannt wird.</p> <p>Hierüber könnte bei Stellenanzeigen seit der Bologna-Reform eine Offenheit für ältere Studienabschlüsse (etwa Diplom oder Magister) angedeutet werden. Ebenso könnte eine Offenheit für die Anerkennung ausländischer Studienabschlüsse angedeutet werden.</p>	<p>WL1110: „abgeschlossenes Hochschulstudium (Diplom, Master oder vergleichbarer Abschluss) mit päd. Ausrichtung“</p> <p>828: „wissenschaftliche Hochschulbildung (Master oder vergleichbarer Abschluss) der Fachrichtung "Pädagogik" mit erwachsenenpädagogischer Ausrichtung“</p>
		Angabe zum Niveau des Studienabschlusses + Kompensationsmöglichkeit		<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine Möglichkeit zur Kompensation eines Studienabschlussniveaus genannt wird.</p> <p>Wird nur auf Ebene der Unterkategorien codiert.</p> <p>In allen bisher codierten Fällen handelt es sich um eine Kompensation von Bachelor-äquivalenten Studienabschlüssen durch Berufserfahrung bei einem ansonsten geforderten Master-äquivalenten Abschlussniveau.</p>	
			Angabe zum Niveau des Studienabschlusses + Kompensation durch Berufserfahrung	<p>Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen Berufserfahrung dazu führt, dass ein (ansonsten nicht als gleichwertig beschriebenes) Studienabschlussniveau akzeptiert wird.</p>	<p>842: „Masterabschluss oder vergleichbarer Abschluss der Fachrichtung Erziehungswissenschaften oder einer vergleichbaren Studienrichtung oder Fachhochschulabschluss bzw. Bachelorabschluss mit einer mindestens 5-jährigen leitenden pädagogischen Tätigkeit in einer Erwachsenenbildungseinrichtung“</p>
			Angabe zum Niveau des	Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen eine non-formale Qualifikation dazu führt, dass ein	

			Studienabschlüsse + Kompensation durch non-formale Qualifikation	(ansonsten nicht als gleichwertig beschriebenes) Studienabschlussniveau akzeptiert wird. [Diese Kategorie ist bisher noch nicht im Material codiert worden und wird mit Blick auf anstehende Analysen im Kategoriensystem behalten, da sie inhaltlich zumindest denkbar ist.]	
		Angabe zum Niveau des Studienabschlusses + Promotion erwünscht		Die Promotion wird als „Angabe+“-Kategorie umgesetzt, da sie im Material (bisher) ausschließlich als eine zusätzliche erwünschte formale Qualifikation neben einem (in der Regel wissenschaftlichen) Hochschulabschluss genannt wird. Wird zusätzlich codiert, wenn eine Promotion als (wünschenswerte) formale Qualifikation angegeben wird.	071: „Wissenschaftlicher Hochschulabschluss (Master oder Diplom) [...] gerne mit Promotion“
	Fachrichtung des Studienabschlusses			In den Unterkategorien dieser Kategorie wird die Fachrichtung des geforderten Studienabschlusses codiert und durch die „Angabe +“-Kategorien ggf. ausdifferenziert. Auch bei expliziter Angabe von „nachweisbaren Studieninhalten aus Bereich XY“ (z.B. WL1012) o.Ä. Formulierungen werden entsprechende Textstellen hier unter der Fachrichtung codiert. Unter dieser Kategorie wird ebenfalls nur codiert, wenn unter „Art der formalen Qualifikation“ (ausschließlich oder auch) ein Studienabschluss codiert wurde, nicht jedoch bei ausschließlich geforderter Berufsausbildung oder keiner Angabe zur Art der formalen Qualifikation. Es wurden in einem Materialdurchlauf induktiv Unterkategorien anhand inhaltlicher Nähe der Fachrichtungen gebildet. Seltene Semantiken wurden anhand relativer inhaltlicher Nähe zu einer	

			<p>Kategorie zusammengefasst, um das Kategoriensystem für die Codierung handhabbar zu halten (z.B. <i>Geografie, Ökologie, Umweltwissenschaften, Agrarwissenschaften</i> unter einer Kategorie).</p> <p>Nach Bildung der Unterkategorien wurde die <i>Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer</i> des Statistischen Bundesamtes (2024) herangezogen, um die Unterkategorien der Fachrichtungen anhand der Systematik zu ordnen. Entsprechend der Systematik sind die Unterkategorien so in größeren verwandten Fächergruppen zusammengefasst.</p> <p>In den meisten Fällen kann auf jeder Ebene dieses Sub-Kategoriensystems codiert werden; Zwischenebenen, die lediglich zur Ordnung und Orientierung eingezogen wurden, sind entsprechend markiert. Um im Codierprozess die Orientierung für die codierenden Personen zu erleichtern, werden die Unterkategorien entsprechend der Systematik farblich abgesetzt.</p> <p>Es wird (pragmatisch) anhand semantischer Nähe in den Unterkategorien codiert (so wird bspw. „Geisteswissenschaften“ und „geisteswissenschaftliches Studium/Hochschulabschluss“ in dieselbe Kategorie codiert).</p> <p>Mehrfachcodierungen (d.h. mehrere codierte Fachrichtungen) unter dieser Kategorie sind möglich.</p> <p>Die Unterkategorien folgen einer „und/oder“-Logik; eine etwaige (abstrakt codierte) Schwerpunktsetzung oder Öffnung der codierten Semantiken bzw. Unterkategorien erfolgt über die „Angabe +“-Unterkategorien. Mögliche im Material vorhandene „und“ bzw. „oder“-Logiken oder konkrete, fachrichtungsbezogene Schwerpunktsetzungen können über die in</p>	
--	--	--	--	--

				MAXQDA zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht abgebildet werden, ohne ein äußerst komplexes Kategoriensystem zu schaffen.	
		Fachrichtung des Studienabschlusses nicht spezifisch angegeben		Wird codiert, wenn die Fachrichtung des Studienabschlusses nicht spezifisch angegeben wird. Wenn allerdings „Passungs-Formulierungen“ im Sinne der unteren Kategorien „ <i>passende Fachrichtung</i> und <i>Studium mit passendem Fachbezug</i> verwendet werden, wird entsprechend dort codiert.	WL002: „vorausgesetzt wird ein abgeschlossenes Hochschulstudium.“
		Fachrichtung des Studienabschlusses unklar/diffus		Ausweichkategorie für unklare Fälle. Wird codiert, wenn die Fachrichtung des Studienabschlusses nicht anderweitig zugeordnet werden kann oder diffus bleibt. Wenn allerdings „Passungs-Formulierungen“ im Sinne der unteren Kategorien „ <i>passende Fachrichtung</i> und <i>Studium mit passendem Fachbezug</i> verwendet werden, wird entsprechend dort codiert.	365: „ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Master/Diplom, Magister, Lehramt) oder ein vergleichbarer Abschluss“ (Hervorh. KT)
		„passende“ Fachrichtung		Bei dieser Kategorie geht es v. a. um eine (aus der Sicht der Organisation) gelungene Passung der Qualifikation zur Tätigkeit/den Aufgaben, zur Organisation, zur Volkshochschularbeit, zur (öff./allg.) Erwachsenenbildung, etc. (Für die Passung zu einem betreuten Fach-/Programmbereich bzw. Lehrgebiet siehe die separate Unterkategorie „Studium mit passendem Fachbezug“.) Darauf hinweisende Formulierungen sind z. B. „einschlägiges / passendes / geeignetes / förderliches / entsprechendes Studium“. Ausschlaggebend für eine Codierung unter dieser Kategorie ist die Nennung einer „passenden“ Fachrichtung im Sinne der Ankerbeispiele.	WL034: „einschlägiger Studienabschluss“ WL009: „ein abgeschlossenes Studium mit <u>einschlägiger Fächerkombination</u> “ (Hervorh. KT) 268: „Universitäts- oder Masterstudium mit pädagogischer Ausrichtung bzw. <u>ein Studienabschluss, der dem Aufgabenbereich entspricht</u> “ (Hervorh. KT)

				<p>Die Kategorie kann ohne eine andere bzw. weitere Codierung zur Fachrichtung eigenständig codiert werden, bspw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL1025: „einschlägiges abgeschl. Studium“ <p>Bei Grenzfällen wird als Richtlinie dann codiert, wenn die „passende“ Fachrichtung als eigenständige Nennung erscheint, bspw. bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL315: „<u>einschlägiges Studium</u> (z.B. Sprachen, Pädagogik, Kulturwirt etc.) bzw. vergleichbar qualifizierte Ausbildung und / oder Erfahrungen in der Bildungsarbeit“ (Hervorh. KT) <p>Nicht jedoch bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 145: „Einschlägiges abgeschlossenes Hochschulstudium in den Bereichen Dipl. Pädagogik, Soziologie oder Politik“, da sich hier das „einschlägige“ Hochschulstudium direkt auf die Bereiche „Pädagogik, Soziologie oder Politik“ bezieht und nicht als eigenständige Nennung gelesen wird. <p>Es sind jedoch auch Doppelcodierungen mit konkreten Fachrichtungen möglich, bspw.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 268: „Universitäts- oder Masterstudium mit pädagogischer Ausrichtung bzw. <u>ein Studienabschluss, der dem Aufgabenbereich entspricht</u>“ (Hervorh. KT) <p>In folgenden Fällen wurde sich ebenfalls für eine Doppelcodierung entschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL1010: „ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Pädagogik, Soziologie, Psychologie, <u>ggf. auch Studienabschlüsse, die in besonderer Weise zum Aufgabenzuschnitt passen</u>)“ (Hervorh. KT) 	
--	--	--	--	---	--

