

REPORT

4|2007

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
30. Jahrgang

Beruf und Bildung



REPORT

Impressum

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

30. Jahrgang 2007 – Heft 4/2007

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung e. V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl
(E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.),
Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeberin 4/2007: Elke Gruber

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha
Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich;
Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann,
Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader,
Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen
Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Hamburg

Wissenschaftliche Redaktion: Christiane Jäger

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Dr. Alexandra Beilharz

Anschrift Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,
Tel. (0228) 3294-201, Fax (0228) 3294-399,
E-Mail jaeger@die-bonn.de

Peer-Review-Verfahren: Alle Manuskripte werden
in der Redaktion anonymisiert und neben den drei
Herausgebern zwei Gutachter/inne/n vorgelegt.
Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe
www.report-online.net/peer-review/verfahrensre-
geln.asp)

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentli-
chung angenommen. Der Autor/die Autorin versi-
chert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte
an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller
Abbildungen allein verfügen zu können und keine
Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des
Manuskripts gehen die Rechte auf die herausge-
bende Institution über. Für unverlangt eingesandte
Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn
Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.
die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen.
Geben Sie einfach den Webkey **23/3004** ein.
Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige
Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können
Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und
sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Ar-
tikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte
der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum
kostenlosen Download zur Verfügung.

**Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek:** Die Deutsche National-
bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über [http://
dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de) abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im
April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen (ab 1.1.2008): Preis der
Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement
(4 Ausgaben) kostet 36,- EUR, für Studierende
mit Nachweis 30,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl.
Versandkosten.

Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zu-
mindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die
Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum
Jahresende.

ISBN 978-3-7639-1940-6
Best.-Nr. 23/3004

© 2007 DIE

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmi-
gung der herausgebenden Institution.

REPORT 4/2007, 30. Jahrgang

Thema: Beruf und Bildung

INHALT

Editorial..... 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Detlef Kuhlenkamp

Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung?..... 9

Bernhard von Rosenblatt

Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung
in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme 21

Stephan Dietrich

Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung
in Deutschland 32

Karin Reiber

Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf 42

Forum

Wolfgang Kellner

Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden
Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger 53

Michaela Wieandt

Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes-
und Sozialwissenschaften 63

Rezensionen

Sammelrezension, Rezensionen 75

Autorinnen und Autoren..... 94

Gutachterinnen und Gutachter im 30. Jahrgang..... 96

Themenvorschau 2008

Heft Nr.	Schwerpunkt
1/08	Wissenschaftliche Weiterbildung Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann
2/08	Weiterbildungstrends in Europa Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuisl
3/08	Naturwissenschaftliche Bildung Verantwortliche Herausgeberin: Elke Gruber
4/08	Biografie und Bildung Gastherausgeberin: Anne Schlüter

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter www.report-online.net.

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

Hinweis des Verlags: Ab Ausgabe 1/2008 kostet das Abonnement der Zeitschrift REPORT 36,- €, das Abonnement für Studierende 30,- € und das Einzelheft 14,90 € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

Zuletzt erschienene Hefte:

REPORT 3/2007
Weiterbildung und Gerechtigkeit
ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007
**Blick zurück nach vorn –
30 Jahre REPORT**
ISBN 978-3-7639-1938-3

REPORT 1/2007
**Personen- und organisationsbezogene
Bildungsberatung**
ISBN 978-3-7639-1937-6

REPORT 4/2006
Netzwerke
ISBN 978-3-7639-1924-6

REPORT 3/2006
Alter und Bildung
ISBN 978-3-7639-1923-9

REPORT 2/2006
Zuwanderung und Migration
ISBN 978-3-7639-1922-2

REPORT 1/2006
Lehr-/ Lernforschung
ISBN 978-3-7639-1921-5

Recherche zu den Heften unter
www.report-online.net

Bestellungen unter www.wbv.de

Editorial

In der klassischen Bildungstheorie galten die Kategorien Beruf und Bildung als Widerspruch. Mit den aktuellen gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen kommt es zu einem vielerorts propagierten Paradigmenwechsel. Danach bedingen sich Beruf und Bildung geradezu gegenseitig.

Zwei zentrale Diskussionsstränge bilden eine Art Klammer, mit der man diese Annäherung zusammenfassen kann: zum einen das lebenslange Lernen, das den bildungspolitischen Rahmen der Diskussion vorgibt und zum anderen der Ansatz zur Kompetenzentwicklung, der als theoretischer Anker des Wandels in den Qualifikationsvorstellungen und -anforderungen sowie der Vermittlung von Bildung fungiert. Beiden gemeinsam ist, dass sie mit einer Kultur der Weitung und Öffnung auf unterschiedlichen Ebenen von Theorie und Praxis einhergehen, die die klassischen Grenzziehungen zwischen Bildung und Qualifikation, zwischen Wissen und Handeln – um nur zwei der klassischen Schismen im Spannungsverhältnis von Ökonomie und Subjektbildung zu nennen – obsolet erscheinen lassen oder zumindest aufweichen. Neben der Entgrenzung und Flexibilisierung des Verhältnisses ist gleichzeitig eine verstärkte Kooperation zwischen Beruf und Bildung zu beobachten: Lernfelder der allgemeinen und beruflichen Bildung ergänzen sich oder werden miteinander vernetzt. Ähnliches geschieht im Bereich der Methodik-Didaktik, wo die Diskussion um selbstorganisierte/selbstgesteuerte Lernsettings neue Lernkulturen jenseits der klassischen Lernorte Bildungsinstitution und Betrieb entstehen lässt.

Doch trotz Konvergenztheorem oder zumindest Annäherungsvorstellungen kann noch keinesfalls „Entwarnung“ im ewigen pädagogischen Streit um die bekannten Dichotomien gegeben werden. In Anbetracht dessen, dass ein Streit – produktiv gewendet als wissenschaftlicher Diskurs – auch Energien freisetzt, um Dinge und Sachverhalte wieder neu zu denken, sollte dieser möglicherweise auch gar nicht unterbunden werden. Im Gegenteil: die damit verbundene „fruchtbare weil dialektische Spannung“ – so Karin Reiber in einem Artikel dieses Heftes – ließe sich „konstruktiv nutzen“. In welche Richtung – das freilich müssen weitere Forschungen zeigen.

Das vorliegende Heft des Reports konzentriert sich in der Fülle der Diskussionen rund um den Themenkomplex „Beruf und Bildung“ auf vier Schwerpunkte: rechtliche Verankerung, statistische Erfassbarkeit, Institutionalstruktur und Didaktik. Detlef Kuhlenkamp geht in seinem Artikel der Frage nach, ob das derzeit aktuelle Weiterbildungsrecht in der Bundesrepublik Deutschland die allgemeine und berufliche Weiterbildung trennt. Aufgrund der Analyse der historischen Entwicklungslinien der rechtlichen Verankerung der Weiterbildung sowie aktueller Veränderungen durch Ressourcenverknappung und Zuständigkeitsverluste kommt er zur Erkenntnis, dass nicht das Recht, das Hauptproblem in der Weiterbildung darstellt, sondern dessen politische Nichtrealisierung. Wie sich die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in verschiedenen bevölkerungsbezogenen Erhebungen darstellt, untersucht der Beitrag von Bernhard

von Rosenblatt. Er prüft nicht nur, welche Auswirkungen die jeweiligen methodischen oder definitorischen Vorgehen auf das ausgewiesene Ergebnis der Statistiken haben, sondern gibt auch einen Überblick über den Stand der deutschen Vorarbeiten zum „Adult Education Survey“ (AES), der vermutlich ab 2011 in allen EU-Mitgliedsstaaten als Pflichterhebung zum Lebenslangen Lernen zum Einsatz kommt. Der Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland wendet sich Stephan Dietrich zu. Im Rahmen eines Kooperationsprojektes zwischen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE) werden seit 2006 im wmonitor neben Anbietern zur beruflichen nun auch solche zur allgemeinen Bildung erfasst. Damit sollen validere Daten zur Anbieterlandschaft der Weiterbildung erfasst und einem breiteren Interessentenkreis zur Verfügung gestellt werden. Karin Reiber geht in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Übergänge zwischen Beruf und Bildung didaktisch gestaltet werden können. Eingebettet in einen bildungstheoretischen Exkurs stellt sie das Lernfeldkonzept als Möglichkeit dar, Berufspädagogik und Erwachsenenbildung ein Stück näher zu bringen.

In der Rubrik „Forum“ zeigt Wolfgang Kellner an einem praktischen Beispiel, dem Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke, auf, wie sich die theoretischen Implikationen von Bildungs- und Kompetenzorientierung in den Erfahrungen des/der Einzelnen bei der Portfolioführung in sehr ambivalenter Weise niederschlagen. Einem weiteren wichtigen Thema der aktuellen Diskussion um Lebenslanges Lernen, der Beratung, widmet sich Michaela Wieandt. Anhand von 30 Fällen zeichnet sie den Beratungsbedarf und die Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften an deutschen Universitäten nach und plädiert für eine stärkere Institutionalisierung von Beratung in der Hochschulbildung.

Nach dem Start im Herausgeberteam zu Beginn dieses Jahres liegt nun das erste von mir editierte Heft des REPORT vor. Ich möchte mich an dieser Stelle für all die Unterstützung, die ich dabei von Ekkehard Nuissl und Christiane Schiersmann im Vorfeld erhalten habe, sehr herzlich bedanken. Auch Christiane Jäger bin ich zu großem Dank verpflichtet, sie hat mich in die vielen kleinen „Geheimnisse“, die mit der Herausgabe eines solch traditionsreichen Wissenschaftsmediums verbunden sind, eingeweiht. Umso bedauerlicher ist es, dass sie unsere Redaktion demnächst verlässt und sich anderen, interessanten Aufgaben zuwendet. Wir danken ihr sehr herzlich für die geleistete Arbeit und wünschen ihr alles Gute und weiterhin viel Erfolg!

Klagenfurt, im Oktober 2007

Für die Herausgeber
Elke Gruber

**BEITRÄGE ZUM
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT
REPORT
REPORT

Trennt das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung?

Der Beitrag geht der Frage nach, ob und in welcher Weise das geltende Recht zur Weiterbildung in Deutschland allgemeine und berufliche Weiterbildung voneinander trennt. Die Betrachtung der historischen Entwicklungslinie zeigt, dass dies in den 1970er und 80er Jahren, vor allem in der Phase der sogenannten Qualifizierungsoffensive, durchaus der Fall war. In der Gegenwart hingegen hat das Weiterbildungsrecht größtenteils seine strukturierende Wirkung durch die starke Verminderung der durch die Gesetze verteilten Ressourcen und durch Zuständigkeitsverluste aufgrund von „Auswanderung“ der Weiterbildungsförderung in andere Politikfelder verloren. „Nicht die rechtliche Situation der Weiterbildung ist ihr Hauptproblem“ so lautet das Resümee des Beitrags, „sondern deren politische Realisierung beziehungsweise Nichtrealisierung“.

1. Ausgangslage

Der Strukturplan für das Bildungswesen des deutschen Bildungsrats erklärte:

Für die Gesamtsituation der Weiterbildung ist die traditionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung bestimmend. Die Regelung der staatlichen Förderung vollzieht sich auf der Grundlage dieser Trennung, so daß die berufliche Weiterbildung (als Fortbildung und Umschulung) und die nichtberufliche (als Erwachsenenbildung) isoliert nebeneinander geplant, organisiert und gefördert werden. (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 198 f.)

War diese Einschätzung damals oder später zutreffend und ist sie dies heute noch?

Bei Verabschiedung des Strukturplans durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats im Jahre 1970 fanden dessen Autoren als gesetzliche Grundlagen der Weiterbildung zum einen das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) des Bundes von 1969 vor, das als eine Reaktion auf die erste wirtschaftliche Rezession in der Bundesrepublik 1966/67 zu verstehen ist. Zielsetzung des Arbeitsförderungsgesetzes war bei seiner Verabschiedung, Arbeitslosigkeit zu vermeiden und durch die Verbesserung von beruflicher Beweglichkeit und Qualifikation arbeitsmarktpolitische Probleme zu vermindern. Innerhalb dieses Rahmens regelt das AFG als Teil einer präventiven Arbeitsmarktpolitik auch die Förderung der beruflichen Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung und Rehabilitation. Das Arbeitsförderungsgesetz sollte nicht erst dann eingreifen, wenn Arbeitslosigkeit eingetreten ist, sondern durch „Maßnahmen“ der beruflichen Fortbildung und Umschulung, die „unter Berücksichtigung von Lage und

Entwicklung des Arbeitsmarktes zweckmäßig“ sind, (§ 34 Abs. 1 Nr. 4 AFG) Arbeitslosigkeit vorsorglich verhindern.

Die Autoren des Strukturplans fanden auch 1969 in Nordrhein-Westfalen ein seit 1953 bestehendes „Gesetz über die Zuschußgewährung an Volkshochschulen und entsprechende Volksbildungseinrichtungen“ vor, das sich auf die Regelung der Zuschussgewährung beschränkte und die 1970 verkündeten Landesgesetze zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Hessen und im Saarland, die anders als das Volkshochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen strukturierende Gesetze sind oder waren. Sie strukturieren zum einen durch rechtliche Definitionen, die sich auf Aufgaben, Ziele, Institutionen und Angebote der Weiterbildung beziehen, und zum anderen mit Hilfe der finanziellen Förderung, die nicht eine komplette Bildungsfinanzierung durch den Staat darstellt, sondern als eine komplementäre Zuschussgewährung durch die öffentliche Hand anzusehen ist, von deren Zuschussimpulsen jedoch ebenfalls eine strukturierende Wirkung auf Institutionen und Angebote der Weiterbildung ausgeht.

Als erstes der strukturierenden Weiterbildungsgesetze wurde am 18.12.1969 das Niedersächsische „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ verabschiedet. Es schließt keine Angebote der Weiterbildung von der Förderung aus, sondern postuliert vielmehr: „Den Inhalt der Erwachsenenbildung bestimmen die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen.“ (§ 1 Abs. 1 EBG) Das „Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung“ im Saarland von 1970 definiert zur Erwachsenenbildung in § 1 Abs. 1 Satz 2 EBG: „Sie wird in ihrem Inhalt durch die Bildungsbedürfnisse der Erwachsenen und der Gesellschaft bestimmt.“ Das Hessische Volkshochschulgesetz von 1970 sieht Zuschüsse für die Träger von Volkshochschulen vor, und zwar für die anerkannten Kosten des hauptberuflichen Personals und Zuschüsse zu den notwendigen Aufwendungen für die anerkannten Lehrgebiete, die neben allgemeinbildenden auch mögliche berufliche Inhalte wie Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Verwaltung und kaufmännische Praxis sowie Sprachenimplizieren. Jedoch schlossen und schließen die Landesgesetze zur Weiterbildung und die zu ihrer Durchführung beschlossenen Bestimmungen die Förderung von Veranstaltungen aus, wenn sie aus anderen Mitteln des Bundes- oder Landeshaushalts gefördert werden. Damit verhält sich die finanzielle Landesförderung der Weiterbildung subsidiär, das heißt nachrangig, gegenüber der Förderung von Maßnahmen nach dem AFG des Bundes.

2. Wirksamkeit von Arbeitsförderungsgesetz und Weiterbildungsgesetzen der Länder

Aufstiegsfortbildung und Umschulungsmaßnahmen von einer beruflichen Tätigkeit in eine andere prägten die ersten Jahre der Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG. Die Wirksamkeit des AFG für den Weiterbildungsbereich wurde seit Mitte der 1970er Jahre jedoch von der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit bestimmt. Die berufliche Fortbildung und Umschulung nach dem AFG wandelte sich von einem vorwiegend präventiven zu einem vorwiegend kurativen arbeitsmarktpolitischen In-

strument mit der primären Aufgabe, Arbeitslosigkeit zu beseitigen oder deren Folgen wenigstens zu mildern. Dies wurde finanziell besonders bedeutsam durch die im Herbst 1985 von Bundesregierung, Bundesanstalt für Arbeit, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden propagierte sogenannte „Qualifizierungsoffensive“. Nach der Verabschiedung des „Arbeitsförderungsreformgesetzes“ 1997 und seiner Einpassung in das Sozialrecht als „Sozialgesetzbuch Drittes Buch – Arbeitsförderung (SGB III)“ 1998 heißt es nicht mehr wie in § 1 des früheren AFG, dass „ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrechterhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird“, sondern jetzt soll der „Ausgleich am Arbeitsmarkt“ vor allem durch Beratung, zügige Besetzung offener Stellen und verbesserte Möglichkeiten für benachteiligte Arbeitssuchende für eine Erwerbstätigkeit „unterstützt“ werden.

Im Unterschied zu AFG und SGB III legen fast alle Landesgesetze zur Weiterbildung das Schwergewicht auf die finanzielle Förderung des hauptberuflichen Personals bei den staatlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen. Relativiert wird die Zuschussgewährung für das hauptberufliche Personal allerdings durch den Sachverhalt, dass in den meisten Bundesländern die Personalkostenzuschüsse als Pauschale oder als anteiliger Zuschuss gezahlt werden. Neben den Zuschüssen zu den Kosten für das hauptberufliche Personal werden zumeist auch Zuwendungen zu den Kosten der Bildungsveranstaltungen gezahlt, die in Abhängigkeit vom veranstalteten Unterrichtsvolumen entweder aufgrund eines Pauschalbetrags pro Unterrichtsstunde oder eines bestimmten Prozentsatzes der förderungsberechtigten Kosten ermittelt werden. Die Strukturierungsfunktion und die politische Reichweite der Weiterbildungsgesetze waren von Anfang an nicht sehr stark, wenn auch die Verabschiedung der Ländergesetze zur Weiterbildung im Vergleich zum status ante einen starken Eingriff mit strukturierenden Funktionen bedeutete. Staatliche Weiterbildungspolitik ist jedoch nur sehr partiell wirksam geworden, und die Ländergesetze zur Weiterbildung stützen seit längerem eher einen vor bereits zwanzig Jahren erreichten status quo, als wirksame Interventionsinstrumente staatlicher Politik zu sein.

3. Aktuelle Situation

Die rechtliche Situation der Weiterbildung hat sich inzwischen über das SGB III und die Weiterbildungsgesetze hinaus erweitert: Als Landesgesetze sind – teilweise zeitlich parallel – die Bildungsurlaubs- oder Freistellungsgesetze hinzugekommen. Als Bundesgesetz ist einschlägig vor allem das 1996 verabschiedete „Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung“ (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG), das nach einer Neufassung vom 10.1.2002 gegenwärtig in der Fassung vom 29.12.2003 in Kraft ist. Gefördert wird nach diesem Gesetz mit Zuschüssen und Darlehen zur Finanzierung des Lebensunterhalts sowie der Lehrgangs- und Prüfungsgebühren die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in Vollzeit- oder Teilzeitform, die einen anerkannten Berufsabschluss oder eine entsprechende berufliche Qualifikation voraus-

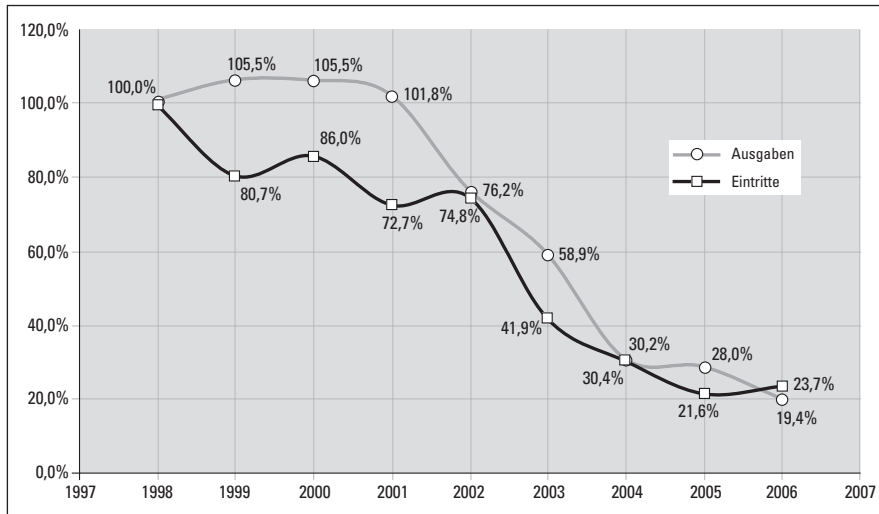
setzen und auf anerkannte Fortbildungsprüfungen vorbereiten; das Gesetz wird salopp als „Meister-BAföG“ bezeichnet. Bedeutsam für die Weiterbildung wurden darüber hinaus das seit dem 1.1.2005 wirksame Sozialgesetzbuch II (SGB II) („Grundsicherung für Arbeitssuchende“) und das ebenfalls am 1.1.2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz, das Integrationskurse mit 630 Unterrichtseinheiten vorsieht.

Unter den rechtlichen Bestimmungen des Primärrechts der Europäischen Union sind vor allem die Art. 146 und 160 des „Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ in der Fassung vom 26.2.2001 bedeutsam. Art. 146 sieht die Errichtung des „Europäischen Sozialfonds“ (ESF) vor, „dessen Ziel es ist, innerhalb der Gemeinschaft die berufliche Verwendbarkeit und die örtliche und berufliche Mobilität der Arbeitskräfte zur fördern sowie die Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse und an Veränderungen der Produktionssysteme insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung zu erleichtern“. Art. 160 gilt der Einrichtung des „Fonds für regionale Entwicklung“.

Jedoch erfolgten diese rechtlichen Erweiterungen bei weiterer Wirksamkeit des SGB III und der Ländergesetze zur Weiterbildung. Die aktuelle Entwicklung des SGB III ist gekennzeichnet durch den Rückzug der Bundesagentur für Arbeit aus der beruflichen Weiterbildung nach dem SGB III als Instrument der aktiven Arbeitsmarktpolitik. Mit den Hartz-Gesetzen für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt 2003/2004 wurden die Fördermöglichkeiten nach dem SGB III deutlich eingeschränkt, so dass sich sagen lässt, dass die Bundesagentur für Arbeit quasi vom Feld der beruflichen Weiterbildung ging. Die Bundesagentur flankiert ihren Rückzug aus der beruflichen Weiterbildung mit zusätzlichen rechtlichen Strukturierungen. Das am 1.1.2003 in Kraft getretene „Erste Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz I) sieht statt der früheren Vermittlung von „Maßnahmen“ der beruflichen Weiterbildung durch die Arbeitsverwaltung die Ausgabe von Bildungsgutscheinen für Weiterbildungsangebote vor, deren Inhaber als Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit Bedrohte dann das für den jeweiligen Gutschein anerkannte Bildungsangebot bei einer anerkannten Weiterbildungseinrichtung suchen und buchen müssen. Deren Wahlmöglichkeiten werden jedoch durch die Geschäftspolitik der Bundesagentur für Arbeit stark eingeschränkt, die eine Zulassung von Bildungsmaßnahmen nur noch dann vorsieht, wenn eine mindestens 70-prozentige Reintegration der Teilnehmenden in ein Beschäftigungsverhältnis innerhalb von sechs Monaten nach Ende der Maßnahme prognostiziert werden kann (vgl. BA-Rundbrief Geschäftsanweisung 57/2003, S. 3). Abbildung 1 vermag den starken Rückgang der Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur verdeutlichen.

Die Weiterbildungsgesetze der Länder verloren auf doppelte Weise an strukturierendem Einfluss: durch die Verminderung der mit ihnen verteilten Ressourcen einerseits und durch einen Zuständigkeitsverlust andererseits, verursacht durch die partielle Auswanderung der Weiterbildungsförderung in andere Politikfelder. Die Abschwächung der finanziellen Strukturierung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder ist

Abbildung 1: Vergleich der Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit für die Förderung der beruflichen Weiterbildung mit Eintritten in die Maßnahmen (1998=100%)



(Eigene Berechnung nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit, www.arbeitsagentur.de)

bereits während der 1990er Jahre zu beobachten. Seit 1994 war die Gesamtheit der Weiterbildungszuschüsse nach Ländergesetzen in den alten, seit 1998 auch in den neuen Bundesländern rückläufig. Zwar strukturieren Weiterbildungsgesetze nicht nur durch die Zuschussgewährung, sondern auch durch rechtliche Normensetzungen. Jedoch lässt sich nicht übersehen, dass die Verminderung der finanziellen Ressourcen die Realisierung der politischen Ziele der Ländergesetze zur Weiterbildung geschwächt hat. Je schmaler die materielle Grundlage der Weiterbildungsgesetze wird, desto mehr werden deren weiterbildungspolitischen Ziele zur zahnlosen Programmatik ohne Durchsetzungskraft. Teile der Weiterbildungsförderung der Länder sind in die Zuständigkeit anderer Politikfelder gewandert, deren Förderungen jedoch auch deren Intentionen folgen. Das „Auswandern“ von Weiterbildungsförderung, das als „Diffusion der Weiterbildung“ beschrieben werden kann, hat partiell zum Verzicht auf die Strukturierungsziele der Weiterbildungsgesetze geführt.

Seit dem 1.1.2005 besteht das Zuwanderungsgesetz, das auf Bundesebene staatliche Integrationsangebote für Zuwanderer einheitlich gesetzlich regelt. Kern dieser Integrationsangebote ist der Integrationskurs mit 630 Unterrichtseinheiten, der aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs besteht. Ziel des Sprachkurses ist der Erwerb „ausreichender“ Sprachkenntnisse, Ziel des Orientierungskurses ist die Vermittlung von Grundkenntnissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland. Die Zahl der neuen Kursteilnehmenden ging von 130.728 im Jahre 2005 im Jahr 2006 auf 117.954 zurück. Sind das Aufstiegsberufsförderungsgesetz und – größtenteils – der Sozialfonds sowie der Regionalfonds der EU rechtliche und finanzielle Förderinstrumente

der beruflichen Weiterbildung, so zielt das Zuwanderungsgesetz auf die Förderung der allgemeinen Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund.

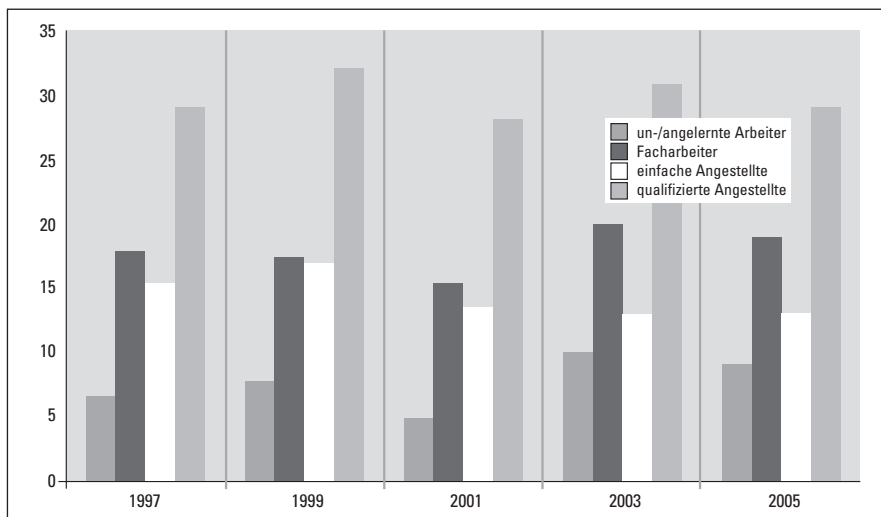
Wirksam werden sowohl zugunsten der beruflichen als auch der allgemeinen Weiterbildung können hingegen das SGB II des Bundes als auch die Bildungsurlaubs- und Freistellungsgesetze der Länder. Das SGB II zielt vorrangig auf die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und sieht als Leistungen zum Erhalt, Verbesserung oder Wiederherstellung der Erwerbstätigkeit auch Qualifizierungs- und Trainingsmaßnahmen vor, die sich nach den Regelungen des SGB III richten müssen, nicht jedoch nach den zusätzlichen Geschäftsbedingungen der Bundesagentur für Arbeit, da sie in der großen Mehrzahl von den Arbeitsgemeinschaften aus den Agenturen für Arbeit sowie den kreisfreien Städten und Kreisen verantwortet werden. Zwar sollen die Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen nach dem SGB II der beruflichen Weiterbildung dienen, jedoch zielen sie oft mit allgemeinbildenden Inhalten und Zielsetzungen darauf, die Teilnahmefähigkeit an beruflicher Weiterbildung herzustellen oder zu verbessern. Gingen die Ausgaben der Bundesagentur für die berufliche Weiterbildung auch im Jahre 2006 gegenüber 2005 deutlich zurück, so stiegen die – steuerfinanzierten – Ausgaben für die Weiterbildung nach dem SGB II wie auch die Eintritte und der Bestand an Teilnehmenden im Jahre 2006 gegenüber 2005 deutlich an. Allerdings stagnieren Ausgaben und Eintritte nach dem SGB II im ersten Quartal 2007 (Bundesagentur für Arbeit 2007, Statistik-Service). Die bildungspolitischen Erwartungen an den Bildungsurlaub richteten sich bei seiner Einführung vor allem darauf, zur Orientierung, Urteilsbildung und Qualifizierung der abhängig Beschäftigten beizutragen und somit die generellen bildungspolitischen Funktionen der Weiterbildung inhaltlich, didaktisch und adressatenspezifisch zu erweitern. Das Problem des Bildungsurlaubs ist bis heute seine geringe Nutzung durch die anspruchsberechtigten Arbeitnehmer/innen geblieben (vgl. Jäger 2007). Die Angebotsstruktur der Weiterbildung konnte dadurch nicht verändert werden.

4. Wirksamkeit anderer Bedingungsfaktoren

Das seit 1979 im Drei-Jahres-Rhythmus erhobene „Berichtssystem Weiterbildung“ zeigte für das Jahr 2000 gegenüber 1997 zum ersten Mal seit 1985 einen Rückgang der Beteiligungsquote an der Weiterbildung an (von 48 % im Jahr 1997 auf 43 % im Jahr 2000). Dieser Rückgang setzte sich in der Erhebung über das Jahr 2003 auf 41 % fort und betrifft nicht nur die Beteiligung an allgemeiner, sondern auch an beruflicher Weiterbildung. (vgl. BMBF 2006). Er bedeutet in der quantitativen Umrechnung einen derart hohen Volumenrückgang, dass er sich nicht nur aus den Förderrückgängen der Bundesagentur für Arbeit und der Weiterbildungsgesetze der Länder erklären lässt. Vielmehr scheinen noch weitere Faktoren wirksam zu werden, die hier allerdings nicht umfassend dargestellt werden können. Dies zeigen beispielsweise die Erhebungen der Firma Lünendonk über „Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland“ der Jahre 2003, 2004 und 2005, die jeweils ein Jahr später veröffentlicht wurden. In

diese Studien gingen im Jahre 2003 die Daten von 53 Anbietern mit einem Umsatzvolumen von 1.457.820 EUR und 2005 von 68 Anbietern mit einem Umsatz von 1.571.000 EUR ein. In allen drei Jahren wurde von den befragten Anbietern von 13 möglichen Behinderungsfaktoren an erster Stelle „Zurückhaltung der Kunden“ genannt. Diese scheint stark konjunkturell bedingt zu sein (Lünendonk 2004 und 2006). Für die Beschäftigungsinstanzen scheint die Investition von Weiterbildungsaufwendungen in qualifizierte Arbeitnehmer/innen mit gutem Bildungsabschluss die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass das Interesse der betrieblichen Nutzung gesicherter ist als bei Bildungsinvestitionen in sogenannte „Jedermannsarbeitsmärkte“ mit eher unqualifizierten Arbeitskräften. Dies macht verständlich, dass nicht nur der Zusammenhang gilt, dass je höher das Bildungsniveau ist, desto größer die Chancen sind, sich weiterzubilden, sondern auch, je qualifizierter die berufliche Tätigkeit ist, desto wahrscheinlicher ist die Teilhabe an beruflicher Weiterbildung (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Qualifikationsgruppen in Westdeutschland (in Prozent)

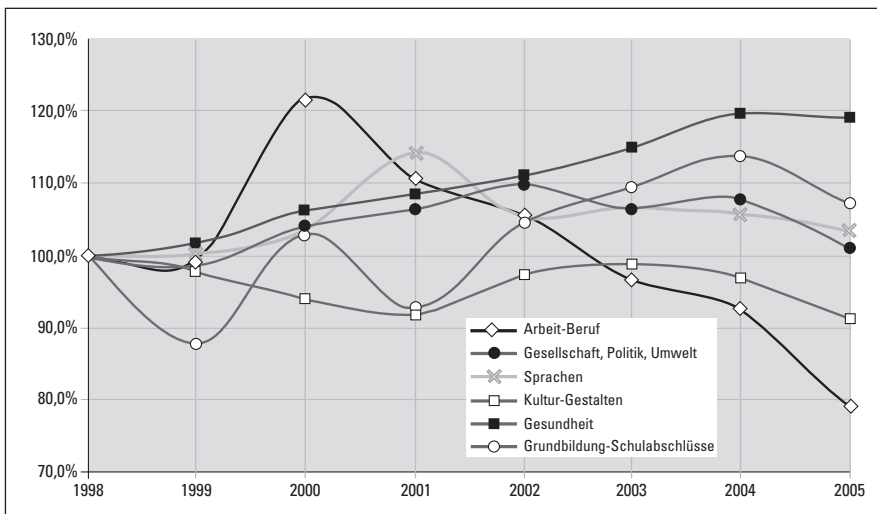


(Quelle: IAB-Betriebspanel 2005)

Bei den Volkshochschulen bildete die berufliche Weiterbildung noch nie einen besonderen Programmschwerpunkt. Aber auch dort ist die Entwicklung von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen des Themenkreises „Arbeit-Beruf“ von 2000 bis 2005 deutlich rückläufig (vgl. Abb. 3). Die Belegungen im Jahre 2005 liegen nur knapp über der Hälfte der Belegungen des Jahres 2000, während der Durchschnittswert der Belegungen aller anderen VHS-Angebotsbereiche – obwohl in den letzten Jahren leicht rückläufig – sich im Jahre 2005 auf dem Stand des Jahres 2000 befindet (eigene

Berechnungen nach Pehl/Reichart/Zabal 2006). Der starke Rückgang der beruflichen Weiterbildung bei den Volkshochschulen scheint zumindest teilweise vom Rückgang der öffentlichen Förderung nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder und durch die Bundesagentur für Arbeit induziert zu sein. Volkshochschulen gelten zu Recht vor allem als Institutionen der allgemeinen Weiterbildung. Unter allgemeiner Weiterbildung wird in der Regel Grundbildung (u. a. Alphabetisierung, Schulabschlüsse), Kommunikations- und Schlüsselkompetenzen (einschließlich Fremdsprachen), Allgemeinwissen und Alltagskompetenzen sowie vielfach auch politische Weiterbildung verstanden (vgl. Schlutz 2001, S. 14). Die Dynamik von Angeboten und Beteiligungen an der allgemeinen Weiterbildung der Volkshochschulen bestätigt die in einer umfangreichen Programmanalyse festgestellte Verschiebung der Angebote vom Bildungswissen hin zu solchen von Alltagswissen und -kompetenzen. (Körper u. a. 1995) Auffällig ist das starke Anwachsen der Gesundheitsbildung, das weitgehend von den Teilnehmenden selbst jenseits einer öffentlichen Förderung finanziert worden ist. Die Dynamik der Angebotsentwicklung bei der allgemeinen Weiterbildung ist auch als „Kurssturz der klassischen Wissensvermittlung“ (ebd., S. 121) bezeichnet worden, der sich in der Gesundheitsbildung beispielsweise an dem starken Zuwachs von Veranstaltungen zu Bewegung/Körpererfahrung und Entspannung/Meditation zeigen lässt. Die Beteiligung an der allgemeinen Weiterbildung hängt stark von den sozialen Milieus der Teilnehmenden ab; dies gilt sowohl für die Teilnahme an Angeboten der Grundbildung und der Schulabschlüsse als auch an denen der Sprachen-, Kreativitäts- und Gesundheitsbildung.

Abbildung 3: Entwicklung der Angebote der VHS (1998=100%)



(Eigene Berechnungen nach Angaben der Volkshochschulstatistik; www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp, Stand: 9.10.2007)

5. Entwicklungstendenzen

Wie ist die Ausgangsfrage dieses Beitrags nun zu beantworten? Eine strukturierende Wirksamkeit auf die Weiterbildung insgesamt in der Bundesrepublik und ihre Personal-, Angebots- und Beteiligungsstrukturen haben von den bestehenden Rechtsregelungen nur die Weiterbildungsgesetze der Länder und das AFG/SGB III des Bundes ausgeübt. Die Weiterbildungsgesetze der Länder haben mit ihrer bevorzugten Förderung der Personalstruktur zweifellos zu einer Infrastrukturförderung geführt, die sowohl der allgemeinen als auch der beruflichen Weiterbildung zugute gekommen ist. Jedoch haben vor allem die Verminderung der institutionellen Förderung sowie die Segmentierung eigener Länderzuständigkeiten und Interventionen zum Bedeutungsverlust landespolitischer Strukturierungen geführt. Die oft beschworene öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung hat sich zunehmend in eine private Verantwortung verwandelt.