				<ul style="list-style-type: none"> - 151: „abgeschlossenes Hochschulstudium (Wirtschaftspädagogik, Pädagogik, Soziologie <u>und/oder Studienabschlüsse, die in besonderer Weise zum Aufgabenzuschnitt passen</u>)“ (Hervorh. KT) - WL1654: „Masterabschluss (zweijährig) in den Fachrichtungen Sozialwissenschaft, Erziehungswissenschaft <u>oder einer anderen Fachrichtung, die zum Führen einer Erwachsenenbildungseinrichtung befähigt</u>.“ (Hervorh. KT) - Auch: WL2461, 407, 528, 552, 589, 1210, 1075, 1522, 1525, WL613 u.a. <p>Ebenso können sich Doppelcodierungen mit den unteren „Angabe+“-Kategorien ergeben, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL279: „<u>Einschlägiges Hochschulstudium (bevorzugt in Betriebswirtschaft)</u>“ (Hervorh. KT): „bevorzugt“ weist auf Codierung mit „Angabe+ Fachrichtung bevorzugt“ hin - WL1832: „Hochschul-/Universitätsabschluss als Dipl. Kaufmann/-frau / Dipl. Handelslehrer/-in <u>oder (Dipl. / Master) in einer einschlägigen Studienrichtung mit wissenschaftlicher oder in der Praxis erworbener Zusatzqualifikation im betriebswirtschaftlichen Bereich</u>“ (Hervorh. KT): Codierung mit entsprechender „Angabe+ Kompensation der Fachrichtung“ <p>Bei Textstellen folgender Art wird nur unter dieser Kategorie codiert und nicht zusätzlich unter der Angabe+ „Offenheit für vergleichbare Fachrichtung“ doppelcodiert, da wir die Textstellen so wahrnehmen, dass trotz „z.B.“ oder ähnlichen Formulierungen nur andere <u>passende</u></p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>Studiengänge möglich sind und die vorliegende Kategorie bereits die entsprechende Offenheit in sich trägt (die konkret angegebene Fachrichtung wird wie oben angegeben doppelcodiert):</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL302: „abgeschlossenes <u>Studium in einem einschlägigen Fach</u> (z.B. Diplom-Pädagogik) einer wissenschaftlichen Hochschule“ (Hervorh. KT) - 014: „Abgeschlossenes <u>einschlägiges Hochschulstudium</u> (z.B. Bildungswissenschaften)“ (Hervorh. KT) - 066: „<u>zweckdienliches Studium</u> (z.B. Erziehungswissenschaften)“ (Hervorh. KT) 	
			<p>Studium mit passendem Fachbezug</p>	<p>Unterkategorie der „passenden“ Fachrichtung, die hier separat erfasst wird: Wird codiert, wenn auf eine Fachrichtung verwiesen wird, die einen zu einem betreuten Fach-/Programmbereich bzw. Lehrgebiet passenden fachlich-inhaltlichen Bezug aufweisen soll.</p> <p>Textstellen werden (bisher) dann separat als Fachrichtung doppelcodiert, wenn eindeutig konkrete Studienfachrichtungen ausgewiesen werden. Es werden jedoch nicht aus ggf. angegebenen Themen oder Arbeitsschwerpunkten des Fachbereichs bzw. der Einrichtung/Organisationseinheit Studienfachrichtungen herausgelesen, bspw. bei</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL722: „abgeschl. Hochschulstudium, möglichst in einem Fachgebiet, das einen Bezug zu den inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten der Akademie (u.a. Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, Europapolitik, Entwicklungspolitik, Gewaltprävention) aufweist“ – hier würde nur die Kategorie „Studium mit passendem 	<p>144: „Abgeschlossenes Hochschulstudium in einem fachbereichsbezogenen Studiengang“ (FBL „für die Teilfachbereiche ‚Nachholen schulischer Abschlüsse/Grundbildung, Berufsbezogene und – begleitende Bildung, Rechtsfragen und Verbraucherschutz, Eltern- und Familienbildung, Frauenprogramm, Drittmittelfinanzierte Maßnahmen/ESF-Projekte“)</p> <p>WL818: „abgeschlossenes (Fach-) Hochschulstudium in einem der genannten Themenfelder“ (unter Aufgaben: „Koordination des Fachbereichs Beruf/EDV sowie Unterstützung in den Fachbereichen Gesundheit und Kultur“)</p>

				Fachbezug“ codiert werden.	
		01-a Geisteswissenschaften		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Geisteswissenschaft(en), geisteswissenschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL363: „einschlägiges geistes- und/oder sozialwissenschaftliches Hochschulstudium“
			Medien	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Medien(-wissenschaften/-wirtschaft) genannt wird.	185: „Universitätsstudium (vorteilhaft z. B. [...] Medienwissenschaften)
			Kultur-/Theaterwissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kultur-/Theaterwissenschaften genannt wird.	WL555: „Hochschulabschluss im Bereich Kulturwissenschaft / Kunst“
			Geschichte	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Geschichte bzw. Geschichtswissenschaft(en) genannt wird.	162: „Hochschulstudium in den Fachrichtungen Politik- oder Sozialwissenschaft oder Geschichtswissenschaft mit dem Schwerpunkt neuere und neueste Geschichte“
			Philosophie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Philosophie genannt wird.	179: „wissenschaftliches Hochschulstudium in einem geisteswissenschaftlichen Fach (z.B. Wirtschaftswissenschaft, Politologie, Philosophie)“
			Literaturwissenschaft	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Literatur/-wissenschaft(en) genannt wird.	WL419: „akademische Ausbildung im Bereich der Literatur oder der bildenden Kunst oder ein kulturwissenschaftliches Studium“
		01-b Sprachen/Philologie/Linguistik		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Sprachen, Sprachwissenschaften, Philologie, Linguistik, sprachwissenschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL1345: „abgeschlossenes Sprachstudium“
			Deutsch/Germanistik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Deutsch bzw. Germanistik genannt wird.	WL254: „Hochschulstudium (Deutsch oder Anglistik und eine romanische Sprache)“
			DaF/DaZ	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) genannt wird.	WL582: „Hochschulstudium in DaF/DaZ, Englisch oder einer der romanischen Sprachen“
			Fremdsprachen	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des	WL1398: „Hochschulstudium mit

				Studienabschlusses Fremdsprachen bzw. fremdsprachliche Ausrichtung genannt wird.	mindestens einer Fremdsprache (vorzugsweise Englisch)“
			europäische Hauptsprachen	Wird codiert, wenn als Fachrichtung unspezifisch (west-)europäische Hauptsprachen genannt wird.	WL810: „Hochschulstudium (Universität) einer europäischen Fremdsprache“
			Englisch/Anglistik/Amerikanistik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Anglistik, Amerikanistik oder Englisch genannt wird.	WL364: „Hochschulstudium in Anglistik/ Amerikanistik“
			Romanistik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Romanistik genannt wird.	WL254: „Hochschulstudium (Deutsch oder Anglistik und eine romanische Sprache)“
			Spanisch	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Spanisch genannt wird.	159: „Hochschulstudium in Englisch und/oder Spanisch“
			Französisch	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Französisch genannt wird.	176: „Hochschulstudium in mindestens einer Fremdsprache (englisch und/oder französisch und/oder spanisch)“
			Italienisch	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Italienisch bzw. Italianistik genannt wird.	WL968: „einschlägiges Hochschulstudium, vorzugsweise in Philologie, Italianistik bzw. romanische Sprachen“
			Außereuropäische Sprachen	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses außereuropäische Sprachen genannt wird.	691: „sprachwissenschaftliches Hochschulstudium vorzugsweise mit dem Schwerpunkt Osteuropa/Außereuropa“
			Sonstige Sprachen und Regionalwissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses eine andere Sprache bzw. sprachwissenschaftliche Fachrichtung bzw. Regionalwissenschaft mit Sprachenfokus genannt wird.	691: „sprachwissenschaftliches Hochschulstudium vorzugsweise mit dem Schwerpunkt Osteuropa/Außereuropa“
			Fremdsprachen didaktik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Fremdsprachendidaktik genannt wird.	WL2360: „wissenschaftliches Hochschulstudium im Studiengang Fremdsprachendidaktik, vorzugsweise Anglistik oder Amerikanistik“
		02 Sport, Fitness, Reha		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Sport, Fitness, Rehabilitation(-wissenschaften) genannt wird.	541: „Hochschulstudium im Bereich Gesundheit/Sport/Ernährung“
		03 Rechts-, Wirtschafts- und		[Zwischenebene zur Kategorisierung, wird nicht codiert]	