Bei Verabschiedung des Strukturplans konnte das Weiterbildungsrecht allgemeine und berufliche Weiterbildung trennen, musste dies jedoch nicht, denn die mit der Verabschiedung der Weiterbildungsgesetze der Länder begonnene Infrastrukturförderung des Weiterbildungsbereichs führte zu einer deutlichen Vermehrung des hauptberuflichen, sich zunehmend einen Expertenstatus erarbeitenden Weiterbildungspersonals. In den 1980er Jahren, als die finanzielle Förderung nach den Ländergesetzen insgesamt stagnierte – teilweise sogar schon vermindert wurde – führten die großen finanziellen Ressourcen, mit denen die damalige Bundesanstalt für Arbeit insbesondere während der sogenannten Qualifizierungsoffensive ab Mitte der 1980er Jahre die berufliche Weiterbildung förderte, zu einem starken Sog bei den Weiterbildungsorganisationen, sich mithilfe der finanziellen Ressourcen nach dem AFG ihre institutionellen und personellen finanziellen Aufwendungen zumindest teilweise zu refinanzieren. Nach der deutschen Vereinigung versuchten Bundesanstalt und Bundesregierung mit hohen Investitionen in die berufliche Weiterbildung vor allem in den neuen Bundesländern den Strukturbruch von Arbeitsmarkt und Wirtschaftssystem abzumildern. Zwar führten die auch in den neuen Bundesländern verabschiedeten Weiterbildungsgesetze zum Aufbau einer – wenn auch recht schwachen – beruflichen Personalstruktur in der Weiterbildung, jedoch stellten sie nur einen kleinen Bruchteil der finanziellen Ressourcen dar, die in die berufliche Weiterbildung in den neuen Ländern flossen. Das heißt, in den 1980er und 90er Jahren haben die strukturellen Schwächen des Weiterbildungsbereichs und die hohen finanziellen Aufwendungen der Bundesanstalt für Arbeit durchaus zu einer Teilung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung geführt.

Inzwischen können aufgrund der geschrumpften Länderzuschüsse für die Weiterbildung sowohl die Länder als auch die Bundesagentur für Arbeit aufgrund ihres massiven Förderungsrückgangs gegenüber einem rhetorisch weiterhin beschworenen Bildungsbereich Weiterbildung als „Kaiser ohne Land“ angesehen werden. Nicht die rechtliche Situation der Weiterbildung ist ihr Hauptproblem, sondern deren politische Realisierung beziehungsweise Nichtrealisierung. Die strukturierenden Impulse des Weiterbildungsrechts sind derart schwach geworden, dass für die aktuelle Situation

der Weiterbildung die Ausgangsfrage dieses Beitrags verneint werden muss – und zwar aufgrund mangelnder Reichweite und bestehender Strukturierungsschwäche der bislang wichtigsten rechtlichen Weiterbildungsregelungen.

Angebote und Beteiligungen der Weiterbildung strukturieren sich stärker nach nicht-rechtlichen Faktoren: in der beruflichen Weiterbildung sind dies vor allem die Qualität der Erstausbildung, der Qualifizierungsgrad der ausgeübten Tätigkeit, die Größe des jeweiligen Betriebs, der Beschäftigungsstatus, das Beschäftigungsverhältnis, Wirtschaftskonjunktur und Arbeitsmarktzustand, drohende oder eingetretene Arbeitslosigkeit, regionale Struktur von Wirtschaft und Beschäftigung sowie gegebene Förderungsfähigkeit nach dem europäischen Sozialfonds oder Regionalfonds zu Gunsten der vielfach beschworenen employability. In der allgemeinen Weiterbildung sind ebenfalls Art der Erstausbildung und der beruflichen Qualifizierung sowie der ausgeübten Tätigkeit bedeutsame Faktoren, daneben jedoch auch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu und die dort geltende Bedeutsamkeit von Allgemeinbildung, kreativer Eigentätigkeit und Gesundheitsvorsorge. Soziodemografische und ökonomische Bedingungen sowie die von ihnen ausgehenden Impulse sind als strukturierende Faktoren gegenüber der Weiterbildung umso bedeutsamer geworden, je stärker die bestehenden rechtlichen Regelungen ihre Strukturierungsfähigkeit einbüßten.

Seit 2005 lassen sich jedoch aktuelle rechtlich induzierte Ansätze des Zusammenwirkens von allgemeiner und beruflicher Bildung beobachten, die auf das SGB II zurückgehen. Als Leistungen zur Eingliederung in Arbeit sieht das SGB II auch Bildungsmaßnahmen vor; allerdings fördern die Arbeitsgemeinschaften von Bundesagentur für Arbeit und kommunalen Trägern zumeist kurzfristige Trainingsmaßnahmen, die auf die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt, auf die Vorbereitung von Praktika oder auf die Teilnahme an einer längerfristigen Weiterbildung zielen. Inzwischen gibt es in den meisten Bundesländern Ergänzungsprogramme, die mit Landes- oder ESF-Mitteln Erwerbslose, die Leistungen nach dem SGB II erhalten, sozial integrieren, ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten oder wiederherstellen und die Chancen auf eine Erwerbstätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erhöhen sollen. Diese Programme zielen zwar auf die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, sie beinhalten jedoch vielfach Inhalte, die allgemeinbildende Kompetenzen, soziale Stabilisierung und weitergehende Qualifizierungsfähigkeit verstärken sollen.

Betreffen diese Programme des Zusammenwirkens von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung eher die unterprivilegierten gesellschaftlichen Milieus, so ist dieses Zusammenwirken den oberen bürgerlichen Milieus weitgehend vertraut und Teil deren beruflicher Tätigkeit. So stellte der Bericht der „Kommission Weiterbildung“ in Baden-Württemberg 1984 zwar vor allem die berufliche Weiterbildung in den Mittelpunkt und begründete dies mit der „zentralen Bedeutung der Erwerbsarbeit für den Menschen“ und der „technologischen und ökonomischen Situation“. Zwar habe auch die berufliche Weiterbildung gegenübergestellte allgemeine Weiterbildung – zu der auch die politische gezählt wird – ihre Bedeutsamkeit, dies jedoch vor allem, weil sie „in

vielen Fällen und zunehmend eine Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausübung“ sei. (Kommission Weiterbildung 1984, S. 10). Allgemeine Weiterbildung wird zum Teil der beruflichen. Als Beispiel dafür können Kurse wie „Mitarbeiterführung durch kompetente Selbstführung“ gelten (Müller 2006). Dies gilt auch für einen Teil der Weiterbildungsangebote der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, die von gewerblichen Instituten und freiberuflichen Trainern angeboten werden und die sich eindeutig nicht nach förderrechtlichen Bestimmungen strukturieren, wie beispielsweise die drei Wachstumsthemen des Zeitraums 2000 bis 2006 Konfliktmanagement, Coaching und Projekt-/Prozessmanagement (vgl. Graf 2007, S. 12–31).

Die oberen bürgerlichen Milieus und die unterprivilegierten Volksmilieus scheiden weitgehend als „pressure groups“ zu Gunsten von Weiterbildungspolitik aus, da die oberen bürgerlichen Milieus nicht Bildungsaktivitäten als Instrumente des sozialen Aufstiegs und der sozialen Distinktion brauchen, und die unterprivilegierten Milieus sich bildungsdistanziert und -resigniert verhalten, ihre Beteiligung an Bildungsangeboten nach dem SGB II deshalb auch weitgehend unter der Androhung von Verminderung oder gar Entzug des Arbeitslosengelds II erfolgt. Dies gilt zusätzlich für einen Teil der Arbeitnehmersmilieus, der aufgrund seiner Lebensphase oder individuellen Lebenssituation ebenfalls nicht bildungspolitisch interessiert oder gar engagiert ist. Das heißt, im Unterschied beispielsweise zur Gesundheitspolitik, von der sich alle Gesellschaftsangehörigen betroffen fühlen, und der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik mit ihren direkten ökonomischen Folgen können Bildungspolitik und Weiterbildung nur auf einen Teil der Bevölkerung mit politischer Unterstützung bauen. Diese scheint jedoch unabdingbar zu sein, soll angesichts der geringen Reichweite weiterbildungsrechtlicher Regelungen die Bedeutsamkeit der Weiterbildung nicht weiter marginalisiert zu werden.

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen (2007): Arbeitsergebnisse (Unterrichtsstunden) nach Einrichtungen und Arten der Bildungsmaßnahmen für 2005 (kommunale Einrichtungen/Landeseinrichtungen)
- Bellmann, L. u. a. (2006): Personalbewegungen und Fachkräfterekrutierung. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels, Nr. 11
- Bundesagentur für Arbeit (2007): Dokumente des Statistik-Service, erstellt am 16.05.2007
- Bundesagentur für Arbeit (2004): Arbeitsstatistik 2003 – Jahreszahlen. Sondernummer der Amtlichen Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit Nürnberg, 15.9.2004, 52. Jg.
- Bundesagentur für Arbeit (2003): BA-Rundbrief Geschäftsanweisung 57/2003. Nürnberg
- Bundesanstalt für Arbeit (1970 ff.): Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht. Bonn/Berlin
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

- Graf, J. (2007): Weiterbildungsszene Deutschland 2007. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- Jäger, Ch. (2007): Bildungsfreistellung: Individueller Rechtsanspruch im Kontext lebenslangen Lernens. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 174–179
- Kommission Weiterbildung (1984): Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart
- Körber, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen
- Lünendonk GmbH (2004): Lünendonk-Studie 2004. „Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland“. Bad Wörishofen
- Lünendonk GmbH (2006): Lünendonk-Studie 2006. „Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland“. Bad Wörishofen
- Müller, G. F. (2006): Mitarbeiterführung durch kompetente Selbstführung. In: ZfM. Zeitschrift für Management, H. 1, S. 8–22
- Pehl, K. u. a. (1998–2006): Volkshochschul-Statistik. Frankfurt a. M./Bonn
- Schlutz, E. (2001): Allgemeinbildung – allgemeine Bildung. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 14
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, (Vorabdruck) H. 1, S. 1–19. URL: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01_06_2.pdf (Stand: 15.10.2007)

Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in empirischen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme

Repräsentative Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme sind Grundlage für Analysen zum lebenslangen Lernen ebenso wie zur Beschreibung des Weiterbildungssektors innerhalb des Bildungswesens. Die damit bereitgestellten Informationen sollten ausreichend differenziert sein, um verschiedene Arten von Lernaktivitäten unterscheiden zu können. Eine der wesentlichen Differenzierungen ist die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Der Beitrag stellt dar, wie und mit welchen Ergebnissen diese Unterscheidung in den kontinuierlichen Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme in Deutschland vorgenommen wird und welche Möglichkeiten zur Abgrenzung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung im Rahmen des neuen Adult Education Survey (AES) gegeben sein werden.

1. Teilnahme an Weiterbildung – Bedarf an differenzierter Information

Die Weiterbildungsteilnahme der erwachsenen Bevölkerung ist eine bildungspolitische Kennziffer, die in Deutschland seit Ende der 1970er Jahre kontinuierlich erhoben wird. Sie gibt den Anteil der Personen wieder, die in den vergangenen zwölf Monaten an Weiterbildung in irgendeiner Form teilgenommen haben. In verschiedenen politisch-programmatischen Dokumenten, angefangen mit dem „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung und dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrats 1970, war die Weiterbildung zum gleichwertigen vierten Sektor des Bildungswesens aufgewertet worden (s. Überblick in Siebert 1999). Der Begriff Weiterbildung diente dabei als „Integrationsformel“ (Kuper 2000), die verschiedene, in ihrem Selbstverständnis und ihrer historischen Genese getrennte Ansätze der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit verband: die eher auf die allgemeine, kulturelle und politische Bildung zielende Volksbildung oder Erwachsenenbildung und die berufspädagogischen Einrichtungen der Fortbildungswerke u. ä. Das Begriffspaar der allgemeinen und der beruflichen Weiterbildung verdeutlicht und strukturiert die Bandbreite. Mit der bildungspolitischen Programmatik gingen Bemühungen um eine Verbesserung der damals noch völlig unzureichenden Weiterbildungsstatistik einher (Gnahs 1999). In diesem Rahmen initiierte das Bundesbildungsministerium 1979 eine repräsentative Erhebung zum Weiterbildungsverhalten, die die „Teilnahmequote“ an Weiterbildung erstmals so ermittelte, wie sie im Rahmen des vom Ministerium herausgegebenen „Berichtssystems Weiterbildung (BSW)“ seither verwendet wird.

Drei Jahrzehnte später folgte eine ähnliche politisch-programmatische Entwicklung auf europäischer Ebene. Mit der Proklamation der „Lissabon-Ziele“, die Europa zum

„stärksten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ machen sollen, wurde der Bildungspolitik insgesamt und in diesem Rahmen auch der Weiterbildung ein neues Gewicht beigemessen. „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen!“ forderte die Europäische Kommission 2001, wobei dies neben der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit ebenso die soziale Teilhabe der Bürger an den gesellschaftlichen Chancen stärken soll. Neben weiteren bildungspolitischen Zielgrößen wurde die Weiterbildungsteilnahme der 25–64-jährigen Bevölkerung als Indikator für die Orientierung einer Gesellschaft auf das Lebenslange Lernen festgelegt (Europäische Kommission 2002; Europäischer Rat 2006). Auch dieser politisch-programmatischen Entwicklung folgte die Frage nach den statistischen Informationsgrundlagen. Neben erweiterten Fragen zur Weiterbildung im Rahmen der europäischen Arbeitskräfteerhebung wurde eine themenspezifische neue Erhebung konzipiert, der sogenannte *Adult Education Survey (AES)*. Vom Europäischen Statistischen Amt (Eurostat) koordinierte Vorarbeiten führten zu einer Runde erster AES-Erhebungen in über 20 europäischen Ländern, darunter auch Deutschland.

Nun bezeichnen Begriffe wie „Weiterbildung“ und „Lebenslanges Lernen“ keine einfachen oder eindeutigen Sachverhalte. Die Theorie-Diskussion zur Weiterbildung gibt Hinweise, welche Art von Schwierigkeiten zu berücksichtigen ist:

- Da ist zum einen die Tendenz zur „Entgrenzung“ und „Entstrukturierung“ von Weiterbildung (Siebert 1999, S. 77; Kuper 2000, S. 25). Damit ist gemeint, dass Weiterbildung nicht als institutionell klar abgegrenzter Bildungsbereich gesehen werden kann, sondern in unterschiedlichsten Formen zunehmend auch in benachbarten Subsystemen angesiedelt und organisiert wird (Gesundheit, Arbeitsmarkt, Tourismus, Sozialarbeit, Lebensberatung usw.). Hinzu kommt die wachsende Bedeutung informeller Lernformen.
- Da ist zum anderen das hohe Maß an „Differenzierung“, das den Weiterbildungsbereich kennzeichnet. Dies bezieht sich auf die Inhalte, die Lernformen, die Trägerschaft, die Organisationsform über staatliche oder marktmäßige Steuerung usw. (für einen Überblick vgl. Kuper 2000; Tippelt/Eckert/Barz 1996).

Es ist also zu fragen – erst recht im internationalen Vergleich –, was denn in den entsprechenden bildungsstatistischen Erhebungen gemessen wird. Eine erste, grundsätzliche Antwort ist, dass eine pauschale statistische Kennziffer der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung einen begrenzten Aussagewert hat, solange sie nicht mit differenzierteren Informationen verbunden ist. Ein Gesamtindikator im Sinne der „Teilnahmequote“ ist durchaus nötig und nützlich – für den Zeitvergleich, den Ländervergleich, den Vergleich verschiedener Bevölkerungsgruppen. Aber zugleich sollte darstellbar sein, welche Arten von Lernaktivität erfasst sind und welchen Anteil diese in dem ausgewiesenen Gesamtfeld der Weiterbildung haben.

Repräsentative Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme können Informationen liefern, die dieser Anforderung gerecht werden. Voraussetzung ist, dass die Bildungsaktivitäten der Befragten in einem bestimmten Zeitraum, etwa in den letzten zwölf Monaten, ein-

zeln erfasst und näher beschrieben werden („Teilnahmefälle“). Dabei kann eine Person im Beobachtungszeitraum an verschiedenen Bildungsaktivitäten teilgenommen haben. Die (hochgerechnete) Summe aller erfassten Teilnahmefälle bildet das Geschehen im Weiterbildungssektor insgesamt ab. Die Datenanalyse kann damit auch von einer *personenbezogenen* zu einer *systembezogenen* Auswertungsperspektive wechseln. Eine differenzierte Weiterbildungsstatistik dieser Art erfordert Kategorisierungen für Merkmale, mit denen die einzelnen Bildungs- bzw. Lernaktivitäten zu beschreiben sind. Dies kann unter den verschiedensten Gesichtspunkten erfolgen. Ein grundlegendes Differenzierungsmerkmal ist die Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Diese Unterscheidung ist im Folgenden das Thema.

Es gibt keine generell akzeptierte Definition für die Abgrenzung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, und aus pädagogischer Sicht mag die Unterscheidung durchaus angreifbar sein. Pragmatisch gesehen ist sie aber kaum verzichtbar. Eine Weiterbildungsstatistik, die nicht in irgendeiner Weise nach dem berufsbezogenen oder nicht berufsbezogenen Charakter der jeweiligen Aktivität unterscheiden kann, würde sicherlich – und dies auch zu Recht – kritisiert. Ohnehin bezieht sich das Interesse in vielen Studien, gerade in international vergleichenden Analysen, nur auf die berufsbezogene Weiterbildung (so etwa OECD 2005). Für die zugrunde liegenden Daten ist eine empirisch operationalisierbare Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung daher auf jeden Fall gefordert.

Es gibt eine Reihe von Ansatzpunkten und Kriterien, um eine Weiterbildungsaktivität eher als berufsbezogen oder nicht unmittelbar berufsbezogen zu klassifizieren:

- Zuordnung zu umgangssprachlich gut verankerten Begriffen wie „berufliche Weiterbildung“ und „allgemeine Weiterbildung“ durch die Befragten selbst;
- der Bezug auf spezifische berufliche Funktionen von Weiterbildung, etwa beruflicher Aufstieg, Anpassung an neue berufliche Anforderungen usw.
- die Motivation der jeweiligen Person, also der subjektive Verwertungszusammenhang (oder „Zweck“) einer Bildungsmaßnahme
- die Inhalte der Bildungsmaßnahme (Thema, Fachgebiet)
- der Träger der Maßnahme (z. B. der Betrieb, ein berufliches Bildungswerk).

Die Frage nach der Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung stellt sich dabei auf verschiedenen Analyseebenen:

- *Personenbezogen*: Welcher Anteil der erwachsenen Bevölkerung insgesamt und innerhalb verschiedener Bevölkerungsgruppen nimmt an berufsbezogener oder nicht berufsbezogener Weiterbildung teil? In welchen Lebenssituationen und aus welchen Motiven erfolgt die Teilnahme?
- *Systembezogen*: Welcher Teil des Weiterbildungssektors in Deutschland entfällt auf berufsbezogene oder nicht berufsbezogene Bildungsaktivitäten? Wie ist die Struktur dieser Teilspektoren des Weiterbildungsbereichs nach Trägern, nach Veranstaltungsorten oder nach Themenfeldern? (vgl. hierzu auch Dietrich in diesem Heft).

Gegenstand der folgenden Darstellung ist, wie die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung in verschiedenen bevölkerungsbezogenen Erhebungen zur Weiterbildung vorgenommen wird und welche Auswirkungen das jeweilige methodische oder definitorische Vorgehen auf das ausgewiesene Ergebnis hat. Die theoretischen und praktischen Implikationen werden kurz erörtert und der weitergehende Diskussionsbedarf aufgezeigt.

2. Verschiedene Erhebungen – verschiedene Ergebnisse

Es ist bekannt, dass unterschiedliche empirische Erhebungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Im Themenfeld der Weiterbildung gilt dies in besonders ausgeprägtem Maße. Die auf unterschiedliche Erhebungen gestützten Quoten der Weiterbildungsteilnahme weichen in irritierender Weise voneinander ab. Dasselbe gilt für die Anteile, die für die berufliche und für die allgemeine Weiterbildung innerhalb der Weiterbildung insgesamt ausgewiesen werden. Es ist nicht immer einfach, Erklärungen für diese Unterschiede zu finden. Teilweise lassen sie sich auf unterschiedliche Definitionen und Kategorienbildungen zurückführen – aber eben nur teilweise. Die Daten werden über Befragungen der Bevölkerung erhoben. Art und Qualität der sprachlichen Umsetzung definitorischer Konzepte im Interview beeinflussen das Antwortverhalten und damit die Ergebnisse erheblich. Auf jeden Fall zeichnen verschiedene bildungsstatistische Erhebungen ein sehr unterschiedliches Bild der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland.

Für die folgende Darstellung sind die drei maßgeblichen, auf Dauer angelegten Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme ausgewählt, die es in Deutschland gibt bzw. künftig geben wird:

1. das *Berichtssystem Weiterbildung (BSW)*, das im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) seit 1979 die Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme in Deutschland beschreibt
2. der *Mikrozensus (MZ)*, speziell das sog. „*Ad-hoc-Modul Lebenslanges Lernen*“ aus der europäischen Arbeitskräfteerhebung 2003
3. der „*Adult Education Survey (AES)*“, der künftig in allen EU-Staaten verpflichtend werden soll und in Deutschland erstmals im Jahr 2007 durchgeführt wird.

Das Weiterbildungskapitel im deutschen Bildungsbericht 2006 (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) verwendete als Zahlengrundlage im Wesentlichen das BSW, für den europäischen Vergleich ergänzend die MZ-Daten. Für die künftige Bildungsberichterstattung dürfte der AES maßgebliche Bedeutung gewinnen, da er einerseits die thematische Breite und Differenziertheit des BSW aufweist und andererseits der Forderung nach internationaler Vergleichbarkeit entspricht (TNS Infratest 2007). Allerdings sind die Konzepte und Operationalisierungen zur Erfassung von Weiterbildung im AES sehr verschieden von denen des BSW. Das BMBF, das Auftraggeber des BSW ebenso wie des AES ist, lässt im Rahmen des Forschungsprojekts „BSW-AES 2007“ derzeit zwei

parallele Erhebungen zur Weiterbildungsteilnahme durchführen: eine Erhebung mit BSW-Konzept zur Fortschreibung der Trends und eine Erhebung nach AES-Vorgaben zur Erprobung des europäischen Berichtskonzepts.¹ Die Darstellung und Rezeption der Ergebnisse wird auch eine grundsätzliche Diskussion der Konzepte erfordern.

3. BSW: Zwei Weiterbildungssektoren mit zahlenmäßig gleichem Gewicht

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist bislang die einzige Datenquelle, die den Gesamtbereich der Weiterbildung in Deutschland in differenzierter Form und mit Aussagen zur Entwicklung der Weiterbildungsteilnahme im Trend darstellt. Datenbasis ist eine seit 1979 im dreijährigen Turnus durchgeführte repräsentative Bevölkerungsbefragung mit rd. 7.000 Befragten im Alter von 19–64 Jahren. Auftraggeber und Herausgeber der Berichte ist das BMBF, verantwortliches Institut für alle Erhebungen seit 1979 die Infratest Sozialforschung, München.² Der letzte umfangreiche Bericht liegt zum Bezugsjahr 2003 vor (BMBF 2006), daneben gibt es zusammenfassende Darstellungen zu Ergebnissen und Messkonzepten (Bilger 2006; Kuwan/Thebis 2005).

Das BSW unterscheidet im Bereich der Weiterbildung vier Lernformen mit insgesamt 41 nach Art oder Themenfeld differenzierten Lernaktivitäten. Im Berichtszeitraum der letzten zwölf Monate vor der Befragung haben 68 Prozent der Bevölkerung im Erwerbsalter an Weiterbildung in mindestens einer dieser Lernformen teilgenommen, und zwar im Durchschnitt an 2,9 Lernaktivitäten pro lernaktiver Person. 32 Prozent der Befragten geben keine dieser Lernaktivitäten an. Die vier Lernformen sind zum einen nach dem Grad der Formalisierung, zum anderen nach Vorliegen oder Nichtvorliegen eines unmittelbaren Berufsbezuges unterschieden.

Tabelle 1: Weiterbildungsteilnahme in Deutschland 2003 (Datenbasis BSW)

Lernformen	Teilnahmequote in Prozent	
	Bevölkerung 19–64	Erwerbstätige
<i>Formalisierte Weiterbildung</i> ³		
(1) Berufliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen/Kursen	26	34
(2) Allgemeine Weiterbildung in Form von Kursen oder Vorträgen	26	28
Summe (ggf. Überschneidungen) von (1) und (2): Teilnahme an formalisierter Weiterbildung	41	48
<i>Informelle Lernformen</i>		
(3) Informelle berufliche Weiterbildung (am Arbeitsplatz)	46	61
(4) Selbstlernen in der Freizeit (intentional)	35	37
Summe (ggf. Überschneidungen) von (1) bis (4): Teilnahme an Weiterbildung / informellem Lernen	68	78

1 Auftragnehmer ist die TNS Infratest Sozialforschung, München, in Verbindung mit weiteren Projektpartnern (DIE, IES, Helmut Kuwan). Erste Ergebnisse sollen im Herbst 2007, der Abschlussbericht im Sommer 2008 vorgelegt werden.

2 Seit 2004 unter dem Institutsnamen TNS Infratest Sozialforschung.

3 In der internationalen, englischsprachigen Terminologie: „non-formal education“(!).

Allgemeine und berufliche Weiterbildung werden im BSW-Fragebogen getrennt erfragt:

- Lehrgänge und Kurse der „beruflichen Weiterbildung“ werden konkreter erläutert durch die Vorgabe bestimmter beruflicher *Funktionen*, die ein derartiger Lehrgang/Kurs haben kann: Umschulung auf einen anderen Beruf; beruflicher Aufstieg; Einarbeitung in eine neue Arbeit; Anpassung an neue Aufgaben in meinem Beruf; sonstige Lehrgänge/Kurse in meinem Beruf. Diesen unterschiedlichen Funktionen entsprechen im Fragebogen eigene Antwortvorgaben; die verschiedenen Lehrgangsarten werden also einzeln erfasst.
- „Allgemeine Weiterbildung“ wird ausdrücklich eingeführt mit dem Hinweis: „Weiterbildung muss sich ja nicht nur auf den Beruf beziehen“. Die Konkretisierung erfolgt hier durch die Nennung von 17 *Themengebieten*, zu denen man Lehrgänge, Kurse oder Veranstaltungen besucht haben kann. Auch diese werden als Antwortvorgaben einzeln erfasst.
- „Informelle berufliche Weiterbildung“ wird enumerativ definiert, d. h. es werden im Interview 13 verschiedene arbeitsplatzbezogene Bildungsaktivitäten (ohne Lehrgänge/Kurse) genannt, die man ausgeführt haben kann oder nicht. Auch hier werden die Antworten einzeln festgehalten.
- „Selbstlernen in der Freizeit“ wird demgegenüber ungestützt erfragt und nachträglich nach den fünf am häufigsten genannten Themengebieten untergliedert.

Bei diesem Vorgehen entsteht ein Bild der Weiterbildungslandschaft in Deutschland, in dem die berufliche und die allgemeine Weiterbildung zahlenmäßig zwei etwa gleich große Teilsektoren darstellen. 26 Prozent der Bevölkerung im Erwerbsalter haben im Jahr 2003 an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung teilgenommen und ebenfalls 26 Prozent an Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung. Rechnet man die Befragungsergebnisse auf die Gesamtbevölkerung im Erwerbsalter hoch, so sind in der BSW-Erhebung rd. 33 Mio. Weiterbildungsveranstaltungen erfasst, von denen rd. 16 Mio. auf die allgemeine und 17 Mio. auf die berufliche Weiterbildung entfallen. Auf der subjektiven Ebene sind die zwei Teilsektoren der Weiterbildung nicht überschneidungsfrei. Kurse und Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung können aus beruflichen Gründen besucht werden, und tatsächlich geben 45 Prozent der Teilnehmer an, ihre Teilnahme habe auch berufliche Gründe gehabt (z. B. bei Sprachen- oder Computerkursen).

Die Strukturen – etwa die Trägerstrukturen – sind in den beiden Weiterbildungssektoren sehr verschieden:

- Bei den Lehrgängen und Kursen der beruflichen Weiterbildung haben betriebliche, vom Arbeitgeber getragene Angebote mit Abstand die größte Bedeutung; auf sie entfällt die Hälfte aller Teilnahmefälle (wobei ein überproportionaler Anteil aber auf kürzere Veranstaltungen entfällt). Private Institute haben hier einen „Marktanteil“ von 9 Prozent.
- Bei den Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung sind die Volkshochschulen der wichtigste Träger, mit einem Anteil von 26 Prozent an den Teilnahmefällen. Der „Marktanteil“ privater Institute beträgt hier 13 Prozent.

Es ist offensichtlich, dass mit der Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wichtige strukturelle Differenzierungen des Weiterbildungssektors erfasst werden.

4. Mikrozensus/Ad-hoc-Modul: Weiterbildung nach ihrem Zweck

Der Mikrozensus ist die jährliche repräsentative Haushaltsbefragung der amtlichen Statistik in Deutschland. Integrativer Bestandteil ist die von Eurostat koordinierte europaweite Arbeitskräfteerhebung (Labour Force Survey). Im Jahr 2003 wurde diese um ein „Ad-hoc-Modul Lebenslanges Lernen“ erweitert. Dies ist derzeit die maßgebliche Datenbasis für international vergleichende Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung in den europäischen Ländern (für einen Überblick vgl. Kailis/Pilos 2005; für die wichtigste Verwendung OECD 2005). Zentrale Teile des Fragenprogramms hat der Mikrozensus seither als Standardprogramm fortgeführt. Das statistische Bild der Weiterbildungslandschaft in Deutschland, das sich auf dieser Basis ergibt, weicht von dem des BSW stark ab:

- Die ausgewiesene Weiterbildungsbeteiligung ist sehr viel niedriger.
- Die Aufteilung auf berufliche und allgemeine Weiterbildung ist völlig anders.

Die Definition der (formalisierten) Weiterbildung entspricht inhaltlich weitgehend der des BSW. Die Frage im Interview lautet: „Haben Sie (in den letzten zwölf Monaten) an einer oder mehreren Lehrveranstaltung(en) der allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen oder Privatunterricht teilgenommen oder nehmen Sie gegenwärtig daran teil?“ Dabei werden in einer Erläuterung Beispiele aus der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung ausdrücklich genannt, die Antwortvorgabe differenziert aber nicht nach diesen Bereichen. Sofern die Teilnahme bejaht wird, folgen einige Fragen zur „letzten Lehrveranstaltung“, und zwar zum zeitlichen Umfang, zum Zweck und zum Inhalt bzw. Themenbereich.⁴ Die Frage zum Zweck lautet: „Was ist (oder war) der Zweck dieser Lehrveranstaltung?“ Antwortvorgaben: „überwiegend beruflich“ oder „überwiegend privat/sozial“.⁵ Wird letzteres genannt, so wird die Aktivität der „allgemeinen Weiterbildung“ zugerechnet. Im Ad-hoc-Modul 2003 folgte dann noch eine Frage zum „informellen Lernen“, auf die hier nicht näher eingegangen werden muss.

In Tabelle 2 sind die Erhebungsergebnisse zusammengestellt. Ein direkter Vergleich zu den BSW-Zahlen in Tabelle 1 ist wegen unterschiedlicher Definitionen und Personenkreise nur bedingt möglich. Vergleichbar ist die Teilnahmequote der Erwerbstätigen an Veranstaltungen der formalisierten Weiterbildung insgesamt (berufliche und/oder allgemeine Weiterbildung). Sie beträgt 48 Prozent nach dem BSW gegenüber nur 15 Prozent nach dem Mikrozensus.

4 Im Ad-hoc-Modul 2003 wurden bis zu drei Lehrveranstaltungen pro Person in dieser Weise beschrieben, seither nur „die letzte“.

5 Seit 2004 wird das „überwiegend“ weggelassen und stattdessen als dritte Antwortmöglichkeit angeboten: „sowohl beruflich als auch privat/sozial“.

Auf die Gründe für diese enorme Divergenz in Bezug auf das ausgewiesene Niveau der Weiterbildungsbeteiligung soll hier nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu Ausführungen bei BMBF 2006, S. 43–46; Lois 2005, S. 7–10). Hier soll es vor allem um die Aufgliederung nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung gehen. Die Mikrozensus-Zahlen interessieren deshalb, weil das definitorische Vorgehen – nämlich die Orientierung an der subjektiven Zweckbestimmung als „beruflich“ oder „privat/sozial“ – mittlerweile der internationale Standard ist.

Tabelle 2: Weiterbildungsteilnahme in Deutschland 2003 (Datenbasis Mikrozensus)

Lernformen	Teilnahmequote in Prozent	
	Bevölkerung ab 15	Erwerbstätige
<i>Formalisierte Weiterbildung</i> ⁶		
Teilnahme an Lehrveranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung insgesamt	9,4	15,3
Darunter: überwiegend beruflicher Zweck (berufliche Weiterbildung)	8,3	14,2
überwiegend privater/sozialer Zweck (allgemeine Weiterbildung)	1,1	1,1
<i>Informelle Lernformen für allgemeine oder berufliche Weiterbildung</i> ⁷		Erwerbspersonen 25–64
Teilnahme an informellem Lernen		37

88 Prozent aller Weiterbildungsveranstaltungen dienen nach Angabe der Befragten überwiegend einem beruflichen Zweck und werden somit der beruflichen bzw. berufsbezogenen Weiterbildung zugeordnet. Der Rest ist die allgemeine Weiterbildung. In der empirisch-statistischen Darstellung der Weiterbildungslandschaft kommt dieser Sektor – die allgemeine „Erwachsenenbildung“ in der deutschen Begriffstradition – damit kaum noch vor. Die Teilnahmequote laut Mikrozensus tendiert mit einem Prozent gegen Null. Für die Weiterbildungsberichterstattung auf der nationalen Ebene würde dies einen erheblichen Bruch bedeuten. Für internationale Vergleiche ist es ohne Bedeutung, weil das definitorische Vorgehen international standardisiert ist. Im OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (OECD 2005) wird für den Bereich der Fort- und Weiterbildung der maßgebliche Indikator C 6 definiert als „Anteil der 25–64-jährigen Erwerbspersonen, die an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilnehmen“.⁸ Die Eingrenzung auf „berufsbezogene“ Weiterbildung beruht wie oben dargestellt auf der subjektiven Zweckbestimmung, nicht berufsbezogene Weiterbildung bleibt außer Betracht.

Für Deutschland weist der OECD-Bericht auf Basis des Mikrozensus 2003 eine Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung von 14 Prozent aus. Deutschland liegt damit deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder und weit entfernt von

6 Quelle: Statistisches Bundesamt 2003, Tab. 3 (eigene Berechnungen)

7 Quelle: Kailis/Pilos 2005, S. 6

8 Zu beachten: „Nichtformal“ bedeutet in der international gängigen Kategorisierung von „formal education“, „non-formal education“ und „informal learning“ eine organisierte Lernform jenseits der regulären Bildungsgänge, also das, was wir in der deutschen Diktion „formalisierte Weiterbildung“ nennen.

der Spitzengruppe Finnland, USA, Schweden und Dänemark, die eine Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung von etwa 40 Prozent ausweisen. Ob das deutsche Bildungssystem in Bezug auf die Weiterbildung tatsächlich so viel schwächer entwickelt ist oder ob Weiterbildung in Deutschland von der zugrunde liegenden amtlichen Erhebung nur statistisch schwächer erfasst wird – das ist derzeit eine offene Frage.

5. AES: Lernen im Erwachsenenalter

Mit der Verabschiedung der Lissabon-Erklärung des Europäischen Rates vom März 2000 war das Thema „Lebenslanges Lernen“ auf der europäischen politischen Agenda verankert. Vor diesem Hintergrund bildete das Statistische Amt der EU (Eurostat) eine „Task Force on the issue of measuring life-long learning“, die in ihrem Bericht die Notwendigkeit zur Verbesserung der statistischen Grundlagen bekräftigte und vorschlug, eine eigene europaweite Datenbasis zum Thema Lebenslanges Lernen zu entwickeln. Der bereits bestehende „Continuing Vocational Training Survey“ (CVTS), der sich auf eine Betriebsbefragung stützt und das betriebliche Weiterbildungsangebot untersucht, würde damit um einen bevölkerungsbezogenen Survey ergänzt, der ein breiteres Spektrum von Bildungsmaßnahmen im Erwachsenenalter erfassen kann. Dieses Vorhaben wurde dann als „Adult Education Survey (AES)“ weiter ausgearbeitet (European Commission 2005). Der Stand heute, im Sommer 2007, ist, dass die in Vorbereitung befindliche Rahmenverordnung des Europäischen Rates zur Bildungsstatistik den *Adult Education Survey* als künftige europäische Datenbasis zum Lebenslangen Lernen vorsieht. Der AES würde in diesem Fall vermutlich ab 2011 eine Pflichterhebung in allen EU-Mitgliedsstaaten. Als Erhebungsturnus auf europäischer Ebene ist ein fünfjähriger Rhythmus vorgesehen. Derzeit findet auf freiwilliger Basis eine erste Erhebungsrunde statt, an der über 20 Länder teilnehmen.

In Deutschland, ebenso wie in einigen anderen Ländern wie Schweden oder UK, bedeutet die Einführung des AES, dass ein bestehendes nationales Berichtssystem Weiterbildung in das neue System auf einheitlicher europäischer Basis überführt werden muss. Wie oben bereits dargestellt, hat das BMBF für die Entwicklungsphase und die AES-Piloterhebung die Lösung eines eigenständigen Forschungsvorhabens unter dem Titel „BSW-AES 2007“ gewählt, das – wie bisher die BSW-Erhebungen – an das Institut TNS Infratest vergeben wurde. Die Konzeption des AES folgt in den Grundzügen derjenigen des *Ad-hoc-Moduls Lebenslanges Lernen* aus der europäischen Arbeitskräfteerhebung 2003, wie es oben bereits dargestellt wurde:

- Untersuchungsgegenstand ist die Teilnahme der 25–64-jährigen Bevölkerung an Bildungsaktivitäten.⁹
- Diese werden getrennt nach drei Teilbereichen erfasst, nämlich den regulären Bildungsgängen (*formal education*), organisierten Lernformen außerhalb der regulären Bildungseinrichtungen (*non-formal education*) sowie informellen Lernformen (*informal learning*).

- Aktivitäten der *non-formal education* – was näherungsweise dem Bereich der „Weiterbildung“ entspricht – werden nach Veranstaltungsarten, aber ohne Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung erfasst. Eine Nachfrage nach der subjektiven Motivation der Teilnehmer – ob sie aus beruflichen Gründen oder aus privatem Interesse teilgenommen haben – dient als Kriterium der Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung.

Der AES geht über das *Ad-hoc-Modul* insofern hinaus, als er sich auf ein breiteres Fragenprogramm stützt, das eine sorgfältigere Erfassung und Beschreibung von Bildungsaktivitäten ermöglicht. Es ist zu erwarten, dass sich dies auch auf die ermittelten Teilnahmequoten auswirken wird. Im deutschen AES-Fragebogen wird das einheitliche europäische Kernprogramm außerdem durch Zusatzfragen erweitert, die eine genauere Verortung der jeweiligen Bildungsaktivität im deutschen Bildungssystem oder in der individuellen Bildungsbiografie ermöglichen. Der Übergang vom BSW zum AES bleibt dennoch ein konzeptioneller Bruch. In der internationalen bildungsstatistischen Kategorienbildung, die dem AES zugrunde liegt, finden sich wesentliche Traditionslinien der deutschen Weiterbildungsberichterstattung nicht wieder:

1. Es gibt nicht die Unterscheidung von Erstausbildung und „Weiterbildung“, wie sie in der Bildungsratsdefinition von 1970 ihren Niederschlag fand (Phasenmodell). Der Blick richtet sich generell auf Lernaktivitäten im Erwachsenenalter, die lediglich nach Lernformen und institutioneller Einbindung unterschieden werden. Diese Lösung von einem Phasenmodell und die erweiterte Perspektive kann man positiv bewerten. Es ist eine offenere konzeptionelle Grundlage, die es erleichtert, ein buntes Bild von Lernaktivitäten im Erwachsenenalter in unterschiedlichsten bildungsbiografischen Mustern wahrnehmen. Dabei wird der Begriff der Weiterbildung im deutschen Sprachgebrauch auch künftig unverzichtbar sein. Mit welchem Inhalt er jedoch gefüllt wird und wie er in der breiteren Perspektive des lebenslangen Lernens verortet wird, diese Frage wird sich verstärkt stellen.
2. Es wird unterschieden nach berufsbezogenen und nicht berufsbezogenen Lernaktivitäten, aber dies ist nicht identisch mit der Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, wie sie in der deutschen Weiterbildungsberichterstattung bisher gebräuchlich ist. Ob man diese gewohnte Unterscheidung weiter braucht, lässt sich debattieren. Was man sicher braucht, sind geeignete Kategorien der Differenzierung, mit denen die Binnenstruktur des Weiterbildungssektors in ihrer Vielfältigkeit darstellbar ist. Dabei sind subjektive Zweckbestimmung und berufliche Funktion einer Bildungsaktivität ebenso zu berücksichtigen wie strukturelle Aspekte im Sinne institutioneller und finanzieller Organisationsformen.

Damit ist absehbar, dass das statistische Bild der „Weiterbildungslandschaft“ in Deutschland durch den Übergang vom BSW zum AES neue Konturen und Akzente erhalten wird. In den verschiedenen Berichtskonzeptionen schlagen sich grundsätzliche Fragen unseres Verständnisses von Weiterbildung nieder. Die Europäisierung der Bil-

⁹ Abweichend hiervon umfasst die deutsche AES-Stichprobe – wie bisher das BSW – die 19–64-jährige Bevölkerung. In einem integrierten Zusatzprojekt wird außerdem die 65–80-jährige Bevölkerung einbezogen.

dungsstatistik legt uns daher einen „neuen Blick auf die Weiterbildung“ nahe. Es ist zu wünschen, dass dieser Anstoß in einer breiteren Diskussion aufgenommen wird.

Literatur

- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.) (2004): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Band 8. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung)
- Bilger, F. (2006): Wie misst man Weiterbildung? Vorgehen am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring in Deutschland – ganz öffentlich. Bielefeld, S. 65–87
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2004): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin
- Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. Brüssel, KOM (2001) 678
- Europäische Kommission (2002): Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des europäischen Rates von Lissabon. Brüssel, KOM [2002] 629
- Europäischer Rat (2006): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2006/C 79/01)
- European Commission (2005): Task force report on Adult Education Survey. Luxembourg
- Gnahn, D. (1999): Weiterbildungsstatistik. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 360–373
- Kailis, E./Pilos, S. (2005): Lebenslanges Lernen in Europa. In: Statistik kurz gefasst. Bevölkerung und soziale Bedingungen 8. Eurostat, Luxembourg
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Bielefeld
- Kuper, H. (2000): Weiterbildung – von der Kontrast- zur Integrationsformel erwachsenenpädagogischer Reflexion. Bonn. URL: www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/kuper00_01.doc (Stand: 12.10.2007)
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung. Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 4, S. 9 f.
- Lois, D. (2005): Weiterbildungsbeteiligung älterer Erwerbstätiger – Die Messung im Mikrozensus und der Einfluss demographischer Variablen. Beitrag zur 4. Nutzerkonferenz „Forschung mit dem Mikrozensus“, ZUMA, Oktober 2005 (mimeo)
- OECD (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005. Paris
- Siebert, H. (1999): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 54–80
- Statistisches Bundesamt (2003): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen, Wiesbaden
- Tippelt, R./Eckert, T./Barz, H. (1996): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn
- TNS Infratest Sozialforschung (2007): Auf dem Weg zu einem neuen Berichtskonzept Weiterbildung. Dokumentation des Workshops am 19.01.2007 im BMBF. München (mimeo)

Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland

Der steigende Stellenwert von Weiterbildung für die Wissensgesellschaft ist unstrittig, dennoch ist der organisatorisch und rechtlich breit gefächerte Weiterbildungsbereich statistisch nur unzulänglich erfasst. Der Beitrag gibt einen Überblick über die heterogene Anbieterlandschaft und erläutert die vorhandene Datenlage. Hieran anknüpfend wird die Trennung nach Anbietern von beruflicher und allgemeiner Bildung problematisiert. Abschließend werden die aktuellen Veränderungen im institutionellen Gefüge dargestellt und auf ein aktuelles Forschungsvorhaben zum Thema hingewiesen. Es handelt sich um eine Initialerhebung aller Weiterbildungsanbieter in Deutschland, die die Ermittlung weniger zentraler Strukturmerkmale der Anbieter beruflicher und nicht-beruflicher Weiterbildung einschließt.

1. Weiterbildungsanbieter in Deutschland

Die Erwachsenenbildung war im Unterschied zu den anderen Bildungsbereichen wie Schule, Berufsausbildung oder Universitäten von Beginn an ein Sektor, in dem sich der Staat nicht selbst engagiert, sondern sich zunächst auf eine freiwillige, später (ab 1970) auf eine gesetzlich verpflichtende Finanzförderung beschränkte. Damit sollte eine verbindliche Finanzierungs- bzw. Förderungsverpflichtung für die Erwachsenenbildung gewährleistet werden, um den Einrichtungen der verschiedenen Träger eine langfristige konzeptionelle, strukturelle und personelle Entwicklungs- und Aufbauarbeit zu ermöglichen (vgl. Strunk 1986, S. 7). Diese Trägervielfalt (plurale Struktur) ist für die Weiterbildung in Deutschland konstituierend. Das Aktivitätsniveau der Weiterbildung hat seit ihrem Bestehen kontinuierlich zugenommen, sodass sich eine breite Vielfalt von Anbietern¹ herausgebildet hat (vgl. Faulstich 1997, S. 80; Nuissl 2001 a, S. 85 f.; Nuissl/Pehl 2004, S. 25 ff.). Neben den öffentlichen Trägern (Länder und Kommunen) haben sich schon sehr früh vor allem die gesellschaftlichen Großgruppen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Berufsverbände und die Organisationen

¹ Organisationen, die als Hauptaufgabe Weiterbildung anbieten, werden häufig als Weiterbildungseinrichtung bezeichnet. Ebenso ist der Begriff der Weiterbildungsinstitution (insbesondere für staatliche oder bürgerliche Einrichtungen sowie für öffentliche oder private Unternehmen, z. B. Körperschaft oder Stiftung) verbreitet – nicht selten wird er auch als Oberbegriff für Träger und Einrichtungen verwendet. Ebenso kann der Anbieterbegriff als ein Oberbegriff verstanden werden, der insbesondere solche Organisationen einschließt, die Weiterbildung nur als Nebenaufgabe anbieten. Er wird häufig auch als Hinweis auf Profitorientierung benutzt (kommerzielle Anbieter im Unterschied zu öffentlichen Einrichtungen oder Institutionen). Die Unterscheidung von Träger und Einrichtung wird nachfolgend noch präzisiert. Die Begriffe Einrichtung, Institution und Anbieter – für die keine allgemeinverbindliche trennscharfe Differenzierung besteht – werden hier synonym verstanden (vgl. dazu weiterführend Faulstich 2001 a und b; Nuissl 2001 b; Gnahs 2001; vertiefend z. B. Faulstich/Zeuner 1999, S. 177–211; Nuissl 1999; Tippelt 2004).

der Wohlfahrtspflege) im Weiterbildungsbereich engagiert. Nach der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes im Jahr 1969 und nach der Wende 1990² sind in den letzten Jahrzehnten außerdem verstärkt private Träger hinzugekommen (Betriebe und Einzelpersonen), die Weiterbildungseinrichtungen auch aus kommerziellen Motiven betreiben (vgl. Gnahs 2001, S. 312). Diese Träger gelten als Rechts- und Unterhaltsträger von Weiterbildungseinrichtungen. Die Träger schaffen durch diese Einrichtungen die formalrechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen für die Organisation und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen (Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen, Teilnehmerberatung, Gewinnung und Betreuung von Kursleitenden etc.) (vgl. Rohlmann 2001, S. 272). Sie tragen die Verantwortung für die Einrichtungen und haben damit neben der rechtlichen und wirtschaftlichen Funktion in der Regel auch inhaltliche Interessen: Die von ihnen getragene Bildungsarbeit soll ihren Zielsetzungen entsprechen und ggf. ihre eigentliche Arbeit unterstützen (vgl. Gnahs 2001, S. 312).

Betrachtet man die konkrete Einrichtungsebene, so wird deutlich, dass zur Weiterbildung im Unterschied zu den anderen Bildungssektoren nur bruchstückhafte Daten vorliegen. Zwar hat sich durch entsprechende Initiativen und Förderlinien die Transparenz über die Weiterbildungsangebote in Deutschland in den vergangenen Jahren mit der zunehmenden Verbreitung und Akzeptanz von Serviceangeboten (wie z. B. das InfoWeb Weiterbildung³) und Datenbanken im Internet (wie z. B. die Datenbank KURSNET⁴ der Bundesagentur für Arbeit) erheblich verbessert. Genaue Informationen über die verschiedenen Anbieter fehlen hingegen nach wie vor. „Unterschiedliche gesetzliche Zuständigkeiten und Regelungen sowie die Pluralität der Träger finden ihre Entsprechung in einer zerklüftet wirkenden Weiterbildungsstatistik“ (Seidel 2006, S. 37). Zwar sind den staatlichen Statistiken, den Länderstatistiken und den verschiedenen Leistungsstatistiken der Träger – wie der vhs-Statistik, der Verbundstatistik des DIE⁵, den Statistiken der Kammern usw. – differenzierte Angaben zu entnehmen, sie bilden aber jeweils nur Teilbereiche der Weiterbildungslandschaft ab und ein nicht zu quantifizierender Teil der Anbieter bleibt dabei unberücksichtigt. Ebenso ist nicht geklärt, inwieweit die Datenbanken und Einrichtungsverzeichnisse ein vollständiges Bild ergeben. Vielmehr ist bekannt, dass diese Quellen erhebliche Fehlerquoten aufweisen können.⁶ Eine weitere Problematik liegt darin, dass das Institutionenspektrum selbst schwer abgrenzbar ist, da es sich zunehmend mit Organisationen überschneidet, welche andere Kernaufgaben haben, aber unter anderem auch Weiterbildung betreiben. Schließlich zeichnen auch die vorliegenden Untersuchungen zum Weiterbildungs-

2 Allgemein wird von einem „Gründungsboom“ durch die Wiedervereinigung gesprochen (vgl. z. B. Dicke u. a. 1995, S. 122). Nach den Ergebnissen des *wbmonitor* vom Bundesinstitut für Berufsbildung sind 62 Prozent der Einrichtungen der beruflichen Bildung nach der Wende 1990 gegründet worden (vgl. Feller 2006, S. 114).

3 www.iwwb.de (Stand: 8.10.2007)

4 www.kursnet.arbeitsagentur.de (Stand: 8.10.2007), früher unter der Bezeichnung KURS.

5 Diese bezieht die Volkshochschulen, die evangelischen und katholischen Träger, Arbeit und Leben und die im Bundesarbeitskreis deutscher Bildungsstätten vertretenen Einrichtungen ein (vgl. Reitz/Reichart 2006).

6 Dröll stellte etwa bei der Untersuchung der Frankfurter Weiterbildungsanbieter fest, dass sogar ein amtliches Verzeichnis der privaten beruflichen Schulen ca. 25 Prozent Fehlerquote zeigte. „Von 695 verfolgten Spuren von Weiterbildungseinrichtungen in Frankfurt blieben schließlich 283 Institutionen übrig“ (Dröll 1997, S. 55).

markt nur ein bruchstückhaftes Bild. Sie beschränken sich bis auf wenige Ausnahmen auf bestimmte Angebotssegmente (vor allem die berufliche Bildung⁷) und regionale Zusammenhänge (Bundesländer, Städte) (vgl. ausführlich Dietrich 2007, Kapitel 5).

So liegen überwiegend nur grobe Schätzungen vor, wie viele Einrichtungen Weiterbildungen anbieten und wie sich dieses heterogene Feld genau strukturiert. Die wenigen bundesweiten Erhebungen kommen nicht nur zu unterschiedlichen Ergebnissen, sondern lassen aufgrund verschiedener Erhebungs- und Schätzverfahren auch kaum Vergleiche zwischen den Ergebnissen zu⁸. Faulstich schätzt 2001, „dass einige 10.000 Institutionen mehrere 100.000 Programme und Kurse durchführen“ (Faulstich 2001 a, S. 80). Nach den ersten Befunden des Bildungsberichts (vgl. Avenarius u. a. 2003⁹) sprechen Übersichten von mehr als 35.000 Einrichtungen in Deutschland (vgl. a. a. O., S. 60¹⁰). Eine Studie des Bildungswerks der bayrischen Wirtschaft berichtet von Expertenschätzungen, die von 5.000 bis zu 85.000 Unternehmen reichen (vgl. bbw 2001, S. 22¹¹). Zuletzt errechnete eine Untersuchung zur Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen eine Zahl von 18.800 Weiterbildungsanbietern. Diese derzeit aktuellste Schätzung fußt gleichzeitig auf der größten Datenbasis: Das Ergebnis wurde auf Grundlage der Rückmeldungen von 5.109 Einrichtungen ermittelt (vgl. WSF 2005, S. 3)¹².

Das Spektrum der Anbieter reicht von Einzeltrainern bzw. Einzeltrainerinnen und kleinen Spezialisten, die Marktnischen bedienen, bis zu großen Bildungsunternehmen und Weiterbildungskonzernen mit zahlreichen Niederlassungen an verschiedenen Orten. Die institutionelle Struktur ist damit unübersichtlich und es gibt kein einheitliches Raster, um die Institutionen darzustellen (vgl. Nuissl 2001 a, S. 87 f.). Die Weiterbildung ist intern vielmehr so hochgradig segmentiert, dass sogar in Frage gestellt wird, ob man überhaupt von einem einheitlichen Weiterbildungssystem reden kann (vgl. Faulstich 2001 c, S. 334). Gleichwohl gibt es unterschiedliche Versuche der Systematisierung, Sehr häufig werden die Institutionen der Weiterbildung nach der Trägerschaft struk-

7 Eine bemerkenswerte Ausnahme ist eine aktuelle europäische Untersuchung „Study on Adult Education Providers“ (NIACE 2006), die sich auf die öffentlich geförderte allgemeine Weiterbildung konzentriert (a. a. O., S. 12). Allerdings beschränkt sie sich für Deutschland allein auf die Volkshochschulen (a. a. O., S. 58), was angesichts der oben dargestellten Trägervielfalt verwundert.

8 Teilweise ist unklar, welche Segmente untersucht wurden und welche Erhebungseinheiten zugrunde liegen (ob sich die Angaben auf Träger beziehen, die i. d. R. mehrere Einrichtungen unterhalten, oder auf einzelne Einrichtungen bzw. Niederlassungen oder Standorte).

9 Im 2006 erschienenen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) finden sich zur Zahl der Weiterbildungsanbieter keine Angaben mehr.

10 Leider ohne weitere Quellenangabe.

11 Leider ebenfalls ohne Quellenangabe.

12 Alle weiteren trägerübergreifenden bundesweiten Anbieterbefragungen beschränken sich auf Anbieter beruflicher Bildung und werten geringere Rückläufe aus. Die **wbmonitor**-Befragungen erreichten einen maximalen Rücklauf von 3.800 Einrichtungen bei der Initialerhebung (2005 antworteten noch 1654 Einrichtungen) (vgl. www.bibb.de/de/11920.htm, [Stand: 8.10.2007] sowie Feller 2006, S. 118 ff.). Die beiden anderen jährlichen trägerübergreifenden und bundesweiten Untersuchungen arbeiten mit nicht näher definierten Stichproben, aus denen sie einen Rücklauf von 351 (vgl. Graf 2007, S. 35) oder gar nur 68 (vgl. Lünenodonk 2006, S. 10) beantworteten Fragebogen erzielen. Das Berichtssystem Weiterbildung, dem ebenfalls Angaben zur Trägerstruktur zu entnehmen sind, befragt hingegen keine Anbieter, sondern bezieht seine Daten aus einer Repräsentativbefragung von 7.108 Personen von 19–64 Jahren (BMBF 2006, S. 14).

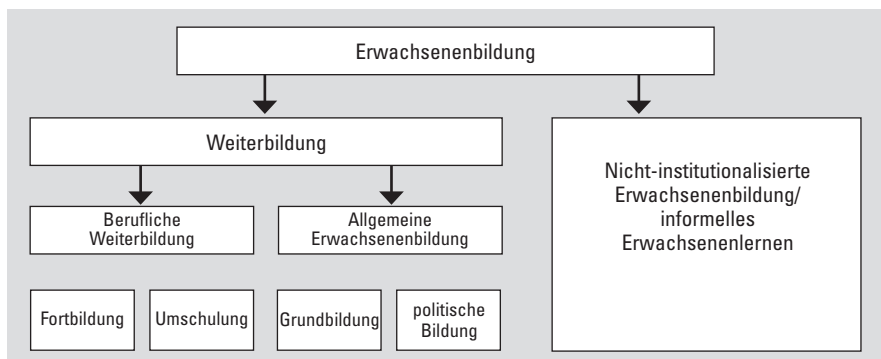
turiert, wie im Berichtssystem Weiterbildung (BMBF 2006). Dieses unterscheidet (in der Reihenfolge der Anteilswerte aller Teilnahmefälle in 2003) „Arbeitgeber/Betriebe“, „Volkshochschulen“, „Private Institute“, „Kammern“, „Verbände (nicht Berufsverbände)“, „Berufsverband“, „kirchliche Stellen“, „Akademie“, „nicht-kirchliche Wohlfahrtsverbände“, „(Fach-) Hochschulen“, „Gewerkschaft“, „Berufsgenossenschaften“, „Arbeitgeberverband“, „Partei“, „Fernlehrinstitut“, „Fachschnulen“ und „Sonstige (Urania, Krankenkassen usw.)“ (BMBF 2006, S. 284).

Faulstich und Zeuner systematisieren die Träger und unterscheiden öffentliche und staatliche Erwachsenenbildungsträger (Volkshochschulen, Fachschulen), partikulare Erwachsenenbildungsträger, die Interessenorganisationen verpflichtet sind (Stiftungen, Konfessionen, Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften, Interessengruppen, Vereinen) und private Bildungsträger, die als Unternehmen agieren (Weiterbildungsunternehmen, Stiftungen, betriebliche Bildungsabteilungen) (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 181). Daneben gibt es zahlreiche weitere Systematisierungen, etwa nach Zugang, nach Größenordnung, nach Rechtsnatur der Träger u. a. (vgl. ausführlich Nussli 2001 b).

2. Strukturierung nach Anbietern beruflicher und allgemeiner Weiterbildung

Häufig wird Weiterbildung nach Angebotssegmenten unterschieden, etwa berufliche bzw. betriebliche Bildung (insbesondere Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung und Umschulung), politische Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung oder kulturelle Bildung. Dies wird auch nach Themenfeldern weiter differenziert in kaufmännische, gewerbliche oder technische Bildung, den EDV- oder Sprachenbereich usw. Als besonders bedeutsam erweist sich dabei die Unterscheidung von beruflicher (und betrieblicher) Bildung einerseits und nicht-beruflicher bzw. allgemeiner Bildung andererseits.

Abbildung 1: Felder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung



(Quelle: Weinberg 2000, S. 39)

Die berufliche Bildung ist durch ihre Funktion für die Berufswelt (Industrie, Handel, Verwaltung und die Berufstätigkeit der Arbeitnehmer) bestimmt, die allgemeine Bildung durch ihre Funktion für die Erwachsenen (Grundausrüstung an Wissen, Können und Ich-Stärke). Faulstich weist darauf hin, dass diese für die deutsche Bildungstheorie spezifische Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung eine Aufteilung in zwei Lebensbereiche spiegelt: Auf der einen Seite die allgemeine und insbesondere politische Bildung, die für den öffentlichen Raum und die politische und kulturelle Teilhabe steht. Auf der anderen Seite und in Abgrenzung hierzu die Arbeitswelt, die scheinbar nur von Sachzwängen bzw. ökonomischen und technischen Erfordernissen regiert wird (vgl. Faulstich 2004, S. 25). Nach traditionellem Verständnis ist die allgemeine Weiterbildung also durch ihre Funktion gekennzeichnet, über die bloße berufliche Verwertbarkeit hinauszugehen. Angesichts der Tatsache, dass diese Bereiche in der Praxis – wie etwa die Schlüsselqualifikationsdebatte oder die Kompetenzentwicklungsdiskussion zeigen – immer stärker miteinander verzahnt sind, ist zunehmend fragwürdig, ob die Trennung der Bereiche noch sinnvoll ist. So ist z. B. in Bezug auf Sprachenangebote und die Informationstechniken offensichtlich, dass diese sowohl berufsbezogen genutzt werden als auch privaten Interessen dienen können (vgl. Faulstich 2004, S. 25; vgl. auch WSF 2005, S. 23). Für eine Einteilung erscheint deshalb weniger die Intention des Anbieters als das konkrete Nutzungsinteresse des Teilnehmenden relevant.

Gleichwohl ist zu bedenken, dass eine derartige Unterscheidung insofern weiterhin sinnvoll erscheint, als anderenfalls die Bereiche der allgemeinen und vor allem der politischen Weiterbildung vorschnell Verwertungsbezügen untergeordnet werden könnten (vgl. Faulstich 2004, S. 26). Überdies liegt keine entsprechende Empirie vor, und es wird nach wie vor häufig mit dieser Abgrenzung gearbeitet (vgl. Faulstich 2004, S. 15).

Beispielsweise greift die Studie zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden diese Unterscheidung auf und kommt bei der Befragung der Weiterbildungseinrichtungen zu dem Ergebnis, dass nur acht Prozent aller Einrichtungen angeben, ausschließlich allgemeine Bildung anzubieten. Demgegenüber ordnen sich 67 Prozent der Einrichtungen ausschließlich der beruflichen Bildung zu. Ein Viertel der Einrichtungen gibt an, beide Angebotssegmente zu bedienen (vgl. WSF 2005, S. 34). Auch die **wbmonitor**-Erhebung fragt diese Angabe ab und kommt zu einem verblüffend ähnlichen Ergebnis, obwohl sie sich eigentlich nur an Anbieter beruflicher Weiterbildung wendet. Danach bieten sechs Prozent der Anbieter nur allgemeine Weiterbildung an, 64 Prozent nur berufliche Weiterbildung und 28 Prozent agieren in beiden Segmenten¹³ (vgl. Feller/Schade 2006, S. 11).

Nicht möglich ist allerdings eine eindeutige Zuordnung bestimmter Träger zu den einzelnen Angebotssegmenten. Nach den Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung zeigt sich, dass der größte Anbieter beruflicher Bildung erwartungsgerecht die Arbeitgeber und Betriebe sind. Nach den dortigen Ergebnissen entfällt in 2003 mehr

¹³ Zwei Prozent machen keine Angabe (Ergebnisse aus 2005, N=1.654).

als die Hälfte aller Teilnahmefälle in der beruflichen Weiterbildung und sogar knapp jeder dritte *aller* Teilnahmefälle (30 %) auf diese Träger (vgl. auch zu den nachfolgenden Daten BSW 2006, S. 284 bzw. S. 297). Die zweitgrößten Anbieter sind die Volkshochschulen mit 14 Prozent aller Teilnahmefälle insgesamt. Diese sind aber die größten Anbieter allgemeiner Weiterbildung mit mehr als einem Viertel aller Teilnahmefälle in diesem Bereich. Bezogen auf alle Teilnahmefälle insgesamt an dritter Stelle, aber sowohl bezogen auf die berufliche wie die allgemeine Weiterbildung an zweiter Stelle stehen die privaten Institute. Sie decken elf Prozent aller Teilnahmefälle insgesamt, neun Prozent aller Teilnahmefälle der beruflichen und sogar 13 Prozent aller Teilnahmefälle der allgemeinen Bildung ab. Überraschen könnte nun, dass die Arbeitgeber und Betriebe aber immer noch acht Prozent aller Teilnahmefälle der allgemeinen Weiterbildung abdecken, und damit an dritter Stelle stehen. Daran wird besonders deutlich, dass die Funktionen und Themen quer zum Institutionenspektrum liegen. Auch umgekehrt finden sich dort, wo eine eindeutige Zuordnung zum Bereich der politischen Bildung zu vermuten wäre, in den Angeboten der Träger z. B. Veranstaltungen zum Arbeitsrecht (vgl. Faulstich 2004, S. 11). Entsprechend unterscheiden Körber u. a. in ihrer Untersuchung des Weiterbildungsangebots im Lande Bremen die Anbieter u. a. (vgl. Kapitel 2.3) nach Programmtypus:

- Allround-Anbieter (alle drei Lernbereiche der politischen, allgemeinen und beruflichen Bildung),
- Mehr-Sparten-Betriebe (zwei der klassischen Lernbereiche und fünf bis zwanzig Fachbereiche werden angeboten) und
- Spezialisten (Konzentration auf ein oder zwei benachbarte Fachbereiche)

– wobei hier ein enger Zusammenhang zur Einrichtungsgröße gegeben ist (vgl. Körber u. a. 1995, S. 34–56).

Dennoch scheint die Frage des Angebotsspektrums für die Identität des Anbieters besonderen Stellenwert zu haben und nicht selten beschränken sich Untersuchungen häufig auf Anbieter beruflicher oder betrieblicher Bildung (vgl. z. B. Graf 2007, Lünenodonk 2006, Werner 2006), teilweise aber auch auf Anbieter allgemeiner Bildung (vgl. z. B. NIACE 2006).

3. Aktuelle Veränderungen im institutionellen Gefüge

Die Institutionenlandschaft verändert sich augenblicklich stark. So hat sich angesichts der Diskussion um lebenslanges bzw. lebensweites Lernen (vgl. ausführlich Ioannidou 2006) und dem damit verbundenen Bedeutungszuwachs selbstgesteuerter, selbstorganisierter und informeller Lernformen (vgl. kritisch z. B. Pongratz 2007 und Forneck 2007) nicht nur das Angebots-, sondern auch das Anbieterspektrum erweitert. Potenziell sind immer mehr Institutionen der Weiterbildung zuzuordnen, die andere Kernaufgaben haben – wie Bibliotheken oder Museen, Beratungseinrichtungen, Coachinganbieter und neue Dienstleister (etwa Gründungszentren, Personal-Service-Agenturen, allgemein

Vermittlungsagenturen, E-Learning-Anbieter sowie die Entwickler von Lernsoftware oder Weiterbildungsmedien, Verlage und andere Dienstleister für Weiterbildungsunternehmen). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch die Entwicklungen in Hessen zum Aufbau von Zentren lebensbegleitenden Lernens (Hessencampus), die derzeit zahlenmäßig zwar noch nicht ins Gewicht fallen, perspektivisch aber gravierende Veränderungen anstoßen könnten (vgl. hvv 2007).¹⁴ Diese Entwicklungen lassen vermuten, dass die Trennlinie zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zunehmend schwerer zu ziehen sein wird.

Die institutionelle Struktur verändert sich derzeit aber auch vor allem aufgrund von Einsparungserfordernissen durch die Konjunkturkrise der zurückliegenden Jahre und die rückläufigen öffentlichen Mittel. Die einleitend angesprochene Intention, den Trägern durch gesicherte Finanzierung eine langfristige konzeptionelle, strukturelle und personelle Entwicklungs- und Aufbauarbeit zu ermöglichen, steht heute für eine ganze Anzahl von Anbietern in Frage. Im aktuellen Bildungsbericht wird angegeben, dass die öffentlichen Ausgaben für Weiterbildung (Grundmittel) seit 2002 sogar unter das Niveau des Jahres 1995 zurückgefallen sind¹⁵ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 128). Auch die Bundesagentur für Arbeit hat seit 1995 ihre Ausgaben zur Förderung der beruflichen Weiterbildung deutlich zurückgefahren¹⁶. Dies spiegelt sich in deutlich geringeren Teilnehmerzahlen wider (vgl. a. a. O., S. 129) und hatte starke Auswirkungen auf die Anbieter beruflicher Weiterbildung. Nach Graf ist „der Milliarden Euro schwere Markt der Umschulung und geförderten Weiterbildung (...) praktisch weg gebrochen“ (Graf 2005, S. 6). Im Zusammenspiel mit der schleppenden Konjunktur und der rückläufigen Nachfrage der Unternehmen nach Weiterbildung führte dies zu einer zunehmend prekären Situation der Anbieter beruflicher Weiterbildung. Diese mussten deshalb in großem Umfang Personal entlassen. Die betroffenen Lehrkräfte drängen nun ebenso wie viele freigesetzte Führungskräfte aus anderen Unternehmen in den Markt, um ihre Dienste als selbständige Trainer und Berater anzubieten. So folgert Graf, dass „die niedrigen Markteintrittsbarrieren (...) zu einer an sich krisenuntypischen Entwicklung (führen): Statt einer Marktberingung bzw. -konzentration wächst das Weiterbildungsangebot, der Markt wird noch kleinteiliger und unübersichtlicher“ (Graf 2005, S. 6).

Auch Döring und Freiling sehen tief greifende Umbrüche in der Träger- und Angebotslandschaft (vgl. Döring/Freiling 2006, S. 66). Anders als Graf nehmen sie jedoch an, dass die Konzentrationsprozesse bei den Bildungsträgern dazu führen werden, dass einige wenige große Weiterbildungskonzerne und Spezialisten übrig bleiben. Etablierte Weiterbildungsträger verändern sich oder verschwinden vom Markt, gleichzeitig erscheinen neue Anbieter. Zunehmend sind Konzentrationstendenzen durch Zukäufe, strategische Allianzen und Fusionen festzustellen, die Umstrukturierungen

14 Vgl. hierzu auch www.sfs-dortmund.de/v2/rubriken/forschung/forschungsbereiche/fb_5/fb_5_themenfelder/fb5_zll.php (Stand: 8.10.2007) oder http://weiter.bildung.hessen.de/laku/laku_material/schroeder_12_10_2006.pdf (Stand: 8.10.2007).

15 2003 waren die Ausgaben gegenüber 2000 um 21 Prozent reduziert (vgl. ebd.).

16 Ca. 3,6 Mrd. Euro in 2004 gegenüber fast 8 Mrd. Euro im Jahr 1996 (vgl. a. a. O. S. 129).

des Weiterbildungsmarktes signalisieren. Sie gehen mit Schließungen von Niederlassungen, Verkleinerung von Standorten und Insolvenzen einher (vgl. Döring/Freiling 2006, S. 70). Für die berufliche Bildung diagnostizieren sie, dass sich die Trennung von betrieblicher Bildung einerseits und den Angeboten der Bildungsträger andererseits zunehmend auflösen wird und sich breite Überschneidungsbereiche ergeben (vgl. Döring/Freiling 2006, S. 66).

4. Fazit: Wir wissen zu wenig

Die Frage, wie sich die Veränderungen tatsächlich darstellen, lässt sich nach derzeitiger Datenlage nur sehr eingeschränkt einschätzen, da für große Teile der Anbieter nur rudimentäre Informationen vorliegen. Deshalb gibt es einen hohen Bedarf, mehr über die Trägerlandschaft und die Situation der unterschiedlichen Anbieter zu erfahren. Hierzu möchte der **wbmonitor** künftig aussagekräftigere Daten als bislang erheben. Aus diesem Grund wurde die bisherige Zielgruppe der Anbieter beruflicher Bildung um die Anbieter allgemeiner Bildung erweitert. Seit 2006 kooperieren dafür das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Dabei wird auch weiterhin erfragt, ob die Einrichtungen allgemeine oder berufliche Bildung zur Haupt- oder zur Nebenaufgabe haben oder gar nicht anbieten, weil der Bedarf nach Informationen zu den unterschiedlichen Segmenten offensichtlich nach wie vor besteht.

Anlässlich dieser Neuausrichtung fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung aktuell eine Initialerhebung aller Weiterbildungsanbieter in Deutschland. In einem Kooperationsprojekt von BIBB und DIE wird eine möglichst vollständige Erhebung aller Anbieter angestrebt und die Vollständigkeit unterschiedlicher Datenquellen überprüft. Durch Vergleich mit bestehenden regionalen Vollerhebungen wird außerdem geprüft, ob in den verfügbaren Datenbanken und Verzeichnissen möglicherweise systematisch bestimmte Anbietertypen unberücksichtigt bleiben. Im Zuge des Projekts sollen zugleich wenige zentrale Strukturmerkmale erhoben werden – unter anderem auch hier die Frage, welche Angebotssegmente die jeweilige Einrichtung bedient. Die Ergebnisse des auf neun Monate angelegten Projekts werden am 26. Februar 2008 in einer Fachtagung in Bonn präsentiert. Weitere Informationen zu diesem Projekt unter www.anbieterforschung.de (Stand: 8.10.2007).