		Sozialwissenschaften			
		03.1 Studienbereich Sozialwissenschaften	Sozialwissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses (empirische) Sozialwissenschaft(en), sozialwissenschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL170: „Hochschul-/FH-Abschluss (bevorzugt Geistes- und Sozialwissenschaften)“
			Kommunikationswissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kommunikationswissenschaften genannt wird.	WL399: „Studium der Fächer Wirtschafts- und / oder Kommunikationswissenschaften“
			(Bildungs-)Marketing, PR, ÖA, Journalismus	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses (Bildungs-)Marketing, PR/Public Relations, Öffentlichkeitsarbeit oder Journalismus genannt wird.	614: „Hochschulstudium (mind. Bachelor/Diplom) im Bereich Marketing/Grafikdesign, Public Relations/Öffentlichkeitsarbeit“
			Gesellschaftswissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Gesellschaftswissenschaft(en) genannt wird.	1152: „wissenschaftliches Hochschulstudium vorzugsweise in einer pädagogischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Disziplin“
			Politik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Politik/-wissenschaft(en) genannt wird.	208: „wissenschaftliches Hochschulstudium (Diplom, Magister, Master...) bevorzugt im Bereich Politik-, Pädagogik-, Kulturwissenschaften“
			Soziologie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Soziologie genannt wird.	040: „wissenschaftliches Hochschulstudium Dipl. Pädagogik, Soziologie, Politik“
			Psychologie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Psychologie genannt wird.	228: „Hochschulstudium in geeigneten Bereichen wie z.B. Sport / Pädagogik / Psychologie (vorrangig Staatsexamen, Magister, Diplom oder Master)“
			03.2 Studienbereich Verwaltung, Public Management	Verwaltung, Public Management	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Verwaltung(-swissenschaft) oder Public Management genannt wird.
		Bibliotheks-/Informationsma		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Bibliotheks-	WL2027: „Studium (Diplom, Bachelor, Master) mit Schwerpunkt

			Management	/Informationsmanagement bzw. Bibliothekswesen genannt wird.	Kulturwissenschaften/-management, Bibliotheks- und Informationsmanagement“ VW85: „Diplom-Bibliothekar (in)“
		03.3 Studienbereich Wirtschaftswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Wirtschaftswissenschaften, wirtschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	667: „Hochschulstudium (Master oder gleichwertiger Abschluss) der Fachrichtungen Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften“
			Betriebswirtschaft	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Betriebswirtschaft, BWL/Betriebswirtschaftslehre, kaufmännische Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	329: „Hochschulausbildung mit sozialem, pädagogischen oder betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt“
			Personal(entwicklung)	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Personal, HR/Human Relations oder Personalentwicklung genannt wird.	WL1612: „wirtschaftswissenschaftliches Studium (Dipl.-Kfm./Diplomhandelslehrer mit Schwerpunkt Personal/Personalentwicklung und Marketing)“
			Volkswirtschaftslehre	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses VWL/Volkswirtschaftslehre genannt wird.	037: „Ein abgeschlossenes Hochschulstudium (Master/Diplom/Magister) in einer für die Aufgaben geeigneten Fachrichtung. Hierzu zählen [...] auch betriebs- und volkswirtschaftliche oder juristische Studiengänge“
			Tourismus(wirtschaft)	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Tourismus(-wirtschaft) genannt wird.	WL454: „ein abgeschlossenes Studium der Betriebswirtschaft mit Schwerpunkt Tourismus“
			Management unspezifisch	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Management ohne weitere Konkretisierung, die die Textstelle für andere Managementkategorien relevant machen würde, genannt wird.	WL2619: „Studium im Bereich Betriebswirtschaft, Management, Öffentliche Verwaltung, Erwachsenenbildung/Pädagogik und/oder des Bildungsmanagements oder einer vergleichbaren Fachrichtung“
			Medienwirtschaft/-management	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Medienwirtschaft/-	1170: „Hochschulstudium im Bereich Medienpädagogik/Erwachse-

				management genannt wird.	nenbildung/Bildungswissenschaft/Kommunikationswissenschaften/Medienmanagement oder ein vergleichbares Studium“
			Digital(es) Management	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Digital(es)/Online-Management genannt wird.	1239: „Informatik, E-Learning & Medienbildung, Bildung & Medien, Management & Digitalisierung oder anderer einschlägiger fachspezifischer Disziplinen“
			Bildungsmanagement	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Bildungsmanagement genannt wird.	WL2619: „Studium im Bereich Betriebswirtschaft, Management, Öffentliche Verwaltung, Erwachsenenbildung/Pädagogik und/oder des Bildungsmanagements oder einer vergleichbaren Fachrichtung“
			Kulturmanagement	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kulturmanagement, -wirtschaft oder International Business genannt wird.	WL869: „Fach- oder Hochschulabschluss im Bereich Erziehungswissenschaften / Erwachsenenbildung und/ oder Bildungs- und Kulturmanagement, Pädagogik“
			Sozialmanagement	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Sozialmanagement, -ökonomie, -wirtschaft genannt wird.	520: „Hochschulstudium, idealerweise mit pädagogischem Studienfach oder im Sozialmanagement“
			Sport-/Gesundheitsmanagement	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Sport-/Gesundheitsmanagement, -ökonomie genannt wird.	WL939: „Idealerweise: abgeschlossenes Hochschulstudium aus dem Bereich Sport (vorzugsweise in der Studienrichtung Sportökonomie, Sportmanagement o.ä.)“
			Veranstaltungsmanagement	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Veranstaltungs-/Eventmanagement genannt wird.	196: „Studium vorzugsweise im Bereich des Kultur und/oder Veranstaltungsmanagements oder der Erwachsenenbildung“
		03.4 Studienbereich Pädagogik	Pädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Pädagogik, pädagogische Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL187: „abgeschlossenes pädagogisches Hochschulstudium“
			Erziehungswiss	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des	237: „Hochschulstudium

		enschaften	Studienabschlusses Erziehungswissenschaft(en), erziehungswissenschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	(Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung)“
		Bildungswissenschaften	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Bildungswissenschaft(en), bildungswissenschaftliche Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	1524: „Studium (Master, Diplom oder Bachelor) in Sozial- oder Bildungswissenschaften“
		Beratung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Beratung genannt wird.	779: „Studium (mindestens Bachelor oder FH-Diplom) in folgenden Fachrichtungen vorausgesetzt: [...] Gesellschafts- und Sozialwissenschaften aus den Bereichen Beratung und Politikwissenschaften“
		Erwachsenenbildung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Erwachsenenbildung genannt wird.	WL574: „Universitätsstudium mit Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung“
		Erwachsenenpädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Erwachsenenpädagogik, erwachsenenpädagogische Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL829: „Hochschulstudium der Wirtschafts-, Sozial-, Kulturwissenschaften oder Erwachsenenpädagogik“
		Weiterbildung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Weiterbildung genannt wird.	WL1176: „wissenschaftliches Studium, möglichst mit Bezug zur Weiterbildung“
		Andragogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Andragogik genannt wird.	642: „Fachhochschul- bzw. Hochschulstudium Pädagogik/ Andragogik/ Bildungsmanagement oder vergleichbare Studienrichtung“
		Vermittlungswissenschaften/Didaktik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Vermittlungswissenschaften oder Didaktik genannt wird.	WL2230: „Studium (vorrangig in den Bereichen Erwachsenenbildung / Pädagogik / Vermittlungswissenschaften“
		Lehramt ohne Fachkonkretisierung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses ein Lehramt ohne nähere Fachkonkretisierung genannt wird. Wird auch codiert, wenn Formulierungen wie „Lehrbefähigung Sekundarstufe [I/II] bzw. [Schulart]“, „2. Staatsexamen und Referendariat“, „Master oder Lehramtsexamen“ verwendet werden	WL368: „abgeschlossenes Hochschulstudium oder die Befähigung zum Lehramt“

				und so ein expliziter Bezug zum Lehramt hergestellt wird.	
			Lehramt mit Fachkonkretisierung	<p>Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses ein Lehramt mit einer näheren Fachkonkretisierung genannt wird.</p> <p>Das konkretisierte Lehramtsfach wird nicht zusätzlich als Studienfachrichtung codiert. Wird auch codiert, wenn Formulierungen wie „Lehrbefähigung Sekundarstufe [I/II] bzw. [Schulart]“, „2. Staatsexamen und Referendariat“, „Master oder Lehramtsexamen“ verwendet werden und so ein expliziter Bezug zum Lehramt (mit Fachkonkretisierung) hergestellt wird.</p>	WL567: „Realschullehrer/in mit der Befähigung im Fach Deutsch für das Lehramt an Realschulen In Frage kommen auch Gymnasiallehrer/innen.“
			Medienpädagogik, digitale Bildung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Medienpädagogik/-bildung, medienpädagogische Ausrichtung, Bildung & Medien, digitale Bildung, E-Learning o.Ä. genannt wird.	<p>WL2519: „Hochschulstudium (z.B. Medienpädagogik o.ä.)“</p> <p>878: „Studium (Bachelor/Diplom/Magister/Master) oder vergleichbare Qualifikation jeweils in einer für die Aufgabenwahrnehmung geeigneten Fachrichtung (z.B. E-Learning & Medienbildung, Educational Media, Multimedia Didaktik, Bildung & Medien, Pädagogik & digitales Lernen, Kultur- & Medienpädagogik, Digital Business Management, Management & Digitalisierung, Digital Education Management)“</p>
			Wirtschafts-/Berufspädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Wirtschafts- oder Berufspädagogik genannt wird.	622: „Studium im Bereich Medienpädagogik/Berufspädagogik oder vergleichbare Studiengänge (Master)“
			Gesundheits-/Pflegepädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Gesundheits- oder Pflegepädagogik genannt wird.	694: „wissenschaftliches Hochschulstudium (Dipl./ Magister Universität oder Pädagogische Hochschule bzw. Master) mit erwachsenen- oder gesundheitspädagogischer

				Ausrichtung“	
			Kulturpädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kulturpädagogik genannt wird.	WL2429: „Hochschulstudium (Master, Diplom Univ., Magister) in Pädagogik, Kulturpädagogik, Kulturmanagement oder ein vergleichbares sozialwissenschaftliches Studium“
			Kunstpädagogik /-therapie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kunstpädagogik oder -therapie genannt wird.	181: „Studium der Kunst / Kunstpädagogik, Bildungs- oder Kulturwissenschaften, Abschluss: Diplom, Magister oder Master“
			(Frühe) Kindheitspädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kindheitspädagogik (ggf. auch Pädagogik der frühen Kindheit o.Ä.) genannt wird.	WL2337: „Master Kindheitspädagogik oder Master Erziehungswissenschaften oder Diplom-Sozialpädagoge/-in oder vergleichbarer Master-Abschluss oder abgeschlossenes Studium der Pädagogik mit entsprechendem Schwerpunkt“
			Interkulturelle/Migrationspädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Interkulturelle Pädagogik oder Migrationspädagogik genannt wird.	WL1573: „einschlägiger Hochschulabschluss (DaZ/DaF, Interkulturelle Pädagogik oder Vergleichbares)“
			Musikpädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Musikpädagogik genannt wird.	WL2270: „Hochschulstudium einer geeigneten Fachrichtung, vorzugsweise Kulturmanagement, Musikpädagogik oder Erwachsenenpädagogik“
			Heil-/Reha-/Sonder-/Inklusionspädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Heil-, Reha(bilitations)-, Sonder- oder Inklusionspädagogik genannt wird.	WL1864: „Studium Sozialpädagogik/-arbeit oder Soziale Arbeit, Heilpädagogik oder Rehabilitations-, Sonderpädagogik (Diplom, Bachelor, Master) oder abgeschlossenes Studium Pädagogik (Diplom, Bachelor, Master oder Magister Artium) mit den Ergänzungsfächern bzw. Schwerpunkten Sozial-/Heil-Pädagogik/Sozialarbeit oder Rehabilitations-, Sonderpädagogik

					oder Jugendhilfe“
			Tanz- /Bewegungs- /Sportpädagogik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Tanz-, Bewegungs- oder Sportpädagogik genannt wird.	WL2342: „Sportpädagoge oder Sportwissenschaftler mit dem Profil Gesundheits- oder Präventionssport“
			Umweltbildung/ BNE	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Umweltbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) genannt wird.	547: „Hochschulabschluss in z. B. Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Kulturwissenschaften, Psychologie, Philosophie, Geografie, Umweltbildung/BNE“
			Gerontologie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Gerontologie, Altenbildung o.Ä. genannt wird.	WL1987: „Hochschulstudium z. B. Soziale Arbeit oder Psychologie oder Gerontologie oder Berufsschul-Pädagogik mit Schwerpunkt Gesundheit“
			Sozialpädagogik/-arbeit	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Sozialpädagogik, -arbeit, sozialpädagogische Ausrichtung o.Ä. genannt wird.	WL558: „suchen wir eine/n Diplom-Pädagogin/en, Sozialpädagogin/en, Lehrer/in“
			Soziale Arbeit	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Soziale Arbeit genannt wird.	777: „Hochschulstudium der sozialen Arbeit (z.B. BA) oder über eine vergleichbare Qualifikation.“
			sozialer Bereich/Sozialwesen	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses der „soziale Bereich“, das Sozialwesen o.Ä. genannt wird.	WL2399: „(Fach-)Hochschulstudium im sozialen Bereich“
		03.5 Studienbereich Jura	Jura	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Jura/Rechtswissenschaften genannt wird.	WL892: „Hochschulstudium BWL / Marketing oder Jura“
		04 Naturwissenschaften, MINT		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Naturwissenschaften oder „MINT“ genannt wird.	WL592: „Hochschulstudium der Geistes- oder Naturwissenschaften“
			Chemie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Chemie genannt wird.	915: „Chemie [...] Hochschulstudium in mindestens einem der oben genannten Fächer“
			Biologie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Biologie genannt wird.	WL2335: „wissenschaftliches Hochschulstudium in Mathematik und/oder Biologie“
			Mathematik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des	WL2626: „Bachelor, Master, Diplom

				Studienabschlusses Mathematik genannt wird.	etc. in den Fächern Mathematik und Informatik“
		05 Gesundheitswissenschaften		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Gesundheit(-wissenschaften) oder Public Health genannt wird.	WL834: „Hochschulstudium im Bereich der Sport-, Ernährungs- oder Gesundheitswissenschaften“
			Medizin, Physiotherapie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Medizin oder Physiotherapie genannt wird.	WL1731: „Hochschulstudium (1. und 2. Staatsexamen in einer Lehreraufbahn oder in medizinischen Berufen“
		07 Geografie, Ökologie, Umwelt-, Agrarwiss.		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Geografie, Ökologie, Umwelt- oder Agrarwissenschaften genannt wird.	638: „erfolgreicher Hochschulabschluss in [...] Ökologie“
			Ernährung, Oecotrophologie	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Ernährung(-wissenschaften) oder Oecotrophologie genannt wird.	363: „vorzugsweise Studium der Gesundheits-, Sport-, Ernährungs-, Sozial- oder Erziehungswissenschaften“
		08 Ingenieurwiss.		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Ingenieurwissenschaften genannt wird.	WL1363: „Ingenieur/-innen-Studiengang“
			Informatik/EDV/IT	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Informatik/EDV (bzw. Elektronische Datenverarbeitung) bzw. IT (bzw. Informationstechnologie) genannt wird.	741: „Bachelor möglichst in der Fachrichtung: Pädagogik, EDV“
			Wirtschafts-/Medieninformatik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Wirtschafts-/Medieninformatik genannt wird.	WL2438: „Hochschulstudium im Bereich Wirtschaftspädagogik/-informatik“
		09 Kunst		Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses (freie/bildende) Kunst genannt wird.	140: „Akademie- oder Hochschulstudium in einer der Fachrichtungen: Kunst- oder Kulturpädagogik, Design oder Freie Kunst (Meisterschüler)“
			Kunst-/Kulturgeschichte	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Kunst-/Kulturgeschichte/-historik genannt wird.	WL1686: „Hochschulstudium im kunstpädagogischen / kunsthistorischen Bereich“
			(Grafik-)Design, Architektur, Produktgestaltung	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses (Grafik-)Design, Architektur oder Produktgestaltung genannt wird.	140: „Akademie- oder Hochschulstudium in einer der Fachrichtungen: Kunst- oder Kulturpädagogik, Design oder Freie Kunst (Meisterschüler)“

			Musik	Wird codiert, wenn als Fachrichtung des Studienabschlusses Musik(-wissenschaft) genannt wird.	WL201: „Ein Studium der Musik bzw. der Musikwissenschaften oder nachgewiesene Kenntnisse in diesen Bereichen sind von Vorteil.“
		Angabe zur Fachrichtung des Studienabschlusses + Offenheit für vergleichbare Fachrichtungen		<p>Wird zusätzlich codiert, wenn in der Stellenanzeige (abstrakt) auf andere mögliche neben einer oder mehreren konkret genannten Fachrichtung/en verwiesen wird: oftmals über (mitunter formelhaft wirkende) Formulierungen wie „[Studiengang] oder (fachlich) verwandte/vergleichbare/gleichwertige/ähnliche Fachrichtungen/Bereiche/Studiengänge“. Auch durch Formulierungen wie „Studium, <u>z.B./bspw.</u> [Fachrichtung]“ wird sinngemäß eine (abstrakte) fachliche Offenheit eröffnet.</p> <p>Zur Abgrenzung von Codierungen mit der obigen Kategorie „passende Fachrichtung“ siehe die dortigen Codierregeln.</p> <p>Bei dieser Kategorie geht es vor allem um die Betonung von möglichen (jedoch abstrakt bleibenden) Alternativen zu konkret genannten Fachrichtungen, also eine fachliche Offenheit.</p>	<p>060: „Abgeschlossenes Hochschulstudium mit pädagogischer oder sozialwissenschaftlicher Ausrichtung, <u>alternativ auch eine vergleichbare Studienrichtung</u>“ (Hervorh. KT)</p> <p>WL954: „abgeschlossenes Hochschulstudium zum/zur Wirtschaftspädagogen/in oder vergleichbarer Studiengang“</p>
		Angabe zur Fachrichtung des Studienabschlusses + Kompensation der Fachrichtung		<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine explizite Möglichkeit zur alternativen „Kompensation“ einer Fachrichtung eröffnet wird</p> <p>Wird nur auf Ebene der Unterkategorien codiert.</p> <p>Doppelcodierungen auf Ebene der Unterkategorien sind möglich, bspw. bei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - WL526: „pädagogischer Hochschulabschluss, <u>fachbezogener Hochschulabschluss mit pädagogischer Zusatzqualifikation</u> oder <u>fachbezogener Hochschulabschluss mit langjähriger</u> 	