Literatur

- Avenarius, H. u. a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- bbw Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2001): bbw-Studie Weiterbildungsträger in Deutschland. München
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin

- Dicke, H./Glismann, H. H./Gröhn, A. (1995): Der Deutsche Markt für berufliche Weiterbildung. (Kieler Studien am Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel 269). Tübingen
- Dietrich, S. (2007): Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Problemaufriss für eine Erhebungsstrategie. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf (Stand: 15.10.2007)
- Döring, O./Freiling, T. (2006): Stand und Perspektiven der Bildungsträgerlandschaft in Deutschland. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Weiterbildung auf dem Prüfstand. Mehr Innovation und Integration durch neue Wege der Qualifizierung. Bielefeld, S. 59–84
- Dröll, H. (1997): Weiterbildungsmarkt Frankfurt. Eine Untersuchung zu seinen Strukturdaten. Diss. Frankfurt a. M.
- Emmerling, D. (1988): Dynamische Strukturen für die Weiterbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Weiterbildung. Eine Standortbestimmung. Bonn, S. 103–117
- Faulstich, P. (1997): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen, S. 77–97
- Faulstich, P. (2001 a): Einrichtungen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 80–81
- Faulstich, P. (2001 b): Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 154–156
- Faulstich, P. (2001 c): Weiterbildungssystem. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 334–335
- Faulstich, P. (2004): Ressourcen der allgemeinen Weiterbildung in Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, (Band 4). Bielefeld
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Feller, G. (2006): Berufliche Weiterbildung aus Anbietersicht mit dem **wbmonitor**. In: Dies. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 103–123
- Feller, G./Schade, H. J. (2006): Die Weiterbildungslandschaft im Blickwinkel des **wbmonitor** (Teil 1). Vortrag im Rahmen der Fachtagung 2006 „Bildungsgutscheine zwischen Quantität und Qualität“ am 1. Juni 2006 in Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor_feller_schade.pdf (Stand: 8.10.2007)
- Forneck, H. J. (2007): Von der pastoralen zur strategischen Beziehung in der Weiterbildung? Gouvernementalitätstheoretische Überlegungen zu einer sich verändernden Relation. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 19–30
- Gnahn, D. (2001): Träger. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 312–313
- Graf, J. (2007): Weiterbildungsszene Deutschland 2007. Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt. Bonn
- hvv – Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.) (2007): Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2: Systemumbau der Erwachsenenbildung II. Bielefeld
- Ioannidou, A. (2006): Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept und seine Bedeutung für die Bildungsberichterstattung auf europäischer Ebene. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 11–34

- Körper, K. u. a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklung einer städtischen Region. Untersuchung im Auftrag der Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Lünendonk GmbH (Hrsg.) (2006): Führende Anbieter beruflicher Weiterbildung in Deutschland. Umsätze, Märkte, Strukturen, Trends. Bad Wörlshofen
- NIACE – The National Institute of Adult Continuing Education (2006): Final report for Study on Adult Education Providers. Ohne Ort. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/adulthoodeducation.pdf> (Stand: 8.10.2007)
- Nuissl, E. (1999): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 389–401
- Nuissl, E. (2001 a): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 85–89
- Nuissl, E. (2001 b): Weiterbildungsstruktur. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 332–333
- Nuissl, E./Pehl, K. (2004): Porträt Weiterbildung Deutschland. 3. akt. Aufl. Bielefeld
- Pongratz, L. A. (2007): „Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 5–18
- Reitz, G./Reichart, E. (2006): Weiterbildungsstatistik im Verbund 2004. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/reitz06_01.pdf (Stand: 8.10.2007)
- Rohlmann, R. (2001): Rechtsformen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 272
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. Pfade durch den Statistikdschungel. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bielefeld, S. 35–63
- Strunk, G. (1986): Erwachsenenbildung – Begriff, Geschichte, System und Aufgabenverständnis. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Göttingen/Toronto/Zürich, S. 1–19
- Tippelt, R. (1997): Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S. 137–152
- Tippelt, R. (2004): Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H. H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 129–134
- Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Werner, D. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends, H. 1, S. 1–19. URL: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends01_06_2.pdf (Stand: 8.10.2007)
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen

Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf

Dieser Beitrag untersucht die Lernfeldorientierung der Berufsbildung vor dem Hintergrund des Themenschwerpunkts „Beruf und Bildung“. Ausgangs- und Bezugspunkt dabei ist die Frage, ob und in welcher Hinsicht das Lernfeldkonzept zu einer konstruktiven Wendung der Dialektik von Bildung und Beruf beitragen kann. Dazu wird zunächst das Verhältnis von Bildung und Beruf beleuchtet. Im zweiten Schritt wird der aktuelle erwachsenenpädagogische Didaktikdiskurs im Hinblick auf das vorab konstatierte Spannungsverhältnis rezipiert. Daran anschließend wird das Lernfeldkonzept als bildungstheoretische Reformoption der berufsbezogenen Didaktik entfaltet. Der vierte und letzte Untersuchungsschritt fasst zusammen, inwieweit der Lernfeldansatz einen didaktischen Übergang zwischen Bildung und Beruf darstellt.

1. Alte und neue Zusammenhänge von Bildung und Beruf

Bildung und Beruf sind zwei Begriffe, die beide auf anthropologische Grunddaten zurück verweisen: Arbeiten und Lernen sind Bedingungen der individuellen Entwicklung und des gesellschaftlichen Fortschritts. Erwerbsarbeit wurde im Laufe gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse beruflich organisiert.¹ Bildung ist seit der europäischen Aufklärung ein anerkanntes Ziel von Unterricht und Erziehung, die seit dem 19. Jahrhundert gesellschaftlich organisiert und kontrolliert werden. Seit der bildungstheoretischen Bestimmung menschlichen Lernens haftet dem Verhältnis von Bildung und Beruf ein Widerspruch an: Während der Beruf auf die Verwertbarkeit menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt, zielt Bildung auf die zweckfreie Entwicklung des Subjekts. Dieser Gegensatz zwischen Produktivität und Menschlichkeit bestimmt seither auch die Berufsbildung: Sie steht traditionell im Spannungsfeld von ökonomischer Rationalität und pädagogischer Intentionalität (vgl. Kell 2000). Das Spannungsfeld zwischen Bildung und Beruf lässt sich als Kontinuum zwischen folgenden dichotomen Begriffspaaren abbilden:

- *Bildung versus Qualifikation*: Berufliche Bildung steht in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen Persönlichkeitsentwicklung und beruflicher Verwertbarkeit. Während es im Anschluss an die klassische Bildungstheorie einerseits um aufgeklärte Urteilskraft, sozial determinierte Selbstbestimmung und individuelle Entfaltung geht, steht Berufsbildung andererseits auch im Zeichen gesellschaftlicher, volks- und betriebswirtschaftlicher Interessen und hat damit den Charakter von utilitaristischer Fremdbestimmung (vgl. Kade 1983).

¹ Trotz des Wandels des Berufsprinzips („Entberuflichung“) wird im berufspädagogischen Diskurs bewusst am Konstrukt „Beruf“ festgehalten, da es keine andere Leitorientierung zur Organisation des Lernens im Hinblick auf Erwerbsarbeit gibt (vgl. Gonon 2002; Kell 2000).

- *Allgemeinbildung versus berufliche Bildung*: Kennzeichnend für das deutsche Bildungssystem ist u. a. die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Frage nach ihrem jeweiligen Stellenwert und Verhältnis zueinander hat im Laufe der berufspädagogischen Theorieentwicklung unterschiedliche Antworten erhalten (vgl. Kutscha 2003). Das „Schisma“ hat seinen Ursprung in einer „doppelten Spannungslage“: Allgemeine Bildung ist der Berufsbildung sowohl zeitlich als auch in ihrer Bedeutung vorangestellt (Arnold 2005, S. 252).
- *Lernort Schule versus Lernort Betrieb*: Das duale Berufsbildungssystem unterscheidet die beiden Lernorte „Schule“ und „Betrieb“ als räumlich, rechtlich und organisatorisch eigenständige Einheiten. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer pädagogisch-didaktischen Funktion: Während die Berufsschule neben ihrem Allgemeinbildungsauftrag die theoretischen Grundlagen für die Ausbildung legt, werden im Ausbildungsbetrieb praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und erworben (vgl. Pätzold/Walden 1997). In der neueren berufspädagogischen Diskussion wird über das Konzept der Lernortkooperation eine bessere Vernetzung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung angestrebt (vgl. Pätzold/Walden 1999).
- *Wissen versus Handeln*: Die beiden Lernorte korrespondieren mit einem Dualismus von theoretischem Wissen und praktischem Können. Lerntheoretisch wurde traditionell unterstellt, dass berufliche Handlungskompetenz automatisch aus einem auf den jeweiligen Beruf zugeschnittenen Wissensbestand hervorgeht. Neuere wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass es eine Kluft zwischen Wissen und Handeln gibt. Wissen mündet nicht zwangsläufig in konsistentes Handeln ein (vgl. Fischer 2003). Daraus ergibt sich die grundlegende didaktische Frage für die Erwachsenen- und Berufspädagogik, wie eine wirksame kompetenzorientierte Berufsbildung zu gestalten ist.

Das sind vier Variationen zu einem Motiv der Erziehungswissenschaft, das in legitimatorischer Hinsicht als zentral betrachtet werden kann: das „Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen“ (Heid 2003, S. 10). Mit dem Anspruch auf eine handlungsorientierte Berufsbildung hat das Beschäftigungssystem selbst zur Überwindung der Dichotomie von Bildung und Beruf beigetragen (vgl. Arnold/Münk 2006). Ganz aufheben lässt sich dieser Widerspruch jedoch nicht, was auch eine fruchtbare weil dialektische Spannung mit sich bringt, die sich konstruktiv nutzen lässt.

2. Erwachsenenpädagogische Überlegungen zu einer Didaktik der Berufsbildung

Das vorab skizzierte Spannungsverhältnis von Bildung und Beruf lässt sich auch als didaktisches Problem fassen und in der Frage pointieren, „warum welche Schüler was wie lernen sollen“ (Terhart 2005, S. 12). Für den hier zu untersuchenden Kontext wäre der Begriff „Schüler“ berufs- und erwachsenenpädagogisch gewendet durch „Lernende“ zu ersetzen. „Diese zentrale Frage der Didaktik“ (Terhart a. a. O.) beinhaltet die konstitutiven Parameter auch für berufliche Bildung:

- die Begründung und Legitimation des Lernens im Allgemeinen, des Gegenstandes im Besonderen,
- die Relationierung zur Zielgruppe und zu den Teilnehmer/inne/n,
- die Auswahl des Lerngegenstands und
- seine Aufbereitung für einen Lehr-Lern-Prozess.

Zu ergänzen wäre die zeitliche Dimension, d. h. zu welchem Zeitpunkt bzw. in welcher zeitlichen Abfolge die Inhalte anzuordnen sind.

In erwachsenenpädagogischer Hinsicht ist insbesondere die Frage nach der Bestimmung von Inhalten relevant und wird kontrovers diskutiert: Ergeben sich die Inhalte allein aus den Interessen und Fragen der Teilnehmer/innen oder haben hier auch übergeordnete Bildungsgüter Geltungsanspruch? Fasst man Didaktik als „Relationsforschung“ (Siebert 2005, S. 14), ist im Hinblick auf das didaktische Element „Inhalte“ wissenschaftliches bzw. fachliches Wissen mit den Erfahrungen und Deutungsmustern der Lernenden in Beziehung zu setzen (vgl. Siebert 2005). Es geht hier um die „Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (Siebert 1996, S. 2; kursiv im Original). „Subjektorientierung“ steht im erwachsenenpädagogischen Didaktikdiskurs gleichsam als Chiffre für „das Verhältnis zwischen dem einzelnen Subjekt und gesellschaftlichen Konstruktionen, Wissensbeständen und Zwängen“ (Ludwig 2005, S. 75). Dieses Verhältnis ist eine Schlüsselfrage für den hier zu behandelnden Konflikt zwischen persönlich-individueller Mündigkeit und gesellschaftlich-beruflicher Tüchtigkeit. Etwas abstrakter formuliert geht es um die Vermittlung von Subjekt und Objekt: dem Subjekt, das sich fragend, verstehend, erkennend einem Phänomen zuwendet, um es in Beziehung zu setzen zum eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont. Das gelingt „dann besonders gut, wenn das Subjekt den in den Blick genommenen materiellen wie ideellen, bislang noch fremden, unvertrauten und undurchschauten Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung *Bedeutung* für die Bewältigung der sozialen Wirklichkeit, mithin einen Sinn, zuschreiben kann“ (Meueler 2005, S. 278; Hervorhebung im Original). Zugleich ist zu betonen, „dass die professionelle Bereitstellung von Lernarrangements nicht inhaltsunspezifisch sein kann“ (Forneck 2004, S. 7). Die personale Dimension der Didaktik soll eben nicht mit der inhaltlichen Dimension zusammenfallen – vielmehr ist die Relationierung von lernender Persönlichkeit, Inhalt und erwachsenenpädagogischer Professionalität (vgl. Forneck 2004) bzw. die „Dialektik von Inhalt, Lehren und Lernen“ (Schlutz 2005, S. 20) Ausgangs- und Bezugspunkt der nachfolgenden Überlegungen.

Eine erwachsenenpädagogisch fundierte Didaktik der Berufsbildung wäre also als Vermittlungshilfe zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Inhalt und Person zu konzeptualisieren. Die von den Anforderungen des Berufs abgeleiteten objektiven Bestände an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in Beziehung zu setzen zu individuellen Fragen und zur Lebenswelt der Lernenden. Unter dieser Prämisse könnte das Lernfeldkonzept eine didaktische Reformoption sein, weil „Lernfeld einen Lebensbereich [bezeichnet], der den Lernenden und seine Umwelt mit-einschließt“ (Schäfer 1999,

S. 164). Lernfeld wird nachfolgend so konzeptualisiert, dass es eben nicht zu einer „Auflösung eines inhaltlich angebbaren Lernprozesses“ kommt, wie Forneck befürchtet (Forneck 2004, S. 9). Die erwachsenenpädagogische Kompetenzdebatte weist insofern eine Nähe zu dem hier problematisierten Sachverhalt auf, weil Kompetenz auf „eine unmittelbarere pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeiten“ (Arnold 2002, S. 26) abzielt. Es handelt sich dabei jedoch nicht um einen originär didaktischen Diskurs, weil die dem Kompetenzbegriff immanente Entgrenzungslogik (vgl. Arnold 2002) andere und weitere Bezugspunkte hat als organisierte und didaktisch strukturierte Lehr-Lern-Prozesse, von denen hier die Rede ist. Das Arsenal an Methoden und Instrumenten zur Kompetenzerfassung und -messung (Übersichten z. B. bei Erpenbeck/Rosenstiel 2003, Frey u. a. 2005 und Gnahs 2007) lassen vermuten, dass es auf der Basis des bisherigen Forschungsstandes einfacher ist Kompetenz zu bestimmen als deren Genese und Entwicklung didaktisch zu modellieren.

3. Das Lernfeldkonzept als didaktische Reformoption

Das Lernfeldkonzept ist ein „didaktisch-methodisches Grundlagenprinzip zur Planung und Strukturierung“ (Zumbrock 2006, S. 350) von Lehrplänen der Berufsbildung. Lernfeldorientierung ist konstitutiver Bestandteil einer zeitgemäßen berufspädagogischen Didaktik; sie spezifiziert das „„Globalkonzept“ einer Didaktik der beruflichen Bildung“ (Tenberg 2006, S. 28). Das Lernfeldkonzept erstreckt sich über alle Ebenen didaktischen Handelns: Es ist festgeschrieben in den bildungspolitischen Grundlagen der Berufsbildung, wird sowohl von einzelnen Institutionen als auch auf Ebene einer Fach- bzw. Berufsfelddidaktik konkretisiert und sodann für das unterrichtspraktische Handeln operationalisiert (zu den Ebenen didaktischen Handelns vgl. Tietgens 1992, Siebert 1996). Es handelt sich hier also um eine didaktische Theorie von hoher Reichweite, die gleichwohl von beträchtlicher praktischer Relevanz ist.

Lernfelder beruhen auf beruflichen Handlungsfeldern, da diese „berufliche, gesellschaftliche und individuelle Anforderungen“ (Zumbrock 2006, S. 351) verbinden. Lernfelder sind Ergebnis der didaktischen Reflexion relevanter beruflicher Handlungssituationen; ihre Bedeutung erhalten sie daher, dass sie für den Beruf elementar sind. Lernfelder bilden somit die „Ziel- und Inhaltsbeschreibung des jeweiligen Berufes“ (Zumbrock 2006, S. 351) ab. Das Lernfeldkonzept ist die Konsequenz aus einer stärkeren Handlungsorientierung² der Berufsbildung und geht 1996 erstmalig in die Handreichungen der Kultusministerkonferenz ein (KMK 1996). Kennzeichnend für eine handlungsorientierte Berufspädagogik ist u. a. ein fächerübergreifender Unterricht, der „sich mit komplexen beruflichen Problemstellungen [befasst], welche von den Schülern theoretisch erschlossen und praktisch umgesetzt werden müssen“ (Tenberg 2006, S. 66). Das Lernfeldkonzept setzt dieses Prinzip konsequent um, indem die

2 Ein Glossar aller Schlüsselbegriffe rund um „Lernfeld“ findet sich bei Bader/Müller 2004.

Struktur des Unterrichts nicht mehr dem klassischen Fächerkanon, sondern inhaltlich zusammengehörenden Themeneinheiten folgt (vgl. Tenberg 2006). „Lernfeld“ ist im Übrigen ein genuin berufspädagogischer Terminus; er findet in anderen pädagogischen Teildisziplinen keine Verwendung (vgl. Tenorth 2003).

Berufliche Handlungsfelder haben als Ausgangspunkt für die Lernfeldentwicklung eine zweifache Funktion: Den Lehrenden sind sie Grundlage didaktischer Planung auf curriculärer Ebene, den Lernenden dienen sie als Anwendungszusammenhang für die in der Berufsbildung erworbenen bzw. noch zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Kremer 2003). Auf der mesodidaktischen Ebene der Schulorganisation sind die erst grob umrissenen Lernfelder im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen sowie die Anordnung von Inhalten zu operationalisieren: „Teile curriculärer Präzisierungsarbeiten, die bisher außerhalb der Schule vorgenommen wurden, sind nun in den Schulen auszuführen“ (Kremer 2003, S. 226). Auf der Ebene der didaktischen Feinplanung einzelner Lehr-Lern-Sequenzen werden Lernfelder zu Lernsituationen aufbereitet; es handelt sich dabei um Unterrichtseinheiten mit komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Auch auf dieser mikrodidaktischen Ebene bildet sich die Integration von Inhalten in den Anwendungszusammenhang ab (vgl. Sloane 2000).³ In Lernsituationen stehen somit „nicht mehr nur aufzählbare fachtheoretische Inhalte im Mittelpunkt, sondern berufs- oder berufsfeldrelevante Kompetenzen“ (Pahl 2003, S. 4). Für die didaktische Aufbereitung von Handlungs- zu Lernfeldern können traditionelle didaktische Leitfragen genutzt werden wie die nach Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischer Bedeutung in der Tradition *Klafkis* oder nach den sozialkulturellen sowie anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen der Lerntheoretischen Didaktik (vgl. Schäfer 1998).

Mit dem Lernfeldkonzept verbindet sich ein Reformanspruch (vgl. Sloane 2000): Die nach Anwendungszusammenhängen integrierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen soll die Diskrepanz von Fach- und Handlungslogik überwinden. Diese besteht darin, dass der nach strengem Fächerprinzip organisierte Schulunterricht nicht mit der Systematik berufstypischer Aufgaben und Abläufe korrespondiert. Daraus „entsteht für die Lernenden ein mosaikartiges, wenig zusammenhängendes theoretisches Gebilde ihres beruflichen Theoriewissens“ (Tenberg 2006, S. 66); die Integrationsleistung der disparaten Elemente in einen sinnvollen und praxiskompatiblen Gesamtzusammenhang ist hier von jedem einzelnen Lernsubjekt zu leisten. Durch das Lernfeldkonzept wird der Zusammenhang zwischen Wissensbeständen und ihrem integrierten Anwendungszusammenhang im Beruf als Ordnungsprinzip auf allen didaktischen Handlungsebenen implementiert. Trotz dieser Orientierung an beruflichen Erfordernissen hat der Lernfeldansatz einen Bildungsanspruch, eben weil er neben der beruflichen Perspektive die der gesellschaftlichen und personalen Relevanz impliziert. Die Realität beruflicher Arbeit soll über die Lernfelder abgebildet werden, wobei zugleich „Veränderungen und Gestaltungsmöglichkeiten (spezifischer Arbeitsprozesse, K. R.) zu berücksichtigen“ (Pahl 2004, S. 217) sind. Ziel dieser Form von Berufsbildung ist „der kompetente und

3 „Ein theoretisch-pragmatischer Ansatz zum Konstruieren von Lernfeldern und zum Entwickeln von Lernsituationen“ findet sich bei Bader 2004.

reflektierte Umgang mit unterschiedlichen beruflichen Situationen“ (Pahl 2003, S. 5). Damit zielt das Lernfeldkonzept auf eine berufliche Mündigkeit, die die Weiterentwicklung beruflicher Realität ebenso mitdenkt wie deren gesellschaftlichen Kontext.

Das Lernfeldkonzept ist nicht unumstritten und wurde zunächst kritisch-kontrovers diskutiert. Beanstandet wurde u. a., dass es weder revolutionär neu noch mühelos möglich sei, Berufsbildung anhand von typischen Arbeitsabläufen zu planen (vgl. Pahl 2004). Aus der Komplexität beruflicher Handlungen eine didaktische Systematik abzuleiten erscheint dabei ebenso schwierig wie genau die Abläufe zu extrapolieren, die von besonders exemplarischer Bedeutung sind für einen Beruf. Außerdem weist natürlich auch das traditionelle Fächerprinzip ein Ordnungsprinzip auf, das der Systematisierung und damit der besseren Verfügbarkeit des Wissens dient (vgl. Pätzold 2000). Ein weites Feld stellt außerdem die professionsbezogene Frage dar, welche Implikationen das Konzept für die Ausbildung der Lehrenden birgt, die „eher fachgebunden als lernfeldbezogen qualifiziert sind“ (Tenorth 2003, S. 16). Trotz dieser Einwände ist an dieser Stelle zu konstatieren, dass das Lernfeldkonzept ein großes Reformpotenzial für die Berufsbildung in Richtung Handlungs- und Kompetenzorientierung birgt. Gerade für das grundlegende Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beruf lassen sich aus dem Lernfeldkonzept didaktische Lösungsansätze ableiten, auf die nun abschließend zu fokussieren ist.

4. Didaktische Übergänge zwischen Bildung und Beruf

In der Berufsbildung ist das Spannungsverhältnis zwischen Bildung und Beruf insbesondere in der Dualität der beiden Lernorte Schule und Praxis wirksam und für die Lernenden deutlich spürbar. Die grundlegende didaktische Struktur der Schule folgte traditionell der „inneren Ordnung“ (Pätzold 2000, S. 77) der Fächer. Diese innere Ordnung der Fächer leitet sich wiederum aus den ihnen zugrunde liegenden wissenschaftlichen Disziplinen ab. In der Praxis hingegen orientiert sich das Lernen an Alltagswissen und Alltagserfahrung. Somit folgen die beiden Lernorte unterschiedlichen didaktischen Logiken, die nicht selten als Brüche rezipiert werden.

Diesem Bruch lässt sich nicht dadurch begegnen, dass sich Bildungsprozesse der Logik von Alltagswissen und -erfahrung angleichen. Die Aufgabe von Bildung ist ja gerade „die Gegenwirkung, die Kompensation“ (Pätzold 2000, S. 77), die es erlaubt, berufliches Alltagshandeln distanziert und aus unterschiedlichen Perspektiven zu deuten. Integriert werden können Alltags- und Wissenschaftswissen in einem Professionswissen, das die begriffliche und kategoriale Systematisierung der Alltagserfahrung erlaubt (vgl. Pätzold 2000). Das Lernfeldkonzept stellt hier eine paradigmatische Reformoption dar: Wenn aus exemplarischen Handlungsfeldern des Berufs die Lernfelder für die Berufsbildung didaktisch abgeleitet werden, entsteht hier ein Möglichkeitsraum für den Auf- und Ausbau von professionsbezogener Expertise. Damit kommt dem Lernfeldansatz eine zentrale Integrationsleistung zu. Das Lernfeldkonzept kann gerade da sein Bildungspotenzial entfalten, wo Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit

zum „Ausgangsprozess für einen Reflexionsprozess“ (Pätzold 2000, S. 78) werden, der die Handlungsoptionen der Lernenden erweitert. Dazu ist es erforderlich, dass die situative Besonderheit abstrahiert und in einen übergeordneten Erklärungskontext eingeordnet werden kann. Dies ist nicht nur eine Aufgabe für die didaktische Planungsarbeit auf curricularer Ebene. Auf der operativen Ebene sind damit Lehr-Lern-Arrangements verbunden, die „durch Offenheit gegenüber den Lernenden, durch Förderung von Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für das berufliche Arbeiten und Lernen sowie durch die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit gekennzeichnet ist“ (Pätzold 2000, S. 78). Auf der Basis der lernenden Reflexion persönlich bedeutsamer Erfahrungen aus der beruflichen Alltagsrealität können berufs(feld)typische Frage- und Problemstellungen generiert werden, die dann begrifflich und systematisch erfasst sowie problemlösend bearbeitet werden können (vgl. Tramm 2003). Durch die Kontextuierung von Lernfeldern mit subjektiven Erfahrungen der Lernenden können die didaktischen Dimensionen „lernendes Subjekt“ und „Inhalt“ in den Lernprozess integriert werden und bleiben zugleich als eigenständige, gleichberechtigte und konstitutive Elemente didaktischer Planung und Gestaltung erhalten. In der hier vorgetragenen Lesart unterscheidet sich das Lernfeldkonzept von der erwachsenenpädagogischen Kompetenzdebatte insofern, als es inhaltlich von beruflichen Handlungssituationen her bestimmt ist und somit „die problematische Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf allgemeine Handlungsfähigkeit und die Ausblendung inhaltlicher Voraussetzungen und situativer Handlungsrahmen“, die Hofmann (2002, S. 84), überwindet. Im Rahmen einer lernfeldorientierten Didaktik kann Kompetenzentwicklung „als ein tragendes Prinzip (...) aussichtsreich“ werden, weil sie dann „in eine umfassende Reformoption eingebunden ist“, wie von Brödel gefordert (2002, S. 43). Das Lernfeldkonzept könnte damit als didaktischer Referenzrahmen des Kompetenzbegriffs dienen.

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung lassen sich aus den vorausgehenden Überlegungen zwei unterschiedliche Anschlussfragen ableiten. Für die Profession Weiterbildung liegt mit dem Lernfeldkonzept ein neues Prinzip beruflicher Erstausbildung zugrunde, dem es auch im Anschlusslernen Rechnung zu tragen gilt. Hierunter fällt die didaktische Weiterentwicklung der beruflichen Fort- und Weiterbildung, die auf die hier fokussierte Reformoption aufbaut. Auch Fort- und Weiterbildung wären demnach im Modus des Expertenwissens zu konzeptualisieren, das Wissenschafts- und Alltagswissen nicht vorschnell und vordergründig aussöhnt, jedoch didaktisch sinnvoll integriert. Die bisherigen Entwicklungsleistungen der Profession Weiterbildung in diese Richtung könnten dahingehend ergänzt werden, dass der Lernfeldansatz auch für das berufliche Anschlusslernen kritisch-konstruktiv adaptiert wird.

Für die Disziplin Erwachsenenbildung stellt das Lernfeldkonzept einen interessanten Ansatzpunkt didaktischer Theoriebildung dar. Wie gezeigt werden konnte, werden gerade über die lernfeldorientierte Didaktik Fachwissen und individuelle Deutungsmuster zueinander in Beziehung gesetzt, wie es Siebert (2005) für eine Didaktik der Erwachsenenbildung fordert. Das Lernfeldkonzept integriert die subjektive Bedeutungs- und Sinnzuschreibung (vgl. Meueler 2005) ebenso wie die inhaltliche Dimension (vgl.

Forneck 2004), ohne dass diese beiden konstitutiven Elemente didaktischer Relationierung kongruent werden. Der Bildungsprozess bleibt sowohl personal als auch inhaltlich determiniert. Das Lernfeldkonzept kann auch als eine, im Spannungsverhältnis von Inhalt, Lehren und Lernen stehende, didaktische Strategie gelesen werden, wie Schlutz (2005) für die Erwachsenenbildung postuliert. An dieser Stelle wären weiterführende theoretisch-systematische Arbeiten zur Theoriebildung einer erwachsenenpädagogisch fundierten Didaktik der Berufsbildung zu wünschen.

Literatur

- Arnold, R. (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: REPORT, H. 49, S. 26–38
- Arnold, R. (2005): Weiterbildung und Beruf. In: Tippelt, R. (Hrsg.) a.a.O., S. 245–256
- Arnold, R./Münk, D. (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden, S. 14–32
- Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Bader, R./Müller, M. (Hrsg.) a.a.O., S. 11–36
- Bader, R./Müller, M. (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld
- Bader, R./Müller, M. (2004): Begriffe zum Lernfeldkonzept. In: Dies. (Hrsg.) a.a.O., S. 82–93
- Brödel, R. (2002): Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: REPORT, H. 49, S. 39–47
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- Fischer, M. (2003): Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: bwp@t, Nr. 4, S. 1–17. URL: www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.shtml (Stand 12.10.2007)
- Forneck, H.J. (2004): Der verlorene Zusammenhang. Eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter, H. 1, S. 4–14
- Frey, A./Jäger, R. S./Renold, U. (2005): Kompetenzdiagnostik. Sichtweisen und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau
- Gnahs, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Gonon, P. (2002): Arbeit, Beruf und Bildung. Bern
- Heid, H. (2003): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 1, S. 10–25
- Hof, C. (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. In: REPORT, H. 49, S. 80–89
- Kade, J. (1983): Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 859–876
- Kell, A. (2000): Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: Benner, D./Tenorth, E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 212–238
- KMK (1996): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung

- mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn
- Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn
- Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 328–349
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C.: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. REPORT, H. 1, S. 75–80
- Meueler, E. (2005): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.) a.a.O., S. 677–690
- Pahl, J.-P. (2003): Auf dem Weg zu Berufsfelddidaktiken. Neue Anstöße für die berufliche Erstausbildung. In: berufsbildung, H. 81, S. 3–8
- Pahl, J.-P. (2004): Berufsfelddidaktiken – Neue Anstöße durch das Lernfeldkonzept. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 2, S. 215–229
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1997): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 177. Bielefeld
- Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 225. Bielefeld
- Pätzold, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Lipsmeier, A./Pätzold, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 15. Beiheft. Stuttgart, S. 72–86
- Schäfer, B. (1999): Entwicklung von Handlungskompetenz zur Gestaltung beruflicher Handlungsfelder – Eine didaktische Reflexion des Lernfeldkonzepts. In: Sloane, P.F.E./Bader, R./Straka G.A. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen, S. 163–174
- Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarf zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. In: REPORT, H. 3, S. 9–26
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: REPORT, H. 3, S. 9–26
- Sloane, P.F.E. (2000): Lernfelder und Unterrichtsgestaltung. In: Die berufsbildende Schule, H. 3, S. 79–85
- Tenberg, R. (2006): Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens. Bad Heilbrunn/Hamburg
- Tenorth, H.-E. (2003): Lernfelder und Bildungsstandards in beruflicher und allgemeiner Bildung. In: Schulverwaltung spezial, Nr. 4, S. 13–16
- Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 1–13
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2005): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@t Nr. 4, S. 1–28. URL: www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml (Stand: 12.10.2007)
- Zumbrock, H. (2006): Lernfelder. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., Aufl. Bad Heilbrunn, S. 350–352

REPORT

FORUM

ORT

Kompetenz und Bildung, Emotionen und Tugenden

Ambivalenz der Kompetenz in Portfolioerfahrungen Freiwilliger

Ein Portfolio-Setting, in dem Freiwillige in begleiteten Lernprozessen ihre im Engagement erworbenen Kompetenzen erkunden, bewerten und dokumentieren, ist gleichzeitig Ort besonderer Erfahrungen mit Bildung und Kompetenz: Vom Arbeitsmarkt erwartete und in der Freiwilligenarbeit erworbene Kompetenzen konvergieren mit dominanten Bildungsvorstellungen. In diesem Beitrag geht es um den Widerstreit und die Verschränkung zwischen Bildungs- und Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. Es zeigt sich eine „Ambivalenz der Kompetenz“, die in zwei Richtungen befragt wird: in Richtung einer Kritik marktgemäßer Funktionalisierung von Gefühlen und in Richtung einer den Kompetenzdiskurs erweiternden pädagogischen Theorie der Tugenden.

1. Bildung und Kompetenz

Bildung und Kompetenz, zwei Grundbegriffe der Erwachsenenbildung mit ihrer je eigenen komplexen Bedeutungsgeschichte, haben auch eine gemeinsame wechselvolle Geschichte des Widerstreits und der Verschränkung. Derzeit dominiert in den Diskursen der Erwachsenenbildung der Konsens, dass Bildungs- und Kompetenzorientierung in vielen Aspekten konvergieren – insbesondere im Kontext der Subjektorientierung, der ganzheitlichen Ausrichtung, des Stellenwerts der Selbstorganisation usw. (vgl. Arnold 2001, S. 176). Es ist sogar von einer Renaissance der Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung die Rede. Aber beide Begriffe erweisen sich ähnlich widerständig gegenüber Versuchen verbindlicher Definitionen. Vor diesem Hintergrund orientieren sich der Bildungs- und der Kompetenzbegriff dieses Beitrags an Bildungserfahrungen von Freiwilligen und Erwachsenenbildner/innen innerhalb eines Kompetenzbilanzierungsprojektes, das eine Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung für den Freiwilligensektor einrichtete. Im Vordergrund steht zunächst ein sehr dominantes Bildungsverständnis, das gleichermaßen anspruchsvoll wie diffus Begriffe wie Persönlichkeit, Selbstverwirklichung, Kreativität, Ganzheitlichkeit, sensible Kommunikation (im Sinne von emotional aufgeklärter Kommunikation), Reflexivität usw. ins Spiel bringt – und sich gegenüber gängigen Kompetenzkonzepten als sehr anschlussfähig erweist. Differenzierungen erfährt es durch die Charakteristik der Freiwilligenarbeit, die in vielen Fällen bestimmt ist von einem freien/freiwilligen und selbstbestimmten „Gegenstandsbezug“, von moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften. Aspekte dieses Bildungsverständnisses reflektiert Adorno an zwei Stellen: in den „Glossen über Persönlichkeit“ von 1966:

So wie er (Humboldts Persönlichkeitsbegriff, W. K.) noch die Kantische Idee „der Menschheit in unserer Person“ festhält, hat er zumindest nicht verleugnet, was bei seinen Zeitgenossen Goethe und Hegel im Zentrum ihrer Lehre vom Individuum steht. Ihnen allen kommt das Subjekt zu sich selbst nicht durch die narzißtisch auf es zurückbezogene Pflege des Fürsichseins, sondern durch Entäußerung, durch Hingabe an das, was es nicht selbst ist. (Adorno 1980, S. 55)

und in „Philosophie und Lehrer“ von 1961:

Bildung ist eben das, wofür es keine Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es solche vom Typus des Studium generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen. Fürchtete ich nicht das Missverständnis der Sentimentalität, so würde ich sagen, zu Bildung bedürfe es der Liebe (...) (Adorno 1974, S. 42).

Diese Bildungsdimensionen, die wir mit unterschiedlichen Gewichtungen in den klassisch-(neu)humanistischen Bildungskonzepten finden, erschlossen sich hier aber im Rahmen und anhand kompetenzorientierter Lernprozesse – und eröffneten dabei Wege der Kritik und der Erweiterung des Kompetenzansatzes.

2. Erwachsenenbildung und Freiwilligenarbeit

Freiwilligenarbeit, für die im deutschsprachigen Bereich zumeist noch die veraltete Bezeichnung „Ehrenamt“ verwendet wird, ist ein zentraler und nicht unumstrittener Ort individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung: Man denkt hier an aktive Bürger/innen und illiberale Traditionen, Ambivalenzen der Entstaatlichung etc. Vorweg ist sie quantitativ relevant: Helmut Klages beziffert in „Engagement und Engagementpotential in Deutschland“ den Beteiligungsgrad in Deutschland mit 38 Prozent (Klages 2000). Für Österreich weist eine 2001 veröffentlichte Studie (Badelt/Hollerweger 2001) den sehr hohen Beteiligungsgrad von 51 Prozent auf, der sich vor allem aus der Berücksichtigung des informellen (also nicht nur in Vereinen und Initiativen organisierten) Engagements ergibt: die Nachbarschaftshilfe ist dann der größte Freiwilligenbereich. Im Hinblick auf die zentralen Motive für Freiwilligenarbeit verweist Klages auf eine ausgewogene Vermischung von eher traditionellen, gemeinschaftlich orientierten (z. B. „Anderen Menschen helfen“, „Etwas Nützliches für das Gemeinwohl tun“, „Mehr für den Zusammenhalt der Menschen tun“, „Praktische Nächstenliebe üben“) und neueren, stärker individualistischen, selbstentfaltungsbezogenen Motiven (z. B. „Spaß haben“, „Eigene Fähigkeiten und Kenntnisse einbringen und weiterentwickeln“, „Sich selbst aktiv halten“, „Interessante Leute kennen lernen“) (Klages 2000, S. 158).