				<p><u>pädagogischer Erfahrung in der Erwachsenenbildung</u>“ (Hervorh. KT)</p> <p>- WL948: „Für die Tätigkeit werden ein <u>pädagogischer Hochschulabschluss, fachbezogener Hochschulabschluss mit pädagogischer Zusatzqualifikation oder fachbezogener Hochschulabschluss mit langjähriger pädagogischer Erfahrung in der Erwachsenenbildung</u> vorausgesetzt.“ (Hervorh. KT)</p>	
			+ Kompensation durch Berufserfahrung	<p>Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen mit Kompensation durch Berufserfahrung eine bestimmte Fachrichtung anstatt einer anderen, ohne Berufserfahrung geforderten Fachrichtung akzeptiert wird.</p>	<p>WL948: „Für die Tätigkeit werden ein <u>pädagogischer Hochschulabschluss, fachbezogener Hochschulabschluss mit pädagogischer Zusatzqualifikation oder fachbezogener Hochschulabschluss mit langjähriger pädagogischer Erfahrung in der Erwachsenenbildung</u> vorausgesetzt.“ (Hervorh. KT)</p> <p>WL2063: „<u>Sozialpädagogen/-innen oder Mitarbeiter/-innen mit einem Berufs- oder Studienabschluss, die eine mindestens dreijährige Berufserfahrung in der beruflichen sowie sozialen Eingliederung von Menschen in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt nachweisen.</u>“ (Hervorh. KT)</p>
			+ Kompensation durch non-formale Qualifikation	<p>Wird zusätzlich codiert in Fällen, in denen mit Kompensation durch eine non-formale Qualifikation eine bestimmte Fachrichtung anstatt einer anderen, ohne non-formale Qualifikation geforderten Fachrichtung akzeptiert wird.</p>	<p>1453: „<u>pädagogischer Hochschulabschluss oder einen Hochschulabschluss und einer auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogenen pädagogischen Qualifikation</u> oder <u>mindestens fünfjährige</u></p>

					<p>Berufserfahrung im berufsbildenden oder erwachsenen pädagogischen Bereich innerhalb der vergangenen 10 Jahre und einer auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogenen pädagogischen Qualifikation“ (Hervorh. KT)</p> <p>WL846: „abgeschlossenes Studium im Bereich Lehramt / Pädagogik oder Informatik (dann mit <u>einschlägiger Qualifizierung in den Bereichen Pädagogik / Beratung</u>)“ (Hervorh. KT)</p>
		Angabe zur Fachrichtung des Studienabschlusses + Fachrichtung/en bevorzugt		<p>Wird zusätzlich codiert, wenn eine konkrete Fachrichtung als besonders bevorzugt, priorisiert oder präferiert angegeben wird. Dies geschieht in der Regel durch Formulierungen wie „vorzugsweise“, „idealerweise“, „bevorzugt“, „möglichst“, „gerne“ in Bezug auf die Fachrichtung.</p> <p>Eine reine Nennung einer Fachrichtung (auch nicht im Falle „einschlägiges Studium, z. B. [Fachrichtung]“) stellt noch keine (eindeutige) Bevorzugung im Sinne dieser Kategorie dar.</p>	<p>153: „Abgeschlossenes wissenschaftliches Hochschulstudium, vorzugsweise mit pädagogischer Ausrichtung“</p> <p>WL736: „abgeschlossenes Hochschulstudium in einer Fremdsprache, vorzugsweise Anglistik oder Romanistik (Spanisch)“</p> <p>526: „Hochschulstudium (Diplom/Magister, 2. Staatsexamen, Master oder vergleichbar), idealerweise mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung“</p>
	non-formale Qualifikationen, Lizenzen und Zulassungen			<p>In den Unterkategorien dieser Kategorie werden über die formalen Qualifikationen hinausgehende non-formale Qualifikationen, die nicht in den Hauptsystemen der Bildung erlangt werden (bspw. gewisse Zertifikate, Lizenzen, „Zusatzqualifikationen“, Weiterbildungen, Zusatzausbildungen) sowie staatliche Zulassungen (etwa vom BAMF nach IntV oder staatliche</p>	

			<p>Anerkennungen, bspw. als Sozialpädagoge) codiert und durch die „Angabe +“-Kategorien ggf. ausdifferenziert.</p> <p>Für die staatlichen Zulassungen sind im Gegenteil zu den non-formalen Qualifikationen in der Regel keine gesonderten, direkt von der staatlichen Stelle angebotenen Bildungsgänge notwendig. Vielmehr stellen sie eine rechtliche Anerkennung oder Bestätigung bereits erworbener (formaler und/oder non-formaler) Qualifikationen durch die zulassende/lizenzierende/überprüfende staatliche Stelle dar. In dieser Kategorie werden sie daher pragmatisch mit non-formalen Qualifikationen als Unterkategorien zusammengefasst.</p> <p>Um im Codierprozess die Orientierung für die codierenden Personen zu erleichtern, werden die Unterkategorien pragmatisch anhand inhaltlicher Nähe farblich abgesetzt. Für eine Analyse könnte eine Bildung von Unterkategorien jedoch gesondert erfolgen.</p> <p>Nicht hierunter codiert werden Formulierungen wie „nachgewiesene Managementqualifikationen“ (040) oder „Personalmanagementqualifikationen“ (369), die eine Verwendung des Qualifikationsbegriffs analog zu dem in diesem Kategoriensystem angelegten Kompetenzbegriff nahelegen, welcher nicht auf Qualifikationen im Verständnis dieses Kategoriensystems abzielt, sondern eher als eine bewältigungsorientierte Passung zu bestimmten Tätigkeiten der Stelle (hier im Beispiel etwa Management- oder Personalmanagementtätigkeiten) verstanden wird und so unter der entsprechenden Kompetenzkategorie codiert wird.</p> <p>Nicht codiert werden jedoch die üblichen in Auswahlverfahren geforderten Bewerbungsunterlagen wie Lebenslauf,</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Arbeitszeugnisse etc. Ebenso werden ggf. geforderte Führungszeugnisse nicht codiert, da diese – insbesondere bei sozialpädagogischen Aufgaben – oftmals im Einstellungsprozess gefordert werden (müssen) und so nicht zu erwarten ist, dass eine Codierung der nur sehr vereinzelt (16/4134) in den Stellenanzeigen explizit geforderten Führungszeugnisse einen Erkenntnismehrwert bietet.</p> <p>Mehrfachcodierungen (d.h. mehrere codierte non-formale Qualifikationen) unter dieser Kategorie sind möglich.</p> <p>Die Unterkategorien folgen einer „und/oder“-Logik; eine etwaige Optionalität wird über die „Angabe +“-Unterkategorien codiert. Mögliche im Material vorhandene „und“ bzw. „oder“-Logiken oder qualifikationsbezogene Schwerpunktsetzungen können über die in MAXQDA zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht abgebildet werden, ohne ein äußerst komplexes Kategoriensystem zu schaffen.</p>	
		non-formale Qualifikation unklar oder diffus	Wird codiert, wenn eine beschriebene non-formale Qualifikation unklar oder diffus bleibt.	<p>WL187: „tätigkeitsrelevante Zusatzqualifikationen“</p> <p>WL782: „Für diese Aufgabe sind Sie bestens geeignet, wenn Sie durch einschlägige Berufserfahrungen überzeugen und/oder anderweitige (Zusatz-) Qualifikationen nachweisen können, die den Anforderungen an eine Abteilungsleitung entsprechen.“</p>
		Führerschein/Fahrerlaubnis	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung ein Führerschein bzw. eine durch ihn bescheinigte Fahrerlaubnis genannt wird.	<p>WL972: „Führerscheinklasse 3“</p> <p>193: „Führerschein der Klasse B“</p> <p>566: „Fahrerlaubnis der Klasse B“</p>
		Digitalisierung/IT/EDV unspezifisch	Wird codiert, wenn eine nicht weiter konkretisierte non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Digitalisierung/IT/EDV genannt wird.	557: „Qualifikationen im Bereich Digitalisierung“
		(VHS-	Wird codiert, wenn als non-formale	1266: „Nachgewiesene