Bei der Kooperation einer Institution der allgemeinen Erwachsenenbildung mit Bereichen der Freiwilligenarbeit zeigen sich zunächst vielfältige thematische Schnittstellen, denn Freiwillige engagieren sich in großem Umfang sozial (Betreuung, Pflege etc.), kulturell (Musikvereine, Kunstvereine etc.), politisch (Bürgerinitiativen, Parteien etc.)

usw. Das gemeinsame Hauptinteresse gilt aber dem Lernort Freiwilligenarbeit, der in den letzten Jahren insbesondere im Hinblick auf den Erwerb demokratiepolitischer (bürgerschaftlicher) und arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen erforscht und gefördert wird. Empirische Befunde (u. a. Brandstetter/Kellner 2001) verweisen auf den besonders hohen Stellenwert des informellen Lernens im Freiwilligensektor, zeigen aber gleichzeitig, dass die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten den meisten Freiwilligen und ihren Organisationen nur in geringem Umfang bewusst sind – und empfehlen vor diesem Hintergrund formative Verfahren der Kompetenzerkundung: wie das hier behandelte Kompetenz-Portfolio, bei dem Erwachsenenbildner/innen die Freiwilligen bei der Erkundung begleiten. Allgemeine Erwachsenenbildung und Freiwilligensektor gewinnen in dieser Kooperation eine spezifische Aufmerksamkeit sowohl für Kompetenz und Kompetenzentwicklung (siehe Abschnitte 3 und 4) als auch für Erwerbsarbeit und Beruf. Die Begleiterfahrung mit ca. 200 Freiwilligen verweist auch auf ein wechselvolles (wenig erforschtes) Verhältnis zwischen Freiwilligenarbeit und Beruf. So existieren umfangreiche Kompetenztransfers vom Beruf in die Freiwilligenarbeit und/oder von der Freiwilligenarbeit in den Beruf. Entwicklungstrends der Arbeitsgesellschaft finden im Freiwilligensektor einen spezifischen Ausdruck: So trafen Portfoliobegleiter/innen (im Blick auf eine noch zu erarbeitende Typologie) u. a. auf

- Freiwillige mit einem „unerfüllten“ Erwerbsleben, bei welchen die Freiwilligenarbeit gleichsam das „erfüllte“ Tätigsein darstellte,
- Freiwillige mit wechselvollen Erwerbsbiografien, bei welchen die Freiwilligenarbeit den Ort für Kontinuität und Entwicklung darstellte,
- Freiwillige, die erst nach dem Erwerbsleben, im sogenannten Ruhestand, eine Freiwilligenarbeit aufnahmen und diese erweiterten zu einer Art zweitem Berufsleben (sowohl, was den zeitlichen Umfang als auch, was die Kompetenzentwicklung betrifft).

Die Aufmerksamkeit dieses Beitrags richtet sich aber vor allem auf die spezifischen Kompetenz- und Bildungserfahrungen der Freiwilligen – und auf eine kritische und den Kompetenzansatz erweiternde Lesart derselben.

3. Das Kompetenz-Portfolio des Rings Österreichischer Bildungswerke

3.1 Das Setting

Für die Erfahrungen mit Freiwilligenarbeit als Lernort, insbesondere als Ort des informellen Lernens, wurde das Kompetenz-Portfolio als formatives Verfahren, als eigenständiger Lernprozess angelegt – und zwar als Mischform von Selbst- und Fremdeinschätzung (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 63), die als begleitete Selbstbewertung bezeichnet wird. Kernstück des Portfolio-Prozesses ist ein ca. zweistündiges Kompetenz-Gespräch mit Portfolio-Begleiter/inne/n, die in einer modularen Ausbildung speziell qualifiziert wurden. Eine Auswahlkriterium war, dass die Erwachsenenbildner/innen Erfahrungen in der Freiwilligenarbeit haben sollten – im Rahmen des eigenen Engagements oder im

Rahmen der Beratung/Begleitung Freiwilliger. Das Kompetenz-Gespräch wird anhand eines Gesprächsleitfadens und unter Verwendung von Checklisten und Fragebögen geführt. Danach erstellt der/die Begleiter/in eine Vorauswertung, die den Freiwilligen (zumeist per E-Mail) mit Begleitmaterialien zur Bearbeitung zugesandt wird. Die weitere Begleitung erfolgt per E-Mail und/oder Telefon (eventuell in einem weiteren Treffen). Nach einer gemeinsamen Schlussredaktion bestätigen Freiwillige und Begleiter/in das Portfolio. Ein zentraler Anspruch ist, dass es soweit als möglich die „Handschrift“ des Freiwilligen tragen muss. Nach der Portfolio-Erstellung können gemeinsam mit dem/der Portfolio-Begleiter/in Kompetenznachweise für Bewerbungen erstellt werden. Dabei handelt es sich um, auf das jeweilige Bewerbungsziel ausgerichtete, Kurzfassungen des Kompetenz-Portfolios auf zwei Seiten. Die drei Hauptelemente des Portfolios sind

1. das Tätigkeitsportrait,
2. das persönliche Kompetenzprofil und
3. der Aktionsplan.

Im Tätigkeitsportrait beschreiben bzw. „erzählen“ Freiwillige ihr Engagement mit der Bezugnahme auf Schlüsselkategorien wie: Motive, Vorbilder, Ideale, Schlüsselerfahrungen und -ereignisse, Lieblingsaktivitäten, ungeliebte Aktivitäten, Erfolge, Misserfolge, Erwartungen usw. Das persönliche Kompetenzprofil umfasst zwei Seiten, benennt die erworbenen Kompetenzen und beschreibt sie jeweils in drei bis fünf Sätzen, um deutlich zu machen, wo und wie sie erworben oder weiterentwickelt wurden oder zum Tragen gekommen sind. Die Kurzbeschreibungen der Einzelkompetenzen definieren sie gewissermaßen für den jeweiligen „Fall“. Die beschriebenen Einzelkompetenzen werden dann Grundkompetenzen zugeordnet – gemäß einem gängigen Schema differenziert nach fachlich-methodischer, sozial-kommunikativer und personaler Kompetenz. Beim Aktionsplan geht es um geplante Maßnahmen, die vorgesehenen Umsetzungsstrategien und deren Zeithorizont: Bewerbungen am Arbeitsmarkt, Weiterbildungsmaßnahmen, neue Akzentsetzungen in der Freiwilligenarbeit usw.

Die Evaluation erfolgte extern durch eine telefonische Befragung von Portfolio-Ersteller/innen und intern durch Feedback-Gespräche zwischen Freiwilligen und ihren Portfolio-Begleiter/innen sowie durch den laufenden Austausch zwischen Begleiter/innen und der Projekt- bzw. Ausbildungsleitung. Sie ergab u. a., dass

- der Portfolio-Prozess für mehr als die Hälfte der Freiwilligen gleichzeitig eine Einführung im Umgang mit dem Kompetenz-Vokabular darstellte (auch ein großer Teil jener Erwachsenenbildner/innen, die für den Begleitprozess qualifiziert wurden, waren mit Kompetenzansätzen zunächst wenig vertraut),
- das Portfolio von zwei Drittel der Ersteller/innen für die persönliche Weiterentwicklung und Neuorientierungen in der Freiwilligenarbeit und von weniger als einem Drittel für die Arbeitsmarktorientierung genutzt wurde,
- der Umfang der notwendigen Unterstützung durch die Portfolio-Begleiter/innen sehr stark variiert. Was Preißer/Völzke (2007) zu begleiteten Verfahren bemerken, gilt auch für die Begleitung im Freiwilligen-Portfolio: das Verfahren „steht und fällt mit der Qualität des Coaches“ (Preißer/Völzke 2007, S. 68).

3.2 Erfahrungen mit dem Freiwilligen-Portfolio

Insgesamt zeigte sich, dass die systematische Auseinandersetzung mit konkreten Fähigkeiten und Eigenschaften für die meisten Freiwilligen neuartig war und eine komplexe Karte eigener/eigenwilliger Gegenstandsbezüge, moralischer Orientierungen und persönlichen Leidenschaften entstehen ließ. In diesem Zusammenhang gewann das Tätigkeitsportrait, eine Art Kurzgeschichte des Engagements, einen besonderen Stellenwert, da es persönliche Entwicklungslinien und Prozesse der Selbstveränderung festhalten konnte, die sich in den Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen zu sehr „verwischten“. Die Gesprächsleitfäden, Fragebögen und Checklisten berücksichtigten unterschiedliche Kompetenzansätze und konnten von den Begleiter/inne/n auch je nach Bedarf eingesetzt werden. Die Kompetenz-Gespräche verliefen zumeist gemäß der Logik „Selbstveränderungen reflektieren – Lernfelder und Lernprozesse herausarbeiten – Übersetzungsversuche anhand des Kompetenzen-Vokabulars“. Einen besonderen Stellenwert gewann dabei eine Art eigenständige Adaption von eingeführten Instrumente der Kompetenzerhebung – insbesondere im Sinne eines diskursiven Gebrauchs formalisierter Verfahren: z.B. durch das Kommentieren und Erläutern von ausgefüllten Fragebögen.

So eine eigenständige Adaption erfuhr auch der sehr häufig von den Begleiter/inne/n verwendete (verwendet gleichsam im Wortsinne) Kompetenzatlas von Heyse/Erpenbeck (2004). Dieser bildet die Grundlage sowohl für ein summatives Verfahren (vgl. Preißer/Völzke 2007, S. 66) als auch für ein Trainingshandbuch – also für eine Fremd- und eine Selbstbewertung. Im Portfolio-Prozess wurde er zu einem der Instrumente für die begleitete Selbstbewertung, also für ein diskursives Verfahren. Der Kompetenzatlas verortet 64 Einzelkompetenzen, die sich aus Erhebungen in den Bereichen Personalführung, Erwachsenenbildung und Lernpsychologie ergaben und als in Unternehmen besonders nachgefragte Kompetenzen gelten. Die 64 Einzelkompetenzen werden den vier Grundkompetenzen Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz zugeordnet. Das Spezifische der Zuordnungen ist nun, dass drei viertel der 64 Einzelkompetenzen jeweils an Schnittstellen zwischen den Grundkompetenzen liegen: beispielsweise wird die Einzelkompetenz „Lernbereitschaft“ an der Schnittstelle von personaler und fachlich-methodischer Kompetenz verortet, die Einzelkompetenz „Gestaltungswille“ an der Schnittstelle von aktivitätsbezogener und personaler Kompetenz usw. Für den diskursiven Portfolio-Prozess eröffnete dieses Schema vielfältige Bezugnahmen. Es „entlastet“ vom Anspruch eindeutiger und verbindlicher Zuordnungen und Definitionen – und lädt ein zum Erwägen, Probieren und Verhandeln. Deutlich wird, dass allein mit der Benennung einer Einzelkompetenz wenig Trennschärfe zu gewinnen ist, etwas mehr durch die Lokalisierung im Schema. Wirklich nachvollziehbar wird es durch die Charakterisierung für den jeweiligen Fall. Sehr oft regt das Schema zu Widerspruch an bezüglich der vorgegeben Zuordnungen oder Benennungen der Einzelkompetenzen – und motiviert so zu alternativen Benennungen und Zuordnungen. Aber immer vor dem Hintergrund der relativ hohen Plausibilität das Schemas. Eine zentrale Gesprächserfahrung aber ist, dass

anhand des Schemas (und der Erläuterungen im Trainingsbuch) in vielfältiger Weise Verschränkungen von Kompetenzen mit Persönlichkeits- und Kommunikationsidealen verdeutlicht werden – und ihre ambivalente Ausrichtung auf eine Art emotionaler Kompetenz bzw. die spezifischen Berücksichtigungen menschlicher Leidenschaften.

Die im Portfolio-Prozess deutlicher werdenden Persönlichkeits- und Kommunikationsideale der Freiwilligen sind zumeist in hohem Maße von moralischen Gefühlen und persönlichen Leidenschaften bestimmt – mit viel Eigensinn und Widerständigkeit gegenüber der eher markt-ökonomistischen Auslegung von „eigentlich“ wünschenswerten Eigenschaften. So weist ein erheblicher Teil der Kompetenzgespräche, beim „Übersetzen“ der Selbstveränderungs- und Lernerfahrungen in Kompetenzen, Phasen einer Art ethisch-philosophischen Kompetenzreflexion auf, die von den Freiwilligen (und den Begleiter/innen) als besonders anregend und bereichernd erfahren wurde. Positiv hervorgehoben wird, dass die Reflexionen aber weitgehend bei den persönlichen Tätigkeiten und Eigenschaften bleiben – also nicht „abheben“. Es gelang also innerhalb und anhand des Kompetenzdiskurses gleichsam die „alte“ Frage nach dem guten/glückenden Leben zu stellen. Und es zeigte sich in den meisten Gesprächen eine Art „Ambivalenz der Kompetenz“ im Spannungsfeld „spezifische Ausprägung eigener geschätzter Fähigkeiten und Eigenschaften – vom Arbeitsmarkt erwünschte Ausprägung derselben Fähigkeiten und Eigenschaften“. Und hier eröffnete der Portfolio-Prozess produktive Ansatzpunkte für eine Kritik ebenso wie für konstruktive Erweiterungen des Kompetenzansatzes.

4. Implikationen und Folgen der Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung

Der oben nachgezeichnete Prozess kann als gelungene Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung gelesen werden – und eröffnet den Blick auf ambivalente Persönlichkeits- und Kommunikationsideale. Es geht um moderne Ansprüche einer spezifischen Form emotionaler Selbstreflexion, die in aktuellen Kompetenzdiskursen und dominanten Bildungsverständnissen einen sehr hohen Stellenwert haben – und in mindestens zwei Richtungen weitergelesen werden kann.

4.1 Die Relevanz von Emotionen und Selbsterkundung

Eine kritische Lesart eröffnen die Analysen der Soziologin Eva Illouz, die einen ambivalenten Aufstieg der Gefühle im Kapitalismus, ja die Dominanz eines emotionalen Kapitalismus diagnostizieren (vgl. Illouz 2006). Die für Kompetenzdiskurse und dominante Bildungsvorstellungen gleichermaßen wirksame ambivalente Karriere der Gefühle im Kapitalismus begann – so Illouz – bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA, insbesondere mit einer spezifischen Kommunikationsorientierung innerhalb der Diskurse des Personalmanagements und mit neuen Leitbildern von psychischer Gesundheit bzw. von psychischem Leid.

Der emotionale Kapitalismus ist eine Kultur, in der sich emotionale und ökonomische Diskurse und Praktiken gegenseitig formen, um so jene breite Bewegung hervorzubringen, die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber auch das emotionale Leben – vor allem das der Mittelschichten – der Logik ökonomischer Beziehungen und Austauschprozesse unterwirft (ebd., S. 13).

Historische Datierungen auf dem Weg zum emotionalen Kapitalismus sind für Illouz u. a. Freuds Vorlesungen an der Clark University (1909), die von 1924 bis 1927 durchgeführt Hawthorne-Experimente von Elton Mayo (Produktivitätssteigerung durch systematische Berücksichtigung von Emotionen) sowie die Management-Bestseller von Dale Carnegie seit den 1930er Jahren. Eine Schlüsselstellung schreibt Illouz der so genannten Humanistischen Psychologie mit ihren Gründungsvätern und Hauptexponenten Carl Rogers und Abraham Maslow zu: Maslows Theorie basiert „auf dem einfachen Gedanken einer Selbstverwirklichungstendenz, die sich als eine in jeder Lebensform gegenwärtige Motivation zur möglichst vollständigen Entfaltung ihrer Potentiale definieren lässt“ (ebd., S. 71). Die Hervorhebung der Wirkungsmächtigkeit der Humanistischen Psychologie für den Weg zum erfolgreichen therapeutischen Narrativ der Selbstverwirklichung ist auch von besonderer Bedeutung, da diese ja sehr große Resonanz in der allgemeinen Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum gefunden hat. Einen historischen Einschnitt jüngerer Datums markiert der Begriff der emotionalen Intelligenz von Daniel Goleman. Die zunehmende Bedeutung der Emotionen in der Geschichte von Kapitalismus und Moderne lässt, „die konventionelle Trennung zwischen einer emotionsfreien öffentlichen und einer mit Emotionen gesättigten privaten Sphäre zerfallen (...)“ (ebd., S. 12). Und so werden in zunehmendem Maße „Frauen und Männer der Mittelschicht im Laufe des 20. Jahrhunderts dazu angehalten (...), sich sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Familie auf intensive Weise ihren Emotionen zuzuwenden, und zwar indem sie in beiden Bereichen ähnliche Techniken verwenden, um das Selbst und seine Beziehungen zu anderen in den Vordergrund zu rücken“ (ebd.). D. h., bei der Beschreibung persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten kommen sehr komplexe Ansprüche ins Spiel: Selbsteinschätzung und Selbstbewertung im Bereich persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten erzwingen ein hohes Maß an emotionaler Selbstreflexion bzw. eine Art emotionaler Kompetenz: das Persönliche wird „vertieft“, ausgelotet, „aufgeklärt“ (erweitert und/oder neu konstruiert) und gleichzeitig marktförmiger.

Die Ratgeberliteratur für erfolgreiches Management macht Erfolg von der Fähigkeit abhängig, sich selbst gleichsam von außen zu sehen, um auf diese Weise die eigene Wirkung auf andere zu kontrollieren. Diese neue Gewandtheit im Umgang mit der eigenen Erscheinung impliziert allerdings nicht einen kalten oder zynischen Zugang zu anderen. Im Gegenteil: Das reflexive Meadsche Selbst ist aufgefordert, die Fähigkeit zur Empathie und Sympathie zu entwickeln (Illouz 2006, S. 35).

Grenzen zwischen personaler Selbstverdinglichung und dennoch produktiver Selbsterkundung sind dabei sehr schwer zu ziehen. Axel Honneth verweist darauf, dass der Charakter von Institutionen,

die vom Einzelnen verlangen, sich selber öffentlich darzustellen, (...) in hohem Maß variieren (kann, W.K.); das entsprechende Spektrum dürfte von Einrichtungen, die noch Raum für experimentelle Selbsterkundungen lassen, bis zu institutionellen Arrangements reichen, die den Betroffenen nur noch zur Simulierung bestimmter Absichten anhalten. Meine Vermutung ist nun, dass die Tendenz zur personalen Selbstverdinglichung zunimmt, je stärker die Subjekte in Institutionen der Selbstpräsentation einbezogen sind, die den zuletzt genannten Charakter besitzen: Alle institutionellen Einrichtungen, die die Individuen latent dazu zwingen, bestimmte Empfindungen bloß vorzutäuschen oder abschlusshaft zu fixieren, fördern die Bereitschaft zur Ausbildung selbstverdinglichender Einstellungen (Honneth 2005, S. 104 f.).

Können diese Gratwanderungen pädagogisch-konzeptionelle Berücksichtigung finden?

4.2 Der Kompetenzdiskurs im Kontext einer Theorie der Tugenden

Zu fragen ist, inwieweit die produktiven Erfahrungen der Verschränkung von Bildungs- und Kompetenzorientierung auch eine ganz andere Lesart bzw. Entwicklungsperspektive eröffnen. Ausgangspunkt ist die von Freiwilligen und den Portfoliobegleiter/innen in vielen Varianten geäußerte Erfahrung, dass im Rahmen der Kompetenzreflexion mehr oder weniger explizit die Frage nach dem guten bzw. geglückten Leben verhandelt wurde. Hier lässt sich eine Brücke schlagen zu Micha Brumliks Ansätzen zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden.

Der Tugendbegriff befremdet zunächst, hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: „Die tugendgemäßen Tätigkeiten sind (...) ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten. Die Sache schlummert unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin“ (Brumlik 2001, S. 77). Diese Unaufgeklärtheit bzw. Ungeklärtheit wurde im Rahmen der Portfolioprosesse immer dann deutlich, wenn die für das eigene Engagement zentralen persönlichen Werte und Haltungen, persönlichen Interessen und Leidenschaften im Rahmen des gängigen Kompetenzvokabulars bzw. Kompetenzverständnisses erfasst werden sollten. Brumlik bezeichnet „diese Charaktereigenschaften mit einem bewussten Rückgriff auf antike Bildungstheorie als „Tugenden“. Tugenden lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt (ebd., S. 84). Eine Theorie der Tugend, als Lehre von wesentlichen und in sich wertvollen Charaktereigenschaften, vermag Emotionen in einem nicht-strategischen Sinne zu integrieren. Es geht dabei nicht um eine Renaissance vormoderner Positionen, vielmehr geht es um ein produktives Anknüpfen an eigene abendländische Traditionen, es geht auch nicht um eine Theorie der Moral, in deren Zentrum immer eine Theorie des Handelns und eine Lehre von allgemein gültigen Prinzipien stehen, „während doch eine Theorie der Tugenden sich vor allem für Haltungen und partikulare Lebensentwürfe interessiert“ (ebd. S. 95).

Wurden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157) bestimmt (s. o.), so können Tugenden als „jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen (werden, W.K.), die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus (...) ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt“ (ebd., S. 79). Dieses „gut“ ist auch zentraler Anknüpfungspunkt der Kritik an der Tugendethik seitens jener modernen Ethiken, die sich auf die Gerechtigkeitsdimension „beschränken“. In diesem Zusammenhang geht es Brumlik vor allem um eine „sozialwissenschaftlich reformulierte Theorie der Tugend“, die er in „Bildung und Glück“ (2002) skizziert hat. Es sollte in diesem Beitrag deutlich werden, wie sich in relativ offenen und sorgfältig begleiteten Portfolioprozessen produktive Pendelbewegungen ergeben zwischen systematisierten Kompetenzdiskursen und (noch) nicht-systematisierten Tugenddiskursen. Daraus lässt sich für einen zukunftsweisenden Bildungsanspruch im Rahmen des Kompetenzansatzes die Forderung nach einer ergänzenden Systematisierung und empirische Fundierung der Tugenddiskurse ableiten.

Literatur

- Adorno, T. W. (1974): Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt a. M., S. 29–53
- Adorno, T. W. (1980): Glosse über Persönlichkeit. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M., S. 51–55
- Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176
- Badelt, Ch./Hollerweger, E. (2001): Das Volumen ehrenamtlicher Arbeit in Österreich. Working Paper No. 6. Wien
- Brandstetter, G./Kellner, W. (Hrsg.) (2001): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung. Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien
- Brumlik, M. (2001): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie der Tugenden – „éducation sentimentale“. In: Liebau, E.: Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München, S. 73–99
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend. Hamburg
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. München/New York
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassen, Instrumente. Bielefeld
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart
- Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a. M.
- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt a. M.
- Kellner, W. (2004): Ehrenamtliche Erwachsenenbildung in Österreich. Strukturen, Themen, Trends. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 1, S. 18–21
- Kellner, W. (2005): Freiwilligenarbeit, Erwachsenenbildung und das informelle Lernen – das Kompetenz-Portfolio für Freiwillige des Rings Österreichischer Bildungswerke. In: Künzel, K.

(Hrsg.): Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Band 31/32. Köln u. a., S. 207–221

Klages, H. (2000): Engagement und Engagementpotential in Deutschland. In: Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a. M., S. 151–170

Preißer, R./Völzke, R.(2007): Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. In: REPORT, H. 1, S. 62–71

Ring Österreichischer Bildungswerke (2005): Engagement schafft Kompetenz. Informelles Lernen im Alltag. Das Kompetenz-Portfolio der Bildungswerke, Wien

Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften

In der Erwachsenenpädagogik dient Lernberatung der Unterstützung selbst gesteuerten Lernens und rückt die Lernenden in den Mittelpunkt. Auch Studierende müssen ihr Lernen selbst organisieren, aber viele können Selbstlernkompetenzen aufgrund biographischer Lernerfahrungen nicht ausreichend entwickeln. Lernberatung als Lernprozessbegleitung kann hier bestehende Angebote ergänzen. Der Artikel beschreibt, welcher Art der Beratungsbedarf der Studierenden ist und welche Beratungsprozessverläufe damit verbunden sind. Hierzu werden 30 Fälle in Form von Lernberatungsgruppen typologisiert sowie verschiedene Prozessverläufe identifiziert.

1. Anforderungen an universitäres Lernen und universitäre Beratungsangebote

Studieren als Prozess selbstgesteuerten Lernens (Railton/Watson 2005) ist ein Aneignungsprozess, bei dem Lernende über Gestaltung und Organisation ihres Lernprozess entscheiden, indem sie ihre Lernbedürfnisse definieren, die zum Lernprozess notwendigen materiellen und menschlichen Ressourcen hinzuziehen, Lernziele, Schwerpunkte, Lernwege und -tempo festlegen, geeignete Methoden auswählen und ihren Lernprozess bewerten (Arnold u. a. 2001, S. 17). Dazu gehören sechs Basiskompetenzen (Arnold u. a. 2001): Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Kommunikationskompetenz, personale Kompetenz und emotionale Kompetenz.

Bestehende Beratungsangebote an den Universitäten fördern diese Kompetenzen in geringem Maße. Die zentralen Studienberatungen orientieren sich an den Phasen des Studiums sowie Problemlagen der Studierenden (Stiehler 2005) und stellen Informationen, Beratungsangebote zur Studienwahl und zum Studienfachwechsel bereit (Stiehler 2005; Klaus/Müller/Vahrenkamp 1995, S. 405; Figge u. a. 1995, S. 30). Zwar sollen die Beratungsstellen der Hochschulen die Studierenden während des gesamten Studiums fachlich unterstützen, doch sind sie besonders an großen Hochschulen damit überfordert (Stiehler 2005). Als Zentraleinrichtungen können sie keine fachbezogene Beratung vornehmen. Die offenen Angebote der Studienberatungen und psychologischen Beratungsstellen werden vor allem bei krisenhafter Entwicklung des Studiums in Anspruch genommen (Stiehler 2005). Selbstlernkompetenz wird in Gruppenform (z. B. Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Zeitmanagement oder Prüfungsvorbereitung) vermittelt und stellt keine prozessbezogene Beratung dar (Lührmann 2002). Der Gruppenkontext erlaubt nur eine geringe Konzentration auf Individuen.

Die fachliche und methodische Beratung der Studierenden durch die universitären Lehrkräfte in den Geistes- und Sozialwissenschaften findet hauptsächlich während der Sprechstunden statt und ist aufgrund der Rahmenbedingungen problematisch. Zunächst ist die Freiwilligkeit der Beratung bedingt: Studierende müssen ihre Anliegen mit den Lehrenden besprechen und Standards erfragen, um entsprechende Leistungsnachweise zu erbringen. Zudem basiert der Rahmen der Sprechstunde auf universitären Hierarchieverhältnissen: Lehrende sind Rahmengeber, definieren Termine, sind Eigentümer des Raums und geben mit Seminarthemen sowie eigenen Standards den inhaltlichen Rahmen vor (Meer 2000, S. 20). Dass sie Ratgeber und Beurteiler in einer Person sind, hemmt die Kommunikation in der Sprechstunde, weil Studierende sich nicht trauen, Probleme offen anzusprechen (Herzer/Frings 2003, S. 39) und in einer untergeordneten Position sind (Meer 2000, S. 20). So verliert die Annahme des Rats der Lehrenden an Freiwilligkeit: wer gut beurteilt werden will, versucht die als gesetzt wahrgenommenen Anforderungen zu erfüllen. Diese Tendenz wird durch das zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden und Professoren verstärkt, das durchschnittlich bei 50 Studierenden pro Professor (Wissenschaftsrat 2006, S. 52) und in den Geisteswissenschaften bei 100 Studierenden pro Professor liegt (Nida-Rümelin 2006). Dies hat zur Folge, dass die Zeit pro Student/in in den Sprechstunden häufig knapp ist (Boettcher/Meer 2000, Herzer/Frings 2003). In der Folge reduzieren Studierende die Formulierung ihres Anliegens auf das Nötigste und Lehrende beschränken sich darauf, Anliegen anhand eigenen Wissens und unter Bekanntgabe eigener Standards zu beantworten. Aufgrund der begrenzten Fachkompetenz der Studierenden treten hierbei oft Verständnisprobleme auf (Herzer/Frings 2003, S. 38). So bleibt die Entwicklung von Selbstlernkompetenz weitgehend den Studierenden überlassen, die sich damit häufig überfordert fühlen¹. Dies wird kaum durch weitere Beratungsangebote aufgefangen, auch nicht durch Beratungsangebote an den Fachbereichen, die kaum prozessorientierte Beratung leisten können. Lernberatung als Lernprozessbegleitung² kann hier Abhilfe schaffen.

2. Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe

2.1 Lernberatung und Beratungsprozesse

Das hier zugrunde gelegte Konzept von Lernberatung für Studierende sieht die Begleitung einzelner oder mehrerer Phasen des Studiums oder die Unterstützung von Verarbeitungsprozessen vor und basiert auf dem Lernberatungskonzept von Kemper/Klein (1998) und Wieandt (2007)³. Grundlage ist die Betrachtung des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums als Abfolge von Aneignungs- und Verarbeitungsprozessen,

1 Der Anteil der Studierenden, die Leistungsprobleme im Studium haben, liegt zwischen 15 und 25 Prozent. Für eine Überforderung sprechen von Studierenden angegebene psychische Probleme (Hahne 1999, S. 13).

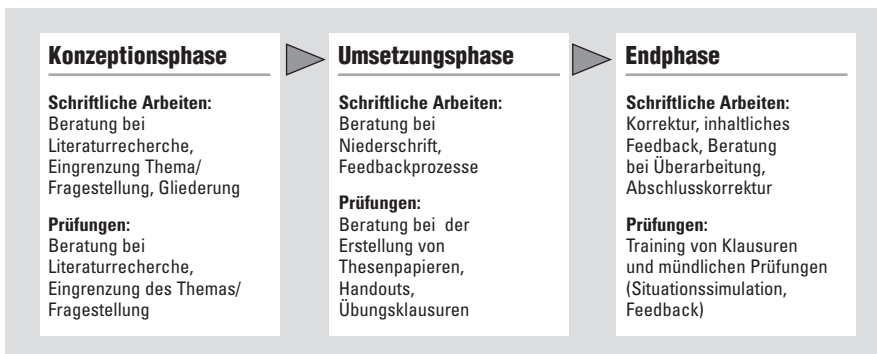
2 Lernprozessbegleitung als eine Form der Lernberatung sieht die Begleitung von Lernern über einen längeren Zeitraum vor (Kemper/Klein 1998, Rohs/Käpplinger 2004).

3 Entstanden ist das Konzept aus meiner Tätigkeit als Tutorin am Soziologischen Seminar der Universität Göttingen und wurde während meiner freiberuflichen Beratungstätigkeit und des Studiums der Erwachsenenpädagogik weiter entwickelt. Eine zusätzliche Beratungsausbildung habe ich nicht.

in deren Verlauf Selbstlernkompetenzen aufgebaut werden. Dies ist von individuellen Studienvoraussetzungen, biografisch erworbenen, habitualisierten Lernmustern sowie Rahmenbedingungen an der Hochschule abhängig. In den Lehrveranstaltungen wird Lernstoff angeeignet und durch die Anfertigung schriftlicher Arbeiten und Absolvieren von Prüfungen verarbeitet. Dies beinhaltet auch eine Vertiefung der Wissensbestände. Darüber werden Selbstlernkompetenzen aufgebaut und Lernmuster zu Lerngewohnheiten, Umgehens- und Reflexionsweisen verfestigt. Die Abschlussphase des Studiums bildet den vorläufigen Schlusspunkt des Prozesses.

Die Lernberatung stellt in diesen Phasen eine individuelle, prozessorientierte Lernbegleitung in Form von Beratungsgesprächen und Feedback (Textkorrektur und -kommentar) oder von Prüfungs- und Vortragstraining dar. Annahme ist, dass der Lernprozess optimal am konkreten Fall begleitet wird, indem Arbeitstechniken fach- und methodenspezifisch im Studienfach gelernt werden. Unsicherheiten können durch eine Prozessbegleitung abgebaut werden, die die Studierenden in ihrer Selbstlernkompetenz so stärkt, dass sie ihren Lernprozess aktiv gestalten können. In den Verarbeitungs- und Vertiefungsprozessen kann Lernberatung den gesamten Prozess sowie Prozessphasen unterstützen, wie Abbildung 1 zeigt.

Abbildung 1: Phasen eines typischen Verarbeitungsprozesses in Studium und Beratung



Die Vertiefung erworbenen Wissens findet im Studium zu großen Anteilen über schriftliche Arbeiten und mündliche Prüfungen statt, die sich in eine Konzeptions-, Umsetzungs- und Abschlussphase einteilen (Kruse 2002). Lernberatung kann alle Phasen unterstützen, wobei die Beratung sowohl synchron auf die Lernsituation als auch diachron auf den biografischen Hintergrund des Lerners Bezug nehmen kann⁴. Inhaltlich lassen sich den drei Phasen die aufgelisteten Beratungsthemen zuordnen, die von den Klienten bei Bedarf zum Anlass genommen werden, weitergehende Beratung zu

⁴ Die synchrone Ebene bezieht sich auf die Situation und ihre Rahmenbedingungen, die diachrone Ebene auf die biografisch erworbenen Sichtweisen und Handlungsmuster der Einzelnen (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85).

fordern. Kemper/Klein (1998) folgend wird die Subjektorientierung umgesetzt, in dem die Studierenden ihren Beratungsbedarf frei bestimmen. Inhaltlich bestimmen sie die synchrone oder diachrone Ebene der Beratung durch ihr Anliegen, die Oberflächenstruktur (Mader 1991 und 1999) wird nicht verlassen.

Im Lernberatungskontext sind drei Typen von Beratung unterscheidbar (Gieseke/Opelt 2004). Die informative Beratung stellt Informationen anhand von Informationssystemen durch die Beratenden bereit (ebd., S. 36 f.; Gieseke 2000). Diese Art der Beratung findet eher am Anfang des Studiums statt (Lührmann 2002). Situative Beratung wird durch die Situation des Ratsuchenden bestimmt (Gieseke/Opelt 2004, S. 41 ff.). Der Lerner bezieht sich auf eine Phase des Studiums oder auf Teile des Bearbeitungsprozesses, also auf die Bewältigung einer genau definierten Lernsituation. In der biografieorientierten Beratung formuliert der Ratsuchende keine eindeutigen Anliegen an die Beratung und biografische Perspektiven werden mit Qualifikationsbedürfnissen verwoben (ebd., S. 47 ff.). Bezogen auf die Lernberatung Studierender wird das Anliegen diffus formuliert und bezieht sich auf das Studium oder Aufgaben, die mit biografischen Perspektiven verbunden sind. Wichtig ist die Grenzziehung zur Therapie und ggf. das Weiterverweisen an eine solche Einrichtung.

2.2 Daten und methodisches Vorgehen

Während der hier beschriebenen Tätigkeit, die einen Zeitraum von zwei Jahren (2002–2004) umfasste, wurden 30 Klientinnen und Klienten⁵ persönlich (face-to-face, telefonisch) beraten⁶. Die Beratungsfälle wurden in Form von Fallakten dokumentiert, die Informationen über die Anliegen der Klienten, das Studienfach, die betreuenden Lehrkräfte, den Inhalt der einzelnen Sitzungen, Absprachen und Termine sowie fallbezogene Beobachtungen über Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten enthalten. Dazu gehören auch die schriftlichen Arbeiten der Klienten (Haus- und Abschlussarbeiten, Referate, Zusammenfassungen und Thesenpapiere). So enthalten die Fälle die für eine fallbezogene Arbeit relevanten, erreichbaren Informationen über die Klienten, die durch eigene Beobachtungen und Befragungen ergänzt wurden (Fatke 2003). Die Fälle wurden nach dem Modell empirisch begründeter Typenbildung ausgewertet (Kluge 2000), um Begleitungsverläufe mit Beratungsformen, -typen und -ebenen in Verbindung zu setzen sowie hieran geknüpfte Prozessverläufe und Beratungsbedürfnisse zu identifizieren. Jeder Typus besteht aus einer Kombination von Merkmalen, die inhaltlich zusammenhängen und empirisch regelmäßig vorhanden sein sollten. Die Fallakten wurden nach den vier Schritten Entwicklung von Vergleichsmerkmalen, Dimensionalisierung, Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge der Merkmale und Charakterisierung der Typen analysiert (Kluge 2000).