		Mediencoach		Qualifikationsanforderung eine Ausbildung als (VHS-)Mediencoach genannt wird.	Berufserfahrung von mindestens einem Jahr in dem beschriebenen Aufgabengebiet, gleichwertig erkennen wir eine Zusatzqualifikation als zertifizierter (VHS-)Mediencoach an.“
		EDV nach ECDL-Standard		Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung ein Zertifikat nach ECDL-Standard (European Certificate of Digital Literacy) genannt wird.	WL405: „gute EDV-Anwenderkenntnisse (möglichst ECDL-Standard)“
		Technische Netzwerkbetreuung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich (technischer) Netzwerkbetreuung genannt wird.	190: „möglichst Zusatzqualifikation oder Berufserfahrung im Bereich Netzwerkbetreuung“
		Verwaltung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Verwaltung (inkl. Verwaltungslehrgänge) genannt wird.	266: „mit Zusatzqualifikation / fundierte Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen oder verwaltungswissenschaftlichen Bereich“
		Qualitätsmanagement/-sicherung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Qualitätsmanagement/-sicherung genannt wird.	WL632: „eine Zusatzqualifikation im Bereich der Qualitätssicherung sind erwünscht“
		Netzwerkarbeit		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich (sozialer) Netzwerkarbeit genannt wird.	WL1027: „Zusatzqualifikationen / Erfahrungen in den Bereichen Netzwerkarbeit und Personalführung“
		Organisationsentwicklung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Organisationsentwicklung genannt wird.	496: „Einschlägige Weiterbildungen in Coaching, Organisationsentwicklung, Gesprächsführung o.ä. sind wünschenswert“
		Führungskräftefortbildung unspezifisch		Wird codiert, wenn eine nicht weiter konkretisierte non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Führungskräftefortbildungen genannt wird.	1056: „Wünschenswert sind nachgewiesene Fortbildungen für Führungskräfte.“
		Leitungsfortbildungen des DVV		Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung die Teilnahme an Leitungsfortbildungen des DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) genannt wird.	1571: „Sie haben idealerweise erfolgreich an der Modulreihe zur Fortbildung von Führungs- und Führungskräften an Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschulverbandes oder einer vergleichbaren Fortbildung

					teilgenommen“
		Betriebswirtschaft unspezifisch		Wird codiert, wenn eine nicht weiter konkretisierte non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Betriebswirtschaft, kaufmännische Zusatzqualifikationen o.Ä. genannt wird.	WL2405: „und sollten über eine betriebswirtschaftliche Zusatzausbildung verfügen“
		Kulturmanagement/-wirtschaft		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Kulturmanagement/-wirtschaft genannt wird.	WL429: „mit zusätzlicher Qualifikation ‚Kulturmanagement‘“
		Bildungs-/Sozialmanagement		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Bildungs- oder Sozialmanagement genannt wird.	1572: „weitere fachliche Qualifikationen (z.B. Bildungsmanagement)“ WL2226: „Wünschenswert sind Zusatzqualifikationen im Bereich Management/Sozialmanagement“
		Personalwirtschaft		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Personalwirtschaft genannt wird.	WL1612: „mit wissenschaftlichen und/oder in der Praxis erworbenen Zusatzqualifikationen in Personalwirtschaft und Marketing“
		Marketing		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Marketing genannt wird.	WL1612: „mit wissenschaftlichen und/oder in der Praxis erworbenen Zusatzqualifikationen in Personalwirtschaft und Marketing“
		Personalführung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Personalführung genannt wird.	WL1027: „Zusatzqualifikationen / Erfahrungen in den Bereichen Netzwerkarbeit und Personalführung“
		Persönlichkeitsbezogene Weiterbildungen		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich persönlichkeitsbezogener Weiterbildungen bzw. Persönlichkeitsentwicklung genannt wird.	WL1025: „persönlichkeitsorientierte Weiterbildungen“
		Pädagogik unspezifisch		Wird codiert, wenn eine nicht weiter konkretisierte non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Pädagogik genannt wird.	211: „sowie Zusatzqualifikation im pädagogischen Bereich“
		staatliche Anerkennung in (sozial)pädagogischen Berufen		Wird codiert, wenn als Qualifikationsanforderung eine staatliche Anerkennung im Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder anderen pädagogischen oder therapeutischen Berufsgruppen wie Heilpädagogik, Erzieher/in etc. (soweit nicht erwachsenenpädagogisch) auf Grundlage der landesspezifischen	869: „Studium (Diplom, Bachelor oder Master) der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik mit der staatlichen Anerkennung“

			Sozialberufsanerkennungsgesetze genannt wird. Die ggf. explizit vorhandenen weiteren Angaben zur Art der formalen Qualifikation etc. werden doppelcodiert.	
		Erwachsenenpädagogik/-bildung/-didaktik unspezifisch	Wird codiert, wenn eine nicht weiter konkretisierte non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Erwachsenenpädagogik, Erwachsenen-/Weiterbildung, Erwachsenenbildung o.Ä. genannt wird.	753: „Zusatzqualifikation im Bereich Weiterbildung“ 247: „sowie erwachsenenpädagogischen Zusatzqualifikationen“
		Erwachsenenpädagogisches Zusatzstudium	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung ein Zusatz-/Aufbau-/Ergänzungsstudium Bereich Erwachsenenbildung genannt wird (auch: <i>erziehungswissenschaftliche Zusatzstudien/-qualifikationen</i> mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung).	VW400: „Eine Ergänzung des Fachstudiums durch ein erziehungswissenschaftliches Zusatzstudium mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung“ Ist vorteilhaft.“
		Ausbildereignung/AdA-Schein	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine Ausbildung nach AEVO bzw. der „AdA-Schein“ (Ausbildung der Ausbilder) genannt wird.	WL989: „die Ausbildung besitzen“
		Coaching	Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Coaching genannt wird.	WL1809: „Eine Zusatzausbildung in Beratung oder Coaching ist wünschenswert.“
		Training, Gruppenleitung, Moderation	Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Training („Train-the-Trainer“), Gruppenleitung, Moderation o.Ä. genannt wird.	621: „pädagogische Qualifikation (z.B. Beratungs-, Coaching-, Trainerausbildung)“
		Sportpädagogik	Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Sportpädagogik (einschließlich Übungsleiterlizenzen) genannt wird.	694: „Übungsleiterlizenz für Bewegungsangebote“
		Musikpädagogik	Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Musikpädagogik genannt wird.	WL2270: „Zusatzqualifikationen in Musikpädagogik“
		Sozialpädagogik	Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Sozialpädagogik (inkl. Kindeswohl, sozialpädagogische Prävention etc.) genannt wird.	WL2515: „mit sozialpädagogischer Zusatzqualifikation“
		Lernpsychologie	Wird codiert, wenn eine non-formale	WL689: „Zusatzqualifikation zur

		e		Qualifikationsanforderung im Bereich Lernpsychologie (Erwachsener), dem Umgang mit Lernschwierigkeit von Teilnehmenden o.Ä. genannt wird.	Lernpsychologie Erwachsener“
		Kompetenzanalyse/-entwicklung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Kompetenzanalyse/-entwicklung genannt wird.	512: „Qualifikationen in der Kompetenzanalyse und –entwicklung“
		Gesprächsführung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Gesprächsführung (inkl. Neurolinguistisches Programmieren/NLP und Mediation) genannt wird.	WL1611: „Zusatzausbildung im Bereich Beratung / Gesprächsführung wünschenswert“
		(Bildungs-)Beratung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich (Bildungs-)Beratung (inkl. ProfilPASS-Beratung) genannt wird.	134: „entsprechende Zusatzqualifikation im Bereich Bildungs-beratung“
		Bildungsscheck/-gutschein-Beratung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im spezifischen Bereich der Bildungsscheck/-gutschein-Beratung genannt wird.	320: „Qualifizierung zur Beratung und Ausstellung von Bildungsschecks und Bildungsprämiegutscheinen“
		BAMF-Zulassung		Wird codiert, wenn als Qualifikationsanforderung eine Zulassung als Lehrkraft bzw. Kursleitung nach Integrationskursverordnung (IntV) durch das BAMF (bspw. für Integrationskurse, Berufssprachkurse und Orientierungskurse, ausgenommen für Alphabetisierungskurse s.u.) genannt wird.	199: „Zulassung als Lehrkraft für BAMF - geförderte Kurse“
		Sprachenniveaunachweis		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung zum Nachweis eines bestimmten Sprachniveaus genannt wird.	313: „mit einem Zertifikat Niveau C2 in Englisch“
		Übersetzung/Dolmetschen		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich der Übersetzung bzw. Dolmetschen genannt wird.	WL1854: „möglichst mit [...] Übersetzer-/Dolmetscherausbildung“
		DaF/DaZ, Fremdsprachendidaktik		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich DaF/DaZ (Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache) oder der Fremdsprachendidaktik bzw. -sprachförderung genannt wird.	321: „möglichst Zusatzqualifikation ‚Deutsch als Fremdsprache‘“
		Alphabetisierung/Grundbildung		Wird codiert, wenn eine non-formale Qualifikationsanforderung im Bereich Alphabetisierung oder Grundbildung genannt wird.	WL2161: „Zusatzqualifikation Alphabetisierung“ WL1668: „möglichst mit BAMF-

			Dies umfasst auch die Zulassung als Lehrkraft speziell für Alphabetisierungskurse durch das BAMF/nach IntV.	Zulassung/Alpha-Qualifikation“
		Cambridge DELTA-Lehrqualifikation	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine Cambridge DELTA-Lehrqualifikation (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages) genannt wird.	WL996: „DELTA oder vergleichbare Qualifizierungen sind von Vorteil“
		Sprachbezogene Prüferlizenzen unspezifisch	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine nicht weiter konkretisierte sprachbezogene Prüferlizenz genannt wird.	264: „Das Vorhandensein von Prüferlizenzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist erwünscht“
		telc-Prüferlizenz	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine Prüferlizenz der telc GmbH, einem Anbieter für Sprachprüfungen und Lehrmaterialien, genannt wird.	199: „Prüfer- und Bewerterlizenzen Telc“
		DTZ-Prüferlizenz	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine Prüferlizenz für den DTZ (Deutschtest für Zuwanderer) genannt wird.	433: „eine DTZ Prüferlizenz (A2/B1)“
		Goethe-Institut-Prüferzulassung	Wird codiert, wenn als non-formale Qualifikationsanforderung eine Prüferzulassung durch das Goethe-Institut genannt wird.	531: „Prüferlizenz für Deutsch als Zweitsprache von telc oder vom Goethe Institut“
		Angabe zu non-formal + non-formale Qualifikation als Äquivalent für Erfahrung	Wird zusätzlich codiert, wenn die geforderte non-formale Qualifikation als Äquivalent für bzw. Alternative zu (Berufs-)Erfahrung oder gewissen Kompetenzen genannt wird. Falls das Zertifikat als Äquivalent/Kompensation zu anderem (etwa der Fachrichtung, dem Niveau des Studienabschlusses oder der Art der formalen Qualifikation) angegeben wird, wird stattdessen bei den entsprechenden obigen „Angabe+“-Kategorien codiert.	266: „[Hochschulabschluss] einer pädagogischen Fachrichtung mit Zusatzqualifikation / fundierte Erfahrungen im betriebswirtschaftlichen oder verwaltungswissenschaftlichen Bereich Alternativ: mehrjährige einschlägige Erfahrungen in der Leitung einer Weiterbildungseinrichtung“
		Angabe zu non-formal + non-formale Qualifikation optional	Wird zusätzlich codiert, wenn die geforderte non-formale Qualifikation in der Formulierung als optional (mitunter aber wünschenswert) gekennzeichnet wird.	242: „Wünschenswert ist: • Zulassung als Lehrkraft nach § 15 Integrationskursverordnung“

Kontextualisierende Kategorien

<p>Unvollständiges Dokument</p>				<p>Mit dieser Kategorie werden Dokumente codiert, die inhaltlich nicht vollständig vorhanden sind. Dies umfasst zum einen technische Ursachen (dass z.B. eine als PDF vorliegende Stellenanzeige von uns nicht in Gänze lesbar abgespeichert wurde), aber auch andere Gründe, aus denen bspw. Stellenanzeigen in Tageszeitungen bzw. darüber in der WILA-Stellensammlung inhaltlich nicht in Gänze abgedruckt wurden, sondern inhaltlich sehr knapp gehalten sind oder auch explizite Hinweise auf weitere Informationen zur Stelle (zumeist im Internet) gegeben werden.</p>	
	<p>PDF nicht vollständig, Cookie-Banner o.Ä.</p>			<p>Technisch unvollständige Dokumente sind solche, die aus technischen Gründen nicht vollständig vorhanden sind, beispielweise aufgrund fehlerhafter Speicherung. Bei unvollständigen Dokumenten fehlen z. B. eine oder mehrere Seiten oder Bereiche der Stellenanzeige werden fehlerhaft dargestellt und sind daher nicht lesbar. Stellenanzeigen, die unvollständig vorliegen, werden codiert, indem in MAXQDA ein kleines Kästchen im oberen Bereich der Stellenanzeige ausgewählt und mit dieser Kategorie verknüpft wird.</p> <p>Bei einigen Stellenanzeigen liegt die Unvollständigkeit dadurch vor, dass z. B. ein Popup-Button einen Teil des Text überlagert, so dass dieser bei Ansicht der Stellenanzeige nicht lesbar ist. In einigen Fällen lässt sich der darunterliegende Text jedoch codieren und über die Anzeige der codierten Segmente kann man den Text dann dennoch lesen. In diesen Fällen wird zwar auch mit der Kategorie „Unvollständiges Dokument“ codiert, an die Codierung wird jedoch ein Kommentar gesetzt (Rechtsklick auf die Codierklammer → Kommentar bearbeiten), in welches man einträgt, dass der Text drunter lesbar</p>	

				ist. Die Kommentare werden später übersichtlich nach Doppelklick auf die Kategorie in der Liste der codierten Segmente angezeigt. Die Codierung dient der Dokumentation entsprechender Stellenanzeigen.	
	Sehr knappe Anzeige, viele „k.A.“			Hierunter werden Dokumente codiert, deren Inhalt als sehr beschränkt eingeschätzt wird. Dies betrifft aktuell nur das WILA-Material und äußert sich insb. durch eine Vielzahl von „k.A.“-Textstellen in den WILA-Kategorien (bspw. zu Gehalt und Beschäftigungsverhältnis, Stellenantritt, Kenntnisse und Fähigkeiten, Aufgaben und Einsatzfelder). Sofern ein expliziter Hinweis auf „weitere Informationen“ zur Stellenanzeige vorfindbar ist, würde nur unter der Kategorie „expliziter Verweis auf weitere Infos zur Stelle“ codiert werden.	
	Expliziter Verweis auf weitere Infos zur Stelle			Hierunter werden Dokumente codiert, in denen ein expliziter Verweis auf weitere Informationen zur Stellenanzeige gemacht wird. Dies kommt aktuell vor allem im WILA-Material vor. Die Kategorie dient der Einschätzung der Validität unserer Analyse. Verweise auf vorhandene weitere Informationen zur Stelle, oftmals auf der Homepage der ausschreibenden VHS bzw. des Trägers, gehen i.d.R. mit „keine Angabe“-Codierungen in unseren kontextualisierenden und inhaltlichen Kategorien einher.	WL947: „Die detaillierte Stellenausschreibung finden Sie auf unserer Homepage: [anonymisiert, Link]. Sollten Sie keinen Zugriff auf das Internet haben, sind wir gerne bereit, Ihnen den vollständigen Text der Stellenausschreibung zuzusenden.“
Nur Bild oder Fehler in der Texterkennung				Stellenanzeigen, die nur als Bild-Datei oder Bild-PDF vorliegen, sind solche Stellenanzeigen, in denen der Text nicht markiert werden kann, sondern nur Bildbereiche. Grundsätzlich ist zu versuchen, entsprechende Dokumente mittels Acrobat OCR-Texterkennung ‚lesbar‘ zu machen. Diese Umwandlung sollte erfolgen, bevor die entsprechenden Stellenanzeigen weiter in MAXQDA codiert werden. Sollte eine Umwandlung nicht möglich sein, wird die Stellenanzeige unter diese Kategorie gefasst, indem ein kleines Kästchen im oberen Bereich der	

				<p>Stellenanzeige ausgewählt und mit dieser Kategorie verknüpft wird. Ebenfalls codiert werden Textstellen, die zwar markiert werden können, bei denen aber gravierende Fehler in der Texterkennung vorliegen. In diesen Fällen bietet es sich an, einen Kommentar an die Codierung zu setzen (Rechtsklick auf die Codierklammer → Kommentar bearbeiten), in welches man einträgt, worin die Fehler in der Texterkennung bestehen. Die Kommentare werden später übersichtlich nach Doppelklick auf die Kategorie in der Liste der codierten Segmente angezeigt. Die Codierung dient der Dokumentation entsprechender Stellenanzeigen.</p>	
Jahr				<p>Die Kategorie Jahr dient der zeitlichen Zuordnung der Stellenanzeigen. Codiert werden Textstellen zur Bewerbungsfrist und es wird dabei unter das jeweilige Jahr codiert, in dem die Bewerbungsfrist endet. Auch wenn die Bewerbungsfrist aus mehreren Textstellen hervorgeht, wird die entsprechende Subkategorie in jeder Stellenanzeige nur einmal vergeben. In manchen Anzeigen wird die Formulierung „Ausschreibungsschluss“ (Anzeige 1339) oder „Publizierung bis“ (Anzeige 1340) benannt, die, wenn sie alleinstehen, ebenfalls als Bewerbungsfrist bewertet werden.</p> <p>Es gibt Stellenanzeigen, in denen kein Jahr in der Bewerbungsfrist angegeben wird, aber es lassen sich andere Jahres-Hinweise finden oder aber Jahresangaben fehlen vollständig. Siehe dafür die Subkategorien "Ohne Jahr in Bewerbungsfrist, andere Jahr-Hinweise" und "Gänzlich ohne Jahresangabe".</p> <p>Es handelt sich um eine Filterkategorie: Es sind keine Mehrfachcodierung möglich (Ausnahme: Doppelcodierung bei Stellenanzeigen "Ohne Jahr in Bewerbungsfrist, andere Jahr-Hinweise" und "Gänzlich ohne Jahresangabe", s.u.)</p>	