5 Ein Fall war eine einmalige Informationsberatung und wurde daher nicht in das Sample einbezogen.

6 Der Zugang zur Beratung erfolgte über Aushänge an Hochschulen, die Homepage der Beraterin und Mund-Propaganda. Eine Beratungssitzung (60 Min.) kostete 30 Euro, Textkorrektur inkl. Kommentar 3 Euro pro Seite.

2.3 Formen von Prozessbegleitung

Betrachtet man die 30 Beratungsfälle nach Beratungsprozessverlauf, -bedarf, -typ und -ebene, spannt sich ein Merkmalsraum an den Kategorien Studienphase und Verarbeitungsprozessphase auf, die unterschiedliche Beratungsbedürfnisse beinhalten. Die Fälle zeigen, dass Beratung in den Phasen des Studiums in unterschiedlicher Art und Intensität nachgefragt wird (Tab. 1). Der Schwerpunkt der Lernberatung lag auf der Unterstützung von Verarbeitungsprozessen. Ein geringer Anteil von Klienten suchte Begleitung für den gesamten Verarbeitungs- und Schreibprozess, ein größerer Teil fragte Beratung in unterschiedlichen Phasen des Verarbeitungsprozesses nach. Tabelle 1 zeigt die Einordnung der Fälle in den Merkmalsraum der Typologie, der die Anliegen, den Beratungszeitpunkt, den Prozessverlauf, den Beratungstyp, die Beratungsebene sowie Selbstlernkompetenzen in einen Sinnzusammenhang stellt.

Lernberatung und Lernprozessbegleitung wird hauptsächlich am Ende des Studiums nachgefragt. Die Lernberatungsfälle lassen sich in drei Hauptgruppen nach Formen von Prozessbegleitung einteilen: Die Gruppen 1 bis 4 nahmen die Beratung für Teile des Verarbeitungsprozess in Anspruch, während die Gruppen 5 und 6 für einen bzw. mehrere Verarbeitungsprozesse Beratung in Anspruch nahmen. G 7 umfasst die Gruppe der Abbrecher. Die Untergruppen unterscheiden sich nach dem Anliegen der Klient/in-n/en sowie nach Selbstlernkompetenzen. Beratungsform, -typ und -ebene sind jeweils

Tabelle 1: Merkmale und Einteilung der Fälle

Fallgruppen	Zahl/ Klient/inn/en	Anliegen	Zeitpunkt	Prozessverlauf	Beratungstyp	Beratungsebene	Selbstlernkompetenz
G 1	6	Begleitung Endphase Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolgreich	situativ	synchron	Fach- und Methodenkompetenz
G 2	6	Begleitung Konzeptions- und Endphase Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolgreich	situativ	synchron	Fach-, Methoden-, sozial- und Kommunikationskompetenz, emotionale Kompetenz
G 3	7	Konzeption Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolgreich	situativ	synchron	Fach- und Methodenkompetenz
G 4	2	mündliche Abschlussprüfungen	Abschluss des Studiums	erfolgreich	situativ	synchron	Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 5	3	Prozessbegleitung Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolgreich	biografieorientiert	diachron	Fach-, Methoden-, Sozial-, Kommunikationskompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 6	3	Prozessbegleitung während des Studiums u. der Abschlussarbeit		erfolgreich	biografieorientiert	diachron	Fach-, Methoden-, Sozial-, Kommunikationskompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 7	3	Prozessbegleitung Abschlussarbeit	Abschlussphase	Abbruch			

gleich. Da die meisten Klient/inn/en die Beratung zum Ende des Studiums in Anspruch nahmen, unterscheiden sie sich kaum hinsichtlich ihrer demographischen Merkmale. Die große Mehrzahl war zwischen 28 und 32 Jahre alt, abgesehen von Klient/inn/en der Gruppe 6, die sich während des Studiums beraten ließen und daher zwischen 20 und 25 Jahre alt waren. Die durchschnittliche Semesterzahl bewegt sich in den Gruppen zwischen 9 und 12 Semestern, mit Ausnahme der Gruppe 6. Das Geschlecht ist weitgehend gleich: die Mehrheit (24) sind Frauen⁷.

In den Beratungsprozessverläufen der Gruppen lassen sich Strukturähnlichkeiten und Unterschiede feststellen. Die Beratungsprozesse der erste Hauptgruppe (G 1-4) beziehen sich auf Prozesssteile des Verarbeitungsprozesses und sind vergleichsweise kürzer als die Beratungsprozesse der Gruppen 5 und 6. Die durchschnittliche Beratungsdauer für eine Prozessphase beträgt zwei bis vier Wochen. Gruppe 4 benötigte durch den Wegfall schriftlicher Arbeiten weniger Vorbereitungszeit. Ähnlich verhält es sich mit der Anzahl der Beratungssitzungen: In den Gruppen 1 und 3 lag die Anzahl bei ca. zwei Beratungssitzungen pro Person, bei Gruppe 2 waren es vier Beratungssitzungen und bei Gruppe 4 zwei. In dieser Obergruppe unterscheiden sich die Anliegen.

Klient/inn/en der *Gruppe 1* kontaktierten die Beratung, wenn sie kurz vor Abschluss ihrer Arbeit standen, um den Zeitpunkt der Korrektur zu besprechen. Nach Abschluss der Korrektur wurden Anmerkungen in einer Beratungssitzung diskutiert. Diese Gespräche berührten vor allem die Fach- und Methodenkompetenz der Klient/inn/en, die bestimmte Aspekte ihrer Arbeit diskutieren wollten. Diese Klient/inn/en hatten ein konkretes auf ihre Situation bezogenes Anliegen (synchrone Ebene): ihre Arbeit im gewünschten Zeitraum abzuschließen. Das situative Element bestand darin, dass sie unsicher oder mit Teilen ihrer Arbeit nicht zufrieden waren. In allen Fällen bestand diese Unsicherheit und Unzufriedenheit in einem diffusen, ungenuten Gefühl, das sie nicht klären konnten und das im Beratungsgespräch diskutiert wurde. Der Erfolg der Beratung bestand darin, dass sie ihre Arbeit für sich weitgehend zufriedenstellend abschließen konnten⁸ und sehr gute bis gute Noten bekamen.

Klient/inn/en der *Gruppe 2* kontaktierten die Beratung, als sie vor der Wahl des Themas der Abschlussarbeit standen und dies mit Hilfe der Beratung eingrenzen wollten. Hier kamen Planungsaspekte (Methodenkompetenz) zur Sprache, fehlende Motivation und Emotionen wie Ängste oder Unsicherheit. Sie nahmen wieder Kontakt auf, als sie die Rohfassung durchsehen lassen wollten. Auch bei ihnen gab es Aspekte, mit denen sie unzufrieden waren und die nicht vollständig in der Beratung geklärt werden konnten.

7 Dies kann drei Gründe haben: (1) Frauen suchen häufiger Beratungseinrichtungen auf als Männer, zumindest wenn sie eine mittlere bis hohe Schulbildung haben (Vogt 2005, S. 211), (2) Frauen fühlen sich bei Beratungsstellen der Universität weniger wohl und greifen deshalb auf andere Formen zurück. (3) Die Beraterin ist eine Frau und Frauen fühlen sich stärker angesprochen.

8 Einige Punkte, die fachliche Ermessensentscheidungen betrafen, konnten in der Beratung nicht geklärt werden. Die Bewertung solcher Entscheidungen ist von Prüfern abhängig und stellt eine Unsicherheit für die Studierenden und die Beraterin dar. Als Beraterin besteht die Anforderung darin, ausgehend von der Fachkenntnis zu beraten und Argumente für Diskussionen mit Betreuenden an die Hand zu geben.

Diese Klient/inn/en kamen mit der konkreten Anforderung „Orientierung“. Die Beratung blieb auf einer synchronen Ebene und hatte bei der Reflektion von Emotionen diachrone Züge. Auch sie schlossen ihre Arbeit erfolgreich ab.

Klient/inn/en der *Gruppe 3* kontaktierten die Beratung, als sie die Abschlussarbeit beginnen wollten. Sie hatten eigene Ideen, die sie mit Hilfe der Beratung umsetzen wollten. Die Inhalte der Beratung waren auf fachliche und methodische Aspekte begrenzt, personenbezogene Aspekte kamen nicht zur Sprache. Abgesehen von zwei Fällen, die einen längeren fachlichen Reflexionsprozess durchliefen, beschränkten sich die Beratungskontakte auf durchschnittlich zwei. Umsetzung und Abschluss bewältigten die Klient/innen allein, fünf schlossen ihre Arbeit erfolgreich ab, bei zweien ist der Verlauf unbekannt. Hier ist unsicher, ob diese Klienten unzufrieden mit der Beratung waren und deshalb keine weitere in Anspruch nahmen.

Die Klient/inn/en der *Gruppe 4* nahmen ein Training für ihre mündlichen Prüfungen in Anspruch, was die Besprechung der Thesenpapiere und die Simulation der Prüfung beinhaltete. Beide hatten zwei Beratungssitzungen, die sich auf die Kommunikations- und Sozialkompetenz sowie auf ihre fachliche, emotionale und Methodenkompetenz bezog. Die Beratung bewegte sich auf der synchronen Ebene. Auch wenn die Simulation nur in einem Fall sehr ähnliche Prüfungsfragen enthielt, wurde die Probe als hilfreich empfunden.

Die beiden Gruppen, die eine Prozessbegleitung in Anspruch nahmen, unterscheiden sich von der anderen Hauptgruppe. Der Beratungsprozess umfasste alle Teilphasen eines Verarbeitungsprozesses, die Beratungsdauer war intensiver und biografische Elemente wurden einbezogen.

Gruppe 5 umfasst Personen, die sich während ihrer Abschlussphase begleiten ließen. Dies umfasste Konzeption, Umsetzung und Abschluss der Abschlussarbeit sowie die Vorbereitung mündlicher Prüfungen und Klausuren. Während des Prozesses wurden alle Aspekte der Selbstlernkompetenz unterstützt. Es wurde mit Klient/inn/en über die Einbettung der Themen in ihre Biografie ebenso reflektiert wie über Emotionen (Unsicherheit, Ängste, Arbeitsstörungen). Die Beratungsprozesse in dieser Gruppe dauerten zwischen fünf und zehn Monaten und beinhalteten pro Person etwa 20 Beratungssitzungen. Kritisch zu reflektieren sind hier Grenzüberschreitungen: Der/Die Berater/in verließ teilweise die Oberflächenstruktur und die Klient/inn/en versuchten, die Verantwortung für ihren Lernprozess an den/die Berater/in zu übergeben. Dies führte zu Konflikten in der Beratung. Ebenso entwickelte sich fallweise eine Abhängigkeit von der Beratung, die erst mit dem Abschluss beendet wurde und die Entwicklung von Selbstlernkompetenz einschränkte. Mit einer gezielten methodischen Ausbildung des Beratenden zu einem früheren Zeitpunkt hätte dies erkannt und in der Beratung reflektiert werden können.

Gruppe 6 besteht aus Personen, die sich während mehrerer Verarbeitungsphasen begleiten ließen. Alle Personen waren zu Beginn der Beratung im Studium, eine Person

fortgeschritten (7. Semester), die anderen beiden Anfänger (3. Semester). Die Begleitungsprozesse dauerten zwei Jahre (2) bzw. ein Jahr (1), beinhalteten zwischen 50 und 260 Kontakten und endeten in einem Fall mit dem Studienabschluss und in den anderen beiden Fällen mit der Unabhängigkeit der Klient/inn/en. In diesen Prozessverläufen kamen biografiebezogene Aspekte in größtem Maße zum Tragen. Alle Aspekte des Lernberatungskonzepts waren relevant und es wurden alle Selbstlernkompetenzen in der Beratung angesprochen. Alle drei kamen in die Beratung, als sie sich in einer Studienkrise befanden und einen Fachwechsel oder Studienabbruch in Erwägung zogen. Durch die Beratung wurden sie wieder motiviert, was vorrangig an der Stärkung ihrer personenbezogenen Kompetenzen lag. Im ersten Fall entwickelte sich jedoch eine Abhängigkeit von der Beratung, die erst mit dem Studienabschluss endete. Grenzüberschreitungen ergaben sich ebenso in allen drei Fällen.

Die Gruppe der Abbrecher (*Gruppe 7*) umfasst Personen, bei denen der Studienverlauf bzw. der Studienabschluss eine krisenhafte Form angenommen hatte, was durch die Beratung nicht aufgefangen werden konnte. Bei allen gab es zwei bis drei Kontakte bis es zum Abbruch kam, der in zwei Fällen mitgeteilt wurde. Die Klient/inn/en hatten die Beratung als letzte Möglichkeit gesehen, ihren Abschluss zu machen bzw. im Studium weiter zu kommen, waren aber mit der Beratung unzufrieden bzw. entschieden sich gegen einen Abschluss. Inwieweit die Beratung dazu beigetragen hat, müsste eine externe Erhebung klären.

Die gestellten Forschungsfragen können so beantwortet werden: Der Beratungsbedarf der Studierenden bezieht sich hauptsächlich auf die Erstellung schriftlicher Arbeiten und umfasst in der Mehrheit Teile des Verarbeitungsprozesses, vor allem Konzeption und Abschluss von Arbeiten. Eine langfristige Lernprozessberatung wurde nur von einer Minderheit nachgefragt.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Der Bedarf an Lernberatung und Lernprozessbegleitung ist vorhanden, vor allem bei Konzeption und Abschluss einer Arbeit. Relevant ist die Abschlussarbeit aufgrund der Note⁹. Hier kumulieren bestehende Unsicherheiten und Unzufriedenheit mit den eigenen Kompetenzen so, dass Beratung nachgefragt wird. Dabei fragt der größere Anteil nur am Anfang und/oder am Ende Beratung nach. Ein kleinerer Teil nimmt eine Prozessbegleitung in Anspruch, wobei unklar ist, ob dies am mangelnden Bedarf oder an den Kosten des Angebots liegt. Dies könnte man nur klären, wenn ein solches Angebot kostenlos vorhanden und einer Evaluation zugänglich wäre.

Das hier vorgestellte Konzept der Lernberatung ist zur Förderung der Selbstlernkompetenzen einsetzbar, kann den Beratungsbedürfnissen der Klient/inn/en angepasst werden (Kemper/Klein 1998; Wieandt 2007) und so Betreuungsdefizite an Hochschulen kom-

⁹ Mit den neuen BA-Studiengängen wird sich dies ändern, da fast alle Leistungen in die Abschlussnote eingehen.

pensieren. Den Äußerungen der Studierenden zufolge ist eine Lernbegleitung vor allem auf der emotionalen und fachlich-methodischen Ebene hilfreich und wirkt sich positiv auf die Noten aus. Der fachliche Hintergrund ist daher notwendig: Lernprozessbegleitung muss die fachlichen Besonderheiten kennen, um den Ratsuchenden Anleitung geben zu können¹⁰. Gleichzeitig muss eine beraterische Methodenkompetenz vorhanden sein, um emotional zu unterstützen, aber Abhängigkeit und Grenzüberschreitungen zu reflektieren bzw. zu vermeiden. Neben einem entsprechenden Fachstudium wäre daher eine Lernberatungs-Ausbildung notwendig.

Für eine Tätigkeit als Lernberater/in wäre die Institutionalisierung an den entsprechenden Fachbereichen der Universität wichtig, um den Austausch mit Kolleg/innen und die Vernetzung mit Lehrenden¹¹ und anderen beratenden Institutionen zu ermöglichen. Dies würde die finanzielle Unabhängigkeit der Beratung sichern, was Abhängigkeitstendenzen vorbeugen und das Prinzip der Offenheit der Beratung fördern würde. Eine solche universitäre Studienbegleitung könnte die Studienbedingungen verbessern¹². Die Funktion des/der Lernberater/s/in ermöglicht eine fachbezogene, methodisch kompetente Beratung und die institutionelle Trennung von Beratung und Betreuung. Lernberatung könnte so vernetzt agieren und durch einen Dialog zwischen Lehrenden und Beratenden den fachlichen Hintergrund der Berater/innen stetig aktualisieren und umgekehrt die Lehrenden über die Lernenden informieren.

Literatur

- Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2001): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ (Teilprojekt Selbstlernkompetenz). Kaiserslautern
- Boettcher, W./Meer, D. (2000) (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Fatke, R. (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 56–68
- Figge, P. u. a. (1995): Psychologische Studienberatung an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zu Kontext, institutionellen Bedingungen und Aufgaben. München
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: REPORT, H. 46, S. 81–92
- Genenger-Stricker, M. (2000): Erfolgsfaktor Studienbegleitung. Zur Funktion institutioneller Betreuung und Beratung Studierender am Beispiel eines Part-time-Studiengangs für Familienfrauen, Frankfurt a. M.
- Gieseke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: REPORT, H. 46, S. 10–17

10 So erforderte die Beratung einiger Klienten eine fachliche Auffrischung, eigene Recherchen und Einarbeitung in neue Themen.

11 So könnten Unsicherheiten in der Beratung bzgl. der Gepflogenheiten an Fachbereichen ausgeräumt werden.

12 Ein ähnliches Modell wurde mit Erfolg in einem Studiengang für Frauen mit Familie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen erprobt (Genenger-Stricker 2000).

- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001 der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern (Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung)
- Hahne, R. (1999): Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Bonn
- Herzer, M./Frings, C. (2003): Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre. In: Ders. (Hrsg.): Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 8). Mainz (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (QZ)), S. 11–52
- Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Klaus, J./Müller, D./Vahrenkamp, S. (1995): Studienberatung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 10. Stuttgart, S. 401–414
- Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [20 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, Nr. 1 URL: www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm (Stand: 15.10.2007)
- Kruse, O. (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M./New York
- Lührmann, W. (2002): Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Sozialwissenschaftlich-pädagogische Orientierungen für die Beratung in der Hochschule. Frankfurt a. M.
- Mader, W. (1991): Unbewusste psychodynamische Lernbedingungen. Interaktion und Situation der Erwachsenenbildung in psychoanalytischer Sicht. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxisanwendungen Nr. 5.70, S. 1–22
- Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 317–326
- Meer, D. (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher, W./Meer, D. (2000) (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied Kriftel/Berlin, S. 19–66
- Nida-Rümelin, J. (2006): Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48. URL: www.das-parlament.de/2006/48/beilage/001.html (Stand: 15.10.2007)
- Railton, D./Watson, P. (2005): Teaching autonomy. Reading Groups and the development of autonomous learning practices. In: Active learning in higher education, Nr. 3, S. 182–193
- Rohs, M./Käpplinger, B. (2004): Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgsspur. In: Dies. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster, S. 13–27
- Stiehler, S. (2005): Studien- und Studentenberatung, in: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 2. Tübingen, S. 877–889
- Vogt, I. (2005): Frauen und Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 1. Tübingen, S. 209–218
- Wieandt, M. (2007): Studiencoaching als Lernberatung und Lernprozessbegleitung für Studierende: Eine kritische Auswertung. Abschlussarbeit Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik an der HU Berlin, unveröffentlichtes Manuskript. Berlin
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Drs. 7083/06, Berlin: Wissenschaftsrat. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf (Stand: 14.10.2007)

REZENSIONEN

REPORT
REPORT
REPORT

Zukunftsfeld Weiterbildung – Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten

Sammelrezension zweier Festschriften

Ekkehard Nuissl von Rein und Peter Faulstich, zwei renommierte Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung, sind im vergangenen Jahr sechzig Jahre alt geworden. Beiden wurden Festschriften gewidmet, die den Blick nicht nur auf Vergangenes richten, sondern die Gelegenheit nutzen, neue Perspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkunden.

Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.)

Zukunftsfeld Weiterbildung

Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 278 Seiten, 26,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1933-8

Ausgehend vom umfassenden Strukturwandel, dem die Weiterbildung momentan unterworfen ist, setzt sich die Festschrift für Ekkehard Nuissl von Rein zum Ziel, Anforderungen an die Weiterbildung und entsprechende Gestaltungsoptionen zu diskutieren. Gelingen kann dies freilich nur, wenn zwischen analytischen, programmatischen und auf Handlungsoptionen bezogenen Aussagen unterschieden wird.

Zu Beginn des ersten Teils (Fokus Forschung) fragt Rolf Arnold: *Welche Forschung braucht die Praxis?* Für die methodisch-systematisierte Verständigung über die Wirklichkeit und deren Analyse benötigt die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung Heuristiken, die die Erkenntnisprozesse leiten – wobei Gegenstands-facetten nicht nur sichtbar gemacht, sondern zugleich auch selektiert und begrenzt werden. Forschung ist eine Beobachtungspraxis, die die Art und Weise ihrer Beobachtungen reflektieren muss (und damit einer Beobachtertheorie bedarf), um sich der Gebundenheit von Forschungsergebnissen an die verwendeten Beobachtungskategorien immer wieder bewusst zu werden. Aus der Transzendierung dieser Muster kann eine Vielfalt der Konzepte und Deutungen entstehen, „welche den Praktikerrinnen und Praktikern helfen kann, das Neue, was da auf sie zukommt, neu zu sehen, ihre bisherige Praxis selbst neu zu sehen oder sich gar selbst neu zu erfinden.“ (S. 18) Josef Schrader argumentiert für die Notwendigkeit einer empirischen Erwachsenenbildungsforschung,

die sich als praktische, nicht aber als pragmatische Wissenschaft verstehen sollte: „Bei einer solchen Orientierung gewinnt die Erwachsenenbildung ihre Themen und Fragestellungen aus der Praxis, bearbeitet sie theoretisch und methodisch nach wissenschaftlichen Standards und bereitet ihre Befunde so auf, dass sie für plurale Öffentlichkeiten nützlich sind.“ (S. 34) Dabei scheint es weniger wichtig, ‚große‘ Themen zu bearbeiten. „Vielmehr sollte es darum gehen, Themen mittlerer Reichweite auf hohem theoretischem und methodischem Niveau und in möglichst engem Kontakt mit Nachbar-disziplinen einschließlich der Fachdidaktiken zu bearbeiten.“ (S. 35) Am Beispiel der empirischen Aufklärung der Regulationsmechanismen von Weiterbildungsbeteiligung erörtert Jürgen Wittpoth die Frage, wie bisherige Forschungsansätze überhaupt (noch) in der Lage sind, reale, komplexe Phänomene der Weiterbildung adäquat zu erfassen, und resümiert, dass es offensichtlich an der Zeit sei, „zur Bearbeitung komplexer Probleme mehrdimensionale Modelle zu entwickeln, in denen gegenwärtig, aber auch bereits früher verfolgte Einzelperspektiven ‚aufgehoben‘ sind“ (S. 66), wozu vermutlich auch komplexere, kooperative Organisationsformen wissenschaftlicher Arbeit erforderlich seien. Forschungsbefunde zu solchen Themen mittlerer Reichweite werden vorgestellt von Rudolf Tippelt (Perspektiven und Konzepte der Adressatenforschung, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten in eine handlungsorientierte, eine institutionenorientierte und eine milieuorientierte Adressatenforschung differenziert haben), von Wiltrud Gieseke (Programmplanung als Teil professionellen Handelns und Programmforschung als Rekonstruktion professioneller Spielräume und institutioneller Kontexte) und von Rolf Dobschat, der auf den Doppelcharakter von Regionalisierung und Weiterbildung als Forschungs- und als Politikfeld hinweist und feststellt, dass

eine grundlagenorientierte und theoriegeleitete regionale Weiterbildungsforschung jenseits des politischen Legitimationsbedarfs nur ansatzweise stattgefunden habe.

Im zweiten Hauptteil des Buches (Fokus Handlungsfeld) stellt Klaus Meisel die *Gelernte Flexibilität als Vorteil öffentlicher Weiterbildungsorganisationen im gegenwärtigen Strukturwandel* heraus. Christiane Schiersmann resümiert den gegenwärtigen Stand der Weiterbildungsberatung, wobei sie dieses recht heterogene Feld zunächst in Bezug auf Aufgabenbereiche, Anbieter und das Selbstverständnis von Beratung untersucht und anschließend zentrale zukünftige Herausforderungen hinsichtlich institutioneller Kontexte, Beratungstheorie, Professionalisierung der Berater und Qualität der Beratung sowie Beratungsforschung skizziert. Monika Kil und Erhard Schlutz legen in ihrem Beitrag dar, wie sich unter der Perspektive der „Bildungsdienstleistung“ Veränderungen und Handlungsspielräume von Weiterbildungsanbietern untersuchen lassen. Hieran schließen sich Ingrid Schöll mit einem Beitrag zu *Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberufliche Mitarbeitende in der öffentlichen Weiterbildung* und Elke Gruber mit einem aufschlussreichen Text über *Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung – Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich* an. In Bezug auf das Lerngeschehen selbst hebt Angela Venh die Relevanz der Geschlechterforschung für die Weiterbildung hervor. Sie beschreibt „die Herausforderung, disziplinär gebundene Wirklichkeitssichten gegen den Strich zu reflektieren“ (S. 193), wenn wissenschaftliches Wissen der Geschlechterforschung auf Weiterbildung bezogen und Weiterbildung nach Genderrelevanz ausgeleuchtet wird. Die Bedeutung des „schmalen“ – gleichwohl hoch relevanten – Segmentes der Politischen Weiterbildung würdigt Benno Hafenecker und erörtert mögliche Kernbestandteile zukünftiger politischer Weiterbildung. Horst Siebert reflektiert den Topos *Lernen an „Erfahrungen“* in erkenntnistheoretischer, pädagogischer und neurobiologischer Perspektive, während Henning Scheich aus explizit neurobiologischer Perspektive die Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung durch Mediennutzung erörtert.

Im dritten Teil (Fokus Weiterbildungspolitik) werden die beiden zentralen Aspekte der so-

zialen Exklusion (Christoph Ehmann) und der Frage nach der Zeit für das Lernen (Peter Faulstich) aufgegriffen.

Über die Vielfalt der Inhalte hinweg verdeutlicht diese Festschrift die Unterschiede zwischen (1.) beobachtungswissenschaftlichen Aussagen, (2.) Aussagen einer Disziplin, die sich als angewandte Wissenschaft versteht, und (3.) programmatischen Aussagen über Gestaltungsoptionen eines Handlungsfeldes. Sie führt aber auch vor, wie diese Aussageformate aufeinander bezogen werden können, wobei die Frage mitverhandelt wird, wie die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ihr Verhältnis zur Praxis Erwachsenenbildung definiert.

**Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.)
Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten**

Festschrift für Peter Faulstich zum 60. Geburtstag
(Juventa Verlag) Weinheim/München 2006,
186 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-7799-1728-1

Die Festschrift für Peter Faulstich geht von der Leitidee aus, dass ohne Utopien in der Erwachsenenbildung keine Verständigung in der Gegenwart möglich sei und greift den Ansatz der 1990 erschienenen Schrift *Lernkultur 2006 – Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft* noch einmal auf, indem sich die Autorinnen und Autoren der Festschrift mit denkbaren Entwicklungen der Erwachsenenbildung in Bezug auf ihre eigenen Forschungsschwerpunkte auseinandersetzen und fragen, welche in der *Lernkultur 2006* angesprochenen Prognosen sich als weniger zutreffend erwiesen, und welche Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und in der Gesellschaft tatsächlich eingetreten sind. Insbesondere aber wird – vor dem Hintergrund der Aufklärung als historischem Bezugspunkt der Erwachsenenbildung – aus verschiedenen Perspektiven diskutiert, welche Zielsetzungen und Aufgaben die Erwachsenenbildung in Zukunft haben soll, und auf welche Herausforderungen sie sich einstellen muss.

Im einleitenden Beitrag erörtert Jürgen Wittpoth, welche der seinerzeit beschriebenen Probleme bis heute Gültigkeit haben, was sich

verändert hat und wo sich neue Probleme zeigen. Die zukünftige Aufgabe der Erwachsenenbildung bestehe zwar nicht darin, politisch verursachte Probleme zu lösen, wohl aber darin, Hilfestellungen zu geben, diese Probleme zu verstehen und in einen erweiterten Kontext zu stellen, um neue Handlungsperspektiven zu entwickeln. Hieran anschließend beschäftigt sich Martin Allespach mit den Perspektiven speziell der betrieblichen Weiterbildung. Der Beitrag von Christine Zeuner geht der Frage nach, welchen Stellenwert die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit ihren Angeboten im Bereich des formalen Lernens haben werden. Helmut Bremer erörtert, welche sozialen Milieus heute noch die Angebote der Kirche wahrnehmen, und stellt Untersuchungen zu typischen Haltungen sozialer Milieus zu Kirche und Religion vor. Hannelore Faulstich-Wieland untersucht die Entwicklung der Frauenbildung vor dem Hintergrund der Gefahr, dass mit der Genderperspektive die Belange von Frauen wieder in den Hintergrund treten und unabhängige Ansätze emanzipatorischer Frauenbildung eingeebnet werden könnten. Joachim Ludwig greift das Thema Subjektorientierung auf und fragt, in welcher Weise im didaktischen Diskurs der Erwachsenenbildung dieses Bildungskonzept weiter verfolgt wurde und in welchen (typischen) Formen das Verhältnis von lernendem Subjekt und Bildungsgegenstand theoretisch modelliert wurde. Mit Fragen der Technisierung der Lebenswelt im

Horizont lebenslangen Lernens setzt sich Anke Grotlüschen auseinander. Gernot Graebner beschäftigt sich mit der Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftstransfer in die Gesellschaft und der Erfüllung individueller Interessen im Sinne personaler Weiterbildung. Der Stand des Professionalisierungsprozesses ist Gegenstand des Beitrages von Sabine Schmidt-Lauff, während Gisela Wiesner auf die Qualität der Weiterbildung eingeht.

Dieser Band fragt erstens nach den zurückliegenden und zukünftigen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung für gesellschaftliche Entwicklung und zweitens nach den Bedingungen und Interessenslagen, unter denen sich Erwachsenenbildung entwickelt; damit expliziert er die Normativität von Bildungszielen und macht sie der Diskussion zugänglich, womit er einer Attitüde entgegentritt, die mit der Leugnung dieser Normativität zu deren Verschleierung beiträgt. Im Mittelpunkt des Buches steht die Frage, ob und wie es der Erwachsenenbildung gelingt, Bildung als Aufklärung fortzuentwickeln. Gemeint sind damit Bildungsprozesse, die nicht nur auf Selbsterhaltung und Nützlichkeit zielen, sondern die immer auch die Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Interessen hinter den Bildungsgegenständen reflektieren, um so die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Bildungsteilnehmer zu erweitern.

Rüdiger Rhein

Politische Erwachsenenbildung

Sammelrezension aktueller Studien

Drei Studien zur politischen Erwachsenenbildung zeigen exemplarisch, wie aktiv dieses kleine Wissenschaftssegment ist und mit welchen Fragen es sich derzeit beschäftigt.

Fritz, Karsten/Maier, Katharina/Böhnisch, Lothar

Politische Erwachsenenbildung

Trendbericht zur empirischen Wirklichkeit der politischen Bildungsarbeit in Deutschland, (Juventa Verlag) Weinheim und München 2006, 224 Seiten, 18,00 Euro, ISBN 978-3-7799-1925-4

In den Jahren 2002 bis 2004 wurde eine bundesweit angelegten Evaluationsstudie mit dem

Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zur politischen Erwachsenenbildung zu gewinnen. Befragt wurden Einrichtungen, Mitarbeiter/innen der politischen Erwachsenenbildung wie auch Teilnehmende. Der hier vorzustellende Trendbericht enthält eine Zusammenstellung der Evaluationsergebnisse. Nach zwei einführenden Kapiteln zur Begriffsbildung, zum Diskussionsstand und Selbstverständnis der politischen Bildung werden die Ergebnisse in elf thematische Dimensionen untergliedert dargestellt.

Zwar geben die methodische Anlage der Studie, die Rücklaufquote und die Tatsache, dass sie von Mitarbeitern aus der universitären Sozialpädagogik und nicht aus Instituten der Erwachsenenbildung durchgeführt wurde, Anlass zur Kritik. Dennoch sind die Ergebnisse aufschlussreich und interessant. Sie sind allein schon deswegen von Bedeutung, weil der Diskurs um die politische Bildung in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels vor allem auch als Krisendiskurs geführt wurde; diese Stimmung aber kaum durch empirisches Material und gehaltvolles Wissen belegt werden konnte. So sind der Horizont des gesellschaftlichen Strukturwandels, die Entgrenzung von Politik und politischer Bildung, die angebliche Sozialpädagogisierung und die Bedeutung der politischen Bildung im lebenslangen Lernen wichtige rahmende Aspekte, die zunächst reflektiert werden. Vor diesem Hintergrund geht es dann darum, das Lernfeld im politisch-gesellschaftlichen Übergangsprozess neu abzustecken und schließlich empirisch „Trends, Potentiale, Barrieren und Szenarien in der Landschaft der politischen Erwachsenenbildung zu identifizieren“ (S. 20). Die vielfältigen Ergebnisse zu den einzelnen Auswertungsaspekten verdeutlichen, welchen Klärungs- und Suchprozessen dieses Gebiet unterliegt und mit welchen Fragen und Themen es sich befasst.

Sichtbar werden sowohl Diskrepanzen von Angebot und Nachfrage als auch Veränderungen und Bedeutungsverschiebungen bei den Zielen und Themen der Bildungsveranstaltungen. Deutlich wird auch die Mischung aus Angeboten in Bildungsstätten, der „Nutzung öffentlicher Räume“ (S. 76) und neuer, ungewöhnlicher Lernorte. Es gibt einen Trend zu kompakteren Veranstaltungsformen und so abwechslungsreich und partizipativ die angewandten Methoden auch sind, der Vortrag, die Gruppenarbeit und der Einsatz von Medien dominieren. Die Studie zeigt u. a., dass die Teilnahmemotivation vor allem in den Bereichen „Wissen über Zusammenhänge erwerben“, „neue Erfahrungen machen“ und „Kompetenzen für Beteiligung“ liegen (S. 113).

Die Evaluation liefert erstes wichtiges Material, mit dem das Profil der politischen Bildung, Entwicklungspotenziale, neue Aufgabenfelder und Herausforderungen belegt werden. Es

handelt sich somit um einen Bericht, der für die weitere Profilierung des Feldes wichtige Wissensgrundlagen und empirisch fundierte Anregungen bezogen auf den inneren Diskurs wie auch für öffentliche und förderungspolitische Begründungen liefert.

Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo
Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung

Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen

(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2006, 254 Seiten, 19,80 Euro, ISBN 978-3-8997-4287-9

Die Diskussion über die Wirkungen von Bildung beschäftigt auch die politische Erwachsenenbildung. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) haben die Autoren versucht, der „Wirkung politischer Erwachsenenbildung empirisch auf die Spur zu kommen“ (S. 8), wobei sie allerdings die Auffassung vertreten, dass diese Wirkungen – bei allem berechtigten Interessen der unterschiedlich Beteiligten – nicht exakt gemessen und belegt werden können. In einer breit angelegten empirischen Untersuchung wird das Material zu den drei Schwerpunkten „Realität und Vielfalt politischer Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen“, „Professionelles Selbstverständnis und professionelles Handeln“ und „Wirkung politischer Erwachsenenbildung“ vorgestellt. Dabei stützen sich die Autoren auf eine mehrstufige Untersuchung in einer vielgestaltigen Weiterbildungslandschaft von Trägern und Einrichtungen in diesem Bundesland. Das Material wird aus vier Stichproben gewonnen: Bildungsprogrammen von 27 Einrichtungen in unterschiedlicher Trägerschaft aus dem Jahr 2004, Experteninterviews mit Mitarbeiter/innen aus 15 Einrichtungen, schriftliche Befragung von 142 Einrichtungen und Interviews mit 25 Teilnehmenden.

Die Autoren geben mit der Auswertung vorliegender Daten, Berichte, Materialien und Programme einen eindrucksvollen Überblick über die politische Erwachsenenbildung in NRW. So zeigt die Programmanalyse für das Jahr 2004, dass die Spitzengruppe „aus vier Themenfeldern“ besteht: „Demokratieent-

wicklung, Partizipation, bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement“, „Arbeit, Beruf, Interessenvertretung, Arbeitslosigkeit, Zukunft der Arbeit“, „Außenpolitik, internationale Entwicklung, Entwicklungspolitik, Globalisierung“, dann „Migration, Minderheiten, interkultureller Dialog, internationale Begegnung“ (S. 24). Bei den Veranstaltungsformen dominieren „Vortrag mit Diskussion“ und „zwei- bis dreitägige Veranstaltungen, Wochenendseminare“. Auch großer Beliebtheit erfreuen sich „Exkursionen, Stadt(teil)führungen, Studienfahrten und -seminare“. Diese und die mehrtägigen Veranstaltungen werden gleichzeitig von den Befragten als besonders effektiv eingeschätzt. Hinsichtlich der Teilnehmenden kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass „41 Prozent regelmäßig an den Veranstaltungen einer bestimmten Einrichtung teilnehmen“, bei „30 Prozent handelt es sich um Neuzugänge“ und „gut ein Drittel sind Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ (S. 53 f.). Im folgenden Kapitel wird gefragt, wie die „Bildungsprogramme eigentlich zustande kommen, wie politische Bildner/innen Veranstaltungen planen, finanzieren, durchführen und auch evaluieren“ (S. 135). Die zentralen Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: Betont wird, dass „politische Bildung nicht neutral sein kann, auch nicht neutral sein sollte“ (S. 143); dass bei aller Krisenentwicklung die „Nachfrage nach politischer Bildung nicht als krisenhaft empfunden wird“ (S. 148), die Reduzierung der öffentlichen Finanzierung und der Kostendruck aber für Programme und Angebote folgenreich sind bzw. sein werden. Hervorgehoben wird die notwendige Autonomie und Kreativität von Trägern und Expert/inn/en, wie auch die Tradition von Reflexion und Auswertung; neu sind hingegen die aktuell Einzug haltenden Qualitätsmanagementsysteme. Hier zeigen vor allem die Einschätzungen und Bedenken der Befragten, was solche Systeme in der Praxis bedeuten: Demnach haben sie „auf die Programmplanung und -gestaltung eher wenig Einfluss und ihre Wirkungen liegen stärker im Bereich der Organisationsentwicklung, der Verbesserung der internen Kommunikation und Verwaltungsabläufe“ (S. 168).