	2022			Die Bewerbungsfrist in der Stellenanzeige endet im Jahr 2022.	
	2021			Die Bewerbungsfrist in der Stellenanzeige endet im Jahr 2021.	
	2020			Die Bewerbungsfrist in der Stellenanzeige endet im Jahr 2020.	
	Usw.			Usw.	
	2014			Die Bewerbungsfrist in der Stellenanzeige endet im Jahr 2014.	„Bewerbung bis 27.09.2014“ (Nr. 189)
	2013			Die Bewerbungsfrist in der Stellenanzeige endet im Jahr 2013.	„Bewerbungen mit aussagekräftigen Unterlagen werden bis zum 15.12.2013 erbeten an“ (Nr. 155)
	Usw.			Usw.	
	Ohne Jahr in Bewerbungsfrist , andere Jahr-Hinweise			<p>Unter diese Kategorie werden Stellenanzeigen codiert, in denen zwar kein Jahr in der Bewerbungsfrist angegeben wird bzw. die Angabe der Bewerbungsfrist gänzlich fehlt, dafür aber andere Hinweise darauf zu finden sind, welchem Jahr die Stellenanzeige zugeordnet werden kann.</p> <p>Zum Teil ist es möglich, aus mehreren Daten die etwaige Bewerbungsfrist zu rekonstruieren: z. B., wenn ein Einstellungsdatum in Verbindung mit einem Downloaddatum (aktuelle Anzeigen) oder einem Veröffentlichungsdatum in der Zeitung/online (WILA-Anzeigen) oder dem Publikationsjahr der Zeitschrift (historische Anzeigen) angegeben ist.</p> <p>Manchmal liegt auch nur ein Hinweis zum Jahr vor, z. B. nur das Einstellungsdatum, das ebenfalls als Jahrhinweis gewertet werden kann und v.a. dann unkompliziert ist, wenn es im laufenden Jahr liegt. Bei den historischen Stellenanzeigen, die in Zeitschriften publiziert wurden, liegt teilweise nur das Publikationsjahr der Zeitschrift vor, das als Jahres-Hinweis gewertet wird, wenn darüber hinaus keine weiteren Hinweise zum Jahr in der Stellenanzeige zu finden sind.</p>	

			<p>Achtung bei den aktuellen Stellenanzeigen: Wenn in der aktuellen Stellenanzeige ausschließlich ein 'Downloaddatum' zu finden ist, muss dies nicht aussagekräftig im Hinblick auf das Jahr sein. <u>Nur</u> ein 'Downloaddatum' gilt also nicht als Jahr-Hinweis. In den Fällen wird unter der Kategorie „Gänzlich ohne Jahresangabe“ codiert.</p> <p><u>Kompliziert wird es in Zeiten des Jahresumbruchs. Hier wurde sich auf folgende Sonderregeln geeinigt:</u></p> <p><i>1) Wenn in einer Stellenanzeige vom 22.12.2020 steht, Bewerbungen sollen bis vier Wochen nach Erscheinen eingehen, dann wird die Stellenanzeige entsprechend mit „2021“ codiert.</i></p> <p><i>2) Wenn Stellenanzeigen am Jahresende publiziert wurden (KW 51 oder 52 oder 53) und sich ansonsten keine Jahreshinweise finden, wird unter das Folgejahr codiert. Wenn sich mehrere Publikationsdaten finden, wird das früheste Datum herangezogen.</i></p> <p><i>3) Wenn Stellenanzeigen ein Einstellungsdatum in der ersten oder zweiten KW haben und ansonsten keine Jahreshinweise vorliegen, so wird sie unter das Vorjahr codiert.</i></p> <p>Codiert wird möglichst die Textstelle, die den entsprechenden Jahres-Hinweis liefert. Alternativ wird (wenn z. B. bei den historischen Stellenanzeigen das Publikationsjahr der Zeitschrift herangezogen wird) ein kleines Kästchen im oberen Bereich der Stellenanzeige codiert.</p> <p><i>Die Stellenanzeige wird zusätzlich unter das jeweils ermittelte Jahr codiert.</i></p> <p>Diese Kategorie dient nur der Dokumentation, bei</p>	
--	--	--	---	--

				welchen Stellenanzeigen von dem Jahr in der Bewerbungsfrist als Hinweisgeber für die Zuordnung abgewichen wurde.	
	Gänzlich ohne Jahresangabe			<p>Alle Stellenanzeigen, bei denen keine Jahresangabe in der Bewerbungsfrist und auch keine anderen (ausreichenden) Hinweise auf das jeweilige Jahr zu finden sind, werden unter diese Kategorie codiert, in dem entweder ein kleines Kästchen im oberen Bereich der Stellenanzeige oder der nicht hinreichende Hinweis mit dieser Kategorie verknüpft wird.</p> <p><i>Die Stellenanzeige wird zusätzlich unter das Jahr codiert, in dem die Stellenanzeige erhoben/abgespeichert wurde (siehe notfalls auch Dokumentation in Access).</i></p> <p>Diese Kategorie dient nur der Dokumentation, bei welchen Stellenanzeigen von dem Jahr in der Bewerbungsfrist als Hinweisgeber für die Zuordnung abgewichen wurde.</p>	
Bundesland der Einrichtung				<p>Die Kategorie 'Bundesland der Einrichtung' bezieht sich auf das Bundesland, in dem sich die rekrutierende Volkshochschule befindet. Da die meisten Stellenanzeigen keine direkten Informationen zum Bundesland enthalten, können diese via Websuche recherchiert werden. Codiert wird der in der Stellenanzeige benannte Name der jeweiligen Gemeinde/des Landkreises/des Stadtstaates etc. Auch wenn dieser Name an mehreren Stellen benannt wird, wird die entsprechende Subkategorie in jeder Stellenanzeige nur einmal vergeben. Es handelt sich um eine Filterkategorie: Es sind keine Mehrfachcodierung möglich.</p>	<p>Beispielhaft für die Unterkategorien:</p> <p>VHS Berlin-Mitte = Berlin VHS Dresden = Sachsen VHS Frankfurt am Main = Hessen VHS Rheine = Nordrhein-Westfalen</p>
	Baden-Württemberg			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Baden-Württemberg'.	
	Bayern			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Bayern'.	

	Berlin			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Berlin'.	
	Brandenburg			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Brandenburg'.	
	Bremen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Bremen'.	
	Hamburg			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Hamburg'.	
	Hessen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Hessen'.	
	Mecklenburg-Vorpommern			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Mecklenburg-Vorpommern'.	
	Niedersachsen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Niedersachsen'.	
	Nordrhein-Westfalen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Nordrhein-Westfalen'.	
	Rheinland-Pfalz			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Rheinland-Pfalz'.	
	Saarland			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Saarland'.	
	Sachsen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Sachsen'.	
	Sachsen-Anhalt			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Sachsen-Anhalt'.	
	Schleswig-Holstein			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Schleswig-Holstein'.	
	Thüringen			Die Volkshochschule befindet sich im Bundesland 'Thüringen'.	
	Keine Ortsangabe, nur PLZ			Bei Stellenanzeigen aus dem WILA-Material kommt es vor, dass keine Angaben zum Ort der Volkshochschule vorhanden sind, aber eine Postleitzahl vorhanden ist. Hierbei kann mittels der Postleitzahl das Bundesland ermittelt werden. Entsprechend wird die Postleitzahl als Bundesland codiert. Anstatt der Ortsangabe sind dabei nur Punkte aufgelistet. Bsp.: „Die Volkshochschule ... sucht zum“ Die Punkte „...“ werden mit der Kategorie „Keine Ortsangabe, andere Hinweise“ codiert.	

				<i>Die Stellenanzeige wird mit „keine Ortsangabe, andere Hinweise“ und zusätzlich unter das jeweils ermittelte Bundesland codiert.</i>	
	Gänzlich ohne Ortsangabe			Bei Stellenanzeigen aus dem WILA-Material kommt es vor, dass keine Angaben zum Ort der Volkshochschule vorhanden sind. Und dabei haben einige auch keine identifizierbare Postleitzahl. Bsp.: Es ist kein Ort angegeben und bei der Postleitzahl werden Zahlen durch „X“ ersetzt – „PLZ: 8XXXXX“ Entsprechend wird die unvollständige Postleitzahl mit „Gänzlich ohne Ortsangabe“ codiert.	