Im letzten Kapitel geht es um die Messbarkeit und Wirkung von politischen Lernprozessen, die hochgradig komplex und vielschichtig sind und nach Meinung der Autoren „im wirklich

Messbaren niemals aufgehen kann“ (S. 176). Dieser Teil der Studie bietet interessantes Material, das aus der Sicht der Experten zwischen begrenztem „Wirkungsoptimismus“ und unterschiedener „Messbarkeitskepsis“ (S. 177) schwankt. Belegt werden anhand der Auswertung von exemplarischen Lernbiografien und sensiblen und plausiblen (Selbst-)Beschreibungen, die längerfristigen und biografischen Wirkungen sowie die Effekte und unterschiedlichen Nutzenaspekte politischer Erwachsenenbildung – ohne freilich einem naiven Input-Output-Schema das Wort zureden. Diese differenzierten und eindrucksvollen Ergebnisse ermutigen und können auch zur „Entspannung“ einer Diskussion beitragen, die gegenüber der politischen Erwachsenenbildung immer wieder mit Unterstellungen oder auch Ideologieverdacht argumentiert. Die Studie ist somit ein wichtiger empirischer und zugleich normativer Beitrag für ein Bildungsfeld, das die Sympathie der Autoren hat und von ihnen als „Erfolgsmodell“ resümiert wird.

Hallmayer, Thomas **Politische Erwachsenenbildung im Erziehungssystem**

Von der Pädagogisierung gesellschaftlicher Krisen zur Systembildung – Eine empirische Studie am Beispiel des Themas Ökologie (Shaker Verlag) Aachen 2006, 273 Seiten, 49,80 Euro, ISBN 978-3-8322-4814-7

Die Publikation – die als Dissertation eingereicht wurde – versteht sich als Beitrag zur Grundlagenforschung der politischen Erwachsenenbildung und nutzt die soziologische „Systemtheorie als Methodologie für eine empirische Untersuchung der Erwachsenenbildung“. Durch die Rekonstruktion eines gesellschaftlich relevanten Phänomens will sie am Beispiel des Themas Ökologie „Reflexionsgewinne für professionelles und disziplinäres Orientierungswissen ermöglichen“ (S. 14). In neun Kapiteln skizziert der Autor unter systemtheoretischem Blickwinkel den Ausgangspunkt und die systematischen Grundlagen der Untersuchung, die Diskussion der Disziplin Erziehungswissenschaft und politische Erwachsenenbildung, das Thema Ökologie sowie die Besonderheit der systemtheoretisch angeleiteten empirischen Inhaltsanalyse.

Zunächst wird mit Blick auf Autoren wie Kade, Hufer und Ahlheim ausführlich die Diskussion um die Suche nach Wissenschaftlichkeit, die Debatte zur Entgrenzung, Pädagogisierung und Expansion des Erziehungssystems und die Kontroversen um Wissenschaft und Politik der letzten Jahre rekapituliert. Hier positioniert sich der Autor als Luhmann-Schüler, indem er eine „theoretische Deskription, Analyse und Begründung von politischer Erwachsenenbildung mit wissenschaftlichen Mitteln“ (S. 41) betreibt. So wird denn auch „die Komplexität des Phänomens Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (S. 102) – als Teil des Erziehungssystems – systemtheoretisch begründet und die erwachsenenpädagogische Rezeption der Systemtheorie rekonstruiert. Interessant ist dann die Inhaltsanalyse von Selbstbeschreibungen des Feldausschnitts Ökologie von 1970 bis 2000 auf der Grundlage der Datenbank des DIE. Hier wird materialreich und in chronologischer Perspektive deutlich, wie die „Pädagogisierung der ökologischen Krise“ und die „Aufgabenzuschreibung an die politische Erwachsenenbildung“ (S. 123) erfolgt. Anschließend wird die systemtheoretische Reflexion wieder aufgenommen und der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass die politische Erwachsenenbildung „mit dem Code Wissen/Nicht-Wissen zum Thema Ökologie fast alle Anzeichen aufweist, die die Systemtheorie im Rahmen ihrer Checkliste für das Aufspüren eines autopoietischen sozialen Systems formuliert“ (S. 199).

Seinem Anspruch, eine systemtheoretisch-soziologische und aufgeklärte Selbstbeschreibung und damit eine neue sozialwissenschaftliche Sicht auf die politische Erwachsenenbildung bzw. ihren gesellschaftlichen Ort vorzulegen, wird der Autor mit dieser Studie zur Ökologie nur bedingt gerecht. Der „Flug über den Wolken“ – so das angebotene Bild – bietet zwar interessante und auch provozierende Blicke aus der Distanz an, ist aber z. T. auch verwirrend und unklar. Luhmanns Systemtheorie auf einen Bereich der Erziehungswissenschaft zu beziehen, ist theoretisch reizvoll, bleibt aber ohne eine Selbstreflexion ihrer Grenzen und Fallstricke zugleich borniert. Mit ihren vielen Unterkapiteln und auch Auflistungen hat die Publikation vielfach einen eher additiven und nicht gerade lesefreundlichen Charakter.

Benno Hafeneeger

Rezensionen

de Witt, Claudia/Czerwionka, Thomas **Mediendidaktik**

(Studientexte für Erwachsenenbildung)
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 135
Seiten, 18,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1914-7

Der Einsatz von Medien in Lehr-Lernprozessen hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, dies nicht nur in Bezug auf E-Learning, sondern auch im Kontext traditioneller Präsenzangebote. Trotzdem ist das Thema „Mediendidaktik“ in den letzten Jahren fast ausschließlich im Kontext des Online-Lernens und -Lehrens diskutiert und systematisiert worden. Mit dem Studientext zur Mediendidaktik liegt nun eine Publikation vor, die diesen Bereich breiter systematisiert, wobei auch hier ein Schwerpunkt auf E-Learning liegt.

Ausgehend von der Beschreibung zentraler Begriffe der Mediendidaktik werden Grundlagen, Hintergründe, Konzeptionen und Diskussionen bezogen auf die Mediendidaktik im Hinblick auf die spezifische Situation der Erwachsenenbildung beleuchtet. Im Kapitel „Mediendidaktik als (medien-)pädagogische Teildisziplin werden die historische Entwicklung aufgezeigt, Gegenstand, Ziel und Aufgaben beschrieben sowie eine Einordnung verwandter Begriffe wie Medienerziehung, Medienkunde, Medienpädagogik usw. vorgenommen. Dabei wird auch die zentrale Frage aufgeworfen, ob nicht vor dem Hintergrund der Bedeutung der Medien in allen Lebensbereichen der Status einer Teildisziplin in Zukunft perspektivisch abgelegt wird (S. 38). Ein wichtiges Thema ist die Diskussion des Medienbegriffs. Sie verdeutlicht, unter welcher Perspektive Medien in Lehr-/Lernprozessen in den Blick genommen werden können: Unterrichtsmedien, Lehrmedien, Lernmedien, Bildungsmedien, didaktische Medien. Von Bedeutung ist dabei, dass die jeweilige Funktion der Medien im Bildungsprozess genau beleuchtet wird und Konzeptionen darauf aufbauend gestaltet werden. Die Ausführungen zu mediendidaktischen Ansätzen sind kurz und prägnant und stellen die wichtigsten Aspekte des Diskurses dar. Neben behavioristisch, kognitivistisch und konstruktivistisch orientierten Ansätzen wird der pragmatisch orientierte Ansatz vorgestellt, der Elemente der anderen An-

sätze als „Werkzeuge“ benutzt. Zur Orientierung im Diskurs ist dieses Kapitel sehr hilfreich. Im Kapitel zum Themenfeld Kommunikation mit und über Medien werden wichtige Aspekte zur Kommunikation in virtuellen Kontexten beleuchtet. Auch Themen wie „Mobile Learning“ werden angeschnitten. Dabei sind die Hinweise äußerst hilfreich, dass beim Medieneinsatz immer auf den Gesamtkontext des jeweiligen Lernangebots geschaut und dessen Eignung dafür geprüft werden muss (S. 80). Die Frage der Begründung des Medieneinsatzes spielt auch beim Kapitel „Medien in Lehr-Lern-Prozessen“ eine wichtige Rolle. Inhaltliche, methodische und organisatorische Entscheidungen beim Einsatz von Medien sind zentrale Aspekte bei der Entwicklung didaktischer Konzeptionen. In diesem Zusammenhang wird auf verschiedene Konzeptionen mediengestützter Lehr-Lern-Prozesse eingegangen wie klassische Konzepte des Medieneinsatzes, Web-Didaktik, gestaltungsorientierte Mediendidaktik und kooperatives Lernen, besonders herausgestellt wird das E-Learning. Die Informationen sind gut aufbereitet und geben einen guten Überblick über den Medieneinsatz in Bildungsprozessen, wobei man sich bezogen auf den Einsatz bei Präsenzangeboten etwas mehr Differenzierung gewünscht hätte, wie etwa zur didaktischen Konzeption von medienbasierten Selbstlernzentren.

Insgesamt überzeugt der Band durch seine sehr gut lesbare Aufbereitung der wichtigsten Aspekte der Mediendidaktik und stellt nicht nur eine gute Handreichung für Studierende, sondern auch für diejenigen dar, die medienbezogene Angebote planen. In Anbetracht der rasanten Entwicklung des Medienbereiches kann zwar nicht jeder aktuellen Entwicklung Rechnung getragen werden, doch ist dies unproblematisch, da die grundsätzliche Fragestellung bezogen auf den Medieneinsatz in Bildungsprozesse immer die gleiche bleibt, nämlich, ob der Medieneinsatz Vorteile gegenüber traditionellen Angeboten hat. Solche Vorteile werden benannt, aber auch immer wieder kritisch reflektiert. Darin liegt eine weitere Stärke dieser Veröffentlichung. Der Band liefert grundlegende Informationen zur Mediendidaktik sowie zum mediendidaktischen Diskurs und wird damit der Funktion eines Studententextes vollauf gerecht.

Richard Stang

Frey, Tatjana R.
Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 261 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3333-4

Ausgehend von der These der Entgrenzung des Pädagogischen wird in der vorliegenden Publikation die Personalentwicklung in Unternehmen als attraktives Berufsfeld für Diplompädagog/inn/en mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung vorgestellt; offenbar erfreut es sich bei diesen ohnehin schon seit einiger Zeit zunehmender Beliebtheit. In das allerdings noch wenig erforschte berufliche Handeln von Personalentwickler/inne/n werden informative Einblicke ermöglicht, indem die Ergebnisse qualitativer Interviews mit zehn Diplompädagog/inn/en mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung, die als Personalentwickler/innen tätig sind, dargestellt und interpretiert werden; sie wurden zu ihren beruflichen Tätigkeiten, Selbst- und Aufgabenverständnissen, Kompetenzanforderungen, zur Bewertung ihres Studiums u. a. m. befragt.

Dabei, wie auch im theoretischen Teil der Studie geht es der Autorin um „die Passung von Erwachsenenbildung und Personalentwicklung“. Sie stützt sich dabei auf ein „reflexives Professionalisierungsmodell“ von H. Geißler, das sich von einem „linearen“ unterscheidet, weil es die Notwendigkeit sehe, die „Identität von Weiterbildung“ neu zu bestimmen. In diesem Sinne „positioniert“ die Autorin Personalentwicklung in Unternehmen „eindeutig“ als nicht nur vergleichsweise neues, sondern auch als zeitgemäßes und „spannendes“ Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagog/inn/en und verortet dieses theoretisch als moderne, „gewinnorientierte“ Erweiterung der „klassischen Erwachsenenbildung“. „Innovative und kreative Prozessgestalter“ könnten hier „interessante und herausfordernde Tätigkeiten“ finden, weshalb eine Beschäftigung von Pädagogen in der Personalentwicklung von Unternehmen keineswegs als eine Abwanderung, sondern als eine modernisierte Ausweitung erwachsenpädagogischen Agierens zu verstehen sei, stelle doch Personalentwicklung modernes pädagogisches Handeln dar. Die mit Originalzitaten aus den Interviews veranschaulichten Ergebnisse bestätigen zum Großteil die theoretischen Vorannahmen und Verortungen der Autorin; verallgemeinerungs-

fähig im empirisch-repräsentativen Sinne sind diese aufgrund der niedrigen Stichprobenzahl selbstverständlich nicht. Von allen Befragten sei die vorrangige Orientierung von Personalentwicklung an Erfordernissen des jeweiligen Unternehmens betont worden, so die Autorin. Diese müsse in erster Linie als „Werkzeug“ der Unternehmensentwicklung dienen. Das von ihr vertretene „erweiterte“ und „integrative“ Verständnis von Personalentwicklung als „Betreuung, Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung“, werde von den meisten der Befragten geteilt. In deren berufliches Handeln fließen implizit zentrale Prinzipien der Erwachsenenbildung ein, wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und der didaktische Ermöglichungsansatz. Mit ihrem Studium habe sich „der Großteil“ der Befragten „letztendlich“ zufrieden gezeigt (dennoch ist die vorgestellte Liste dessen, was die Befragten an ihrem Studium kritisierten und vermisten lang). Unter den von diesen und der Autorin als erforderlich dargestellten Fach-, Methoden-, Sozial-, Organisations- und personalen Kompetenzen gelten die Methoden- und Sozialkompetenz als beruflich besonders relevant. Worin die Fachkompetenz der befragten Personalentwickler/innen liegt, wird nicht ganz deutlich. Zentrale berufliche Voraussetzungen für Personalentwicklung in Unternehmen seien nach Einschätzung der Befragten Lernfähigkeit und Offenheit für neue Anforderungen und Entwicklungen. Fast alle Befragten fühlten sich – so die Autorin – in diesem Arbeitsfeld „bestens aufgehoben“ und sähen darin eine gute Alternative zu einer Tätigkeit im Weiterbildungssektor.

Die gewählte Forschungsmethode des Experteninterviews ist m. E. der Zielsetzung der Studie angemessen, denn sie erlaubt, in noch wenig erforschten Feldern, wie dem der Personalentwicklung – der dokumentierte Forschungsstand belegt dies – orientierende Einblicke, z. B. wie hier in berufliche Selbstwahrnehmungen, Anforderungsprofile und Urteils- und Erwartungshorizonte von Personalentwickler/inne/n mit pädagogischer Qualifikation. Das Lesen der Studie wäre angenehmer, gäbe es eine größere Trennschärfe in der Darstellung und Interpretation eigener und fremder Ergebnisse und eine differenziertere, weniger alltags sprachliche Ausdrucksweise.

Für Studierende, die Personalentwicklung in

Unternehmen als berufliches Arbeitsfeld in Betracht ziehen, wie auch für diejenigen, die mit der wissenschaftlichen Ausbildung von Pädagog/inn/en beschäftigt sind, könnte die Lektüre des Buches u. a. deshalb nützlich sein, weil es geeignet erscheint, die Reflexion darüber anzuregen, wozu die wissenschaftliche Ausbildung von (Erwachsenen-)Pädagogen befähigen soll, bzw. welche Lernprozesse in wessen Interesse diese durch ihr berufliches Handeln unterstützen sollten, könnten und möchten.

Roswitha Peters

Gnahn, Dieter **Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente**

(Studentexte für Erwachsenenbildung)
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 140
Seiten, 18,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1944-4

Die Kompetenzforschung erfährt national und international große Aufmerksamkeit in Wissenschaft und Praxis. Es werden verschiedene Diskussionsstränge verfolgt und ein Einstieg in die Thematik ist aufgrund der Komplexität und Fülle an unterschiedlicher Literatur nicht ganz einfach. Der von Dieter Gnahn erarbeitete Studententext „Kompetenz – Erwerb, Erfassung, Instrumente“ bündelt die zentralen Diskussionsstränge im Bereich der Kompetenzforschung und ermöglicht einen umfangreichen, gut strukturierten sowie leicht verständlichen Einstieg in die Thematik. Dabei berücksichtigt er drei Perspektiven und eröffnet einen wissenschaftlichen, einen bildungspolitischen und einen bildungspraktischen Zugang zum Thema (S. 12). Der Studententext gliedert sich in sieben Kapitel, an deren Ende jeweils Aufgaben zur Reflexion und Anwendung der zuvor beschriebenen Aspekte sowie ein weiterführender Literaturtipp festgehalten sind. Damit wird ein Instrument zur individuellen Lernkontrolle geboten.

Der Kompetenzbegriff wird einerseits als Hoffnungsträger und andererseits als Kristallisationspunkt für intensive Auseinandersetzungen charakterisiert. Ebenso wird auf die politische Ebene des Begriffs verwiesen, in der Kompetenz als bedeutsam für die persönliche, soziale und ökonomische Entwicklung angesehen wird. In diesem Kontext gilt Kompetenzentwicklung als zentrale Komponente zur Siche-

nung der Wettbewerbsfähigkeit mit folgenden Zielen: persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit (S. 12). Der Studientext setzt sich mit den Grundlagen der Kompetenzdiskussion auseinander und schildert die bildungspolitischen Entwicklungslinien. Den Verwirrungen um den Kompetenzbegriff begegnet der Autor, indem er versucht, Klarheit in die verschiedenen Definitionsansätze zu bringen. Er erläutert deren Hintergründe und stellt Abgrenzungen zu benachbarten Begriffen wie Qualifikation oder Bildung dar. Das Zusammenspiel der Elemente von Kompetenz (Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen, Werte, Motivationen, Fähigkeit) sowie inhaltliche Differenzierungen des Kompetenzbegriffs werden ebenfalls behandelt. Fragen bezüglich der Kompetenzgenese betrachtet der Autor ausführlich im dritten Kapitel des Buches. Er unterscheidet fünf Aneignungsformen von Kompetenz (Sozialisation, formales Lernen, nicht-formales Lernen, informelles Lernen sowie das Lernen „en passant“), die er vor dem Hintergrund der damit jeweils verbundenen theoretischen Überlegungen erläutert. Auf diese Weise verschafft D. Gnahs einen Überblick über mögliche Lernformen im Kontext von Kompetenz (S. 33 ff.). Der Autor setzt sich auch mit lerntheoretischen Zugängen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten auseinander und verdeutlicht, wie Kompetenzen entstehen (S. 41). Ebenso werden den Lernerfolg beeinflussende Faktoren dargestellt. Aufgrund der hohen Relevanz von Kompetenz in unserer Gesellschaft werden Fragen der Kompetenzerfassung sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene immer wichtiger. D. Gnahs widmet sich in seinem Studientext diesen Fragen und unterscheidet im Hinblick auf Kompetenzerfassung die Bewertungsformen Zertifizierung, Beurteilung, Selbsteinschätzung sowie Teilnahmebescheinigungen. Dabei verdeutlicht er die Notwendigkeit von genauen und präzisen begrifflichen Festlegungen: „Es wird darum gehen, Kompetenz jeweils operational so zu definieren und damit empirisch fassbar zu machen, dass vertretbare, plausible und voraussetzungegültige Schlüsse aus der jeweiligen Kompetenzerfassung bzw. -messung gezogen werden können“ (S. 54). Der Autor verweist in diesem Zusammenhang sinnvollerweise auf die Notwendigkeit von Grundkenntnissen der empirischen Sozialforschung und stellt beispielhaft einige

Methoden zur Bewusstmachung und Beschreibung von Kompetenzen sowie Methoden zur Einschätzung und Abstufung vor (S. 57 ff.). Die Erfassung von Kompetenz erfolgt mit unterschiedlichen Zielstellungen in vielfältigen Anwendungszusammenhängen. In diesem Buch werden Weiterbildungseinrichtungen, Betriebe sowie die Forschung als mögliche Anwendungsfelder betrachtet. Gnahs beschreibt „wo Kompetenzmessungen eingesetzt werden und welche Anforderungen an derartige Messungen aus methodischer Sicht gestellt werden müssen.“ (S. 65). In einem nächsten Schritt werden beispielhaft Instrumente vorgestellt, um in unterschiedlichen Anwendungsfeldern eingesetzte Kompetenzen und Qualifikationen zu erfassen und vergleichen zu können. Dabei verschafft die Auswahl der vorgestellten Verfahren zugleich einen Einblick in die Vielfalt der vorhandenen Instrumente und die Anwendungsfelder von Kompetenzerfassung (Kapitel 6). Abschließend verweist der Autor auf „Kontroversen, Lösungsansätze und Herausforderungen“ (S. 107), die wahrscheinlich dazu führen werden, dass die Thematik der Kompetenzforschung und insbesondere der Kompetenzerfassung in Zukunft noch an Aktualität gewinnt.

Der vorliegende Studientext ist empfehlenswert für alle, die sich mit der Thematik erstmals auseinander setzen wollen, aber auch für Leser/innen, die eine Unterstützung bei der Strukturierung ihres Kompetenzverständnisses suchen. Er ermöglicht einen breiten Einstieg und zeigt verschiedenste Diskussionsstränge der Kompetenzforschung. Die beabsichtigte praxisrelevante Einführung in die Thematik, verbunden mit wissenschaftlichem Anspruch sowie der Vermittlung von Überblickswissen zu einem so komplexen Thema wie Kompetenz, ist damit sehr gut gelungen.

Marisa Kaufhold

**Grotluschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.)
Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?**

Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion/Literacy, Basic Education or Reading Competencies? Aspects of a discussion between theory and practice
(Waxmann Verlag) Münster 2007, 299 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 978-3-8309-1654-3

Die Problematik von jungen Erwachsenen (u. a. Schul- bzw. Ausbildungsabbrecher/innen, Pflichtschulabsolvent/inn/en und Auszubildende/Lehrlinge) und Erwachsenen (oftmals gering qualifizierte Personen) mit Grundbildungsdefiziten ist in bildungspolitisch interessierten bzw. engagierten Kreisen, wie insbesondere Erwachsenenbildungseinrichtungen, schon seit längerer Zeit Anlass für die Konzeption von entsprechenden kompensierenden Angeboten. Die im Titel des Sammelbandes aufgeworfene Frage verweist auf den Diskussionsbedarf in Theorie und Praxis: im Diskurs verwendete Begrifflichkeiten, inklusiver der adäquaten Bezeichnung der Zielgruppen, Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzmessung, Inhalte, Lehr- und Lernziele oder gar Bildungsziele von kompensierenden Angeboten. Die Beiträge widmen sich theoretischen Überlegungen, empirischen Ergebnissen bzw. Zielsetzungen sowie Aktivitäten in der Bildungspraxis sowohl aus nationaler als auch internationaler Perspektive und geben einen guten, weil aktuellen Einblick in den Stand der Diskussion.

Nicht alle 15 durchwegs interessanten Beiträge des Sammelbandes können an dieser Stelle gewürdigt werden, möglicherweise mag das eine Anregung zur Lektüre sein, einige sollen jedoch exemplarisch besprochen werden: Erhard Schlutz macht in seinem Beitrag auf die unterdurchschnittlichen Ausgaben für Bildung an sich und für (die allgemeine) Weiterbildung im Besonderen aufmerksam, womit der eigentliche Skandal benannt wird, dass das Schulsystem so genannte funktionale Analphabet/innen produziert und dass für die nachholende Kompetenzentwicklung von Erwachsenen mit Grundbildungsdefiziten jedenfalls viel zu wenig Ressourcen von der öffentlichen Hand zur Verfügung gestellt werden. Dieter Gnahn widmet sich in seinen Ausführungen der geplanten, von der OECD initiierten, internationalen vergleichenden Kompetenzmessung bei Erwachsenen (PIAAC), die frühestens 2010 die Frage nach dem tatsächlichen Ausmaß der Grundbildungsdefizite beantworten möchte, und bei der Anke Grotlüschen und Andrea Linde zumindest ein „Agenda-Setting-Potenzial“ (S. 51) orten. Ungeachtet des tatsächlichen Ausmaßes existiert jedoch die Problematik für die Betroffenen und verursacht vielfältige Benachteiligungen bzw. Ausschlüsse im Sinne des Nicht-Teilhaben-Könnens. Sven Nickel analysiert den

erfolgreichen Ansatz der „Family Literacy“, bei der durch familienorientierte Grundbildung die „Vererbung“ der Bildungsbenachteiligung durch die gemeinsame Kompetenzentwicklung von Eltern und Kindern reduziert werden soll. Birte Egloff weist auf das Potenzial der Biografieforschung für Theorie und Praxis hin: Zum einen erhellt sie biografische Muster bei der Entstehung und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus und zeigt gleichzeitig, dass es sich bei den Betroffenen „eben nicht nur um hilflose und defizitbestimmte Erwachsene“ (S. 77) handelt. Zum anderen kann sie in der Grundbildungsarbeit in ihrer Ausformung der biografischen Methode die Auseinandersetzung mit der je eigenen Lebensgeschichte anregen und vorhandene Kompetenzen als Beitrag zur individuellen Stärkung der Teilnehmer/innen bewusst und so zu möglichen Ausgangspunkten für die Bildungsarbeit machen. Ralf Kellershohn stellt in seinem Beitrag das E-Learning-Angebot „ich-will-schreiben-lernen.de“ vor, konzipiert als Lernraum mit Online-Tutoring für anonym lernende User/innen und als Zusatzangebot für Kursteilnehmer/innen, die bei der Anwendung von ihren Kursleiter/innen begleitet werden. Eine Erweiterung des Angebotes auf die Bereiche Rechnen, Deutsch, Englisch und berufsbezogene Grundkompetenzen ist geplant. Eine Diskussion der im Diskurs über Alphabetisierung und Grundbildung verwendeten Begrifflichkeiten findet sich im Beitrag von Andrea Linde. Vielfältige Praxisbeispiele bereichern den Sammelband, ist er doch aus einem Projekt, bei dem Partner/innen aus Ungarn, Griechenland, Norwegen, Belgien, Frankreich und Deutschland kooperiert haben, hervorgegangen. Von den deutschen Herausgeberinnen Anke Grotlüschen und Andrea Linde wurden als Reminiszenz an die Projektpartner/innen und/oder auch als Service für Leser/innen mit englischen Sprachkompetenzen im zweiten Teil des Buches alle Beiträge des Sammelbandes noch einmal in Englisch aufgenommen.

Der Sammelband dürfte sowohl für an der Thematik grundsätzlich Interessierte als auch für im Bereich der Grundbildung praktisch Tätige ergiebig sein, versteht er sich doch als Beitrag zur Theorie-Praxis-Diskussion, behandelt insbesondere Fragen der Kompensation und vereint vielfältige Sichtweisen. Es bleibt zu hoffen, dass das Feld der Alphabetisierung und Grund-

bildung intensiv in der Praxis aber auch in den beteiligten Wissenschaften weiterbearbeitet wird, und dass das Thema insbesondere in der Bildungspolitik (mehr) Beachtung findet.

Monika Kastner

**Hadjar, Andreas/ Becker, Rolf (Hrsg.)
Die Bildungsexpansion**

Erwartete und unerwartete Folgen
(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2006, 362 Seiten, 27,90 Euro, ISBN 978-3-531-14938-7

Die Anhebung des Bildungsstandes der Bevölkerung ist seit langem ein Trend in vielen europäischen Ländern, der als solcher kaum hinterfragt wird, da statistische Evidenz für ihn spricht. Dass das aber bei weitem nicht so einfach ist, zeigt der von Andreas Hadjar und Rolf Becker, Bildungssoziologen an der Universität Bern, herausgegebene Sammelband „Die Bildungsexpansion“, dessen Untertitel „Erwartete und unerwartete Folgen“ die differenzierte Argumentation nahezu aller Beiträge bereits andeutet. Es geht hier aber nicht nur um die Folgen der Bildungsexpansion, sondern vor allem um ihren Kontext zu einer Vielzahl von gesellschaftlichen Fragestellungen, vielfach auch solchen, die mit Bildungsexpansion kaum jemals in Verbindung gebracht werden.

Die Autor/inn/en aus Deutschland und der Schweiz untersuchen Bildungsexpansion in je eigenen Beiträgen im Zusammenhang mit dauerhafter Bildungsungleichheit, kognitiver Mobilisierung, berufsstrukturellem Wandel, Frauenerwerbstätigkeit, Veränderung der Einkommensverteilung, politischem Interesse und Partizipation, Wandel sozialer Werte, Fremdenfeindlichkeit, Lebensstilen, Heirats- und Fertilitätsverhalten sowie Lebenserwartung – und das alles immer unter Folgenabschätzung und vor allem auf der breiten Datenbasis angestellter Längsschnittanalysen. Das Buch stellt keine bloße Momentaufnahme dar, obwohl es hohen Aktualitätswert besitzt. Das Buch ist überwiegend von Soziolog/inn/en verfasst und in einem sozialwissenschaftlichen Fachverlag erschienen. Es gibt den sozialwissenschaftlichen Forschungsstand zur Ausweitung von Bildung wieder und bedient sich einer ebenso differenzierten wie avancierten Methodik, die für Nicht-Sozialwissenschaftler/innen

nicht immer leicht nachvollziehbar ist. Das gilt auch für manche der verwendeten Fachtermini. Allerdings wird das Zustandekommen der unzähligen empirischen Befunde auf geradezu mustergültige Weise einsichtig und damit überprüfbar gemacht, selbst wenn man der konkreten Methodik nicht immer folgt. Ob es dem sozialwissenschaftlichen Charakter des Buches geschuldet ist, dass ihm kein inhaltlicher Bildungsbegriff zugrunde liegt, sei dahingestellt. Bildungsexpansion wird im Wesentlichen auf der Basis formaler Bildung und entsprechender Abschlüsse gemessen. Demzufolge wird informell erworbene Bildung völlig ausgeblendet und etwa das Berichtssystem Weiterbildung, das in seiner statistischen Qualität eine deutsche Besonderheit darstellt, nicht einmal am Rande erwähnt. Noch schwerer wiegt in diesem Zusammenhang, dass Weiterbildung insgesamt in allen Beiträgen – von vereinzelten Randbemerkungen abgesehen – nicht vorkommt, wenngleich großzügig eingeräumt wird, „dass lebenslange Bildungsaktivitäten immer wichtiger werden“ (S. 353).

Im Rahmen einer Rezension ist es unmöglich, die Ergebnisse der einzelnen Beiträge auch nur gerafft wiederzugeben, weil schon ihre Zusammenfassungen vielfach vielschichtig ausfallen. Im Einzelnen bedarf das Buch etwa für die Mitarbeiter/innen/weiterbildung im Bildungssystem oder die bildungspolitische Diskussion in gewisser Weise der „Übersetzung“ ins Anschauliche, zumal sich nahezu alle Beiträge im Spannungsfeld von Differenzierung und Eindeutigkeit aufseiten der Differenzierung bewegen. Das Buch mündet in einen abschließenden, von der Berner Bildungssoziologin Sigrid Haunberger verfassten Beitrag, dessen Titel „Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? – Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftsmodells“ mehr verspricht, als geboten wird. Der Beitrag basiert auf empirischen Gesellschaftsanalysen und postuliert kein – neues – Gesellschaftsmodell. Die Autorin fordert auch kein Modell einer Bildungsgesellschaft, sieht die Gesellschaft aber auf dem Weg dorthin, lässt jedoch konkretisierende Fragen danach offen und bezeichnet Bildungsgesellschaft als „Schlagwort“, um den enormen Stellenwert von inhaltlich undefinierter Bildung zu betonen. Wir haben es zwar mit einer Bildungsexpansion in vielen

Bereichen zu tun, die aber „eine neue Form der Klassengesellschaft“ (S. 352) hervorbringt, welche phänomenologisch diagnostiziert, aber nicht sozial-strukturell analysiert wird; obwohl eingeräumt wird, dass diese neue Klassenstruktur weiter mit Schichtunterschieden „korrespondiert“.

Das gesellschafts-, wie bildungspolitische Fazit, dem in dieser Allgemeinheit nur zugestimmt werden kann, ist „Anhebung der Bildung am unteren Ende der sozialen Schichtung“ (S. 354). In dürren Aussagen wie dieser wird die positivistische Begrenzung des Bandes, dessen Autor/inn/en sich insbesondere kritischer Gesellschaftstheorie enthalten und nur Theorien mittlerer Reichweite heranziehen, deutlich. Trotz der Einwände ist dieses Buch für Bildungsdiskussion ob seiner Materialfülle unverzichtbar.

Wilhelm Filla

**Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.)
Umgang mit Wissen**

Recherchen zur Empirie des Pädagogischen
Band 1: Pädagogische Kommunikation,
Band 2: Pädagogisches Wissen
(Verlag Barbara Budrich) Leverkusen 2007,
376 und 472 Seiten, je 36,00 Euro, ISBN 3-86649-051-8 und 3-86649-052-9

Auch ohne eine Beurteilung vorwegnehmen zu wollen kommt man kaum umhin, der Studie *Umgang mit Wissen* bereits vor der Lektüre Anerkennung zu zollen. Das umfangreiche zweibändige Werk dokumentiert eine zehnjährige Projektstätigkeit, deren erste theoretische Vorläufe sogar noch weiter zurückliegen. Die Studie wurde von der DFG gefördert, unter dem etwas umständlichen Titel *Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext zweier sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen*, dessen Verweisungsreichtum für die Publikation beider Bände dankenswerterweise in die griffigen Untertitel „Pädagogische Kommunikation“ und „Pädagogisches Wissen“ aufgelöst wurde. Aus der Studie liegt bereits eine Vielzahl, teilweise in renommierten Zeitschriften platzierter Publikationen vor, so dass dem vorliegenden zusammenfassenden Bericht die Position eines Schlusssteins zukommt. Die Studie wird also ihrem Namen bereits insofern gerecht, als sie

selbst einen bemerkenswerten Umgang mit Wissen pflegt; das hier dokumentierte Ausmaß an Kontinuität in der Auseinandersetzung mit einer theoretischen Fragestellung, der Grundlagencharakter der Forschung und die Organisation der Sichtbarkeit ihrer Ergebnisse bilden für die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Lernen Erwachsener eher die Ausnahme.

Inhaltlich bietet die Studie eine empirische Auseinandersetzung mit der These der Universalisierung des Pädagogischen. Sie gewinnt Aktualität durch den Bezug auf die Semantik der Wissensgesellschaft; diese – so das einführende theoretische Statement der Projektleiter Kade und Seitter – bündele Erfahrungen einer zunehmenden Wissensabhängigkeit der Kommunikation in allen gesellschaftlichen Bereichen und einer zunehmenden Erwartung an lebenslanges Lernen. Die Universalisierung – so die Kernthese – kennzeichne eine Formveränderung der pädagogischen Kommunikation in der Wissensgesellschaft, in deren Verlauf „das Pädagogische“ als „Umgang mit Wissen“ in die unterschiedlichen Kontexte der Gesellschaft diffundiere. Ihre Fragestellung gewinnt die Studie also aus einer Zeitdiagnose, deren Mangel an theoretischer Rückbindung durch ein systemtheoretisches Analyseraster kompensiert wird; dieses identifiziert pädagogische Kommunikation anhand der Dimensionen *Vermitteln* und *Aneignen*. Die Studie bietet einen Beitrag zur Diskussion um die funktionale Differenzierung pädagogischer Kommunikation. Sie nutzt einerseits das in der Systemtheorie erreichte begriffliche und analytische Niveau für die bildungswissenschaftliche Erkenntnis, enthält aber andererseits auch einen kritischen Impuls für die systemtheoretische Konzeption der Gesellschaft, insofern das Konzept der funktionalen Differenzierung zumindest für die pädagogische Kommunikation durch die Leitidee der Universalisierung konterkariert wird. Die Erörterung der Implikationen dieses Ansatzes für eine gesellschaftstheoretische Verortung pädagogischer Kommunikation wäre eines von vielen denkbaren Anschlussprojekten; die Implikationen der Einführung einer analytisch differenzierenden Terminologie anstelle einer normativ harmonisierenden für den Diskurs der Weiterbildung ein weiteres. Sehr viel Beachtung verdient der besondere Zugang zur Empirie. Dass die Empirie nicht

im engeren Sinne als methodisierte Erfahrung verstanden wird, lässt bereits der relativierende Untertitel beider Bände – *Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* – erkennen. Die Empirie rückt damit in eine Position zwischen der alltagsweltlichen Erfahrung mit pädagogischer Kommunikation und ihrer wissenschaftlichen Deutung. Diese Position sorgt für eine Oszillation der im Projekt betriebenen Empirie zwischen theoretischer Produktivität und methodologischer Brisanz. Methodologisch brisant ist die Empirie, weil die theoretisch aufgeworfene These ein allgegenwärtiges Phänomen (Universalisierung) in einer sehr abstrakten Begrifflichkeit (Systemtheorie) postuliert. Es gibt definitiv keine spezifizierbare – vielleicht sogar überhaupt keine – Möglichkeit der empirischen Negation dieses Postulats. Die beiden Fallstudien fungieren daher eher als illustrative Beispiele eines theoretischen induzierten Deutungsvorschlags, denn als Grundlage für die empirische Überprüfung oder die induktive Entwicklung einer Theorie. Es muss vor diesem Hintergrund auch nicht verwundern, dass die Auswahl der beiden Fallbeispiele – ein Verein für psychische und soziale Notlagen sowie ein Industrieparkbetreiber – nicht hinsichtlich des zu erwartenden Erkenntnisgewinns begründet wird. Der gegenüber der Theoriebildung zum Lernen Erwachsener als „zweitrangig“ (Bd. 1, S. 41) ausgewiesene Feldbezug erfolgt so auch eher aus einer forschenden Einstellung heraus, als aus methodisch im Einzelnen begründeten Entscheidungen zum Forschungsdesign. Das konkrete Vorgehen in der Erhebung, Auswertung und Dokumentation der Empirie ähnelt der *Dichten Beschreibung* (Geertz). Beide Fälle werden zunächst umfangreich porträtiert, so dass ein Referenzrahmen für die Lektüre der einzelnen Beiträge der Bände entsteht. In den meisten Beiträgen wird vermittels der Schilderungen über die Kommunikation und das Handeln in den Einrichtungen eine Theorie der pädagogischen Kommunikation ‚erzählt‘; gelegentlich wird auch eine in diesem Kontext weitaus weniger plausible und gelungene Anlehnung an die Auswertungstechnik der objektiven Hermeneutik gewählt. Gerade die ‚erzählende‘ Herangehensweise erweist sich für die theoretischen Überlegungen als ungewöhnlich effektiv. Pädagogische Kommunikation wird als eine Form herausgearbeitet, die ihr Bezugsproblem in der allgegenwärtigen Beteiligung individueller Personen am sozialen Leben hat.

Die Fallstudien geben Beispiele für die Variabilität dieses Bezugsproblems etwa hinsichtlich personeller Konstellationen und sozialer Erwartungen. Damit können alltagspraktisch so unterschiedliche Situationen wie der Anspruch auf Sozialleistungen, die Symbolisierung von Entscheidungskompetenz, die Taktik der Innovation einer Organisation oder die Versicherung der Glaubwürdigkeit eines individuellen Lebensplans als Variationen des Problems der Beteiligung von Personen an Kommunikation gelesen werden, das über Erwartungen der Personenveränderung und über die Profilierung der Personwahrnehmung durch Wissen resp. Wissens(defizit)zuschreibungen zum Anlass für pädagogische Kommunikation wird. Die pädagogische Kommunikation wird in ihren empirischen Erscheinungsformen folglich als ebenso variantenreich vorgestellt wie ihr Bezugsproblem – und die Lektüre vermittelt schnell den Gedanken, dass man nur andere Untersuchungsfelder aufzusuchen hätte, um auf weitere Konkretisierungen pädagogischer Kommunikation zu treffen. Die theoretische Leistung des ersten Bandes liegt in der Vermittlung (!) dieser Idee und der begrifflichen Differenzierung für die Analyse dieser Formvariationen. So werden beispielsweise Rahmungen der Wissensvermittlung in die Kategorien *explizit intensiv, hybrid uneindeutig, mental extensiv unterteilt*; Aneignungsformen sind identifizierbar *als problematisch, changierend oder stellvertretend*.

Die theoretische Leistung des zweiten Bandes liegt in der Analyse der Reflexionsleistungen, die in den untersuchten Feldern über die pädagogische Kommunikation erbracht werden. Diese werden als Ansatzpunkte für die Explikation pädagogischen Wissens und damit für Professionalität herausgestellt. In Relation zur aktuellen Diskussion um Professionalisierung, die eine akademische Ausbildung in den Mittelpunkt stellt, ist das eine erstaunliche Wendung. Sie wirft für anschließende Untersuchungen die Frage auf, ob die in unterschiedlichen Kontexten emergierende pädagogische Kommunikation ihrerseits in die Spezifikation und Ausbildung professioneller Kompetenzprofile münden kann – und ob das eventuell wiederum Einfluss auf die funktionale Differenzierung pädagogischer Kommunikation nimmt?

Die Studie ist über fast alle Beiträge in beiden Bänden von einer dialektisch tastenden, Begriffe fixierenden und wieder lösenden, sehr fein unterscheidenden Diktion geprägt. Dieser Charakter unterstreicht die Anreize für weitere Forschungsarbeiten, die mit dem unterbreiteten Theorieangebot gegeben werden. Der Studie wäre deshalb hohe Aufmerksamkeit in der Disziplin zu wünschen. Darüber hinaus erbringt sie eine Art hermeneutischer Aufklärungsleistung, indem sie eine Begrifflichkeit für die theoretische Reflexion einer alltäglichen Erfahrung institutionalisierter pädagogischer Praxis gibt: Dass nämlich jedes professionelle pädagogische Handeln mit den Auswirkungen pädagogischer Kommunikation rechnen muss, die außerhalb der Grenzen ihres Einflusses erfolgt. Insofern sei die Studie auch für die Profession sehr zur Lektüre empfohlen.

Harm Kuper

Käpplinger, Bernd **Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung**

Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2007, 256
Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-7639-1093-9

Über viele Jahre hinweg galt das Ansinnen, Bildungsziele und Lernerfolge standardisieren zu wollen, in der deutschen Bildungsdiskussion als ausgesprochen unfein. Kompetenzerwerb sei ganzheitlich zu betrachten, hieß es. Es handele sich um einen höchst individuellen Prozess der Vernetzung eigener Erfahrungen mit neuen situationsspezifischen Anforderungen, in dessen Verlauf produktive Irritationen der eigenen Wissensstruktur konstruktiv gewendet und interpretiert würden. Im Ergebnis entstünden je neue Dispositionen, Motivationen und kognitive Verknüpfungen, die sich teilweise, aber eben nie vollständig in sichtbarem Verhalten niederschlagen, in ihrer Gänze aber kaum erfasst und auf keinen Fall überindividuell vereinheitlicht werden könnten. Unter anderem drei Entwicklungen haben dazu beigetragen, diese konstruktivistisch geprägten Gewissheiten in Frage zu stellen:

- die Diskussion um PISA und die Erkenntnis, dass sich Schulleistungen offenbar doch mit Gewinn messen und interpersonell wie auch institutionell vergleichen lassen,

- Veränderungen in der Arbeitsorganisation vieler Großbetriebe, die im Zuge der Einführung des Toyota-Produktionsmodells Arbeitsaufgaben wieder stärker standardisieren und vertakten,
- die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung (EC-VET), die die Beschreibung, Messung und Zertifizierung von Kompetenzen zur Bedingung der Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit und zur Förderung der zwischenstaatlichen Mobilität in der beruflichen Bildung machen.

Bernd Käpplinger bietet mit seinem Buch der neuen Diskussion um standardisierte Beschreibung und Zertifizierung von formal und informell erworbenen Kompetenzen insofern eine empirische Grundlage, als er Umfang und aktuelle Formen der Zertifizierung in der Weiterbildung schildert und systematisiert. Er diskutiert dazu klug und übersichtlich die sich aktuell verändernde Funktion der Zertifizierung formal und informell erworbener Kompetenzen und berücksichtigt dabei auch europäische Entwicklungen. Im Folgenden arbeitet Käpplinger ein spezifisches Verständnis des Zertifikatsbegriffs aus erwachsenenpädagogischer Sicht heraus. Er bezieht sich dabei auf Schulenburgs Typologisierung in transitorische, kompensatorische und komplementäre Zertifikate. Der Kern der Arbeit besteht in der Aufarbeitung vorhandener empirischer Daten zu Zertifikaten in der Weiterbildung in Volkshochschulen, Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, Fortbildungen der IHK und der Handwerkskammern sowie nach AFG und SGB III. Die häufig beklagte Unübersichtlichkeit des Weiterbildungsmarktes kann auch Käpplinger – so konzediert er selbst – nicht vollständig beseitigen, fehlen doch in seiner Aufstellung Zertifikate freier Träger mit ihrem nicht unerheblichen Volumen von Abschlüssen. Gleichwohl bietet der Autor hier einen weit gefassten, empirisch gut belegten Überblick zu Abschlüssen und Zertifikaten in der Weiterbildung, der in dieser Form bislang nicht vorgelegen hatte. Im dritten Teil seines Buches stellt Käpplinger seine eigene Untersuchung vor. Er führte dazu im Jahre 2002 eine Programmanalyse von 374 Kursanbietern und Zertifizierern in Berlin durch und entwickelte daraus eine eigene Zertifikatstypologie. Verblüffend ist dabei schon der rein quantitative

Umfang abschlussbezogener Weiterbildung: Allein für Berlin schätzt Käßplinger die Zahl solcher Kurse auf 5.000 pro Jahr, bundesweit nimmt er an, dass etwa 720.000 Weiterbildungszertifikate verliehen werden. Kritisch beurteilt Käßplinger die eingeschränkte Zertifizierungsautonomie der Weiterbildungsanbieter, die – um ihren Abschlüssen einen höheren Grad an Akzeptanz zu verschaffen – häufig auf externe Prüfungen z. B. von Kammern oder Software-Herstellern zurückgreifen müssen. Auch aus diesem Grunde fordert der Autor nachdrücklich die Schaffung eines allgemein gültigen Qualifikationsrahmens, denn ohne „eine für die Individuen und Nachfrager transparente und in ein Gesamtsystem eingebundene Zertifizierung von Kompetenzen ist die Relevanz dieser Bilanzierungen auf die Ebene der individuellen Standortbestimmung beschränkt“ (S. 219). Schade, dass die aktuelle Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen in das Buch Käßplingers nur sehr marginal Eingang findet. Allerdings ist dies unter Umständen weniger ein Verschulden des Autors als der langen Produktionsdauer des Buches.

Insgesamt bietet der Band eine empirisch gut begründete Basis für die aktuelle Debatte um Zertifizierung von Kompetenzen, die eindrücklich die Bedeutung von Weiterbildungsabschlüssen im deutschen Bildungssystem in den Fokus rückt.

Ute Clement

Knowles, Malcolm S. Lebenslanges Lernen

Andragogik und Erwachsenenbildung (Spektrum Akademischer Verlag) Heidelberg 2007, 6. Auflage, 356 Seiten, 34,50 Euro, ISBN 978-3-8274-1699-5

Im deutschsprachigen Raum führte die Andragogik als eine Theorie des Erwachsenenlernens bisher eher ein Nischendasein. Das betrifft insbesondere die entsprechende Denomination einer wissenschaftlichen Disziplin der Erwachsenenbildung, weniger die Kernaussagen zum Vorgang des Lehrens und Lernens von Erwachsenen. Diese wurden seit den 1970er Jahren verstärkt rezipiert und von Erwachsenenbildner/innen als Grundlage für Handlungsanleitungen genutzt. Einer der Autoren, der die Dis-

kussion in den deutschsprachigen Ländern ins Rollen gebracht hat, war zweifellos Malcolm Knowles mit seinem 1973 unter dem Titel „The adult learner: the neglected species“ erschienenen Werk. Das Buch hat sich mittlerweile zu einem Klassiker in der Erwachsenenbildung, wenn nicht der Pädagogik überhaupt, entwickelt. Nun liegt es in einer 6. aktualisierten und von Reinhold S. Jäger herausgegebenen deutschen Auflage vor. Damit kommt es gerade recht. Denn so notwendig die in den letzten Jahren im Kontext von Konstruktivismus und Systemtheorie entwickelten aktuellen Ansätze des Lernens Erwachsener für die Weiterentwicklung einer erwachsenengerechten Didaktik waren, so ist es doch auch interessant und aufschlussreich, welch grundlegende Kernaussagen zur Erwachsenenbildung von Knowles schon damals getroffen wurden.

Das vorliegende Buch besteht aus drei Teilen, wobei die ersten beiden systematisch die Kernaussagen des Buches bündeln. Im ersten Teil werden unter der Überschrift „Die Wurzeln der Andragogik“ Geschichte und Prinzipien der klassischen andragogischen Theorie zum Erwachsenenlernen dargelegt. Knowles unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen Lern- und Lehrtheorien und entwickelt aus deren Symbiose ein andragogisches Modell, dessen Kernpunkte nicht in der bis dahin verbreiteten Abgrenzung gegenüber dem Lernen im Kindesalter, sondern in einer positiven Beschreibung von erwachsenengerechten Lernprinzipien liegen. In diesem Zusammenhang führt er den Begriff des Facilitators ein, der mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum, für die im Kontext selbstorganisierter Lernprozesse neu zu definierende Rolle des/der Lehrenden als Lernbegleiter/in, -berater/in oder -animateur/in, Verbreitung gefunden hat. Im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen neuere Überlegungen zum effektiven Lernen von Erwachsenen, wie sie unter anderem im Rahmen des Lebenslangen Lernens diskutiert werden. Zuvor wird jedoch kurz auf die Kritik an der Andragogik von Knowles eingegangen, die die Konzeption seit ihrer ersten Veröffentlichung begleitet. Diese wendet sich hauptsächlich gegen die ausschließliche Ausrichtung auf das Individuum, die soziale Gesichtspunkte und die Beziehung zwischen Erwachsenenbildung und Gesellschaft ausblenden. In der Auseinandersetzung mit dieser Kritik wird noch einmal

verdeutlicht, dass es sich bei der Andragogik nach Knowles nicht – wie oft fälschlich angenommen – um eine allgemeine Theorie der *Erwachsenenbildung* handelt, sondern um eine Theorie des *Erwachsenenlernens*. „Die Andragogik ist ein transaktionales Modell des *Erwachsenenlernens*, das entworfen wurde, um über spezifische Anwendungen und Situationen hinauszugehen. *Erwachsenenbildung* oder *Weiterbildung* sind lediglich Anwendungsbereiche, in denen Erwachsenenlernen stattfindet. Andere Anwendungsbereiche können z. B. die Personalentwicklung (PE) in Organisationen, die Ausbildung an Hochschulen oder jeder andere Bereich des Lernens von Erwachsenen sein.“ (Kursiv i. O.) (S. 128) Der Text lässt darauf schließen, dass diese Ausführungen – wie ein- und hinführende Bemerkungen an anderen Stellen des Buches auch – vom Herausgeber stammen dürften. Dies kann jedoch nur vermutet werden, da es keinerlei Zeichnung dieser Passagen gibt. (Neben dem Fehler im Vornamen des Autors auf dem Cover des Buches gehört diese Nichtkennzeichnung wohl zu den auffälligsten Schwachstellen des Buches!) Der dritte Teil des Buches kann schließlich als eine Art Anhang betrachtet werden, in dem in guter „alter“ angelsächsischer Tradition diverse Handreichungen für den Aufbau und Ablauf von erwachsenengerechten Lehr- und Lernprozessen angeboten werden.

Fazit: Neben der bestehenden Aktualität der Ausführungen, die durch die Aufnahme einiger neuer Artikel und Ergänzungen unterstrichen wurde, ist es vor allem die Lesbarkeit und Systematik, die einen nach wie vor für das Buch von Malcolm Knowles einnimmt. Nicht nur Studierenden, sondern prinzipiell allen Personen, die sich mit dem Thema Erwachsenenlernen theoretisch und praktisch beschäftigen, wird damit ein Grundlagenwerk an die Hand gegeben, das nicht so bald an Bedeutung verlieren dürfte.

Elke Gruber

Kossack, Peter
Lernen Beraten

Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung
(transkript Verlag) Bielefeld 2006, 216 Seiten,
25,80 Euro, ISBN 978-3-89942-294-8

Ausgangspunkt für den Autor bildet die Beobachtung, dass in Ansätzen zur Lernberatung Schemata entwickelt werden, welche zwar idealtypisch den Ablauf einer Lernberatung darstellen, jedoch gleichzeitig wieder in Frage gestellt werden, da sie mit einem Hinweis versehen sind, diese Schemata seien nicht schematisch zu verstehen oder zu gebrauchen. Dies führt Kossack zu der Frage nach dem Grund für den Einsatz von Lernberatungsschemata; er geht dieser Frage mittels einer dekonstruktiven Lektüre von Beratungsansätzen nach.

Kossack beschäftigt sich in seiner Dissertation zunächst mit dem Diskussions- und Forschungsstand zum Thema (pädagogische) Beratung und rezipiert umfassend die für die pädagogische Praxis relevanten Beratungsansätze, um sich dann dem Thema Lernberatung in der Weiterbildung zu widmen. Konsens in allen Beratungsansätzen besteht nach Meinung des Autors z. B. darin, dass Lernberatung nur dann funktional werden könne, wenn sie sich auf konkrete Lernprozesse beziehe, zudem stellt das Prinzip Freiwilligkeit eine notwendige Bedingung für eine gelingende Lernberatung dar. In einem ausführlichen Kapitel beschreibt der Autor seine theoretische Folie, vor deren Hintergrund er die dekonstruktive Analyse durchführt. Neben Begriffen wie ‚Strukturalität‘, ‚Supplement‘ und ‚différance‘ setzt sich der Autor hier vor allem mit dem Problem der „Präsenz des Subjekts“ als notwendige Bedingung für erfolgreiche Lernberatung auseinander sowie der Unmöglichkeit einer „echten Kommunikation“, die jedoch implizit bei Lernberatungsansätzen vorausgesetzt werde. Kossack stellt die dekonstruktive Lektüre als ein „quasi sekundäranalytisches Verfahren“ vor, das einen speziellen Theoriehintergrund (poststrukturalistisch, grammatologisch-dekonstruktiv) voraussetzt und mit dem es möglich ist, Brüche in den Aussagen zur Lernberatung aufzudecken (bspw. die Entwicklung eines Lernberatungsschemas, das zugleich wieder aufgelöst wird). Diese Brüche sind für den Autor „ausgeschlossene Aspekte“ der Lern-

beratungsansätze und können durch ihre Sichtbarmachung in den Diskurs zur Lernberatung wieder eingeschrieben werden, was insofern notwendig sei, als sie zu konzeptionellen Problemen in Lernberatungsansätzen führt. Drei Prinzipien der bestehenden Lernberatungsansätze gelangen in der Analyse besonders in den Fokus. Dies ist zum einen die Forderung nach Selbststeuerung im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen. Der Autor analysiert, dass dieses Konstrukt entweder als Postulat, als Prinzip des Lernens Erwachsener oder auch als neurobiologischer Grund des Lernens eingeführt, gleichwohl aber in einem pädagogisch normativen Sinne gebraucht werde und konzeptionell wieder eingeschränkt bzw. in „gewisser Weise zurückgezogen“ werde, da ihm die Notwendigkeit der pädagogischen Außenteuerung entgegengesetzt werde. Zum zweiten beschäftigt sich der Autor mit der Forderung nach einer symmetrischen Lernberatungsbeziehung, die gleichzeitig ein „sich selbst gegenwärtiges Subjekt“ voraussetze. Dieses Symmetriepostulat beinhaltet zudem ein Gebot der Freiwilligkeit und Transparenz und ist mit einer Idealisierung der Kommunikation verbunden, die es so nicht gebe. Beratungskommunikation mache häufig asymmetrisches Handeln der Berater erforderlich, werde nach außen hin jedoch als eine Kommunikation der Symmetrie, Transparenz und Offenheit dargestellt. Drittens betrachtet Kossack die in den neueren Beratungsansätzen angewandte Ressourcenorientierung. Diese führe nicht dazu, die Bedingung für pädagogische Handlungen (Mangel oder Defizite bei Ratsuchenden) aufzuheben und verschleierte eigentlich einen Mangel bzw. laufe „sogar Gefahr, selbst einen Mangel zu produzieren“, insofern, als sie die Stärken der Ratsuchenden entwickle, die Schwächen jedoch nicht bearbeite und ausblende.

Mit der dekonstruktiven Analyse des Diskurses zur Lernberatung verfolgt der Autor einen interessanten methodologischen Zugang, der bisher in der Erwachsenenpädagogik eher selten angewandt wird und mit dem sich die deutschsprachige Erziehungswissenschaft nach Auffassung des Autors bisher eher schwer tut. Es sollen mit dem Buch unter anderem *theoretisch interessierte* Lernberater/innen angesprochen werden; dies muss sicher hervorgehoben werden, da ein theoretisches Interesse Voraussetzung für das Verständnis der breiten theoretischen „Ex-

kursionen“ ist. Die Ergebnisse seiner Analyse unterstreichen Kossacks Ziel, einen Beitrag zur Entwicklung einer professionellen Erwachsenenbildungspraxis zu leisten, indem mittels der dekonstruktiven Analyse eine systematische Grundlage geschaffen wird, von der aus Lernberatung sich konzeptionell und analytisch diesseits von Lernberatungsschemata weiter entwickeln lasse. Die Publikation kann sicher dazu beitragen, den Diskurs zur Lernberatung in der Weiterbildung weiter zu führen und zu vertiefen, und es wäre wünschenswert, wenn sie zu neuen konstruktiven Ideen in den Lernberatungsansätzen führen würde.

Elisabeth Kamrad

Schettgen, Peter/Tomaschek, Nino/Wagner, Bernd (Hrsg.)

Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung

Deutsche und internationale Hochschulen im Vergleich

(ZIEL-Verlag) Augsburg 2006, 73 Seiten, 19,80 Euro, ISBN 978-3-937210-85-8

Dieser Band versammelt Portraits von Organisationseinheiten zur wissenschaftlichen Weiterbildung von vier deutschen Universitäten (des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Frankfurt, des Arbeitsbereichs Weiterbildung der Universität Oldenburg, der Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Hamburg, des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Mainz) und sieben internationalen Hochschulen (der INSEAD Asien-Campus in Singapur, der School of Professional Studies in Business and Education an der John Hopkins Universität Washington in den USA, der Universität St. Gallen in der Schweiz, der Donau-Universität Krems in Österreich, der Graduate School of Business Executive Education der Kobe Universität in Japan und der Graduate School of Business Executive Education an der University of Chicago). Die in ihrer Qualität durchaus unterschiedlichen Beiträge können hier nicht einzeln besprochen werden. Mehr als die einzelnen Beiträge selbst, erscheint mir der Kontext und die Anlage dieser Benchmarking-Studie „International Best Practice Network“ von Interesse zu sein.

Der Ausgangspunkt war, dass das Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg im Jahre 2004 vom Stifterband für die Deutsche Wissenschaft als beste universitäre Weiterbildung in Deutschland prämiert wurde. Der Geldpreis wurde in ein Reise-Projekt investiert; vornehmlich Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des ZWW haben die oben angeführten Hochschuleinrichtungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung besucht, Interviews geführt und anschließend einen Bericht bzw. ein Porträt erstellt. Somit handelt es sich nicht um „Forschungsarbeiten“, vielmehr verkörpern die Berichte den Typus der „Studienreise“ als Vorstufe vergleichender Forschung. Beim Lesen wird noch viel vom Produktionsdruck spürbar. Vereinzelt Formulierungen wie „Der Besuch (...) war sehr interessant“ erinnern allerdings eher an Exkursionsberichte oder lesen sich wie interne Memos, wenn es heißt „auch hier sollte die Universität Augsburg strategischer planen und aktiv werden“. Die von den Herausgebern angeführte Begründung für die offensichtlichen Stilbrüche, dass sie vermeiden wollten, „die vorgefundene Komplexität und den Facettenreichtum der Wahrnehmungen und Deutungen der beteiligten Autoren (...) künstlich zu beschränken“ (S. 5) überzeugt nicht ganz. Aber zugegebenermaßen entsteht dadurch ein eigener Charme – vor allem da, wo es gelingt, auch das Atmosphärische des Besuchs einzufangen. Spannend ist das „Allgemeine Vorgehen und Struktur der Benchmarking Studie“, dem ein eigener Beitrag (Tomaschek, Schettgen) gewidmet ist. Der Katalog möglicher Interview-Fragen spiegelt ein umfassendes Erkenntnisinteresse, jedoch vermisst man eine problembezogene Clusterbildung und die Priorisierung ausgewählter Aspekte. Die starke Managementorientierung als ein Kennzeichen wissenschaftlicher Weiterbildung schlägt bei dieser Studie durch. Der Blick ist darauf gerichtet, inwiefern es gelingt, wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschule zu verankern. Auch zählen inner- und außeruniversitäre Imagebildung, Marketing, Profilbildung, Serviceorientierung und Kooperationsformen zu den „praktischen Interessen“. Dass hier das Konzept der „Entrepreneurial University“ (Burton Clark) mitschwingt, kann jedoch nicht verwundern, handelt es sich bei beim Benchmarking um ein innovationsorientiertes Managementinstrument.

Leider erfolgt keine abschließende, vergleichende Bewertung der untersuchten Einrichtungen; auch wird nicht systematisch herausgearbeitet, welche Gestaltungsanregungen aus den Best Practice Modellen für die eigene Einrichtung aufgegriffen wurden. Jedoch folgte dieser Publikation noch ein Expertensymposium an der Universität Augsburg mit dem Ziel, ein Best Practice Netzwerk mit einem Schwerpunkt auf „Executive Education“ aufzubauen. Insofern kann dies als Work in Progress bzw. wie das Benchmarking selbst als ein iterativer Prozess betrachtet werden. Wer im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig ist, wird dieses Buch durchaus mit Interesse lesen. So zeigen insbesondere die internationalen Best Practice-Beispiele, dass Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht zwangsläufig ein inneruniversitäres Nischendasein fristen müssen. Womöglich nimmt auch das Interesse zu an grenzüberschreitenden, kooperativen Benchmarking-Prozessen und am Aufbau internationaler Netzwerke, um sich auf dem wachsenden Markt wissenschaftlicher Weiterbildung zu positionieren – so wie es in dieser Publikation des ZWW Augsburg zum Ausdruck kommt.

Wolfgang Jütte

Schüßler, Ingeborg **Nachhaltigkeit in der Weiterbildung**

Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2007, 368 Seiten, 24,00 Euro, ISBN 978-3-8340-0164-1

Ingeborg Schüßler greift in ihrer vorliegenden, gekürzten Habilitationsschrift den Forschungsschwerpunkt „Nachhaltiges Lernen“ auf, der im Zuge des Forschungsmemorandums der Erwachsenenbildung/Weiterbildung formuliert worden ist. Sie widmet sich zwei Kernfragen: die eine Frage zielt auf das nachhaltige Lernen Erwachsener und die entsprechende Unterstützung derartiger Lernprozesse, was vor allem die Praktiker/innen der Erwachsenen- und Weiterbildung interessieren wird. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist zudem die Frage nach den Kennzeichen gelungener Erwachsenenbildung bedeutsam. Die Untersuchung liefert zu beiden Fragestellungen detaillierte begriffliche, empirische und theoretische Ant-

worten und verweist darüber hinaus auf offene erwachsenenpädagogische Nachhaltigkeitsforschungsfragen.

Die Arbeit ist in sieben Hauptkapitel gegliedert. Nach einer prägnanten Einleitung, die einen guten Überblick über die wesentlichen Fragestellungen und Zugänge der Untersuchung schlägt, folgt eine ausführliche wissenschafts- und begriffstheoretische Annäherung an nachhaltiges Lernen. Es wird herausgearbeitet, dass der Begriff Nachhaltigkeit zentrale Themen der Erwachsenenpädagogik „wie in einem Brennglas“ (S. 7) bündelt. Im dritten Kapitel zu bildungstheoretischen und politischen Implikationen des Begriffes nachhaltiges Lernen schlägt die Autorin eine Brücke von nachhaltigem Lernen zur nachhaltigen Bildung. Hier wird Nachhaltigkeit als fortwährende Nutzung der Ressource Bildung verstanden, während im vierten Kapitel Nachhaltigkeit aus der Perspektive der dauerhaften Wirkung von Lernimpulsen lerntheoretisch und didaktisch betrachtet wird. Dazu werden die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens, der Lernergebnisse sowie der inneren Systematik des Lernenden (emotionale Grundlagen des Lernens) entfaltet. Ingeborg Schüssler macht deutlich, dass je nach Einschätzung dessen, was unter nachhaltigem Lernen verstanden wird, unterschiedliche Erklärungsansätze herangezogen werden. Sie verweist abschließend auch auf die aus ihrer Sicht notwendige Differenzierung nach Wissens- und Lernformen bei der Beurteilung der Nachhaltigkeit (S. 171 ff.). Im fünften Kapitel wendet sich die Autorin verstärkt der Didaktik der Erwachsenenbildung und den verfügbaren Lernkonzepten zu, aus denen sie konkrete Möglichkeiten nachhaltiger Interventionen ableitet. Dabei verweist sie u. a. auf die je eigene Logik von Lern- und Lehrsystemen und die zentrale Bedeutung struktureller Kopplung (S. 198 f.). Die mehrdimensionale theoretische Darstellung nachhaltigen Lernens mündet in eine explorative Studie zur konkreten Beobachtung und Untersuchung nachhaltigen Lernens in der Weiterbildung. Dabei werden sehr präzise und zugleich anschaulich methodologische Grundlagen, spezifische Forschungsbedingungen und das eigene Forschungsdesign erarbeitet. Nach einer kurzen Beschreibung der untersuchten betrieblichen Weiterbildungsveranstaltung werden auf über 60 Seiten ausgewählte Ergebnisse im Spiegel

der Nachhaltigkeitsdimension vorgestellt. Über die vielen Teilnehmerzitate und ausführliche Interpretation der Zitate lässt sich nicht nur ein lebendiger Eindruck der untersuchten Weiterbildung gewinnen. Viele Weiterbilder/innen werden ähnliche Settings aus ihrer eigenen Erfahrung kennen und können so die Ergebnisse und Schlussfolgerungen Schüsslers als anschlussfähig erleben. Die Ergebnisse der detaillierten Studie sind abschließend in Theisen zusammengefasst (S. 319 ff.).

Häufig leiden kenntnis- und facettenreiche bzw. derartig fundierte wissenschaftliche Untersuchungen unter einer unzureichenden Veranschaulichung. Es ist daher besonders erfreulich, dass die Autorin sowohl mit der übersichtlichen Gliederung und über die geschickte Einleitung der Arbeit als auch in der abschließenden systematischen Zusammenfassung Strukturierungselemente anbietet, die die Auseinandersetzung mit den zum Teil ‚sperrigen‘ Inhalten leicht machen. Die Zusammenfassung beginnt mit einer kurzen Entfaltung wesentlicher Erkenntnisse der Arbeit für die Weiterbildung unter dem Fokus der Nachhaltigkeit. Sehr programmatisch, gleichsam als Handlungsanleitung geeignet, folgt eine originelle Übersicht zum Thema „Nachhaltigkeit ermöglichen“, die das Wort ‚ermöglichen‘ als Akronym nutzt. Für elf didaktische Prinzipien – von der Eigenverantwortung über die Gelassenheit, den Lebensweltbezug bis hinzu Emotionalität und Nachhaltigkeit – werden didaktische Anforderungen an die Lernprozessbegleitung wie an die Lernenden formuliert. Insgesamt leistet die Untersuchung einen wertvollen Beitrag zur erwachsenenpädagogischen Nachhaltigkeitsforschung und ist für Praktiker/innen wie auch für Wissenschaftler/innen der Erwachsenenbildung ertragreich.

Thilo Harth

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Stephan Dietrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programmbereich „System und Organisation“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dietrich@die-bonn.de

Wolfgang Kellner, Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke, w.kellner@volksbildungswerke.org

Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp, Professor emer. am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, kuhlenkamp@uni-bremen.de

Prof. Dr. Karin Reiber, Professorin für Pflegepädagogik und Pflegedidaktik an der Hochschule Ravensburg-Weingarten, reiber@hs-weingarten.de

Bernhard von Rosenblatt, Geschäftsführer und Leiter des Fachbereichs Bildungsforschung bei TNS Infratest Sozialforschung GmbH, München; dort Projektleiter des BMBF-Forschungsvorhabens „BSW-AES 2007“, bernhard.rosenblatt@tns-infratest.com

Michaela Wieandt, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt INITAK am Institut für Soziologie der Technischen Universität Berlin, michaela.wieandt@tu-berlin.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Ute Clement, Professorin am Institut für Berufsbildung der Universität Kassel, clement@uni-kassel.de

Dr. Wilhelm Filla, Universitäts-Dozent für Weiterbildung an den Universitäten Graz und Klagenfurt, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien, voev@vhs.or.at

Prof. Dr. Elke Gruber, Professorin und Leiterin der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt, elke.gruber@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Benno Hafenecker, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, hafenecker@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Thilo Hardt, Professor am Institut für berufliche Lehrerbildung im Lehr- und Forschungsgebiet „Technik und ihre Didaktik“ der Fachhochschule Münster, harth@fh-muenster.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Professor am Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement der Donau-Universität Krems,
wolfgang.juette@donau-uni.ac.at

Elisabeth Kamrad, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitseinheit Weiterbildung und Beratung, der Universität Heidelberg,
kamrad@ibw.uni-heidelberg.de

Dr. Monika Kastner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IFEB) der Universität Klagenfurt,
monika.kastner@uni-klu.ac.at

Dr. Marisa Kaufhold, Mitarbeiterin der Eichenbaum Gesellschaft für Organisationsberatung, Marketing, PR und Bildung mbH, kaufhold@eichenbaum.de

Prof. Dr. Harm Kuper, Professor am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Freien Universität Berlin, kuper@zedat.fu-berlin.de

Dr. Roswitha Peters, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, rpeters@uni-bremen.de

Dr. Rüdiger Rhein, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, r.rhein@erz.uni-hannover.de

Prof. Dr. Richard Stang, Professor an der Fakultät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart, stang@hdm-stuttgart.de

Gutachterinnen und Gutachter im 30. Jahrgang (2007)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung im 30. Jahrgang angeboten wurden (die Begutachtung erfolgte im Zeitraum von Oktober 2006 bis September 2007):

Prof. Dr. Rolf Arnold, Kaiserslautern	Prof. Dr. Detlef Kühlenkamp, Bremen
Prof. Dr. Martin Baethge, Göttingen	Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin
Dr. Gerhard Bisovsky, Meidling	Dr. Ute Leber, Nürnberg
Prof. Dr. Gerhard Bosch, Duisburg	Prof. Dr. Werner Lenz, Graz
Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster	Prof. Dr. Joachim Ludwig, Potsdam
Prof. Dr. Ute Clement, Kassel	Prof. Dr. Kurt R. Müller, München
Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Hamburg	Prof. Dr. Sigrid Nolda, Dortmund
Dr. Bernadette Dilger, Konstanz	Prof. Dr. Henning Pätzold, Kaiserslautern
Dr. Ottmar Döring, Nürnberg	Angelika Puhlmann, Bonn
Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Wien	Dr. Andrea Reupold, München
Prof. Dr. Marianne Genenger-Stricker, Aachen	Prof. Dr. Josef Rützel, Darmstadt
Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Berlin	Dr. Edgar Sauter, Osterholz-Scharmbeck
PD Dr. Dieter Gnahs, Bonn	Mag. Peter Schlögl, Wien
Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich	Dr. Bernhard Schmidt, München
Prof. Dr. Hartmut Griese, Hannover	Dr. Arthur Schneeberger, Wien
Prof. Dr. Katharina Gröning, Bielefeld	Prof. Dr. Josef Schrader, Tübingen
Prof. Dr. Elke Gruber, Klagenfurt	Sabine Seidel, Hannover
Prof. Dr. Benno Hafenegger, Marburg	Dr. Annette Sprung, Graz
Dr. Georg Hanf, Bonn	Dr. Sandra Tiefel, Magdeburg
Prof. Dr. Manfred Hofer, Mannheim	Prof. Dr. Dieter Timmermann, Bielefeld
PD Dr. Carola Iller, Chemnitz	Prof. Dr. Johannes Weinberg, Münster
Dr. Bernd Käßplinger, Bonn	Prof. Dr. Reinhold Weiß, Bonn
Prof. Dr. Jörg Knoll, Leipzig	Prof. Dr. Christine Zeuner, Flensburg
Dr. Peter Krug, Mainz	